

José Ricardo Silva  
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos  
Orgs.

# Formação do Professor Pesquisador em Educação Física:

Produções Científicas  
do ProEF - Unesp  
Presidente Prudente

Volume 1

Prefácio de Ana Rita Lorenzini

**Formação do Professor Pesquisador  
em Educação Física:**

**Produções Científicas do ProEF –  
Unesp Presidente Prudente**

**Vol. 1**



**José Ricardo Silva  
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos  
(Organizadores)**

**Formação do Professor Pesquisador  
em Educação Física:  
Produções Científicas do ProEF –  
Unesp Presidente Prudente**

**Vol. 1**

Prefácio de Ana Rita Lorenzini

**unesp** 



  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**José Ricardo Silva; Sueyla Ferreira da Silva dos Santos [Orgs.]**

**Formação do Professor Pesquisador em Educação Física: Produções Científicas do ProEF – Unesp Presidente Prudente.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 199p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1250-0 [Impresso]**

**978-65-265-1251-7 [Digital]**

1. Formação docente. 2. Professo pesquisador. 3. Produções acadêmico-científicas. 4. Unesp – Presidente Prudente. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

# Sumário

<b>Prefácio</b>	7
Ana Rita Lorenzini	
<b>Apresentação</b>	11
José Ricardo Silva	
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos	
<b>Capítulo1</b>	17
<b>Contribuições do ProEF para a formação continuada: com a palavra os professores</b>	
José Ricardo Silva	
Nair Correia Salgado de Azevedo	
Denise Ivana de Paula Albuquerque	
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos	
<b>Capítulo 2</b>	33
<b>A brincadeira nas aulas de Educação Física na Educação Infantil</b>	
Ana Paula de Jesus Souza	
José Ricardo Silva	
<b>Capítulo3</b>	55
<b>Avaliação da Aprendizagem Conceitual em Educação Física Escolar: problemas, aproximações e possibilidades</b>	
Ederson A. Silva	
Luiz Rogério Romero	
<b>Capítulo 4</b>	75
<b>O enfrentamento do conflito e indisciplina em aulas de Educação Física escolar</b>	
Pamela Helena DinizFermino	
Luiz Rogério Romero	

<b>Capítulo 5</b>	<b>97</b>
<b>Gamificação na Educação Física escolar: análise de uma proposta de ensino dos conteúdos da Educação Física a partir do Currículo Paulista</b>	
André Luiz Fernandes Ribeiro Camila Buonani da Silva	
<b>Capítulo 6</b>	<b>113</b>
<b>Efeitos dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física escolar</b>	
Henrique José Fumis Augusto Cesinando de Carvalho	
<b>Capítulo 7</b>	<b>143</b>
<b>Parkour na escola: uma sistematização de práticas corporais contemporâneas</b>	
Henrique Camargo Alves da Silva Denise Ivana de Paula Albuquerque Soellyn Elene Bataliotti	
<b>Capítulo 8</b>	<b>159</b>
<b>A Educação Física e o desenvolvimento da consciência crítica</b>	
Victor de Moura Ferreira José Ricardo Silva	
<b>Capítulo 9</b>	<b>183</b>
<b>Análise sobre os métodos de ensino dos esportes nas aulas de Educação Física</b>	
Mauricio Martin Correa Camila Buonani da Silva	

## Prefácio

A atual conjuntura brasileira enfrenta o árduo desafio político-institucional que visa garantir políticas públicas e direitos ao povo brasileiro em geral e, particularmente à educação. Esta é um bem público, cuja responsabilidade na oferta e na garantia de qualidade compete ao Estado brasileiro, que deve trabalhar pelo acesso e permanência em todos os níveis, etapas e modalidades, assegurado um Sistema Nacional de Educação voltado a atender as necessidades que se apresentam no contexto nacional. Dentre os desafios da política pública está o Programa de Formação dos Professores da Educação Básica (PROEB) que, oferece formação continuada *stricto sensu* aos professores em exercício da docência, na área das Ciências e Humanidades para a Educação Básica.

No referido contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física, em rede nacional (PROEF), está num novo tempo que supera a Educação Física na e da escola, em prol do componente curricular da educação básica, conforme (LDBEN 9394/96). Para tanto, a ciência e a humanização do professor-pesquisador da educação básica necessitam apreender a conexão entre teoria do conhecimento, teoria pedagógica, teoria da aprendizagem e do desenvolvimento, e abordagem pedagógica da Educação Física escolar. É neste rumo que emergem possibilidades de minimizar dificuldade entre os professores de Educação Física, em serem coerentes a uma determinada abordagem pedagógica, que atenda a legalidade e a legitimidade da área.

Isto posto é um desafio coletivo do PROEF, o qual vem sendo enfrentado com uma gestão que articula o trabalho participativo em seu conselho gestor e, por docentes do curso em seus núcleos colegiados, na regência de disciplinas, orientações, pesquisas e



atividades extensionistas. Ou seja, o trabalho participativo é uma característica essencial para a unidade nacional do programa e, ao mesmo tempo, requer de cada professor-pesquisador uma necessidade constante de conceber a sociedade, a educação, a escola, a formação dos estudantes da educação básica, na singularidade da Educação Física escolar em prol da sistematização do seu próprio conhecimento. Outras características que conferem unidade nacional ao programa são, o formato híbrido com aulas presenciais e via ambiente virtual de aprendizagem, assim como, a orientação via um projeto político-pedagógico que explicita o rumo transformador da formação humana em serviço, dos professores-pesquisadores do curso.

No exercício da docência, tanto o professor universitário quanto o professor-pesquisador do PROEF deparam-se com problemáticas vinculadas a diferentes aportes gerais tais como: o epistemológico com diferentes racionalidades; o ético-político que estabelece nexos e relações entre sociedade-educação-escola, dando-lhes um determinado rumo social e; aportes particulares relacionados com a concepção do currículo escolar pois este necessita promover a reflexão pedagógica, a elaboração do pensamento sobre o conhecimento sistematizado; já os fundamentos didático-pedagógicos indagam sobre: para que ensinar Educação Física? O que e como ensinar? Quais são as condições objetivas e, como avaliar as apropriações dos estudantes? Como avaliar o ensino do professor, como avaliar a escola? Entretanto ao chegar nos fundamentos práticos, axiológicos, histórico-sociais da Educação Física escolar, estamos no tempo de conferir-lhe o status de componente curricular da educação básica. Ou seja, já passou o tempo de rolar a bola, de aprimorar técnicas, de ensinar conteúdos sem estabelecer nexos e relações com a realidade individual e social.

Em seu aporte normativo o PROEF estabelece que, na singularidade da investigação realizada no chão da escola básica, a prioridade é a intervenção pedagógica, a qual consideramos uma potência, um diferencial no *stricto sensu*. Mas que intervenção o

aporte teórico-metodológico da investigação requer? Concebemos desde nossas primeiras discussões coletivas que, a intervenção pedagógica trabalhada no programa corresponde a atividade do professor-pesquisador, com seu ensino, sua ação-operação sobre o estudante da educação básica e o próprio objeto de estudo investigado, organizando-os para que o estudante se aproprie do conhecimento, potencializando sua aprendizagem e desenvolvimento no processo educativo. É com a intervenção potente do ensino desenvolvente que o estudante é orientado a identificar, interpretar, compreender, explicar cada conteúdo da Educação Física escolar, passando a intervir na realidade escolar e comunitária. Logo, para o entendimento sobre a formação de professores é necessário a compreensão do ser humano em si, seu papel na sociedade e as transformações no seu meio.

Sabemos das múltiplas determinações dos objetos investigados e a força dos determinantes sociais que constituem a realidade atual, mas a essência da intervenção pedagógica está no processo de ensino-aprendizagem e neste, a sistematização dos conteúdos próprios do componente curricular Educação Física. São estes conhecimentos tratados desde sua gênese, com rigorosidade, numa visão de conjunto, que contribuem com a formação integral de cada estudante da educação básica, potencializando a formação de novas sínteses e, conseqüentemente legitimando a política pública para formação de professores que, aprofundam a própria prática pedagógica e o método pedagógico.

Nossa vontade é ver a escola básica cheia de mestres e doutores, em todas as áreas de conhecimento, com docentes humanizados por meio da educação e, isto ocorre quando a escola e o ensino cumprem a tarefa de humanização do ser humano, com saber sistematizado, com ciência, arte, filosofia. Ao se apropriar do conhecimento mais elaborado da Educação Física escolar, ao dominar sua prática de forma consciente, a humanização possibilita o domínio do comportamento humano. Assim a atividade de ensino conquista natureza específica ao trabalhar com os conteúdos sistematizados, porém sem eliminar os conteúdos

cotidianos. O ensinar requer que o professor-pesquisador transmita de forma direta e intencional o conhecimento específico, sabendo que o ensino antecede a aprendizagem. Por sua vez, a aprendizagem e o desenvolvimento, geram a formação de conceitos científicos, artísticos, filosóficos, com os quais o estudante explica mais e melhor a Educação Física escolar, para tanto faz-se necessário praticar e pensar o conteúdo sistematizado.

E que a obra do núcleo da Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente, aqui prefaciada, nos inspire na travessia da História que estamos produzindo na área da Educação Física escolar.

Vida longa ao PROEF!

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Rita Lorenzini  
Escola Superior de Educação Física da  
Universidade de Pernambuco

## Apresentação

O livro “Formação do Professor Pesquisador em Educação Física: Produções Científicas do ProEF - Unesp Presidente Prudente” foi elaborado e estruturado em função do reconhecimento da qualidade e originalidade dos estudos e pesquisas que foram desenvolvidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional PROEF, campus Presidente Prudente. Os autores desta obra são, portanto, docentes do programa e professores de Educação Física em exercício na Educação Básica. Os organizadores deste livro identificaram a necessidade de sistematizar e apresentar os conhecimentos produzidos pelos professores-pesquisadores com o intuito de publicizar a experiência destes profissionais na pós-graduação.

Neste sentido, o livro busca contribuir com a área da Educação Física escolar e com os professores da rede básica de ensino que ainda não conhecem o programa e com demais interessados que carecem de formação inicial ou continuada haja vista que os indicativos teóricos-práticos apresentados nesta coletânea dialogam diretamente com diferentes temas relacionados à Educação Física escolar. É possível perceber a diversidade de teorias, conteúdos curriculares e referências às diferentes etapas da Educação Básica. Os textos perpassam desde a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Os conteúdos abordados, também, são diversos tornando a leitura do livro uma experiência enriquecedora. A obra é composta de 09 capítulos que representam a caminhada na pós-graduação destes professores que atuam na Educação Física escolar.

No primeiro capítulo os professores do polo Presidente Prudente José Ricardo Silva, Nair Correia Salgado de Azevedo, Denise Ivana de

Paula Albuquerque e Sueyla Ferreira da Silva dos Santos, apresentam o texto 'Contribuições do ProEF para a formação continuada: com a palavra os professores'. Apresentam um retrospecto da história do ProEF no campus e as respectivas pesquisas desenvolvidas em 2020. Os docentes apontam, também, sobre as contribuições do ProEF para o processo de formação continuada dos professores-pesquisadores. Por fim, indicam a importância da expansão do programa e a relação entre a teoria e a prática.

No segundo capítulo, Ana Paula de Jesus Souza e José Ricardo Silva, tomando como base a teoria histórico-cultural, apresentam uma forma de compreender o que é o brincar e citam alguns direcionamentos para o trato pedagógico e sua importância para o desenvolvimento infantil. O 'brincar de faz de conta' na perspectiva histórico-cultural é tido como necessidade e principal meio de aprendizagem do mundo infantil e das funções psíquicas superiores. Entendem que o trabalho educativo realizado via Educação Física na Educação Infantil torna-se possível através da intencionalidade pedagógica do professor ao propor o brincar, destacando-se duas questões. Por fim, os autores defendem que a brincadeira pode contribuir significativamente para a criança agrupar-se de um modo sadio com as pessoas, refletir e descobrir o mundo que a cerca, motivando-a a aprenda com prazer, alegria e entretenimento.

Ederson A. Silva e Luiz Rogério Romero tematizam no terceiro capítulo a avaliação da aprendizagem conceitual na Educação Física escolar. Os documentos norteadores desta investigação sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar foram os materiais oficiais do estado de SP dos 6<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista. Para eles a aprendizagem conceitual na Educação Física escolar tem se focado na esportivização e tecnicismo, demonstrando que esta problemática ainda é impacta o currículo voltado ao aprendizado da cultura corporal do movimento. Os pesquisadores observaram que, em alguns casos, os professores passaram a trabalhar em sala os conceitos através das apostilas e deixavam a quadra para a

prática livre de atividades esportivas como lazer ou prêmio pela conquista em sala.

Pamela Helena Diniz Fermino e Luiz Rogério Romero apresentam o quarto capítulo, intitulado 'O enfrentamento do conflito e indisciplina em aulas de Educação Física escolar'. O texto apresenta reflexões sobre a convivência em aulas de educação física e as dificuldades de enfrentamento dos conflitos e indisciplinas. O ponto de partida são publicações oficiais em esfera nacional e especificamente, os documentos que norteiam as escolas públicas do estado de São Paulo. Os autores apresentam o percurso histórico da Educação Física e os conceitos de conflito e indisciplina. Após uma breve exposição de documentos federais sobre o tema, os estudiosos apontam que a educação física assim como outros componentes curriculares, precisa encontrar estratégias para o enfrentamento dos conflitos e atos indisciplinados. Por fim, alertam que a ausência de convivência limita a experiência educativa de uma forma que nem mesmo todo o aparato tecnológico disponível atualmente é capaz de desempenhar da mesma forma a interação humana.

Em seguida, no quinto capítulo, André Luiz Fernandes Ribeiro e Camila Buonani da Silva apresentam o texto 'Gamificação na Educação Física escolar: análise de uma proposta de ensino dos conteúdos da Educação Física a partir do Currículo Paulista'. O texto apresenta uma série de estudos e publicações que apontam sobre a cultura eletrônica na vida cotidiana de estudantes da Educação Básica. Os autores defendem que os conteúdos da educação física escolar podem ser combinados com aspectos da gamificação como a superação de desafios e fases, conquistas de pontos e medalhas, além de aspectos relacionados a cooperação e competição. Somando-se a isso, histórias fictícias fundamentadas nas linguagens dos *games*, escolha e evolução de um personagem dentro de um jogo, constituem articulações possíveis dos elementos dos games com as aulas de Educação Física. Tais experiências podem estimular novos sentidos às aulas e diferentes perspectivas que fogem dos modelos mais tradicionais. Nesse sentido, o estudo mobiliza para as possibilidades que a gamificação

pode agregar em termos de melhoria na participação e engajamento dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em paralelo a este tema, no capítulo 6, Henrique José Fumis e Augusto Cesinando de Carvalho apresentam o trabalho 'Efeitos dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física escolar'. Os autores iniciam as discussões apontando estudos e indicativos curriculares sobre os jogos eletrônicos. Nos parágrafos seguintes, reconhecem os riscos inerentes ao excesso do uso desses jogos mas apontam, também, benefícios. Neste contexto, investigaram na perspectiva do estudante, o efeito dos jogos eletrônicos relacionados à motivação e participação nas aulas de Educação Física. Ao implementarem os jogos eletrônicos no contexto da Educação Física escolar foi evidenciado pelos autores que tais atividades tornaram as aulas mais atrativas e diversificadas, aumentando o percentual de participação dos estudantes.

No capítulo 8, Victor de Moura Ferreira e José Ricardo Silva, apresentam 'A Educação Física e o desenvolvimento da consciência crítica'. Os autores buscam contribuir sobre os estudos que enfatizam o papel da escola quanto à sua função social, discorrem sobre as concepções críticas da Educação Física e sua importância para a percepção da realidade e transformação sociocultural dos alunos e refletem sobre os conteúdos/conhecimento tratados pela ótica da cultura corporal do movimento. Alertam para o fato de que inconscientemente ou não, professores adotam posturas que distanciam os alunos do saber crítico e investigativo, limitando sua capacidade de reflexão. Defendem, portanto, uma educação crítica comprometida socialmente que apresente um currículo mais coerente com a realidade e o poder de superá-la.

Encerram a sessão de capítulos com o texto de Mauricio Martin Correa e Camila Buonani da Silva intitulado 'Análise sobre os métodos de ensino dos esportes nas aulas de Educação Física'. O texto versa sobre alguns métodos de ensino que podem ser utilizados na Educação Física escolar, os como suas peculiaridades, podem colaborar, ou não, para a prática pedagógica docente nas

aulas de Educação Física. Desta forma, realizam uma reflexão sobre os diferentes métodos de ensino do esporte, por exemplo o método Global, Parcial, Analítico, *Teaching Games for Understanding*, *Sport Education*, *entre outros*, com exposição de suas peculiaridades, vantagens, desvantagens e o possível impacto na aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física escolar.

José Ricardo Silva  
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos





# Capítulo 1

## Contribuições do ProEF para a formação continuada: com a palavra os professores

José Ricardo Silva  
Nair Correia Salgado de Azevedo  
Denise Ivana Albuquerque  
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

### Introdução

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional PROEF surgiu em um contexto que demandava um olhar diferenciado daquele já demonstrado pela maioria dos programas *stricto sensu* existentes no Brasil: incentivar uma política pública contínua na formação docente para professores em exercício. Dessa forma, a “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” - CAPES buscou, no início dos anos de 2010, viabilizar uma oferta de Pós-graduação aos professores que já atuavam na Educação Física em escolas públicas da Educação Básica (OLIVEIRA, 2020).

Partindo desses pressupostos iniciais, o objetivo desse capítulo foi apresentar o PROEF, e suas perspectivas de formação continuada de professores da rede pública de ensino brasileira. O PROEF tem o propósito de impactar o contexto escolar, visando ações formativas organizadas com o viés da prática e para a prática. A formação nessa perspectiva envolve um movimento que nos provoca a pensar sobre as concepções sobre processos formativos no âmbito da pós-graduação.

Pensar em um programa de mestrado profissional para professores de Educação Física e que contemplasse todo o território nacional exigiu um enfrentamento por parte de vários atores durante seu processo de criação e estando a CAPES engajada em projetos de mestrado profissional em outras áreas, como por exemplo, o “Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional” – PROFMAT, o “Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional” – PROFLETRAS e o “Mestrado Profissional em Química” – PROFQUI, o PROEF encontrou um terreno fértil para que a proposta pudesse ser efetivada (OLIVEIRA, 2020).

Mesmo em meio a tantas mudanças governamentais (que toda política pública em processo de implementação enfrenta), o PROEF foi criado em 2016, contemplando professores de Educação Física em pleno exercício da docência em escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e de Ensino Médio (OLIVEIRA, 2023; PROEF, 2023).

Em sua particularidade, o PROEF é um curso presencial no formato híbrido, com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e coordenado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 2018. Foi o décimo curso oferecido pela CAPES no âmbito de Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (PROEB-2011), o qual tem por objetivo a formação continuada em nível *Stricto Sensu* dos professores em exercício nas redes públicas da Educação Básica (PPP/PROEF, 2023, p.5).

A oferta de um programa nacional com atividades presenciais e semipresenciais possibilita uma maior democratização dos professores da educação em ter acesso a formação profissional pública, gratuita e de qualidade durante sua trajetória de trabalho no âmbito da escola. O perfil de formação do mestrado profissional se difere dos programas de mestrado acadêmico (que é igualmente importante para a formação profissional, mas com outros objetivos).

Tratando-se do PROEF, o objetivo principal desta possibilidade de formação é investigar as práticas pedagógicas decorrentes do contexto escolar, vinculando-os com a identidade profissional dos professores de Educação Física, assim compreendemos que essa perspectiva de formação está transformando a cultura da Pós-graduação no país, possibilitando espaços formativos para os profissionais que estão no exercício da profissão. Isso facilita o surgimento do que Pimenta e Ghedin (2006) denominam como “professor reflexivo”, visto que se trata de um profissional que planeja, cria, avalia e pesquisa a sua própria prática, mesmo em meio a tantas limitações que todo cotidiano escolar impõe.

Dessa forma, o PROEF caminha para formar o professor-pesquisador advindo das necessidades da escola o que não infere entender esse contexto como um treinamento ou capacitação. “A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação [...] contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas)” (PIMENTA, 2006, p. 22).

Nesta mesma direção, André e Princepe (2017) mencionam que os mestrados profissionais buscam formar professores-pesquisadores, mas que esses não devem ser vistos apenas como usuários de pesquisas. “O que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa [...]” (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 105).

É nessa visão que o PROEF tem adquirido cada vez mais credibilidade enquanto política pública para a formação docente contínua e busca o que Albuquerque, Del Masso e Fujihara (2021) mencionam como visão global da Educação Física na escola em vias de corresponder às expectativas do presente e do futuro.

A proposta do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) reúne pesquisadores experientes nas especialidades requeridas na área de concentração em Educação Física Escolar, claramente comprometidos com a formação no exercício da

profissão de professores de Educação Física na Educação Básica (ALBUQUERQUE, DEL-MASSO, FUJIHARA, 2023, p.170).

Nesse contexto, o programa promoveu ao longo dos últimos cinco anos, um processo seletivo para ingresso, de forma equitativa, igualitária e inclusiva, no qual, todos têm as mesmas possibilidades de acesso, frente as suas potencialidades. O PROEF iniciou suas atividades em 02 de abril de 2018, com 181 discentes, com o fluxo contínuo a partir de 2021, o programa passou a oferecer vagas anualmente, sendo que 181 vagas em 2021, 241 em 2022 e 300 em 2023 e 380 vagas em 2024. Até 2021, sob a coordenação da Unesp-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – campus de Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro o total de 11 Instituições de Ensino Superior eram integradas ao PROEF. Ao longo dos anos foram credenciadas novas unidades por meio do Edital de Adesão, a saber, 7 IES em 2022 e mais 6 em 2023.

Atualmente, o PROEF agrega 24 instituições com 26 unidades, com representações em todas as regiões no país (em 2021: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande (Unijuí); em 2022, a Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto federal de Educação Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); e em 2023, a UESPI – Universidade Estadual do Piauí, UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros, IFSUDESTEMG –

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, UFAL – Universidade Federal de Alagoas, UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco, IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Nessa dimensão, compreendemos a importância do trabalho em rede para impulsionar uma articulação profícua entre os conhecimentos a serem ensinados e as demandas que emergem de diferentes contextos pedagógicos e práticos do cenário da escola pública no país. Assim, a formação dos professores de Educação Física no PROEF, constitui-se como um importante instrumento de diálogo para a realização plena das diretrizes expostas pelas diretrizes educacionais.

A partir desta visão humanística da aplicação das ciências no contexto da escola, o PROEF, vem romper com os paradigmas da pós-graduação da área, ao trazer uma formação dos seus discentes no exercício da profissão com a premissa de desenvolver suas pesquisas no contexto no qual atuam e por isso são de natureza interventiva, com um fundamentação teórica e procedimentos metodológicos que validem cientificamente as práticas pedagógicas empíricas já presentes no seu cotidiano de trabalho. Um aspecto fundamental disto, se refere ao Trabalho de Conclusão de Curso do PROEF. Como exigência para conclusão do curso, o discente deve apresentar e defender uma dissertação sobre a temática da área da Educação Física escolar e também apresentar um produto/recurso educacional, que segundo a Instrução Normativa nº 10, inciso 1º, pode ser apresentado em diferentes formatos:

- a) projeto curricular para uma etapa e/ou escola da Educação Básica;
- b) unidade didática para o ensino de temas e/ou conteúdos específicos da Educação Física Escolar;
- c) estratégias de intervenção em problemáticas específicas da Educação Física Escolar;
- d) produção de material curricular e de produtos tecnológicos;

e) elaboração de procedimentos, instrumentos de avaliação em Educação Física Escolar;

f) desenvolvimento de aplicativos e de *softwares*;

g) produção de programas de mídia;

h) produção de materiais didáticos e instrucionais;

i) projetos de inovações tecnológicas.

Logo, a pesquisa aplicada desenvolvida no contexto de atuação dos professores de educação Física em processo de formação continuada no PROEF deverá reverberar nas práticas pedagógicas nos diferentes contextos das diversas regiões do país. A formação do professor se baseia nas práticas educativas, intervenções e situações oriundas do processo de ensino e aprendizagem concretizado em sala de aula (IMBERNÓN, 2011).

Sobre os discentes do PROEF, destaca-se:

Foi possível observar nesse período de formação e produção de conhecimentos o quanto cada professor/mestrando deslocou-se de uma condição confortável do exercício da docência para tornar-se um pesquisador de sua própria prática, o que entendemos os leva a assumir uma condição que jamais deixarão de ocupar, a de protagonistas, a de sujeitos responsáveis pelas suas ações e conscientes de seu papel e do papel da Educação Física na escola. Entendemos que cada professor/mestrando levará desse processo as experiências significativas vividas, de modo a influenciar positivamente outros professores e sugerindo-lhes caminhos para protagonizar suas próprias práticas (GRUNENVALDT, *et al*, 2023, p.43).

Quando os professores são reconhecidos como profissionais reflexivos e produtores de conhecimento, eles contribuem para o crescimento de acervos de conhecimentos necessários para transformar ambientes, políticas, pesquisa e prática educacionais, dentro e além de sua própria profissão. Desse modo, o PROEF permite aos seus pares ressignificar seus objetos de estudo e cenários de prática, tanto para os professores-pesquisadores da educação básica, como para os professores-pesquisadores do ensino superior que se desafiam a desnudar a prática da profissão

e os problemas enfrentados durante esta prática dentro da realidade atual e cotidiana.

## **Experimentos e experiências docentes**

Este tópico objetiva apresentar algumas considerações acerca das primeiras produções acadêmicas desenvolvidas pelos professores-estudantes do Proef – polo Presidente Prudente. Para tanto, buscamos no repositório on-line as dissertações e os produtos acadêmicos disponibilizados para destacarmos algumas informações e características que destacam as contribuições deste programa para a formação dos envolvidos e para a área de forma geral.

Em linhas gerais, os trabalhos disponibilizados totalizam 12 estudos e produtos educacionais que abordam sobre temas diversos que visitam aspectos da educação em geral tais como a interação entre os pares escolares, público-alvo da educação especial, estágio, avaliação, indisciplina e Educação Infantil e, também, temas específicos da Educação Física, por exemplo, lutas, parkour, capoeira, esporte de orientação e nível de satisfação de estudantes nas aulas de Educação Física. Percebe-se que há o trato científico de diferentes conteúdos curriculares e o desenvolvimento de diferentes produtos educacionais, Vejamos:

Lopes (2020), estudou e avaliou a percepção de professores de Educação Física acerca da interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Infantil. Promoveu um modelo de formação continuada para minimizar as dificuldades relatadas. Concluiu que, o processo de formação continuada quando parte das reais necessidades do contexto escolar, colabora para o aperfeiçoamento dos professores, promove a reflexão sobre a prática, gera mudanças, indo ao encontro de uma Educação Física mais inclusiva.

Mota (2020), objetivou caracterizar os modelos de acolhimento de estágio realizado pelos Professores Supervisores (PS) envolvidos no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado. Os professores supervisores pesquisados



concebem que o período de estágio supervisionado é importante para formação profissional do estagiário e que exercem papel valioso nesse processo, porém não tiveram qualquer formação para supervisionar um estagiário e, ainda, apresentaram não saber exatamente “o que fazer” e “como fazer” uma orientação de estágio.

Doirado (2020), apresentou como objetivo principal, propor uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo *lutas* nas aulas de Educação Física a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, considerando as diretrizes educacionais propostas pela Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista. O estudo constitui-se um importante referencial teórico metodológico para os profissionais envolvidos com o ensino da Educação Física nos anos iniciais, visando contribuir para uma melhor atuação docente frente aos inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano escolar, e desse modo garantir uma aprendizagem significativa e princípios de uma educação integral, que busque desenvolver nos alunos amplas habilidades e competências, tornando-os protagonistas no processo educativo.

Alves (2020), se propôs investigar quais são as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes de uma escola do primeiro segmento do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física. Os resultados da pesquisa apontaram para o fato de que alguns professores não realizam avaliação nas aulas de Educação Física do primeiro segmento do Ensino Fundamental. De acordo com as respostas, isto está relacionado com a falta de esclarecimento do que é avaliação, visto que ainda é considerada sinônimo de atribuição de notas para alguns desses professores.

Mattge (2020), investigou os princípios afro-brasileiros que fundamentam a capoeira na escola e produziu um *audiobook* intitulado Capoeira para Ouvir: Práticas e Oralidades. Como resultado se tem uma prática ligada ao discurso, calcada pelas memórias africanas que se reestruturaram no encontro com o nativo brasileiro.

Gobbo (2020), buscou implementar uma sistematização de conteúdos nas aulas de Educação Física da Educação Infantil 1 e

validar os objetivos propostos nos Campos “Eu, o Outro e Nós” e “Corpo, Gesto e Movimento” da BNCC, através das experiências de aprendizagens, com base nas dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. Os resultados apontaram o aluno como o protagonista de sua aprendizagem, o brincar dirigido sendo efetivo no processo de ensino e aprendizagem e o professor sendo o mediador deste processo de intervenção. Em suma, o planejamento elaborado com pluralidade de conteúdos trouxe resultados positivos, indo ao encontro da formação integral do aluno, validando os objetivos propostos nos campos de experiências analisados.

Silva (2020a), pesquisou a eficácia de um produto pedagógico elaborado para promover vivências do Esporte Orientação no espaço escolar. Os resultados da pesquisa revelam que a Cartilha proporcionou aos professores, possibilidades pedagógicas para apresentar o Esporte Orientação, e tornando viável a prática do mesmo no ambiente escolar. Apesar dos objetivos alcançados, compreendeu-se a incompletude desta pesquisa, e que a continuação dessas discussões será imprescindível para o aprofundamento teórico e prático desta temática.

Papoti (2020), objetivou desenvolver os fundamentos e elaborar uma proposta colaborativa para promoção do aumento do nível de atividade física diária dos estudantes, bem como a elevação da satisfação e da conscientização a respeito da importância dessa prática durante o período escolar. Os principais achados foram que, de modo geral, a proposta apresenta-se como executável para a realidade brasileira, demonstra potencial de aceitação entre os profissionais envolvidos com a educação e os conteúdos propostos podem ser adequadamente transmitidos por meio de plataformas digitais no formato de minicurso e palestra.

Passos (2020), elaborou sequência didática onde reflexões e vivências de jogos populares tradicionais e adaptados podem servir para ampliar a participação de alunos cadeirantes. Percebe-se que a reflexão e vivência pode melhorar a participação de estudantes como um todo, contribuir para melhora do senso

coletivo especialmente em relação a ampliação da participação de alunos com algum tipo de deficiência e possibilitar o surgimento de outros protagonistas no decorrer das vivências. O autor afirma que propostas de trabalho como esta contribuem para ampliar a discussão sobre os jogos populares nas escolas e suas possibilidades.

Machado (2020), investigou ações pedagógicas realizadas por docentes de Educação Física no enfrentamento da indisciplina escolar e propôs a disseminação de estratégias de intervenção e material didático aos distintos sujeitos educacionais, por meio de recurso pedagógico. O principal resultado, tanto do ponto de vista dos professores participantes, quanto dos teóricos estudados, é a concordância de que o diálogo aberto, seja ele individual ou na forma de rodas de conversa com vários alunos, com vários professores, em formações ou em reuniões com equipes multidisciplinares, ajuda nas ações de enfrentamento da indisciplina escolar.

Silva (2020b), buscou investigar como um grupo de professores de Educação Física, que atua na Educação Infantil de uma rede de ensino da Baixada Santista, estão organizando o planejamento de suas aulas e como os conhecimentos abordados estão dialogando com os referenciais e orientações para o trabalho pedagógico nesta etapa da educação. Concluiu que está ocorrendo um erro no preenchimento do planejamento das aulas por este grupo de professores, ao organizarem sua intervenção de maneira disciplinar, abordando apenas objetivos e temas específicos, fragmentando o currículo, o que não condiz com os referenciais e orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Silva (2021), organizou e implementou uma proposta de sistematização didática da prática do *Parkour* na Educação Física escolar, a partir da concepção de uma prática corporal de aventura urbana, considerando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos. Os resultados demonstraram os benefícios da intervenção pedagógica do *Parkour* nas aulas de Educação Física,

com base na sua Filosofia e planejado e avaliado a luz das dimensões dos conteúdos propostos pela BNCC.

Em relação à contribuição do programa para o processo de formação continuada dos professores/estudantes os próprios apontam a relevância da experiência acadêmica.

Lopes (2020) aponta que o ProEF surgiu como um ganho aos professores de Educação Física, com o objetivo de aperfeiçoar o trabalho do professor atuante no Ensino Infantil, Fundamental e Médio da rede pública de Ensino, aprimorando o processo de formação continuada de professores e mudando a prática em sala de aula, contribuindo para melhorar a qualidade da educação em nosso país.

Doirado (2020), salienta que o mestrado veio contribuir para a prática docente, propondo, a partir dos conteúdos previstos, estratégias para o enfrentamento das problemáticas e dos desafios que emergem do contexto de atuação do profissional de Educação Física. Todas as atividades e vivências propostas pelo programa, constituíram um importante subsídio e referencial para a prática docente. As disciplinas cursadas, os temas abordados, os projetos didáticos-pedagógicos desenvolvidos, as oficinas e formações realizadas, os eventos científicos relacionadas à área de Educação Física, puderam contribuir de maneira significativa para a formação profissional e principalmente para as aulas de Educação Física que leciona na rede estadual de ensino.

Gobbo (2020) assinala que as disciplinas cursadas no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física escolar contribuíram para os saberes científicos e promoveram a interação e trocas de experiências pelos pós-graduandos/professores de diversas regiões do nosso país.

### **Considerações finais**

Pensar em um processo formativo para professores na pós graduação *stricto sensu*, deve corresponder às expectativas do tempo presente e do futuro, com uma visão que englobe uma perspectiva multidimensional, pois, as relações oriundas na

sociedade não se estabelecem apenas com a presença física, mas também pela ocupação de espaço.

As ações implementadas no programa tem o propósito de atender os indicadores, social, pessoal, profissional, que possam confirmar quantitativamente e qualitativamente, o estabelecimento de uma comunicação em rede, que possibilite a interação na qual, as distâncias geográficas sejam superadas, e assim demonstrem como o mestrado profissional, permite uma representação efetiva dos professores no exercício da profissão e também, que os discentes do programa, têm potencial para produzir conhecimento científico, por meio de diferentes espaços de construção e de diálogos.

Mediante o exposto podemos constatar que os objetivos e pilares que fundamentam a implementação do PROEF foram/estão sendo alcançados a medida que o programa expande e qualifica suas práticas, alcançando progressivamente um maior número de professores de educação física da rede pública do Brasil. Findamos este capítulo com a lição do mestre Paulo Freire, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p. 61).

## Referências

ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL MASSO, M. C. S.; FUJIHARA, A. C. L. Gestão de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Rede: O Proef como Foco. IN: **Conhecimento e formação no Mestrado Profissional em Educação física escolar** [recurso impresso e eletrônico] / organizador Sidinei Pithan da Silva. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2023. 190 p. ; il. - (Coleção Educação Física). Disponível em <https://www.editoraunijui.com.br/produto/2421>, último acesso dia 16 de outubro de 2023.

ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL MASSO, M. C. S.; FUJIHARA, A. C. L. O que os mestrados profissionais têm a nos ensinar: análise de

uma proposta. **Motricidades:** Ver. SPQMH, v.5, n.1, p. 146-161, Jan./ Abr. 2021. Disponível em: <https://www.motricidades.org/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p146-161/287>. Acesso em: 24. Ago. 2023.

ALVES, Flora Silva. Métodos de avaliação nas aulas de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n.63, p. 103-117, Jan./ Mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24. Ago. 2023.

DOIRADO, Edmilson Fernandes. Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo lutas. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOBBO, Maria do Carmo Silva. Proposta interventiva nas aulas de educação física na Educação infantil na perspectiva da contemporaneidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

GRUNENVALDT, J.T, GRUNENVALDT, A. C.R, MOREIRA, E.C., GOMES, C.F., COFFANI, M.C.R.S. O Protagonismo Docente Como Fio Condutor do Processo Formativo no Proef/UFMT. In: **Conhecimento e formação no Mestrado Profissional em Educação física escolar** [recurso impresso e eletrônico] / organizador Sidinei Pithan da Silva. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2023. 190 p. ; il. - (Coleção

Educação Física). Disponível em <https://www.editoraunijui.com.br/produto/2421>, último acesso dia 16 de outubro de 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

LOPES, Alana Dolmen. A interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Infantil na perspectiva do professor de Educação Física: um modelo de intervenção na formação continuada. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

MACHADO, Thiago Henrique Mazeti. Indisciplina nas aulas de educação física De ensino fundamental: Propostas e Ações. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

MATTGE, K. Capoeira para ouvir: Práticas e oralidades. Material de apoio didático ao ensino da Ed. Física. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

MOTA, Diane. Licenciandos de Educação Física no contexto do Estágio Curricular Supervisionado: um estudo sobre indicadores de acolhimento. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

OLIVEIRA, A. A. B. Prefácio. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formulação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 25. Ago. 2023.

PAPOTI, Renata Franco. Proposta para uma escola mais ativa e colaborativa: Ênfase no nível de satisfação e conscientização sobre a importância da prática da atividade física em escolares.

**Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

PASSOS, Ricardo da Silva. Ampliação da participação de cadeirantes nas aulas práticas de Educação Física: reflexões e vivências de jogos populares tradicionais e adaptados como possibilidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PROEF. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. **Histórico**. Disponível em: <https://www.proef.ufscar.br/o-programa/historico>. Acesso em: 25. Ago. 2023.

**Projeto político-pedagógico:** Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF [recurso eletrônico] / [Organização: Denise Ivana de Paula Albuquerque, Maria Candida Soares Del-Masso, Ana Rita Lorenzini, Admir Soares de Almeida Júnior, Antonio Carlos Monteiro de Miranda, Evando Carlos Moreira e Glauco Nunes Souto Ramos], 2. ed. atualizada, ampliada – [São Paulo, 2023].

SILVA, Henrique Camargo Alves. O Parkour Como Prática Corporal Contemporânea: uma proposta de sistematização didática na EDUCAÇÃO FÍSICA escolar. 2020. 224 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2021.

SILVA, Marion Costa. Aplicabilidade da Prática Corporal “Esporte Orientação” no Espaço Escolar. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020a.



SILVA, Tobias Lourençoni. A educação física na educação infantil: possibilidades e potencialidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2020b.

## Capítulo 2

### A brincadeira nas aulas de Educação Física

Ana Paula de Jesus Souza  
José Ricardo Silva

#### Introdução

Muito se discute sobre o que é o brincar infantil e como utilizá-lo no cotidiano das instituições de ensino formal e não formal. As perspectivas que defendem esta manifestação nas escolas infantis também são diversas. Estudiosos e documentos federais que discutem a Educação Física na Educação Infantil também afirmam e reconhecem as contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças. Afinal: o que é o brincar? Como utilizar o brincar nas aulas de Educação Física na Educação Infantil? Qual a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças? Estas são algumas perguntas que procuraremos responder a fim de contribuir com o trabalho de professores e professoras de Educação Física que atuam ou atuarão na primeira etapa da Educação Básica. Com isso, tomando como base a teoria histórico-cultural, apresentaremos uma forma de compreender o que é o brincar, citaremos alguns direcionamentos para o trato pedagógico e sua importância para o desenvolvimento infantil. Para tanto, consideramos pertinente apresentarmos, mesmo que brevemente, a relação histórica entre a Educação Física e a Educação Infantil para entendermos a relação entre o componente curricular com esta manifestação das crianças.

A Educação Física teve sua origem baseada no referencial médico, tendo como objetivo a educação do corpo para a busca da

saúde, objetivando um corpo forte e saudável. Posteriormente, sob influência militar, reforçou-se o intuito de preparar os “corpos”, para possíveis enfrentamentos militares, inserindo nas pessoas um ideal de nacionalismo e patriotismo. Pautada nos referenciais biológicos, tanto no padrão higienista como no militarista, a Educação Física tinha como principal objetivo o fortalecimento do corpo e a ginástica como conteúdo, conforme os modelos existentes nos países europeus (BRACHT, 1999; DARIDO, 2003).

Com o fim da ditadura e da Segunda guerra mundial surge o Estado Novo no Brasil, como relata o Coletivo de Autores (1992), originaram-se novas tendências para desenvolvimento do sistema educativo, com isso o esporte passa a ser um forte integrante da Educação Física escolar. Segundo Darido (2003), com a ascensão dos militares no governo brasileiro o esporte é fortalecido nas aulas de Educação Física escolar, tendo como meta à busca de resultados em competições internacionais. Para Betti (1991), o esporte nesse período passou a ser tratado basicamente como sinônimo da Educação Física escolar, os objetivos estavam claramente direcionados para a aptidão física e a detecção de talentos esportivos, passando a apresentar claramente como principal meta o rendimento.

A mudança de conteúdo da Educação Física, de ginástica para esporte, não alterou a essência da disciplina que continuava sendo balizada pelas ciências biológicas, mantendo as características das aulas como uma simples reprodução de movimentos, sem ter uma maior reflexão de sua prática.

No início da década de 80 surgem no Brasil, abordagens em oposição ao modelo esportivista muito criticado pelos meios acadêmicos, o que provocou a eclosão de estudos sobre a prática pedagógica, dando origem às concepções críticas de ensino da Educação Física escolar.

Nessa visão a Educação Física é entendida como componente curricular que trata do conhecimento denominado cultura corporal, que tem como conteúdos, o jogo, a brincadeira, a ginástica, a dança, o esporte, entre outros, e apresenta relações com os principais

problemas sociais e políticos do cotidiano. As abordagens críticas, sugerem que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física na escola pública devem propiciar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora (DARIDO; RANGEL, 2005).

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases que contempla a Educação Física como componente curricular em toda a Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil (BRASIL,1996). Contudo, resquícios históricos biologizantes demarcaram a presença de abordagens pedagógicas sob estas influências nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, quais sejam, a abordagem psicomotora e a abordagem desenvolvimentista.

A concepção pedagógica psicomotricidade foi divulgada inicialmente em programas de escolas “especiais”, voltada para o atendimento de alunos com deficiência motora e intelectual. É o primeiro movimento mais articulado que surgiu a partir da década de 1970, em oposição aos modelos pedagógicos anteriores. A concepção psicomotricidade tinha como objetivo o desenvolvimento psicomotor, extrapolando os limites biológicos e de rendimento corporal, incluindo e valorizando o conhecimento de ordem psicológica. Para isso, a criança deve ser constantemente estimulada a desenvolver sua lateralidade, consciência corporal e a coordenação motora (DARIDO; RANGEL, 2005). No entanto, sua abordagem pedagógica tende a valorizar o fazer pelo fazer, não evidenciando o porquê de se fazer e como o fazer.

O modelo desenvolvimentista por sua vez, busca propiciar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo-lhe experiências de movimentos de acordo com as diferentes faixas etárias. Neste modelo pedagógico, cabe aos professores observarem sistematicamente o comportamento motor dos alunos, no sentido de verificar em que fase de desenvolvimento motor eles se encontram, localizando os erros e oferecendo informações relevantes para que os erros sejam superados (DARIDO; RANGEL, 2005). Como na abordagem

anterior, deixa lacunas em termos pedagógicos pela ausência de reflexão sobre a prática que envolve outras dimensões do conteúdo.

Subsidiados por concepções de abordagens críticas, entendemos e defendemos que o papel da Educação Física vá além do ensino das dimensões motoras. Na Educação Infantil, conforme afirma Leite (2010), ao procurar atender e conhecer as necessidades e especificidades da criança, professores e professoras podem propor os conteúdos pertinentes de forma contextualizada, problematizada e articulada com as brincadeiras – típica manifestação infantil.

Percebe-se, então, que quando discutimos a Educação Física na Educação Infantil, nos deparamos com diferentes perspectivas de trabalho pedagógico. De um lado, alguns profissionais da área buscam orientações em bases teóricas que emergiram e ganharam forças em concepções biologizantes do desenvolvimento humano. Alicerçados por estes valores, as aulas de Educação Física são marcadas por circuitos, organizados em filas, com obstáculos, corridas, ponto de largada e de chegada. Por outro lado, alguns profissionais defendem e utilizam a brincadeira como eixo atrelado ao movimento, às categorias de experiências e às interações. Nesta perspectiva, os profissionais propõem brincadeiras que proporcionam às crianças um contexto lúdico de aprendizagem e desenvolvimento, inclusive dos aspectos motores (BRASIL, 1998; 2009).

Como indicado no início deste texto, existem diferentes concepções sobre o brincar. Para explicar este conceito, lançaremos mão de indicativos de estudiosos da teoria histórico-cultural. Tais autores se propuseram a entender e explicar o desenvolvimento do psiquismo humano desde a infância. Ao longo de suas pesquisas, Vygotsky e seus seguidores, discutiram a brincadeira como manifestação tipicamente humana e característica dos primeiros anos de vida da criança.

## **A brincadeira como manifestação infantil**

Elkonin e Leontiev (2004), afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada por uma atividade que desempenha a função de principal na forma de relacionamento da criança com a realidade. Leontiev (1988), conceitua a atividade principal da criança na educação infantil, isto é, aquela atividade que melhor realiza a relação criança/mundo, no sentido de permitir a máxima apropriação das produções culturais historicamente elaboradas. O seu significado para o desenvolvimento da criança em determinado período não quer dizer que, simultaneamente, não exista nenhum desenvolvimento em outras direções.

A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev (2010), propõe não apenas focar nossa atenção em explicar esta atividade, mas também compreender as conexões psíquicas que se formam durante o período desta atividade.

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010, p. 122).

A teoria histórico-cultural distingue diferentes atividades guias que são específicas a cada período do desenvolvimento infantil. As principais atividades organizadoras do comportamento humano ao longo da infância são: comunicação emocional-direta com os adultos; ações objetais-manipuladoras e a brincadeira de faz de conta (VYGOTSKY, 1996).

Para o pesquisador russo, há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar em razão de uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois

momentos fundamentais: o primeiro consiste na total incapacidade biológica do bebê de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência. Em função das mínimas possibilidades de comunicação, o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na máxima sociabilidade. A forma como a vida do bebê é organizada o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém essa comunicação é uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar. Assim "[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação" (VYGOTSKY, 1996, p. 286).

Em um segundo momento, ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a objetual-instrumental, a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. O bebê mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com as pessoas do entorno. O pensamento da criança evolui em função da linguagem e do domínio dos meios sociais. (VYGOTSKY, 1993).

Embora a linguagem constitua uma forma de comunicação com os adultos, para Elkonin (1987), ela não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento; sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos, ações objetais-manipuladoras. Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles.

No período pré-escolar, a atividade principal passa a ser a brincadeira. Ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada,

como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta ou pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolver a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro. Os teóricos desta perspectiva consideram a brincadeira de faz de conta (Vygotsky), jogo protagonizado (Elkonin), brincadeira (Leontiev) ou jogo dramático (Mukhina) como atividade guia na idade pré-escolar.

As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo das ações e dos objetos humanos. A criança, durante o desenvolvimento dessa consciência do mundo objetivo, por meio da brincadeira “[...] tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 1998, p. 121).

O brincar de faz de conta na perspectiva histórico-cultural é tido como necessidade e principal meio de aprendizagem do mundo infantil e das funções psíquicas superiores. Para Leontiev (2010), o brincar está relacionado às complexas ligações sociais e culturais, ampliam o processo de aprendizagem da criança, e conseguem transformar o humano, o contexto social, e o desenvolvimento científico, por atividades complexas vinculadas ao brincar.

Para a construção do brincar é necessário que a criança assuma um papel qualquer, que ela protagonize, e que não seja ela. Sem isso não existe brincadeira de faz de conta. Assim que aparece o papel, aparece o brincar de faz de conta, e este não consiste apenas na interpretação do papel do adulto, mas também de outra criança. Porto (1998), nos afirma que: quando uma criança diz “vamos brincar?” ou, sem dizer nada, entrega um brinquedo à outra criança, está deflagrando a brincadeira e anunciando um determinado espaço cujas atividades vão ter outro valor. O brincar atua como principal mediador entre a criança e o mundo.



Para Vygotsky, o brincar de faz de conta é uma atividade proveniente do processo de imaginação e destaca o valor desse elemento na aprendizagem e desenvolvimento da criança:

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em suas experiências pessoais (VYGOTSKY, 1995, p. 125).

A imaginação e a imitação são instrumentos constituidores do brincar, é através deles que a criança relaciona seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo quase desconhecido, um mundo que a criança está conhecendo. É pelo brincar que a criança ordena, organiza, desorganiza e reconstrói o mundo a sua maneira intelectual e afetiva. Enfim, exercita sua imaginação e vivência coisas que não teria acesso ao seu cotidiano infantil. “[...] a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente as de criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica” (VYGOTSKY, 1995, p. 67).

Leontiev (2010), reputa a brincadeira (faz de conta) como a atividade principal ou dominante da criança em idade pré-escolar. É dominante não por ocupar a maior parte de seu tempo, mas por servir como origem de mudanças qualitativas na psique infantil. Acredita-se que esta tem papel especial na infância, em seu processo de desenvolvimento psíquico humano.

As regras acompanhadas do processo imaginativo da criança na brincadeira segundo Leontiev (2010), apresentam importância psicológica na construção da personalidade da criança, que à medida que se auto avaliam, contribui para o desenvolvimento de sua psique e assim introduzem a moral em suas atividades. O autor ainda afirma que durante as brincadeiras, as crianças “cobram” umas das outras, comportamentos adequados para

desenvolver a atividade. Este brincar ensina a criança a conhecer as relações sociais dos adultos e as regras que regem essas relações.

A brincadeira não aceita regras predeterminadas, mas estão presentes algumas normas que determinam o comportamento dos participantes. Há regras que têm origem na própria situação imaginária. A brincadeira de faz de conta é uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve. Ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais e educa sua vontade (PRESTES, 2011).

Para Vygotsky (1996), a criança observa a atividade dos adultos que a rodeiam, imita-a e transforma-a em brincar de faz de conta, e assim adquire as relações fundamentais para viver com o outro, por essa razão a brincadeira é de caráter social e constitui-se em um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de vivenciar papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade.

Segundo Vygotsky (2008, p. 24), “[...] a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. Ele reforça que em sua forma de faz de conta é a atividade guia das crianças, apresentando mais dois aspectos de fundamental importância que impulsionam seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

Na brincadeira de faz de conta (com enredo) emergem as principais neoformações da idade pré-escolar (imaginação, pensamento abstrato, autoconsciência, vontade, relação com os coetâneos). Complementando, Vygotsky (1998) ressalta que a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade, e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente, assim pode-se determinar que, a brincadeira constrói por si só a autonomia da criança desde suas primeiras experimentações nos grupos participantes do seu contexto, pois é através da brincadeira que a criança poderá resolver seus primeiros atritos, inserir-se no meio social e partilhar experiências com outros sujeitos.

A prática educativa sustentada na perspectiva da infância e da criança é essencial para que este processo se relacione e desenvolva o imaginário das mesmas articulando imaginação e desenvolvimento em um único processo que desencadeia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Neste sentido, aponta Vygotsky (1996, p. 22) que

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque esta experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para imaginação dela.

Nas palavras do estudioso, a brincadeira de faz de conta é a maneira de uma tomada de consciência e do domínio de si, resultando no comportamento consciente e voluntário. Para ele esta situação cria consciência, autoconsciência e motivação na criança, desde que instruída, guia o desenvolvimento. O papel do professor neste contexto é de fundamental importância.

Smirnova; Riabkova (2019), salientam que a brincadeira com enredo não precisa ser uma atividade livre, autônoma, pode ser direcionada e mesmo assim emocionante para as crianças. A ação interpretada sempre conjuga vivências pessoais e sentidos particulares da criança; ela brinca do que é mais importante e significativo para ela.

### **A brincadeira nas aulas de Educação Física**

Apesar das diferentes nomenclaturas para brincadeira de faz de conta, atribuídas pelos teóricos supracitados, consideramos o conceito brincadeira citado por (LEONTIEV, 1988). Ele nos chama atenção para as novas formas de conduta produzidas por ela. Por conduta, entendemos um modo de o sujeito estar no mundo e agir nele; um modo de se relacionar com os outros e consigo mesmo. É através da atividade principal, no caso, a brincadeira que ocorre o

desenvolvimento histórico dos sujeitos, a formação das funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1995).

É importante ressaltar que o brincar, em muitas propostas pedagógicas, apresenta-se como sinônimo de prazer, como uma forma de exercício da máxima liberdade pela criança, como um momento de “livre expressão”, desvinculado das “coerções” da sociedade. Essa compreensão possui uma raiz pedagógica nas teorias educacionais espontaneístas e nas concepções de infância como “natureza infantil”, na qual a criança é vista como um ser que precisa ser socializado, “[...] por meio de fatores não sociais - domínio corporal e emocional, diminuição do egocentrismo, acesso ao pensamento formal - aos quais acrescenta a convivência com outros indivíduos, adultos ou crianças” (Charlot, 1979, p. 259) e, então, a atividade lúdica apresenta-se como elemento central no processo educativo.

Essa visão representa, de um modo geral, a ideia de que, quanto menor a intervenção pedagógica no processo de formação da criança, mais livre ela será enquanto indivíduo. Entretanto, semelhante crença numa sociedade cuja esfera cotidiana da vida é marcada pela espontaneidade. Heller, (1989) apresenta, na verdade, possibilidades cada vez mais restritas para o desenvolvimento de cada ser humano quando guiado por esta espontaneidade. Isto significa, concretamente, um abandono do indivíduo à sua própria sorte, daí a razão pela qual essa díade jogo/prazer precisa ser superada, como indicou Vygotsky (2000, p.121):

[...] o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. (VYGOTSKY, 2000, p. 121).

Apoiados em Elkonin (1998), entendemos que o trabalho educativo realizado via Educação Física na Educação Infantil torna-se possível através da intencionalidade pedagógica do professor ao

propor o brincar, destacando-se duas questões. A primeira delas relaciona-se aos limites da brincadeira para o desenvolvimento infantil. É certo que a brincadeira faz nascer determinadas formas culturais de conduta, mas isto não quer dizer que o desenvolvimento destas esteja completo. Isso significa que as formas culturais de conduta, que começam a ser controladas pela criança na brincadeira, devem ser trabalhadas em outras atividades infantis (que não apenas o brincar), para se desenvolverem plenamente e se constituírem em funções psíquicas com as quais a criança possa operar deliberada e conscientemente. A outra questão, a respeito da intencionalidade pedagógica da brincadeira no trabalho educativo, remete para as possibilidades de uso do faz de conta na educação. Embora a criança, em suas atividades cotidianas, elabore jogos protagonizados, não está negada ao professor a possibilidade de promover jogos, isto é, trabalhar pedagogicamente com a atividade principal da criança em idade pré-escolar. Todavia, alerta Elkonin (1998), sobre essa questão é de fundamental importância para dimensionarmos corretamente sua utilização. De acordo com o autor, a importância pedagógica da brincadeira fica limitada em algumas situações porque a característica específica do faz de conta, as relações sociais, assume uma função secundária em detrimento de um determinado conteúdo, por exemplo:

[...] pode-se organizar o jogo do armazém para ensinar as crianças a utilizarem medidas de peso. Para isso introduzem-se no jogo uma balança e pesos reais, entregam-se às crianças alguns grãos ou sementes secas, e elas aprendem a medir e pesar objetos variados, desempenhando as funções ora de vendedores, ora de compradores. Claro que nesses jogos as crianças podem aprender a pesar, medir, contar artigos por unidades e até fazer contas e dar o troco. As observações demonstram que no centro da atividade das crianças estão as operações com o peso e outras medidas, os cálculos etc. Mas se relegam a segundo plano as relações entre as pessoas no processo de “compra e venda” (ELKONIN, 1998, p. 401).

Ao discutir, então, as possibilidades de uso do jogo protagonizado, a questão principal que se apresenta refere-se à sua intencionalidade. Ao considerar a brincadeira como a atividade principal da criança em idade pré-escolar e elaborar uma forma pedagógica de trabalhar com ela é uma tarefa de todos os profissionais da educação infantil e, dentre estes, o profissional de Educação Física. Porém, a ação educativa do professor, neste tipo de jogo, dá-se não apenas por sua ação direta nele, mas, também, na ação de organizar os materiais e conhecimentos sobre determinado tema para serem apropriados pelas crianças que terá acesso à significação dos objetos culturais pela mediação do educador. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009)

Segundo as autoras, trata-se de dispor materiais que enriqueçam e direcionem a compreensão dos papéis a serem representados, ou seja, que enriqueçam e encaminhe o tipo de apropriação dos elementos da vida ao redor das crianças, das relações interpessoais em determinada atividade do mundo adulto e suas ações. Assim, a intervenção do adulto na brincadeira da criança não só é possível como, também, desejável dentro do trabalho pedagógico. Essa intervenção, que visa auxiliar a criança na evolução do conteúdo de seus jogos e que procura contribuir para o desenvolvimento dos papéis que as crianças representam (tanto em termos das ações, quanto das inter relações dos personagens), pode manifestar-se de diversas maneiras.

Como sugestões Nascimento; Araújo; Miguéis (2009), destacam algumas possibilidades de intervenção docente como: brincar junto com as crianças; ler histórias a respeito de uma temática com a qual a criança esteja brincando em seus jogos; organizar uma visita a uma das situações presentes no brincar da criança etc. Todas essas formas de intervenção procuram explicitar, ainda mais, para a criança, a realidade com a qual ela está brincando em seus jogos, de modo que os conteúdos de suas brincadeiras possam, também, ser mais explícitos para elas e, nesse sentido, contribuam para o seu desenvolvimento. O trabalho do

professor estaria, então, em “trazer” para a consciência das crianças a atividade a ser reconstituída por elas em forma de jogo.

Mas, para que esta proposta se concretize, é preciso que o professor compreenda o percurso de desenvolvimento da brincadeira “[...] que vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada” (Elkonin, 1998, p.258). O exemplo dado por Elkonin é bastante claro: “[...] há *colher*; *dar de comer com a colher*; *dar de comer com a colher à boneca*; *dar de comer à boneca como a mamãe*” (ELKONIN, 1998, p.259). Ou seja, não se trata de propor situações lúdicas nas quais as crianças interajam apenas com objetos, ou então, que reproduzam a relação que os adultos têm com esse objeto, mas, sobretudo, de propor situações nas quais estejam latentes as relações das pessoas entre si.

Galvão (2008), complementa relatando que o brincar é visto como um direito da criança e uma situação cotidiana. Nas salas que possuem fantoches, fantasias ou cenários para as atividades simbólicas, são sempre apreciados pelas crianças, sendo assim uma boa estratégia para enriquecer o brincar e atrair a garotada para os espaços diferenciados. O cenário por si só faz com que a criança deduza e pressuponha a atividade proposta. O objetivo de oferecer vários ambientes diferenciados é que quando eles se cansam daquele ambiente, o educador já tem outro para estimular e garantir situações de aprendizagem.

Para Severino et al. (2010), a Educação Física é de suma importância para aprendizagem na Educação infantil e o professor especialista, através de suas atribuições, deve oportunizar práticas pedagógicas aos seus alunos que ofereçam inúmeras situações para que possam vivenciar a ludicidade como prática de ensino. A partir do ato de brincar, o indivíduo coloca em prática a sua capacidade de atenção, estabelece um campo de possibilidades, exercita a sua imaginação, desenvolve habilidades motoras e se torna um ser autônomo, além de aprimorar a sua relação consigo e com o meio.

O professor de Educação Física, na qualidade de promotor do processo ensino-aprendizagem, ao inserir jogos e brincadeiras em suas aulas, deve ser capaz de interpretá-los e encontrar neles

qualidades pedagógicas pertinentes, as quais devem adequar-se a sua metodologia e seus princípios (SCAGLIA in VENÂNCIO; FREIRE, 2005; RIZZI, HAYDT, 2007).

Segundo Darido (2004), torna-se imprescindível a consideração de que conteúdos que proporcionem a valorização de conceitos, valores e atitudes, todos no mesmo nível de importância. Isto se baseia no fato de que a prática da Educação Física nas escolas e também na Educação infantil, possui uma amplitude maior do que o mero ensino-aprendizagem de modalidades esportivas. Tal processo necessita de ações em que a criança, ao vivenciá-lo, possa identificar o objetivo ou a finalidade do que está sendo executado.

Vygotsky (1987), faz um paralelo entre o lúdico e a ação humana, o lúdico atua como estímulo para o desenvolvimento intelectual e cognitivo ele argumenta que sentimento e pensamento são o que move a ação humana, assim a criança só pode criar uma nova síntese, porque, em sua perspectiva anterior, já conheciam todos os elementos envolvidos, sem os quais não poderiam criar nada. O autor acrescenta, que a combinação de todos os elementos constitui algo novo, criador, que pertence à criança sem que seja apenas uma repetição de coisas vistas ou ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo é a base da criação.

Forquin (1993), concorda com Vygotsky (1987) e reforça que o lúdico trabalha com e para o educando e o educador deve perceber que: “Educar, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos de cultura a fim de que este alguém se nutra, os incorpore à sua substância e construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”. (FORQUIN, 1993, p. 24).

Portanto, amparados nas considerações dos autores desta perspectiva em qualquer uma de suas terminologias, brincadeiras de faz de conta ou jogos torna-se essencial a intervenção do professor enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem em um trabalho educativo com intencionalidade, onde o jogo tenha por objetivo revelar as relações humanas presentes nele, para que



as crianças possam se apropriar e usufruir do seu produto cultural de forma crítica e reflexiva.

Maluf (2004), materializa a ideia da ludicidade e diversão para a criança, com brincadeiras de faz de conta e jogos, abrindo o espaço para aprendizagem com a liberdade para criação nesses momentos descontraídos, onde são estimulados o desenvolvimento completo da criança (motor, social e cognitivo).

O lúdico com vínculos pedagógicos tornou-se uma maneira prazerosa e divertida da criança aprender dentro do seu contexto escolar, encontrando mais facilidade em aprimorar, aprender, compreender e interagir. Na abordagem de Maluf: “Toda criança que brinca tem uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade os problemas que possam surgir no seu dia a dia. (MALUF, 2003, p. 21).

Apesar de comprovados os inúmeros benefícios para as crianças, as atividades lúdicas estão gravemente ameaçadas em nossa sociedade pelos interesses e ideologias políticas de classes dominantes. Cabe à escola e aos, educadores, recuperar a ludicidade infantil de nossos alunos, tecendo ideias para um currículo que privilegie as condições facilitadoras de aprendizagens que a ludicidade contém, retirando-a da clandestinidade e da subversão, explicitando-a corajosamente como meta da escola.

### **Considerações finais**

Em virtude do que foi mencionado, este capítulo teve como intuito refletir sobre o que é o brincar e sua importância nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Identificamos que o ato de brincar está presente na rotina da criança, e junto dele cresce um ser social que aprende a criar, respeitar e seguir regras. Segundo os autores supracitados o brincar em sua forma de faz de conta ou jogo protagonizado contribui para o desenvolvimento da criança, que

reelabora suas experiências vividas nos contextos sociais, culturais e educacionais, construindo novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações.

Leontiev (2010), entre outros, considera a brincadeira como uma atividade principal da criança em idade pré-escolar. Por esta razão, é preciso possibilitar, favorecer e intermediar as brincadeiras junto às crianças, para que possamos garantir e ampliar o desenvolvimento de seus processos psíquicos superiores. Todavia, cabe ao professor/professora de Educação física munido do conhecimento sobre a infância e suas particularidades, reconhecer, planejar e articular para e com as crianças propostas que considerem os seus níveis de desenvolvimento, necessidades e preferências para que seja garantida uma aprendizagem significativa nas múltiplas dimensões do conhecimento.

Por fim, amparados pela teoria histórico-cultural interpretamos e salvaguardamos que o papel da Educação Física na Educação Infantil vá além do ensino das dimensões motoras e que o brincar livre e espontâneo deixa lacunas em termos pedagógicos pela ausência de reflexão. Em contrapartida, a brincadeira pedagogicamente potencializada pode contribuir significativamente para a criança agrupar-se de um modo sadio com as pessoas, refletir e descobrir o mundo que a cerca, motivam e fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento. Além disso, privilegiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como: o pensamento, a imaginação, a atenção, a concentração, a memória e a linguagem.

## Referências

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

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, no 48, p.69-89, agosto 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília/DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, B. (1979). **A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da Educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores.

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

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, 18(1), 61-80, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

ELKONIN, D. B. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.** In: DAVIDOV, Vasily Vasilovich; SHUARE, Martha (Org.). **A psicologia evolutiva e pedagógica na URSS (antologia).** Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Artes médicas.1993.

GALVÃO, Z. O que não pode faltar na pré-escola. **Revista Nova Escola**. Abril, ed.217, Nov. 2008.

HELLER, A. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. **Educação**. Porto Alegre, p. 198-204, 2010.

LEONTIEV; ELKONIN; VIGOTSKI; FACCI. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de. **A psicologia de AN Leontiev e a educação na sociedade contemporânea**, v. 62, n. 62, p. 64-81, 2004.

LEONTIEV. **Os princípios psicológicos da brincadeira**. Em Vigotski et al., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone. 1988.

LEONTIEV. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83.

LEONTIEV. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. Tradução Maria da Pena Villalobo. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142. 164 **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.68.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Vozes, 2003.

MALUF, A. C. M. **Brinquedoteca: um espaço estruturado para brincar**. Vozes, 2004.

NASCIMENTO, C. P., ARAÚJO, E. S., & MIGUEIS, M. D. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicologia escolar e educacional**, 13, 293-302, 2009.

PORTO, M. F. S. Saúde, ambiente e desenvolvimento: reflexões sobre a experiência da COPASAD-Conferência Pan-Americana de

Saúde e Ambiente no Contexto do Desenvolvimento Sustentável. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 3, p. 33-46, 1998.

PRESTES, Z. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 4., 2011, Florianópolis/SC. SME Disponível em: [http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_201111.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_201111.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

SCAGLIA, A. J.; FREIRE J. B.; VENÂNCIO S. O jogo dentro e fora da escola. **Autores e Associados**, 2005.

SEVERINO, C. D. et al. A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. **Revista Práxis**, v. 2, n. 3, 2010.

SMIRNOVA, E.; RIABKOVA, I. Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 84-97, jan./abr. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Trabalhos selecionados** (Vol. III). Madri: Visor. 1995.

\_\_\_\_\_. **Psicologia infantil**. Madri: Editorial Pueblo y Educación, 1996. (Obras Completas – Tomo IV).

\_\_\_\_\_. **A história do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Madrid: Visor Learning, 1993.  
(Trabalhos Seleccionados – Volume II).



# Capítulo 3

## Avaliação da Aprendizagem Conceitual em Educação Física Escolar: problemas, aproximações e possibilidades

Ederson A. Silva  
Luiz Rogério Romero

### Introdução

Em nossa trajetória no Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional – PROEF, núcleo FCT/Unesp, tomamos como foco de pesquisa a avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar privilegiando os anos finais do ensino fundamental em uma escola pública do interior paulista.

Neste processo, nos deparamos com a aprendizagem conceitual um fenômeno que aqui nos propomos a tentativa de brevemente explorar e sistematizar.

Em nossa pesquisa de mestrado restringimos nossa análise às observações realizadas apenas em aulas com os 6<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental anos finais em escola pública estadual do interior paulista localizada na periferia do município. Tomamos como base ao planejamento para as aulas o material oficial do estado de SP (SÃO PAULO, 2019).

Neste documento a aprendizagem é concebida a partir das categorias denominadas habilidades, onde cada unidade temática foca na aprendizagem de uma habilidade e apresenta uma atividade ou categoria de atividade como referência.



**Imagem 01 – Print Screen Currículo Paulista 6º ano Ensino Fundamental Anos Finais Disciplina Educação Física**

CURRÍCULO PAULISTA  		
EDUCAÇÃO FÍSICA		
6º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL		
1º BIMESTRE		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Esporte	(EF06EF03) Experimentar e fruir esportes de marca e invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Esporte de marca e invasão
Esporte	(EF06EF04) praticar um ou mais esporte de marca e invasão oferecido pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.	Esporte de marca e invasão
Esporte	(EF06EF05) planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, e invasão, como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar.	Esporte de marca e invasão
Esporte	(EF06EF22*) vivenciar um ou mais esportes paralímpicos, respeitando as diferenças individuais e valorizando a importância dessa prática.	Esporte paralímpico.

Fonte: São Paulo, 2019 Currículo Paulista.

Como podemos observar na imagem 01 a aprendizagem baseada em habilidades propõe:

- Experimentar e fruir
- Praticar
- Planejar
- Vivenciar

Experimentar e fruir aparecem no “Caderno do Professor” como uma possibilidade para que os estudantes ampliem e ressignifiquem seus conhecimentos prévios:

[...] diversifiquem, sistematizem e aprofundem suas experiências do Se-Movimentar no âmbito das culturas lúdica e esportiva, tanto para proporcionar novas experiências de Se-Movimentar, permitindo aos alunos estabelecer novas significações, como para ressignificar experiências já vivenciadas. (SÃO PAULO, 2014-2017, p.05).

Praticar no caderno do professor é apontado como uma importante ferramenta didática a apropriação do Se-movimentar:

[...] compreensão inicial sobre algumas capacidades físicas necessárias para a prática de várias manifestações da Cultura de Movimento e sobre a importância do alongamento e do aquecimento prévios, que são conteúdos importantes para promover o acesso e a participação dos alunos em algumas experiências de Se-Movimentar. (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 05).

Planejar é elaborado de forma a interconectar os projetos da unidade escolar, seus pares, objetivos, premissas e enfoque:

Espera-se que o enfoque adotado para o desenvolvimento dos conteúdos deste volume seja compatível com as intencionalidades do projeto político-pedagógico de cada escola. (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 05)

Vivenciar é uma forma elaborada do praticar, onde o refinamento dos processos já pode ser expresso em sínteses, conceituações, diferenciações e aprofundamentos que possam ser expressos em objetivações teóricas ou práticas:

Pretende-se que os alunos diferenciem os tipos de jogos e seus significados socioculturais, bem como percebam as diferenças básicas entre jogo e esporte. (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 05)

Neste contexto, as habilidades são direcionadas a experimentar e fruir com uma forma de ampliação do repertório cultural, praticar com o objetivo de uma primeira aproximação à compreensão de conceitos envolvidos na atividade, ou relacionados ao seu desenvolvimento.

No planejamento é elaborado e reelaborado o projeto político pedagógico da unidade escolar como referência, e entre linhas gerais apresentar a necessidade e importância em se planejar as aulas, materiais, locais, calendário, avaliações, devolutivas e culminâncias.

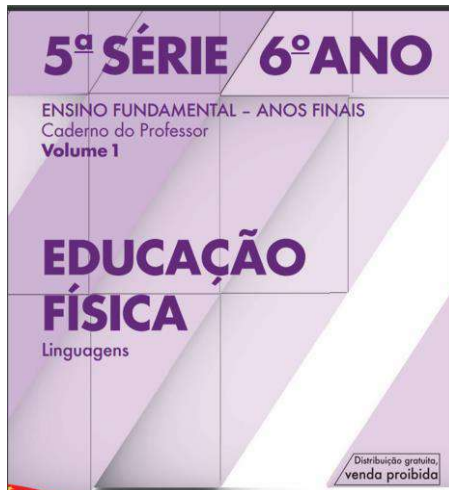
Quando apresenta a vivência, em um primeiro momento parece redundância à prática, porém o conceito aqui se diferencia

em aprofundamento, onde se propõe a distinção entre semelhanças iguais, e diferenciações comuns à área como entre jogo, brincadeira, e esportes, força, velocidade, agilidade, competir e cooperar, entre outras.

Como suporte ao trabalho docente, material complementar é impresso e entregue a cada aluno pela SEDUC, são os chamados “Cadernos do Aluno” e “Cadernos do Professor”.

Neste material, textos, questões e sugestões de atividades são apresentadas.

**Imagem 02** – Print screen Capa Caderno do Professor 5ª Série/6º ano Ensino Fundamental Anos finais Volume 01, Disciplina Educação Física Linguagens



Fonte: São Paulo, 2014-2017.

Da avaliação,

A avaliação é proposta de modo integrado ao processo de ensino e aprendizagem, sem se restringir a procedimentos isolados e formais (como uma prova, por exemplo). Sugere-se privilegiar a proposição de Atividades Avaliadoras que, integradas ao percurso da aprendizagem, favoreçam a elaboração de sínteses relacionadas aos temas e conteúdos abordados e a aplicação, em situações-problema,

das habilidades e competências pretendidas aos alunos. (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 06).

Ao explorar o conceito de avaliação na Educação de modo geral, nos deparamos com sua essência e ramificações. Desse modo, pode estar direcionada a observância da aprendizagem precedente ‘avaliação diagnóstica’, correção e orientação ‘avaliação formativa’, quantificação dos avanços e pontos de atenção ‘avaliação somativa’, checagem e fechamento ‘avaliação final’ ou do produto.

Nesta perspectiva, a avaliação foi enquadrada no planejamento da seguinte forma.

Quadro 01 – Planejamento da Avaliação da Aprendizagem Conceitual em Educação Física Escolar Anos Finais do Ensino Fundamental			
<b>Tipo de Avaliação</b>	<b>Aulas</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Situação de Aprendizagem (S.A)</b>
Avaliação diagnóstica	De 02 a 04	Identificar os conhecimentos prévios;	Atividades realizadas no ano ou ciclo anterior; Elencar pontos focais para observação quanto ao aprendizado, relacionamento, e forma de resolução;
Avaliação Formativa	Em todas as Situações de Aprendizagem	Apontar proximidades e distanciamentos do objetivo da aula, e habilidade foco da aprendizagem	Aulas conceituais, vivências motoras, pesquisas, experimentos, ensaios,

			estudos, entre outros.
Avaliação Somativa	Com agendamento prévio, participativo ou não deve informar aos estudantes quanto irá ocorrer, o que avaliará, e qual o peso dado a cada avaliação.	Indicar de forma objetiva uma planilha com os aprendizados alcançados e dificuldades encontradas.	Ao longo das situações de aprendizagem.
Avaliação Final	Ao final do ciclo da aprendizagem de um tema, ou bimestre letivo.	Elaborar uma visão geral de como se deu o processo de aprendizagem no período.	Pode ser apenas um fechamento das avaliações realizadas ao longo do período, ou uma situação final do tipo culminância ou produto final se for o caso incorporando todo o conhecimento desenvolvido ao longo do bimestre letivo;

### **Problemas na Aprendizagem Conceitual**

Na pesquisa de mestrado apesar de nosso foco estar na avaliação de modo geral, acabamos encontrando novos

desdobramentos e complexidades que foram relatadas, mas não foram devidamente exploradas.

A aprendizagem conceitual, dado o longo período, em que, a Educação Física escolar tem se focado na esportivização e tecnicismo, ainda é uma problemática recente que impacta um currículo voltado ao aprendizado da cultura corporal.

A aprendizagem foi considerada problemática quando houve dificuldades em aprender através das aulas, situações de aprendizagem, não foi considerado o quanto foi assimilado, mas se houve dificuldade em algum momento.

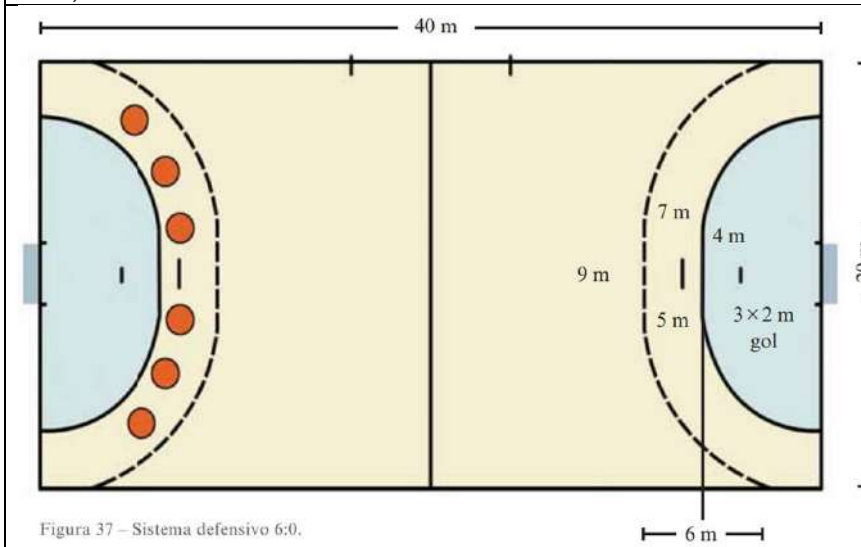
De modo geral estas problemáticas estão relacionadas ao que chamamos de transposição, da abordagem conceitual à cultura corporal de movimento, representada de forma escrita, gráfica, ou pelas diversas semioses e as vivências, e práticas corporais realizadas em quadra.

O processo do concreto ao abstrato, da ação ao pensamento não estão apartados estes se interpenetram e a ação externa orienta e reorganiza a ação interna, quando manipula a bola ou a quica nos jogos e brincadeiras ao driblar a bola no basquete exigem ritmo, coordenação, orientação espacial, dominância motora, ambidestria, noção de espaço de tempo (MUKHINA, 1995, p. 44).

Um estudante que apresenta domínio dos conceitos observáveis pela sua prática, e ações não conseguia transpor para o “Caderno do Aluno” este mesmo conhecimento.

Como exemplo, podemos citar a representação gráfica da quadra.

**Imagem 03** – Representação da quadra de handebol. Caderno do Professor. Anos Finais Ensino Fundamental, p. 53 (SÃO PAULO, 2014-2017).



Ao solicitar que os estudantes representem os sistemas defensivo, ofensivo, posicionamento inicial da partida e posições básicas do esporte, há muita dificuldade em conseguir 'transportar' a aprendizagem vivenciada para a forma representativa.

Para melhor explorar estas situações, abordamos o processo de aprendizagem conceitual pela forma tradicional, e invertida, organizando a explicação, a prática teórica, e posterior prática e vivência e a vivência prática e posterior elaboração teórica.

Em ambas as abordagens, obtivemos estudantes com dificuldades em conceituar as práticas e vivências, ou representar graficamente.

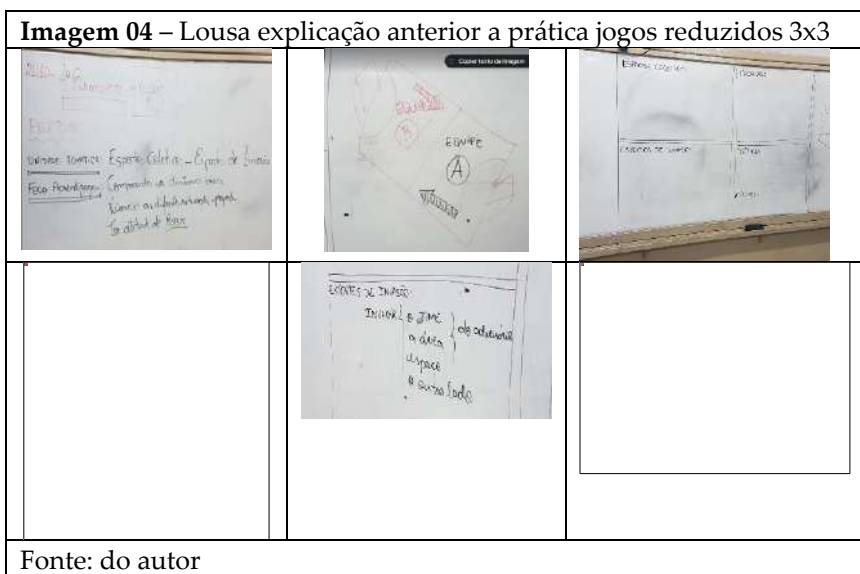
Como uma e outra mostravam resultados semelhantes, buscamos uma alternativa que aglutinasse ambos os processos, buscando alternativas que pudessem romper com a dicotomia entre a teoria e a prática.

Entre as alternativas a este intento, aquela que se demonstrou mais promissora foi a realização de ambas as aprendizagens em

quadra, onde solicitamos aos estudantes que em grupo realizassem este registro.

Contudo, observamos que este não é um processo a se realizar de imediato em algumas salas, onde houve a necessidade de primeiro romper com o imaginário estabelecido de quadra local de lazer e transpor para o conceito de quadra espaço para explorar aprendizagens através de múltiplas linguagens.

Em nosso planejamento organizamos uma rápida orientação não mais que cinco minutos, com desenhos em lousa, e modelo explicativo.



Após definir a forma de realizarmos a situação de aprendizagem, distribuir aos grupos/equipes de 3 jogadores, uma folha com quadras para realizar o registro gráfico das táticas de defesa e ataque descemos até a quadra.

Após cada jogo, era lembrado a necessidade de registrar a estratégia adotada pela equipe, e observar quais foram os prós e contras, bem como poderiam melhorar enquanto equipe.



Enquanto aguardavam seu momento de participar da vivência do jogo reduzido 3x3 revisassem o registro e nas aulas seguintes realizamos o jogo com ambas as equipes completas, mas utilizando apenas meia quadra.

Substituir a entrega de quadras impressas pelo desenho elaborado pelos estudantes, observando a quadra da arquibancada, ou foto tirada do alto também contribuiu para a resolução deste problema.

Entre uma partida e outra, foi necessário ressaltar regras, mediar conflitos envolvendo agressividade, exclusão de jogadores e detrimento do foco em outros, a participação das meninas, e até mesmo a motivação de estudantes desestimulados a práticas esportivas.

Problemas semelhantes são relatados quando solicitado aos estudantes representar a sala, a escola, ou o caminho que fazem de sua casa até a escola de forma gráfica ou por desenhos de mapas em outras disciplinas.

Quando realizamos a corrida trekking de regularidade em esportes de aventura na natureza, o uso de mapas e bússola também traz problemas aos estudantes.

Apropriação de conceitos abstratos também denotaram algumas dificuldades, tais como, dificuldade em assimilar o novo conceito, e conseguir se utilizar deste em vivências, ou mesmo abstrair de vivências os conceitos trabalhados.

Porém, aos estudantes que se apropriam destes conceitos há uma visível melhora na forma como se relacionam com as atividades da cultura corporal de movimento.

Ainda que, observemos pouca dificuldade entre os estudantes, esta é uma aprendizagem que demanda maior detalhamento para alguns.

Semelhante ao registro que fizemos dos posicionamentos técnicos e táticos das equipes, realizamos o registro em quadra com uma ficha que passamos a chamar de 'Ficha de Aprendizagem Conceitual'.

Quadro – Ficha de Aprendizagem Conceitual	
Conceito	Momento da aprendizagem
Competição	Definição a priori
	Definição após vivência
	Definição após síntese coletiva
	Confronto entre síntese coletiva e conceitos científicos

Com esta ficha, aqueles estudantes que apresentaram dificuldades no processo entre a explicação e vivência, vão poder com apoio de seus coetâneos pouco a pouco ir se apropriando do conceito e observando onde estavam suas próprias dificuldades.

Através da mediação e a partir da avaliação formativa docente, este apoio dos estudantes monitores, e da autoavaliação em processo pelo aprendiz contribuiu para sanar as dificuldades encontradas.

Nestas atividades para otimizar o trabalho e torná-lo dinâmico optamos pelo desenvolvimento em grupos, não excedendo o número de cinco membros cada.

## **Análise**

Até aqui, relatamos nossas experiências, a forma como as realizamos e os resultados obtidos. Estas escolhas e caminhos foram com base na fundamentação teórica do pesquisador, a qual não apenas foi imprescindível na pesquisa como no cotidiano docente.

Em nossa formação sempre buscamos nos aproximar das teorias histórico-cultural, e pedagogia histórico crítica, não por estética, modismo, mas por terem estas nos auxiliado a explicar, compreender, e propor de forma concreta junto a realidades com as quais estivemos conectados.

Diferente de teorias que buscam estruturar um 'manual' com orientações e definições, estas teorias nos mostram caminhos ao passo que tratam de explicações de elementos que compõe o processo, cabendo ao Educador o tratamento destes conhecimentos pelo planejamento, avaliação e mediação.

A aprendizagem conceitual, observada pelo viés da avaliação como aqui nos propomos melhor compreender, expõe a necessidade de se compreender como alguns processos ocorrem. Estes processos podem ser explicados e compreendidos pela didática, psicologia, neurologia, pedagogia.

O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado mas do social para o individual (VIGOTSKY, 2000, p. 67).

A aprendizagem definida como social expressa a necessidade de os indivíduos interagirem para que possam mediar a aprendizagem da cultura acumulada ao longo da história às novas gerações.

Contudo, este processo na história humana ou analisado pelo viés da Educação Física não passa do concreto ao abstrato de forma mecânica.

Em se tratando da cultura corporal de movimento os limites entre concreto e abstrato ficam nublados, e se interconectam agindo a experiência sensível e abstração de forma a compor junto aos sentimentos, contexto, interesses, motivação a forma como cada um se apropriará do conhecimento e com este decidirá manter ou não uma relação de adoção, superação, ou negação.

O modo como cada estudante se apropria socialmente fora ao ambiente escolar da cultura corporal de movimento influirá sobremaneira na forma de apropriação formal, podendo até mesmo ocorrer traumas e frustrações que impeçam este processo.

Ainda que, ocorram diuturnamente a necessidade de os Educadores motivarem e estimularem os estudantes ao aprendizado dos conteúdos culturais em suas disciplinas, estes foram fatores que observamos superáveis pela criatividade, diálogo aberto, exposição do planejamento, avaliação.

Já, as dificuldades encontradas quanto ao aprendizado conceitual nos chamaram a atenção, justamente por ser algo relativamente recente à área, e que já apresentava problemas tanto no campo da formação, como do desenvolvimento e implementação em meio escolar.

Outro problema entrelaçado ao aprendizado conceitual, diz respeito ao aprendizado através das vivências.

Quando através das inúmeras formas de expressar seu aprendizado, seja na forma escrita falada, representada o estudante acertadamente aponta ter compreendido o que seja cooperação, cooperar e quais são as atividades que podemos listar e classificar através destas categorias, muitas das vezes este mesmo estudante não apresenta em suas ações uma atitude cooperativa.

Os procedimentos adotados em práticas e vivências denotam aquilo que realmente o estudante aprendeu. Neste caso podemos questionar se o aprendizado apenas teórico deva ser considerado aprendizado efetivo.

E mesmo que tenhamos observado esta problemática e nos dedicado a alternativas didáticas e métodos que permitiram aos estudantes superarem suas dificuldades este ensaio abriu a oportunidade para um estudo neste sentido.

### **Teoria Histórico-cultural e as bases científicas da aprendizagem conceitual pensamento e linguagem**

Ao que buscamos referências e estudos que pudessem contribuir para melhor contribuir este processo e poder melhor compreender sua dinâmica, complexidade e possibilidades de superação.

Entender a aprendizagem conceitual perpassa pelo entendimento de como o jovem aprende, como processo conceitos, como estes são mais bem elaborados, negados e até superados.

Os pesquisadores da Teoria Histórico-cultural com base na psicologia soviética onde Vigotski se sobressai por suas elaborações

sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem do pensamento e linguagem.

O aprendizado aqui é apontado como social, cabendo aos mais experientes que estabeleçam relações sociais com o sujeito aprendiz, mediar a aprendizagem histórica. Este é um processo que na sociedade ocorre sem planejamento, cotidianamente atendendo a imperativos da tradição cultural de cada família, região, bairro, etnia, país.

Desde o final do século XX temos ainda o advento da aprendizagem virtual, oriunda de todas as mídias, entre as quais hoje temos a internet como maior responsável. Este aprendizado que ocorre de forma não sistematizada em meio social é chamado de aprendizagem espontânea, onde os conceitos espontâneos são apropriados através de atividade vivenciada socialmente.

Esta aprendizagem irá formar as bases do conhecimento, ou os conhecimentos prévios, os quais são observados em avaliações diagnósticas. Na Escola contudo, lidamos com estudantes que já estão engajados em sistema formal de ensino, onde a aprendizagem é planejada e segue um caminho/currículo.

Ainda assim, os conceitos, temas e conteúdos abordados por um ano escolar pode não ter sido abordado, ou explorado em amplitude nos anos anteriores. Também podemos ter um estudante que não se apropriou devidamente, mesmo que o conceito já tenha sido objeto de estudo em algum momento na aprendizagem.

Os conhecimentos prévios geralmente criam barreiras difíceis de serem transpostas pelos professores no cotidiano educacional posto que cada estudante vem de uma realidade diferente mesmo havendo alguns consensos passíveis de generalização a diversidade de repertórios, mediações e, portanto, desenvolvimentos é única para cada um. Esses conhecimentos prévios transitam do conceitual, ao atitudinal, ao experiencial e demandam ao docente um retorno ou desvio do currículo para que seja possível avançar com o currículo.

A título de ilustração podemos citar uma sala onde prevaleça a violência entre os estudantes e destes com o corpo docente,

funcionários e gestão. Neste contexto, onde a via do diálogo ainda não ocorra é imprescindível priorizar a mediação do conflito e observar a causa raiz desta violência, para então seguir com o currículo.

Situações como esta são comuns ao cotidiano docente, mas para mantermos a retórica e direção do raciocínio ao aprendizado conceitual abordaremos as bases científicas do processo de aprendizagem conceitual.

Quando pensamos no aprendizado de um conceito em Educação Física, como a Cooperação e Competição que já citamos, de imediato nos veem a mente as suas definições e para planejar tal aprendizagem, levamos os estudantes a conhecê-las, geralmente pelas vias visual e auditiva. O professor escreve na lousa, lê, pede ao estudante que leia, coloca estes conceitos em uma situação imaginada, dá exemplos teóricos de sua aplicação prática, e mostra como utilizá-los para categorizar atividades.

Tomando o exposto por Vigotski (2000, p. 67, 153, 173) a aprendizagem ocorre através da atividade socialmente realizada e mediada pelos indivíduos mais experientes.

Ao planejar uma aula pelas vias tradicionais o professor fará como o descrito acima, por considerar que deva abarcar a aprendizagem conceitual de forma direta, e que a leitura, escrita, audição visualização real ou virtual desperta pela imaginação ou modelos irão ser suficientes a todos os estudantes.

Contudo, observamos que alguns estudantes não conseguem se apropriar desta forma, ou mesmo se interessar por estas formas de aprendizagem. Novamente Vigotski (2000), nos oferta pistas ao apontar que a aprendizagem está vinculada a atividade.

A atividade foi extensamente estudada pelo Professor Newton Duarte (1993, p.39), que observou ser a atividade humana o princípio que nos permitiu o salto qualitativo em nossa história evolutiva, configurando a atividade humana um “ato de nascimento que se supera”.

Ao planejar a atividade que mediará a apropriação do conhecimento objetivado historicamente pelos indivíduos na

sociedade, o professor deverá observar se esta atividade é motivante.

Sobre motivação Leontiev (1998) observou que existem motivos que são apenas psicologicamente compreensíveis e aqueles 'que são realmente eficazes.

Quando se lê por lazer, estamos guiando nossa ação e atividade de leitura aos motivos apenas compreensíveis, estão ligados a função daquilo que realizamos. Já uma leitura em função da obtenção de nota, ou de algum objetivo externo aos benefícios diretos da leitura seriam motivos realmente eficazes.

Na escola transitamos constantemente entre os motivos realmente eficazes a nota, provas, avaliações, pontos, prêmios, medalhas, presentes, alunos destaque são explorados a exaustão. Mas, estes motivos nem sempre conseguem criar o ensejo a realização das atividades pelos motivos ideias que cada ação espora.

Um dos temas que gera muita controvérsia quando da prática em Educação Física pode nos ajudar melhor compreender este processo. Ao abordar a dança, lutas ou ginástica, ainda que o professor diversifique as aulas, inclua métodos diversificados, haverá estudantes que se recusem, principalmente nos Ensino Médio, onde um histórico negativo de vivências, somado a autoestima podem criar medos e traumas a se expor fazendo determinadas atividades.

Com os recursos da tecnologia este problema pode ser superado, e o aprendizado assegurado, em nossas experimentações a divisão de grupos por afinidade, e separação da turma em diferentes espaços, onde um grupo não se sentisse exposto aos demais, permitiu a estudantes vivenciarem estes temas.

Este processo de aprendizagem conceitual esteve a todo instante acompanhado e autoavaliado pelo estudante, pelo grupo e pelo professor.

Essa abordagem denominada de sala de aula invertida, foca na mediação e apresenta as definições e conteúdo de forma remota, virtual, ou oferta aos estudantes previamente.

A aprendizagem conceitual aqui passou pelo processo de identificação do conceito, após prática e vivência, estes conceitos foram questionados, e ressignificados, retornando às definições para apontar possíveis contradições, correções e contribuições.

### **Considerações finais**

O grande desafio que se apresenta hoje na aprendizagem em Educação Física precisa ser superado pela formação inicial e em serviço. Quando o foco na atividade técnica esportivista foi substituído pelo conceito de cultura corporal de movimento, e a disciplina incluída a área de linguagens alguns processos importantes de transição não foram assegurados.

Foi observado em alguns casos que os professores passaram a trabalhar em sala, através das apostilas os conceitos e conteúdo, e uma vez que havia neste ponto considerado o ensino finalizado deixavam a quadra para a prática livre de atividades esportivas como lazer ou prêmio pela conquista em sala.

Esta ruptura avolumou a já tradicional dicotomia teoria e prática na área. Portanto, consideramos a formação inicial uma etapa imprescindível a consecução da aprendizagem em Educação Física escolar com base na cultura corporal de movimento.

Em sequência, ao Professor cabe a devida atenção ao planejamento, e colegiados comuns a unidade escolar, para se inteirar, participar, e intervir positivamente assegurando que também sejam incluídos nas ementas, regimentos, e planos escolares as demandas oriundas da disciplina e percebidas pelo Educador.

Neste processo, situar a avaliação como ferramenta de informação, apoio e correções das ações do aprendiz e do Educador contribuem para que o ensino evolua e se adeque a cada novo ano. Quanto a melhor via para assegurar a aprendizagem conceitual, não encontramos uma resposta em definitivo, mas inúmeras respostas que em nossas experiências retornaram bons resultados.



Obviamente, algumas ações não deram bons resultados, ao que apenas expusemos aqui ações positivas.

Vale destacar a necessidade de preparo emocional ao negativo, a inviabilidade, e necessidade de se refazer planejamentos, algo que incomoda os professores de modo geral, não apenas pelo revés emocional, mas também pelo acúmulo diário de obrigações.

A avaliação tem papel fundamental neste processo de aprendizagem, posto que demanda intervenção e acompanhamento constante. Avaliação formativa permite ao professor orientar, e intervir em cada mediação planejada na forma de situação de aprendizagem. Já a autoavaliação permitirá ao estudante melhor compreender o processo em que está engajado, podendo identificar os pontos que demanda maior atenção.

Ao adotar a sala de aula invertida ofertando aos estudantes ferramentas, e possibilidades de contato com temas, conteúdos, e conceitos o professor que planejou as situações de aprendizagem, e ofertou roteiros de autoavaliação poderá contar com a ação de monitoria entre os estudantes e seus pares.

Focar na atividade como observamos nas considerações de Vigotski (2000), Duarte (1993), e Leontiev (1998), se mostrou algo natural para a Educação Física, cabendo apenas atenção maior ao diferente, ou seja, dar espaço, lugar, sentido e significado aos conteúdos, temas, e conceitos abordados.

Este ressignificar na Educação Física operando com ações históricas, e abordando conceitos, e temas permitiu uma aprendizagem com maior qualidade.

Em temas mais tradicionais como esporte, para além do currículo oficial pudemos abordar de forma integrada a cada prática e vivência a discussão da mulher no esporte, a cultura patriarcal no futebol e esportes, o preconceito e discriminação étnico racial.

A discussão do competir e cooperar, do respeito ao próximo, da necessidade de se desenvolver a inteligência emocional e saber dominar as explosões emocionais frente derrota, vitória, frustrações e até mesmo se posicionar quando se sentir lesado de forma

apropriada. Estes temas ainda que não estejam lavrados em currículo são motivos de constante intervenção pedagógica.

Quanto as prática e vivências dos temas da cultura corporal de movimento que compõe o currículo oficial, temos hoje a possibilidade de permitir aos estudantes explorar inúmeras formas de apropriação. Em um jogo, podemos abordar a reportagem, propaganda e marketing, expor uma aprendizagem pelo teatro, mídias, apresentações digitais, maquetes.

Contudo, fica em aberto a discussão da imprescindibilidade da prática e vivencia corporal ser explorada por todos os estudantes em algum momento e de alguma forma.

Quanto ao processo de aprendizagem, tanto o método tradicional como o invertido, se mostraram falhos, cabendo ao docente explorar atividades que motivassem, que não frustrassem, ou expusessem aos estudantes frente seus pares.

Estas atividades integraram aprendizagem conceitual às práticas e vivências, de forma que o estudante pudesse observar passo a passo como a abstração ocorria. Este praticar, vivenciar acompanhado pela autoavaliação e associado ao questionamento conceitual de temas e conteúdos ofertou aos estudantes espaço para o protagonismo.

Percebemos que alguns estudantes ao não conseguir se apropriar dos conceitos, conteúdos e temas abordados em Educação Física demonstravam dificuldades em assimilar apenas pela explicação, e posterior vivência, mesmo quando uma e outra estavam intrinsecamente conectadas.

Após explorar algumas opções, observamos um caminho ao atrelar ambos os aprendizados, prático e conceitual, estando a avaliação formativa, somativa e autoavaliação bem esclarecidas aos estudantes.

Este planejamento permitiu momentos, espaços, para os estudantes explorarem, encontrarem suas dificuldades, e ao professor acompanhar, orientar e identificar dificuldades e problemas ao longo do processo.

## Referências

DUARTE, N. **A Individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SÃO PAULO. **Cadernos do Aluno**. São Paulo: SEDUC, 2014.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## Capítulo 4

# O enfrentamento do conflito e indisciplina em aulas de Educação Física escolar<sup>1</sup>

Pamela Helena Diniz Fermino  
Luiz Rogério Romero

### Introdução

Este texto apresenta reflexões sobre a convivência em aulas de educação física e as dificuldades de enfrentamento dos conflitos e indisciplinas. Explora-se a literatura a partir de uma análise documental nos assuntos convivência, conflito e indisciplina. O ponto de partida são publicações oficiais em esfera nacional e especificamente, os documentos que norteiam as escolas pública do estado de São Paulo. Ressalta-se o funcionamento dos dispositivos regulamentadores e a gestão de situações de conflito no espaço escolar, de modo a proporcionar subsídios para atuação docente em educação física escolar frente aos conflitos e indisciplina.

O presente estudo se deu inicialmente por meio de uma sistemática revisão bibliográfica para sua fundamentação teórica, investigando autores com trabalhos amplamente difundidos nas temáticas “convivência escolar”, “indisciplina”, “conflito escolar” e “mediação de conflito escolar”, conceitos que direta e

---

<sup>1</sup> Baseado no texto: FERMINO, Pamela Helena Diniz. **Ações e Reflexões sobre a Convivências escolar, uma introdução ao enfrentamento do conflito e indisciplina em aulas de Educação Física escolar**. 2020, - 68 folhas Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente

indiretamente referem-se ao tema proposto aqui nesta pesquisa. Com destaque para as obras de Foucault, (1987); Abramovay (2006); Jares, (2008); Chrispino e Chrispino (2011); Vinha, (2017).

Analisou-se também teses, dissertações e artigos através dos descritores convivência escolar, indisciplina escolar, mediação escolar, indisciplina “educação física” e conflito escolar entre os bancos de dados dos periódicos da CAPES e Scielo, sendo consideradas pesquisas do período entre 2014 a 2019, visando com isso, identificar os estudos mais recentes. O descritor convivência escolar apresentou retorno de 1091 pesquisas nos periódicos CAPES e 15 em Scielo, indisciplina escolar 150 resultados nos periódicos da CAPES e 40 em Scielo, mediação escolar teve resultados de 437 CAPES e 112 Scielo, indisciplina educação física 19 CAPES e 2 Scielo e conflito escolar 566 Capes e 88 Scielo.

Realizada a revisão de literatura a pesquisa apresenta também uma análise documental da trajetória das ações voltadas à convivência, conflito e indisciplina da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Analisando e descrevendo de forma cronológica as publicações e os programas governamentais que se empenharam em tratar deste assunto dentro da referida rede de ensino.

Para uma primeira reflexão acerca da complexidade da temática convivência escolar cabe aqui descrever a magnitude deste segmento social. Atualmente o acesso à escola vem sendo amplamente defendido e amparado por diversas leis. Nos termos da Constituição de 1988 todos têm direito à educação, porém há aqueles que têm acesso à escola, quem não tem acesso à escola e aqueles que tem mas de forma precária, com violência, desigualdade e demais deficiências. Hoje o Brasil conta com 184,1 mil escolas de educação básica e atende 97% das pessoas em idade escolar (INEP, 2018). Portanto, esses dados representam que a escola pode atender sujeitos de uma mesma sociedade com inserções culturais e econômicas diferentes. A convivência situa-se então de modo inerente a escolarização formal.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) endossa que há necessidade de romper com as

diversas manifestações de violência enraizadas em sociedade, incluindo, por exemplo, a violência simbólica que não é explicitamente corporal, mas refere-se à imposição de normas por alguns grupos sociais. Este documento ainda aponta que existem valores e conhecimentos situados como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola, portanto, estimular e viabilizar ações que favoreçam a convivência neste espaço multicultural é uma demanda educativa contemporânea.

A disciplina Educação Física é espaço de convivência por excelência, pois a especificidade de suas atividades possibilita dinâmica de relacionamento a partir de práticas corporais, mais evidenciadas se comparadas às tradicionais atividades teóricas em sala de aula (LIMA e SALADINI, 2018). Neste contexto a convivência experimentada em aulas de educação física escolar é objeto de estudo desta pesquisa, pois entende-se que o corpo em movimento é essencialmente relacional.

Desse modo, investigar como a educação física escolar percebe convivência entre os alunos, a origem dos atos de indisciplina e os conflitos interpessoais em suas aulas, as possíveis alternativas de prevenção, mediação e restauração das relações, pode permitir a compreensão desse fenômeno e consequentemente os encaminhamentos para melhor enfrentá-los.

### **A escola e as relações de poder**

Diversas correntes formularam concepções sobre o poder, aqui adotaremos as definições propostas no campo das ciências sociais. Para Rosa (2017, p.29) “o poder é comumente compreendido como a capacidade de um determinado indivíduo impor sua vontade a outros [...]”.

Tradicionalmente as relações estabelecidas dentro da escola estão vinculadas a uma forma de poder disciplinar, seja nas relações entre professores e alunos, seja durante os processos pedagógicos de transmissão de conhecimento. Aqui pretende-se

analisar a organização escolar juntamente com seu poder disciplinador, pois existe uma rede de poder estabelecida no cotidiano escolar que necessita de melhor compreensão para a correta análise da convivência escolar.

A organização escolar emerge de um contexto complexo, sobretudo considerando as relações de poder que são criadas e reproduzidas localmente. Para Silva, (2001 p.126):

[...] escola, como organização burocrática, tem em sua estrutura um corpo de princípios e valores dados pelo sistema educacional, por meio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos, e um outro corpo de princípios e valores construídos e reelaborados no seu interior, pelos participantes do processo educacional.

Para entender a relação poder no âmbito escolar, é preciso reforçar que a escola é um lugar onde o poder produz saber, ou seja, onde ele se mantém, sendo aceito e praticado por todos os membros da instituição, desde a figura do diretor até a dos alunos. A escola produz esse saber por meio de mecanismos específicos e o instaura num âmbito coletivo, realizando, assim, a manutenção do poder (BRITO, 2010).

No entendimento de Foucault (2002, p. 57) a escola é “uma máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis [...]” conferindo a escola com papel de reguladora social.

A princípio torna-se necessário um melhor entendimento da etimologia da palavra poder. Ferreitinha e Haitz (2010, p. 02) descrevem que:

[...] poder vem do latim vulgar *potere*, substituído ao latim clássico *posse*, que vem a ser a contração de *potis esse*, “ser capaz”; “autoridade” na prática, a etimologia da palavra poder torna sempre uma palavra ou ação que exprime força, persuasão, controle, regulação.

A indisciplina pode ser entendida em uma Perspectiva Individual, ou seja, os problemas de transgressões disciplinares são restritos a esfera individual. O indivíduo tem um comportamento desajustado ao ambiente. Outra concepção mais abrangente a respeito da natureza da indisciplina é a de que sua causa tem múltiplos aspectos. Nessa perspectiva, a indisciplina é entendida como uma manifestação de indignação, insatisfação aos sistemas, uma forma de expressar ousadia ou até mesmo criatividade (LONGAREZI, 2001).

No entendimento de Luengo (2010, p. 50):

[...] a disciplina, ao enraizar-se na escola de forma ortopédica, passou a ser sinônimo de eficiência, moldagem e adaptação, sempre com o intuito de desenvolver e racionalizar a criança para discipliná-la, não apenas fisicamente, mas também um modo de regulação moral.

Historicamente, a escola é o lugar da ordem e da obediência. A função de cátedra não permite questionamento, daí o surgimento do chamado livre docente, que pensava diferente do catedrático (CHRISPINO E CHRISPINO, 2011).

Passamos de uma educação ditatorial baseada na submissão e na falta de liberdades e de direitos (JARES, 2008).

Algumas formas disciplinares foram historicamente se perpetuando na educação brasileira, influenciadas por diferentes tendências educacionais, modelaram a trabalho pedagógico no Brasil bem como a maneira de tratar do tema indisciplina (PEREIRA, 2009). A educação física tradicional militarista, esportivistas e disciplinadora (REMONTE, 2014) foi percursora deste componente curricular. A educação física praticada na época da ditadura militar brasileira, disseminou-se como educação física militarista. Esta tendência foi supostamente delineada nas escolas a partir do modelo de práticas corporais denominadas higienistas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988). Grande parte dos instrutores de educação física foram formados por instituições militares. A ideia de educação física militarista consolida-se então como aulas



transmitidas por instrutores de carreira militar que traziam para as instituições escolares os rígidos métodos militares de disciplina e hierarquia (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A educação física escolar tem suas origens em meio contexto de rigor disciplinar, obediência e ausência de criticidade. Embora a escola e a sociedade tenham mudado drasticamente desde o início do século XX, e o componente curricular educação física também buscou romper com os modelos mecanicistas, militaristas, esportivistas e tradicionais, a visão de conduta disciplinar e ideal de aluno não acompanhou tal evolução.

Desse modo, o panorama atual da educação física escolar busca superar condutas limitantes e propiciar a implementação de ambientes educativos condizentes aos atuais pressupostos de formação na educação básica.

## **O Conflito**

Há uma certa confusão em relacionar conflito com violência e indisciplina, como foi apontado por (JARES, 2008). E em grande parte a visão sobre o conflito é distorcida, sendo entendida apenas de forma negativa.

No cerne das diversas filosofias sociais-, assim como nas teorias sociológicas, o conceito de conflito ocupa quase sempre um lugar essencial. Desde logo, evoca as antinomias clássicas entre integração e rupturas, consenso e dissenso, estabilidade e mudança, de tal forma a oposição entre conflito e ordem se inscreve no próprio fundamento do sistema social (BIRNBAUM, 1995).

O conflito é parte integrante da vida e da atividade social, em geral pode-se dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações, não necessariamente estabelecendo noção de erro e acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso todos que vivem em sociedade já experimentou a experiência do conflito (CHRISPINO & CHRISPINO, 2011).

O conflito pode emergir de qualquer interação, o convívio humano oscila entre harmonia e tensão e dependendo do direcionamento dado a estas divergências é comum que se resulte em conflitos explícitos.

O conflito e a convivência são duas realidades sociais inerentes a todas as formas de vida em sociedade e na escola não é diferente (JARES, 2008). A lógica vale também para a qualidades das relações sociais, quanto mais violento é o convívio social fora da escola por certo, essa violência será refletida nas relações desenvolvidas dentro da escola.

Além desse conceito (Chripino, 2007, p. 17) descreve que:

Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.

O conflito por si só não deveria representar uma situação a ser totalmente detestável, pois ao buscar a resolução as partes envolvidas experimentam a reflexão, a elaboração de argumento, defesa de um ponto de vista e dependendo do grau de entendimento dos envolvidos a capacidade de colocar-se no lugar do outro.

No entendimento de Chripino, (2007) a maneira de lidar com os conflitos no ambiente educacional irá variar de uma instituição escolar para outra, há aquelas que vejam o conflito como instrumento de crescimento ou que o interprete como um grave problema que deve ser abafado, propondo mecanismos para o conflito ser evitado por possuir o entendimento de que o conflito é totalmente negativo.

De fato, o conflito não é um lugar fácil, mas não deve ser tratado como antinatural. É preciso entender que o conflito é fonte de autoconhecimento.

## A indisciplina

Ao fazer a busca na plataforma Thesaurus pelo termo Indisciplina, o descritor que mais se aproxima do objetivo deste estudo é “indisciplina escolar”. É importante buscar também o entendimento do emprego dos termos disciplina e indisciplina no contexto escolar. A abordagem da temática indisciplina é relativamente nova, ao final dos anos 1990 alguns estudos começam a surgir, a produção acadêmica até então não era tão expressiva.

Aquino (2016) em seu artigo estado da arte, intitulado Indisciplina Escolar: Um itinerário de um Tema. Problema de pesquisa; descreve que existe certa dificuldade em pesquisar o assunto indisciplina, uma vez que diversas áreas, tais como educação, psicologia, administração escolar, didática, metodologia de ensino o abordaram, o que faz com que sua localização seja dispersa.

Na escola, a utilização do termo disciplina está menos fundamentada em uma ordem fixa e imutável de procedimentos comportamentais e mais relacionada ao aprendizado das ciências ou demais áreas da cultura. Entretanto, quando a escola passa a empregar concepções de disciplina em forma de respeito à autoridade; observância de método, regras ou preceitos, demonstra necessitar de uma ordem fixa e imutável de procedimentos comportamentais (ALVES, 2006).

Ainda de acordo com o estudo anteriormente citado de Aquino (2016, p. 667)

A produção bibliográfica brasileira sobre a temática disciplinar – sobretudo aquela veiculada nos livros, o nicho mais influente da produção – era marcada por duas características gerais: 1) o teor prático-prescritivo de maioria dos textos, em oposição à natureza analítica de alguns outros, bem como uma terceira tendência, híbrida, a qual visava a conjugar as duas anteriores; e 2) a ausência de uma aproximação conceitual ou de um diálogo afinado entre as obras, redundando em multiplicidade e dispersão argumentativas.

O corpo teórico da temática disciplina indisciplina passou por um período de efervescência, despertando interesse em pesquisadores de diversos segmentos, porém durante um longo período não houve pesquisadores que se aprofundassem nesta temática, ponto que se justifica com a baixa produção de estudos de um mesmo autor, favorecendo também para a pouca afinidade conceitual e dispersão quanto a definições do tema.

### **Análise documental**

Esse ponto do presente estudo tem como objetivo apresentar a trajetória das ações voltadas a convivência, conflito e indisciplina da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Atualmente a rede pública de ensino do Estado de São Paulo, dispõe de mecanismos para tratar do tema convivência, haja vista que se identificou a necessidade da adoção de estratégias de enfrentamento dos assuntos convivência, conflito e indisciplina dentro das instituições escolares, tamanha a demanda dessa problemática.

Pode-se dizer que o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases – LDB em 1996, caracteriza-se como um dos primeiros documentos institucionais a sugerir que sistemas de ensino e instituições deve reunir esforços para enfrentar as dificuldades resultantes do convívio escolar, com base em seus princípios de democratizar o acesso à educação, porém, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira não dispõe diretamente sobre assuntos relativos a convivências, conflitos e indisciplina escolar, mas sugere a necessidade de uma gestão escolar democrática.

A partir da LDB é viabilizada a autonomia da escola em construir e efetivar sua proposta educativa, como exigência legal que cabe a escola executar (SULZBACH, 2011).

Anterior a LDB o Projeto Político-Pedagógico (PPP) teve sua origem em um período de reformas que aconteceram no Brasil na década de 1980, ao incumbir as escolas de elaborar tal documento e com difusão do conceito de gestão democrática, as escolas

começam a desenvolver os próprios regimentos. Os regimentos escolares devem então se ater ao que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente ao elencar suas normas e sanções.

É importante destacar que anteriormente a esse período o Brasil pertencia a um sistema político de repressão das liberdades intelectuais e as instituições de ensino, não possuía tamanha autonomia administrativa.

Os governos de oposição, aos poucos, foram delineando uma política educacional contrária a que fora imposta pelos governos militares embora sua determinação só ocorresse na lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB nº9.394/96) (SULZBACH, 2011).

A transição que se operou no Brasil entre a ditadura implantada mediante golpe militar em 1964 e o regime democrático se iniciou com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 (SAVIANI, 2018).

Em face ao modelo crítico reprodutivista dos anos 1970, nos anos 1980 emergiu a necessidade de construir pedagogias contra hegemônicas que se articulassem com os interesses dos dominados (SULZBACH, 2011).

A gestão das instituições públicas segue a nova racionalidade adequada às estratégias neoliberais, neste período foi proposto ao setor educacional um conjunto de reformas pautadas na descentralização e na autonomia. Como principais objetivos essas reformas traziam a missão de alinhar-se a parcerias internacionais (Banco Mundial) e melhorar a produtividade do sistema educacional brasileiro (CABRAL NETO E SILVA, 2004).

Embora autonomia e gestão democrática incitem maior inclusão, não se pode negar que tais termos foram instituídos na educação brasileira com influência do discurso neoliberal de melhorar a gestão e produtividade nas instituições públicas de ensino.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é sugerido com a finalidade de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares.

Outro marco para educação nacional foi a Constituição de 1988, mais especificamente após a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que aprova o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), as escolas de educação básica tiveram de rever a natureza de suas sanções disciplinares regimentais, substituindo as punições de natureza constrangedora e ou humilhante por medidas de prevenção e socioeducativas (ECA, art. 232), obrigatoriamente em parceria com órgãos superiores no sistema educacional e os específicos de proteção à criança e adolescente: Conselhos tutelares e conselhos municipais de Direito da criança e do adolescente.

Mais adiante, em âmbito estadual, a Secretaria da educação do estado de São Paulo cria em 2009 o Sistema de Proteção escolar (SPE), uma política pública que reúne um conjunto de ações com a finalidade de promover ambientes pacíficos e democráticos nas escolas da rede pública estadual de ensino. Possato, (2016) descreve em artigo sobre a criação da SPE, que a origem dessa política pública veio como resposta às manifestações das violências escolares, e por tais episódios serem amplamente divulgados pelas mídias.

Em 2006 é lançado pela imprensa oficial do estado de São Paulo o livro *Violência na escola: um guia para pais e professores*, descrito como uma ação prol da disseminação de experiências que se revelaram proveitosas para prevenir e reduzir tais ocorrências. Este livro apresenta os resultados de pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo em escolas das Zonas Leste e Sul da capital paulista.

Entre os anos de 1996 e 2010, pode-se dividir os projetos da Secretaria da educação do estado de São Paulo (SEESP) voltados ao combate às situações de conflito em dois grupos: o primeiro voltado para o incentivo da participação da comunidade na escola, desenvolvendo atividades de atenção à saúde, destacando-se o Projeto Comunidade Presente, o Projeto Prevenção Também Ensina e o Programa Escola da Família (MADZA, 2007).

No segundo grupo, encontram-se os projetos que apontavam a necessidade de se incentivar o sentimento de pertencimento da comunidade escolar, indicando um movimento em direção a

implementação de ações de prevenção ao uso de drogas, de bebidas alcoólicas e da depredação do meio ambiente. São eles: O projeto de prevenção ao Consumo de álcool nas escolas estaduais e o Projeto Justiça restaurativa em Heliópolis e Guarulhos Parceria para a Cidadania.

Em 2015, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying), em todo o Território Nacional, por meio da Lei n. 13.185, de 06.11.2015. Esta lei é considerada um marco jurídico de combate ao bullying e a primeira lei nacional que tem como objetivo prevenir e combater a prática da intimidação sistemática no País. De acordo com o governo federal, caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda, a intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyberbullying), para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (BRASIL, 2015).

Em 2009 a SEESP lança as publicações Manual de Proteção Escolar e Proteção da Cidadania e Normas gerais de conduta escolar. Em uma ação conjunta a estas publicações aparece a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), que inicia de fato nas escolas nos anos letivo de 2010. Todas essas medidas ainda estão em uso dentro da SEESP.

Em 2019 a Secretaria da educação do estado de São Paulo (SEESP) inicia o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (CONVIVA – SP). O programa visa identificar vulnerabilidades de cada unidade escolar para a implementação do Método de Melhoria de Convivência Escolar (MMCE), além de atrelar ações proativas de segurança (SEESP, 2019).

O Método de Melhoria de Convivência Escolar (MMCE) prevê etapas de diagnóstico, análise dos dados, planejamento e execução de planos de ação, com acompanhamento e monitoramento para os devidos ajustes. Ainda no programa CONVIVA – SP existe a plataforma Placon, um sistema integrado de Registros Escolares, uma atualização do Sistema ROE (Registro de Ocorrência Escolar).

Ainda no ano letivo de 2019 foi aplicado o questionário de convivência escolar para professores, estudantes e gestores da rede estadual paulista de ensino. Um questionário sobre o clima escolar e a convivência na escola este questionário foi aplicado através de uma aba dentro do site oficial da secretaria escolar digital, acessado através do perfil pessoal de cada sujeito. Baseado em três pilares: relações sociais e conflitos na escola; regras, sanções e segurança e situação de intimidação entre os alunos. O objetivo é gerar dados que traduzam o clima e a vulnerabilidade de cada escola para a implementação do Método Melhoria de Convivência Escolar (MMCE). Cada questionário tem cerca de 50 perguntas e necessita de 15 a 20 minutos para ser respondido. A pesquisa foi elaborada por uma equipe de pesquisadores do Grupo Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), ligado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Fundação Lemann. O projeto Conviva – SP acontece na rede estadual paulista de ensino em parceria com o GEPEM.

Os dados obtidos através dos questionários de clima escolar, os registros feitos no ROE, as formações aos professores, darão suporte para que as escolas desenvolvam e discutam a implementação de ações durante planejamento escolar do ano letivos de 2020.

Em 2017, a Secretaria da Educação implantou o programa Gestão em Foco em 1.082 escolas estaduais, de 13 diretorias de ensino da cidade de São Paulo. O programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão. O Método acima mencionado propõe que os colegiados escolares criem condições para alavancar o desempenho acadêmico dos alunos, organizando assembleias já definidas em calendário anual, a partir das fragilidades detectadas, planos de ação são elaborados, em 2019 além de traçar metas para as demandas acadêmicas



também foi aplicada a mesma estrutura para melhorar os aspectos do clima escolar.

Atualmente o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar - Conviva SP, conta com uma página no site da EFAP (Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza). Além de descrição do programa, canal de comunicação e diversos materiais, também está disponível um espaço denominado Ações Integradas, assim descrito no site: “neste espaço você encontra ações de formação continuada que vão oportunizar ampliar e aprofundar seus conhecimentos, como também inspirar sua prática para promover um clima escolar positivo. São pautas formativas, percursos formativos, ou outras ações de temas específicos que apoiarão para a mudança da cultura e do clima escolar a partir da melhoria da convivência escolar”

Em geral as ferramentas disponíveis são vídeos e materiais didáticos para os seguintes temas: clima escolar, conflito e violência, suicídio e projeto de vida, indisciplina e incivilidade, bullying, a banalização do mal, substâncias psicotrópicas, contemporaneidade e ensino religioso, violência sexual e formação ética virtual.

Os sistemas de ensino precisam desenvolver ações que busquem o enfrentamento dos problemas de conflitos decorrentes da convivência escolar, aos analisarmos as ações implementadas nas redes de ensino, mais especificamente na rede estadual paulista nota-se que foi tardia a iniciativa de empenhar esforços para prevenção e condução desta problemática e até o momento as ações não foram suficientes.

Sistemas de ensino ao redor do mundo que passaram pelo processo de ampliação e democratização de acesso a escolarização experimentaram problemas relativos à convivência. Ponto em que se revela a animosidade dos gestores dos sistemas de ensino em prever esta problemática que já se mostrava potencialmente danosa quando mal conduzida.

As ações propostas pelo Projeto Conviva SP, se mostram coerentes com a literatura especializada. Cabe apontamentos sobre

como este projeto se realizará de fato, as escolas terão respaldo, material, físico, profissional, oferecer formação adequada aos profissionais da educação, disponibilizara tempo ao desenvolvimento das etapas do projeto? As exigências do projeto vão chegar a escola como uma intervenção importante que deve ser levada com seriedade e construção coletiva, ou pode se juntar a outras cobranças meramente burocráticas que ocupa e esgota ainda mais a classe de profissionais da educação, já sufocada com jornadas extensas de trabalho, fato apontado pelo relatório (TALIS, 2018) documento que relata que no Brasil é um dos países onde o professor passa maior número de horas ensinando por semana.

Ações isoladas realizadas sem a devida importância, tais como a utilização do ROE sob forma de punição e “fichamento” dos alunos, sem real entendimento de sua função pode levar a percepção equivocada dos alunos de que “nada vai acontecer” e balizar por parte dos professores e demais profissionais da educação e tornar-se moeda de troca para a melhoria do comportamento dos alunos ou mesmo o descrédito neste mecanismo.

O Registro de Ocorrência Eletrônica – ROE, que, em conformidade com o inciso IV, § 2º do artigo 9º da Resolução SE no 19, de 12/02/2010, preconiza que “caberá, ao Diretor da Unidade Escolar, a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados, podendo, discricionariamente, conceder ao Vice-Diretor e/ou o Secretário de Escola autorização de acesso ao sistema”.

Ressalta-se que os registros feitos eletronicamente por diretores, vice-diretores e/ou secretários escolares permitem aos órgãos centrais o acesso imediato às situações de segurança das unidades escolares em todo o estado.

A respeito do ROE atenta-se a concepção de reproduzir na escola mecanismos de controle baseados naqueles aplicados pelos órgãos de defesa, ou mesmo tirar a autonomia das escolas na resolução dos conflitos quando os registros mais graves passariam a ser de responsabilidade de outras esferas. Estes últimos dois

pontos deveriam receber maior atenção. É importante destacar que a partir de novembro de 2019 passou-se a exigir que registros de ocorrências escolares fossem feitos diariamente nesta nova plataforma (Placon), inclusive descrever a ausência de registros durante o período. Novamente apenas dirigentes escolares poderiam incluir tais episódios nos registros, não sendo essa uma demanda de responsabilidade dos professores.

A análise dos marcos históricos da legislação e dos documentos oficiais que regulamentam o SPE (Secretaria de Proteção Escolar) e as ações empenhadas no contexto da convivência escolar, permite apontar caminhos dando respaldo legal e embasamento teórico no que tange as resoluções de conflitos no espaço escolar. Entretanto, problemas também devem ser apontados.

### **Considerações finais**

A educação física assim como outros componentes curriculares, precisa encontrar estratégias para o enfrentamento dos conflitos e atos indisciplinados. A formação docente deve fomentar além dos conteúdos específicos das disciplinas os procedimentos do exercício da docência como um todo. Levar instrumentação técnica acerca do funcionamento de mecanismos presentes nas escolas pode elevar a qualidade das aulas de educação física. Portanto o produto dessa produção técnica - estudo destina-se a comunidade acadêmica da área da educação física escolar, bem como aos professores de educação física que constantemente reinventam o seu espaço na escola.

A convivência e as relações produzidas nas aulas de educação física possuem características próprias. Entendê-la pode viabilizar o desenvolvimento de melhores situações de aprendizagem nos cotidianos escolares, em aulas de educação física. Nem toda manifestação de indisciplina tem a mesma origem e sua condução deve ser diferente de acordo com a causa. As propostas aqui

lançadas, visão contribuir com a melhoria da qualidade de convivência durante as aulas de educação física.

A convivência conflituosa pode dificultar e limitar o desenvolvimento de atividades escolares, temos bem claro que atos constantes de indisciplina são impedimentos para o êxito no processo educativo. Em contra partida a total falta de convívio observada durante o período de distanciamento social, demonstra ao campo dos estudos educacionais o quanto a convivência é insubstituível. A ausência de convivência limita a experiência educativa de uma forma que nem mesmo todo o aparato tecnológico disponível atualmente é capaz de desempenhar da mesma forma a interação humana.

A escola precisa criar espaços de escuta, acolhimento, compreensão do universo dos estudantes, substituindo as ações reparadoras por ações preventivas, de forma a construir coletivamente um clima escolar positivo. A convivência escolar está diretamente ligada ao desenvolvimento das capacidades afetivas e a aquisição progressiva de recursos elementares para as relações sociais, resolução pacífica de conflitos e habilidades de comunicação, o que se traduz em uma preparação para o exercício da cidadania democrática.

## **Referências**

ABRAMOVAY, M. **Programa de prevenção à Violência nas escolas**. FLASCO: BRASIL, 2015.

ALVES, C. M. S. D.; (In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar / Cândida Maria Santos Daltro Alves. - Ilhéus, Ba: Editus, 2006. 170p.

AQUINO, J. G; Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161 p.664-692 jul./set. 2016

BIRNBAUM, P. O Conflito. In: Raymond Boudon (org.) **Tratado de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRITO, C. S.; A disciplina e a indisciplina na Educação Física escolar. **EFDeportes**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 148, Septiembre de 2010. <http://www.efdeportes.com/> Acesso em: 20 abril 2020

CABRAL NETO, A.; SILVA, T. C. Projeto Político Pedagógico como mecanismo de autonomia. *Gestão em Ação* V.7 n. 1 Janeiro-Abril 2004 Salvador-BA

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: A história que não se conta/Uno Castellani Filho.-Campinas, SP: Papirus, 1988. - (Coleção Corpo & Motricidade)

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **A mediação do Conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2011.

CHRISPINO, A.; Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007

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

FERREIRINHA I. M. N. e HAITZ T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *RAP - Rio de Janeiro* v.44, n. 2: 367-83, MAR./ABR. 2010

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamentos e ação na sala de aula).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1981.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física (6ªed)** São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALÉZ, F. J. e FEINSTERSEIFER P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não” pensando saídas do não lugar da educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

INEP. **Notas e estatísticas Ministério da Educação Notas Estatísticas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Notas estatísticas – Censo Escolar 2017**

JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LIMA, T. C. e SALADINI, A. C. Processo de Socialização nas Aulas de Educação Física: O papel da Linguagem. **8º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

LONGAREZI, A. M. Os Sentidos da Indisciplina na Escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental. **Tese (Doutorado em Educação) Unesp Araraquara, 2011**

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura

Acadêmica, 2010. 142 p. ISBN 978-85-7983-087-7. Available from SciELO Books .

MAZDA, E. (Org.). Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania. São Paulo: CECIP, 2007.

MOORE, C. W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

PEREIRA, Márcia Aparecida da Silva Pereira. Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente. 2009. 149 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

PESQUISA nacional de saúde do escolar 2015: Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense\\_avaliacao\\_nutricional\\_2009/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense_avaliacao_nutricional_2009/default.shtm)>. Acesso em: jul. 2020.

POSSATO, B. C. et.al. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicologia Escolar e Educacional**. v.20, n. 2, Maio/Agosto de 2016: 357-366.

REDORTA, J. **Cómo analizar los conflictos – La Tipologia deconflictos como herramienta de mediación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica AS, 2004

REMONTE, J. G. A educação física tradicional sofre, mas ainda vive. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 36, n. 1, p. 143-149, Jan.-June, 2014

ROSA, T. B. O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o podersimbólico e o poder disciplinar. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v.6, n.1, p. 3-12, jan./jun. 2017. e-ISSN 2358-4238

SANTOS, F. L.; COUBE, R. F. A Educação Física no parecer sobre a Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública: educação integral no projeto de modernidade. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, N° 175, Diciembre de 2012. <http://www.efdeportes.com/>

SAVIANI, D. Democracia e Emancipação: Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. Democracia e emancipação: desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina/ Felipe Wachs [et al], v. 1 – 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019.

SEESP. Educação: Questionário sobre clima escolar é disponibilizado a toda a rede estadual. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao-questionario-sobre-clima-escolar-e-disponibilizado-a-toda-a-rede-estadual/>> Acesso em: 12 Nov 2019

SILVA, J. M. Adam de Paula e. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cad. Pesqui.** [online]. 2001, n.112, pp.125-135. ISSN 1980-5314.

STRAZZACAPPA, M.; A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. **Cadernos Cedes**, v21n53ano XXI, n 69 o 53, abril/2001

SULZBACH, C. dos P. O Processo Histórico de Construção do Projeto Político Pedagógico nas Escolas Públicas do Município de Chapecó – SC. **Colóquio Internacional De Educação**, v. 1 n. 1 (2011). Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1227>> Acesso em: 01 jun 2020

UNESCO. Aprender a Viver Juntos: **Educação para a integração da diversidade**. tradução de José Ferreira – Brasília: Unesco, IBE, SESI, UnB, 2002

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. (2ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VINHA, T. P., TOGNETTA, L. R. P.; Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009





## Capítulo 5

# Gamificação na Educação Física escolar: análise de uma proposta de ensino dos conteúdos da Educação Física a partir do Currículo Paulista

André Luiz Fernandes Ribeiro  
Camila Buonani da Silva

### Introdução

O Currículo Paulista (2019) idealizado a partir da BNCC, apresenta e organiza os fundamentos pedagógicos, saberes e procedimentos a serem desenvolvidos nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dessa forma, abrange as competências gerais discriminadas pela BNCC, objetivando o desenvolvimento nas dimensões intelectual, física, social, socioemocional e cultural. Portanto, propõe competências e habilidades indispensáveis, em todos os componentes curriculares, objetivando a formação integral dos discentes do Estado de São Paulo.

A BNCC em sua versão final de 2018, determina que competência é a mobilização de conhecimentos (conceituais e procedimentais), habilidades (cognitivas, práticas e socioemocionais), valores e atitudes para o pleno exercício da cidadania, resolver exigências da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Assim, a aprendizagem direcionada ao desenvolvimento de competências e habilidades, demanda sobretudo, práticas pedagógicas que associem diferentes dimensões do conhecimento.

Segundo Ferreira *et al.* (2017), as metodologias ativas, compostas por diversos modelos e métodos, podem ser alternativas para o ensino, pois proporcionam a associação de

saberes e a participação mais efetiva de docentes e estudantes na aprendizagem. Para os autores apesar das diferentes possibilidades de operacionalização das metodologias ativas, estas posicionam o aluno diante de desafios que mobilizam suas habilidades intelectuais, desenvolvendo entre outros aspectos a autonomia, trabalho em equipe, assim como a integração entre teoria e prática.

Verifica-se ainda, no estudo de Albuquerque, Del-Masso e Lopes-Fujihara (2021) que a educação precisa responder as demandas da sociedade moderna, em que mudanças histórico-culturais e o contexto social implicam na atualização profissional do professor, para se aproximar das necessidades de seus estudantes. Conforme Mota *et al.* (2018) cabe a escola oferecer ampla formação, oportunizando aprendizagens e diferentes possibilidades aos estudantes, rompendo modelos educacionais centrados em conteúdos fragmentados, memorização e transmissão de informações. A troca de experiências e vivências na escola, representa um espaço interativo de aprendizagem, propício para a troca de informações e novas formas de ensino.

De acordo com Tolomei (2017) os avanços tecnológicos em todas as áreas da vida humana, fazem com que especialmente os jovens, vivenciem cotidianamente conhecimentos e experiências advindos da cultura digital. Utilizam computadores, celulares e videogames, tendo acesso rápido e diversificado a informações. Os nativos digitais, definidos por Prensky (2002) mencionado por Tolomei (2017), é a geração que nasceu e se desenvolveu permeada pelas tecnologias e preferem aprender fazendo, pois já o fazem costumeiramente quando descobrem como funciona um novo jogo ou dispositivo.

Sendo assim, Tolomei (2017) enfatiza que o excesso de informações descontextualizadas e a falta de motivação em diferentes níveis de ensino, demandam novas maneiras de ensinar e superar métodos tradicionais de aprendizagem, que não dão conta de engajar os jovens satisfatoriamente, nem proporcionar experiências atreladas a realidade atual que presenciamos.

Uma das estratégias que pode potencializar o aprendizado e o envolvimento dos alunos durante o ensino é a gamificação, compreendida como a utilização dos princípios, mecânicas e pensamentos comuns aos *games* em contextos diversos fora dos jogos eletrônicos. As reflexões de Raguze e Silva (2016) indicam que originário do termo em inglês *gamification*, a gamificação aplicada na educação, emprega os elementos presentes nos games, como desafios, pontuação, competições, regras, *feedback* imediato e recompensas, para motivar e engajar os estudantes em atividades pedagógicas, estimulando a criatividade na solução de problemas e aprimorando dos processos educativos.

A partir das considerações de Tolomei (2017) e Souza Júnior, Lisboa e Costa (2019) entende-se que a os *games* fazem parte da vida cotidiana, especialmente dos jovens, o que pode ser aproveitado como possibilidade de experiências potencializadoras de aprendizado, em atividades interativas, dinâmicas e estimulantes. Os estudos demonstram que a gamificação aproxima o ensino à realidade do estudante, à medida que realiza tarefas e supera desafios alcançando pontos e recompensas como em um jogo. Dessa forma, é peculiar aos *games* aspectos motivadores como pontos, desafios e comparação de resultados, níveis de jogo, objetivos a cumprir e regras, que podem compor as práticas pedagógicas para favorecer a participação e envolvimento dos alunos em atividades educativas, tidas muitas vezes por eles como entediantes.

Para Souza Júnior, Lisboa e Costa (2019) a gamificação enriquece os processos de aprendizagem, na medida que os educandos decidem a melhor estratégia e resolvem situações-problema, incentivando a criatividade, tendo que lidar com acertos e erros, sucessos e insucessos.

Deste modo, o trabalho de Raguze e Silva (2016) é significativo para entender a mecânica dos games, composta por uma série de elementos, que combinados produzem respostas atrativas e significativas ao jogador. Os autores mencionam que os pontos são importantes para a organização dos placares e níveis do *game*, permitindo ao jogador acompanhar sua evolução, enquanto as

medalhas, itens e recursos adquiridos durante a partida, simbolizam sucessos e conquistas. O *feedback* apresenta o resultado das ações efetuadas, os níveis demonstram o progresso durante a sessão de jogo, enquanto o placar é determinante para realizar comparações de desempenho, objetivando promover a competição e a motivação.

Entretanto, tão importante quanto conhecer e empregar diferentes metodologias de ensino, é compreender as especificidades de cada componente curricular, com o intuito de adequar as práticas pedagógicas aos objetivos da aprendizagem escolar. Na BNCC (2018) e Currículo Paulista (2019), a Educação Física (EF) trata dos saberes relacionados às manifestações da Cultura Corporal, pretendendo formar integralmente os sujeitos e estimular o pensamento crítico, que possibilite apreciar e fruir as práticas corporais com autonomia para o lazer e a saúde. A diversidade cultural, os diferentes sentidos e significados das práticas corporais, tornam-nas fundamentais no desenvolvimento humano, ao propiciarem acesso a conhecimentos e experiências aos quais não é possível de outro modo.

A Lei Nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que representa as diretrizes e bases da educação nacional, em especial no artigo 26, apresenta a EF como componente curricular obrigatório da escolarização básica e integrada aos objetivos pedagógica da escola.

Isto posto, a EF não pode ser considerada atividade exclusivamente recreativa, mas sim parte das ações pedagógicas da escola, oportunizando aprendizagens indispensáveis aos estudantes. A valorização da Cultura Corporal, em conformidade com Betti e Zuliani (2002) perpassa por novas práticas pedagógicas na Educação Física escolar (EFE), com o propósito de superar concepções mais conservadoras e historicamente inspiradas pela eugenia, treinamento militar, preparação de atletas, entre outras.

Consequentemente, as ponderações de Darido e Rangel (2005) enfatizam que os conteúdos pertinentes à EFE precisam ser ensinados em diferentes dimensões do conhecimento, não apenas

o saber fazer, mas também conceitos e atitudes. Para os autores não basta vivenciar diferentes práticas corporais, mas além disso, contextualizar informações e quais são os benefícios de tais práticas, identificar os valores que as motivam e as relações existentes entre as manifestações da Cultura Corporal e a mídia.

Todavia, de acordo com Maldonado *et. al.* (2014) muitos docentes de EF encontram dificuldades em tratar os conteúdos nas três dimensões do conhecimento, pois além da falta de assistência, enfrentam a resistência dos próprios alunos, que muitas vezes se interessam apenas por aulas práticas de modalidades esportivas. É preciso mudar essa perspectiva de predominância de aulas práticas de esportes, muitas vezes sem intencionalidade pedagógica. Vale ressaltar, fundamentado no estudo de Betti e Zuliani (2002) que a EF não pode perder o valor de suas características ou ser apenas um discurso sobre as práticas corporais, mas sim oportunizar um tipo de conhecimento inseparável da vivência real, conduzindo a criticidade e autonomia ao relacionar-se com a cultura corporal.

No estudo de Millen Neto *et. al.* (2010) sobre evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de EF, destaca dentre outros aspectos, que as aulas nesse componente curricular não podem alcançar a radicalidade, seja com a prática descontextualizada ou apenas aulas teóricas. No trabalho, os autores relatam que a especificidade da EF é o movimento humano consciente, sendo necessárias reflexões sobre as práticas corporais, mas sem perder suas características procedimentais.

Nessa circunstância, a gamificação pode ser um método interessante, especialmente durante aulas cuja ênfase dos conteúdos está na dimensão conceitual e nas reflexões sobre as práticas corporais. O jogo de perguntas ou QUIZ, com diferentes níveis de dificuldades e atribuição de pontos a cada acerto, estimula a cooperação e competição durante aula, intensificando a participação e engajamento da turma, tornando a aula mais dinâmica e divertida. Outra possibilidade foi demonstrada no estudo de Mota *et al.* (2018) em que o videogame foi usado para ensinar regras do tênis nas aulas de EF, em razão de despertar o interesse dos alunos, impulsionando

autoaprendizagem e exploração dos conteúdos e habilidades relacionados ao tema estudado.

É relevante salientar que o Currículo Paulista (2019) seguindo os mesmos pressupostos teóricos da BNCC (2018), inclui a EF na área de Linguagens, organizando unidades temáticas a serem tratadas ao longo do Ensino Fundamental, sendo elas: Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes, Práticas Corporais de Aventura e Corpo, Movimento e Saúde. As unidades temáticas possuem cada uma, objetos de conhecimento e habilidades, com o intento de propor conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Isso representa um aspecto positivo para o componente curricular, pois a repetição dos mesmos conteúdos, é um dos motivos do abandono dos estudantes das aulas de EF na escola. As considerações de Darido (2004) indicam que a preferência pelas aulas de EF diminui gradativamente a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, acentuando o desinteresse no Ensino Médio. São diferentes fatores mencionados pela autora, dentre os quais, a dispensa dos alunos baseada nos aspectos legais, à maneira como a disciplina é desenvolvida, o desinteresse dos alunos e a exclusão dos menos habilidosos das aulas.

Por isso, o ensino precisa estar alinhado não apenas aos referenciais normativos, mas a pressupostos teóricos que garantam a inclusão e participação de todos nas aulas. Novas estratégias de ensino, como a gamificação, podem ser implementadas para legitimar a EF como componente curricular indispensável a formação integral dos estudantes, articulando os conteúdos nas diferentes dimensões do conhecimento. A gamificação contribui com maior engajamento dos alunos nas aulas e favorece o processo de aprendizagem, sem esquecer é claro das especificidades da EFE, que pode representar o único espaço que os estudantes obtenham experiências sobre diferentes práticas corporais.

Contudo, a diversidade das práticas corporais contempladas no Currículo Paulista (2019) representa ainda um desafio aos professores e alunos, visto que muitas não são tratadas comumente

na EFE. Tanto os professores podem se sentir inseguros ou despreparados para desenvolver nas aulas temas como danças, lutas ou ginástica, quanto os estudantes não se sentirem interessados em aprender sobre essas práticas corporais. Mesmo a rede pública estadual utilizando os materiais de apoio ao currículo, compostos pelo Caderno do Professor e Aluno, com sugestões de atividades teóricas e práticas, a falta de motivação e engajamento dos jovens nos processos educativos é evidente em vários níveis de ensino.

Além do mais o professor não pode reduzir o trabalho docente em executar propostas previamente planejadas, pois é necessário incorporar as experiências e particularidades dos estudantes, nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Sem contar que diante da complexidade da escola pública, desenvolver o currículo de EF e colocar em prática metodologias de ensino capazes de envolver os estudantes na aprendizagem é um trabalho complexo, pois muitos aspectos pertinentes a escola, influenciam as ações educacionais desenvolvidas. A infraestrutura, recursos materiais disponíveis, formação continuada dos professores, dentre tantos outros fatores, que interferem nas práticas pedagógicas.

Ademais, novos desafios surgiram depois da pandemia de COVID-19, principalmente na área da saúde e educação, inclusive no ensino da EF, em que as desigualdades sociais influenciaram negativamente no processo de ensino e aprendizagem, tão pouco a EFE foi capaz de mobilizar a participação de crianças e jovens em atividades físicas e prática esportiva.

No ensino remoto, por exemplo, o estudo de Bissolotti; Nogueira e Pereira (2014) demonstra que as mídias sociais são muito presentes na vida dos jovens brasileiros, o que poderia contribuir com a troca de informações e experiências durante as aulas a distância. Para os autores, muitas das mídias sociais incorporam *games* ou recursos gamificados, representando estímulos e linguagem familiares aos estudantes, o que poderia ser explorado para motivar e engajar os alunos nos processos educativos remotos.



Uma sequência didática gamificada foi desenvolvida por Fernandes e Strohschoen (2022) objetivando melhorar a participação dos alunos nas aulas de EF durante a pandemia de COVID-19. O estudo foi aplicado em um curso técnico integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Minas Gerais, no qual foram utilizadas diferentes plataformas digitais para tratar de temas como esportes e danças sendo que, os estudantes ganhavam pontos e recompensas por participação e pontualidade nas aulas síncronas, além da realização de atividades. Também foram criadas missões com vídeos explicativos, textos sobre os conteúdos tratados e atividades com elementos dos *games*.

O estudo de Fernandes e Strohschoen (2022) conseguiu elaborar um sistema gamificado com acúmulo de pontos como se fossem moedas de troca ou que correspondiam a nota real do estudante. Isso contribuiu para incentivar a autonomia dos alunos, que podiam administrar os pontos e as conquistas adquiridos no jogo, trocando por bens físicos como canetas e chaveiros, ou bens pedagógicos como pontuações ou entrega de trabalhos fora do prazo. Os autores ainda relatam como aspectos positivos o aumento da participação dos alunos nas aulas síncronas e realização de atividades.

Entretanto, vale lembrar que o estudo apresentado acima foi desenvolvido em um contexto específico com alunos do Ensino Médio em um instituto federal, além de contar com recursos necessários para aplicação da sequência de aulas gamificadas. Nas considerações de Vieira e Seco (2020) encontram-se evidências das dificuldades do ensino remoto durante a pandemia, principalmente entre as escolas públicas, desde o acesso universalizado à internet e às tecnologias digitais em todo país, até as condições de habitação para acompanhamento do ensino a distância. Conseqüentemente, as ações educativas implementadas durante as aulas remotas, por mais inovadora que fosse, encontraria diferentes impedimentos para ser efetivada e oferecida a contento aos estudantes da rede pública.

No retorno das aulas presenciais, é preciso efetivar o Currículo Paulista (2019) e desenvolver os temas e objetos de conhecimento pertinentes EFE, a fim de promover conhecimentos fundamentais para a formação dos estudantes. A partir disso, Darido (2012) menciona que diversificar as vivências e experiências proporcionadas pelos esportes, ginásticas, jogos, brincadeiras, lutas e danças, facilita a participação dos alunos nas aulas de EF, à medida que aumenta as chances de uma possível identificação dos escolares com essas práticas corporais. No entanto, é perceptível ainda nas escolas, que muitos alunos estejam desinteressados pelas aulas, ou não consideram importante o conhecimento proporcionado pela EF.

Quanto a isso, o relato de experiência apresentado no estudo de Filha et al (2022) demonstrou que a gamificação contribuiu com a motivação e engajamento dos alunos no aprendizado dos diferentes conteúdos da EF. O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas em um município de Pernambuco e as atividades didáticas, plataformas e recursos digitais propostos no ensino remoto, foram também utilizadas na volta às aulas presenciais. Dentre os elementos da gamificação nas aulas, destacam-se a cooperação na resolução de problemas, raciocínio e desenvolvimento de habilidades, disputas entre equipes, em atividades como montagem de quebra-cabeça, jogos on-line como responder perguntas, anagramas, análise de imagens dentre outras.

Configurações similares são encontradas no artigo de Caldas (2022), em que a autora defende a gamificação para dinamizar as aulas de EF, aproximando a realidade cotidiana dos alunos da disciplina escolar. No estudo desenvolvido pela autora em uma escola estadual, sites educativos, jogo da memória, QUIZ, anagramas, palavras cruzadas, foram empregados para aplicar a gamificação no ensino da história, características e elementos constitutivos da dança. Percebe-se, a partir das ponderações de Caldas (2022) que os elementos dos games, contribuíram para o desafio em desenvolver o tema danças nas aulas de EF, visto que muitas vezes é tratado na escola apenas em eventos esporádicos.

Os dois trabalhos apresentados citaram a utilização de sites educativos baseados em jogos para proporcionar experiências interativas e melhorar o aprendizado. O *Kahoot* (2012) é um exemplo de plataforma de jogos didáticos que pode ser acessada por qualquer dispositivo com internet para o formato web, ou por aplicativo, em que professores e alunos podem criar e compartilhar diferentes jogos. O site possibilita, por exemplo, criar quizzes com perguntas de verdadeiro e falso, enquetes ou de múltipla escolha. Pode-se ainda incluir imagens, vídeos e sons para abordar conteúdos específicos, determinar tempo para responder e níveis de dificuldade, com pontuações de acertos e ranking para gerar competitividade entre os alunos.

Nota-se que os elementos dos *games* podem ser inseridos para promover o envolvimento dos discentes nas atividades desenvolvidas nas aulas de EF, principalmente quando envolve conceitos, fatos e reflexões relacionados aos diferentes temas e objetos de conhecimento. Porém, Raguze e Silva (2016) apontam que os aspectos mais básicos e significativos dos games, como personagem, competição, regras do jogo, devem estar presentes para motivar e propiciar experiências aos estudantes. Para Raposo Neto, Penteadado e Carvalho (2023) a gamificação na educação precisa necessariamente evidenciar o ensino, distinguindo-a de um jogo digital comum na escola, além do uso constante da linguagem dos *games* incrementando a interação contínua do aluno.

O estudo de Raguze e Silva (2016) ainda demonstra que aspectos básicos da gamificação são perceptíveis em aulas tradicionais, como os docentes que atribuem pontos e estrelas quando os estudantes terminam as atividades. Apesar disso, os autores destacam que além de entender as características dos elementos dos games é primordial estabelecer os objetivos e propósitos da atividade, associando, recompensas e pontos, restrição de tempo, progressão do conhecimento e, inclusive, narrativas que possam estimular a imaginação do estudante e tornar mais emocionante a experiência do jogador.

A gamificação no ensino, demanda cuidados evidenciados por Fardo (2013) a fim de evitar erros comuns, como por exemplo, valorizar mais as notas do que a aprendizagem. Para isso, a utilização dos elementos dos games depende das intenções educativas e do contexto específico, a começar com a aplicação de mecânicas mais básicas, como pontos e medalhas, até uma quantidade maior, com experiências mais complexas e significativas para construir uma vivência próxima à de um game completo.

Sendo assim, os conteúdos da EFE podem ser combinados com aspectos da gamificação como a superação de desafios e fases, conquistas de pontos e medalhas, além de aspectos relacionados a cooperação e competição. Somando-se a isso, histórias fictícias fundamentadas nas linguagens dos *games*, escolha e evolução de um personagem dentro de um jogo, constituem articulações possíveis dos elementos dos games com as aulas de EF. Isso pode dar outro sentido as aulas e diferente de perspectivas mais tradicionais, obter ganhos na participação e engajamento dos estudantes durante o processo de ensino.

É perceptível ainda, que as experiências com a gamificação apresentadas, em suma demonstraram a utilização dos elementos dos *games* em situações de aprendizagem cuja ênfase está na dimensão conceitual, consideradas muitas vezes aulas teóricas. Contudo, a EFE é muito caracterizada pelo saber fazer das práticas corporais, evidenciando procedimentos e atitudes. Dessa forma, é preciso articular aulas teóricas e práticas para tratar dos objetos de conhecimento da EF, sem perder a essência do componente curricular, estendendo a gamificação, inclusive nas vivências e experiências das manifestações da Cultura Corporal.

Os jogos e brincadeiras, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, entre outras temáticas da EFE, já possuem elementos motivadores de participação comuns aos *games*, como cooperação e competição. Então, nas aulas práticas, o professor pode propor desafios com diferentes níveis de dificuldade, estipular recompensas, organizar sistema de pontos e placares,

contabilizando por exemplo, a participação da turma nas atividades propostas. É fundamental promover a inclusão de todos os estudantes e aprimorar a aprendizagem, tomando os devidos cuidados para não privilegiar apenas resultados e desempenho nas vivências das práticas corporais.

Não obstante, os trabalhos pesquisados indicam maior envolvimento dos estudantes nas situações de aprendizagem propostas com a aplicação da gamificação. Nota-se ainda, que algumas atividades gamificadas podem compor instrumentos avaliativos do professor durante os bimestres do ano letivo, substituindo as tradicionais provas escritas e entregas de trabalhos. É indispensável, porém, considerar aspectos pertinentes ao contexto escolar, além dos objetivos educacionais, o currículo e as peculiaridades da EF, que incidem diretamente no desenvolvimento da proposta de gamificação.

Desse modo a gamificação pode ser considerada alternativa metodológica a contribuir com o trabalho docente, sem representar solução definitiva para resolver todos os desafios da escola e porventura da EFE. Muitos estudos relacionam a gamificação com a utilização das tecnologias digitais e recursos como internet, computadores, celulares e videogames, para proporcionar ao jogador experiências e interatividade próxima de um *game* completo. Todavia, novos estudos são necessários para identificar quais elementos dos *games* podem compor as práticas pedagógicas e processos educacionais, principalmente, em experiências off-line ou sem a utilização de recursos digitais mais avançados.

## Referências

ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S.; & LOPES-FUJIHARA, A. de C. O que os mestrados profissionais têm a nos ensinar: análise de uma proposta. **MOTRICIDADES: Revista Da Sociedade De Pesquisa Qualitativa Em Motricidade Humana,**

5(1), p.146-161, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p146-161>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p. 73-81, 2002.

BISSOLOTTI, K.; GARCIA NOGUEIRA, H.; THERESINHA CYBIS PEREIRA, A. Potencialidades das mídias sociais e da gamificação na educação a distância. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 2014. DOI: 10.22456/1679-1916.53511. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53511>. Acesso em: 15 jan. 2023.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

CALDAS, I. T. A dança e suas expressões: a gamificação como ferramenta pedagógica na educação física escolar. *Revista Científica Excellence*, v. 14, n.1, p. 171-175, abril de 2022.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004. ISSN 1807-5509. DOI <https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000100006>. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>>. Acesso em: 01 nov.2022.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. Universidade Estadual Paulista. Prograd. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FERNANDES, M. de M.; STROHSCHOEN, A. A. G. Gamificando o ensino o ensino da Educação Física em ambientes digitais: uma sequência didática pedagógica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. ;, p. e202122, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.2021. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2021>. Acesso em: 8 ago. 2023.

FERREIRA PAIVA, M. R.; FEIJÃO PARENTE, J. R.; ROCHA BRANDÃO, I.; BOMFIM QUEIROZ, A. H. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 8 jan. 2023.

FILHA, Cleide Do Nascimento Monteiro Borges Lima et al. Gamificação nas aulas de educação física escolar – do ensino remoto ao ensino presencial. **CONEDU - Tecnologias e Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91391>>. Acesso em: 13 jun. 2023

Kahoot!: como usar para deixar suas aulas mais divertidas. **Porvir** – Inovações em Educação, 2021. Disponível em: <https://porvir.org/kahoot-como-usar-para-deixar-suas-aulas-mais-divertidas/>.

Acesso em: 01 ago. 2023.

Kahoot: como criar quiz e estudar com jogos. **Techtudo**, 2019. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2019/10/kahoot-como-criar-quiz-e-estudar-com-jogos.ghtml>. Acesso em: 01 ago. 2023.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D.; BARRETO, A.; RODRIGUES, G. M. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.23825. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/23825>. Acesso em: 21 nov. 2022.

MILLEN NETO, A. R.; DA CRUZ, R. P.; SALGADO, S. da S.; CHRISPINO, R. F.; SOARES, A. J. G. Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, 2010. DOI: 10.5216/rpp.v13i2.7559. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/7559>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MOTA, Allan Kardec Alves Da *et al.* **Gameficação como aliado do professor nas aulas de Educação Física escolar**. Anais III CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44679>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

RAGUZE, Tiago; SILVA, RP da. Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem. **Gamepad–Seminário de Games e Tecnologia**. v. 8, n. 06, p. 2021, 2016. Disponível em:< <https://www.feevale.br/Comum/midias/7fe3e6be-385f-4e8b-96e4-933a0e63874f/Gamificac%C2%B8a~o%20aplicada%20a%20ambientes%20de%20Aprendizagem.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2023

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopauli>



sta/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf.  
Acesso em 25 ago. 2021.

SILVA, E. C.; MOREIRA, E. C.; OLIVEIRA, A. B. de. Objetivos e conteúdos para o ensino da Educação Física escolar. In: 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, 2020. 170 p. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/1384>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SOUZA JUNIOR, A. F. de; LISBOA, T. F. M.; COSTA, A. Q. da. **Gamificação e Educação Física Escolar: debatendo conceitos e compartilhando possibilidades**. In: ARAÚJO, Allyson Carvalho de; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de (Eds.). Formação continuada em Educação Física no diálogo com a cultura digital. João Pessoa/PB: IFPB, 2019. p. 91–113.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

TORRES RAPOSO NETO, L.; DE FÁTIMA DE OLIVEIRA PENTEADO, C.; AMARAL DE CARVALHO, L. Gamificação como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem: uma revisão integrativa. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 22, p. 313-327, 31 jan. 2023.

VIEIRA, M. F. & SECO, C. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. 28, 1013-1031. DOI: 10.5753/RBIE.2020.28.0.1013. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10313>>. Acesso em: 3 out. 2022.

## Capítulo 6

# Efeitos dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física escolar

Henrique José Fumis  
Augusto Cesinando de Carvalho

### Introdução

Os Jogos Eletrônicos (JEs) fazem sucesso entre jovens e adultos, sendo que 72% dos brasileiros declaram ter o hábito de jogar JEs (PGB, 2021). Em decorrência do fácil acesso a equipamentos como computadores, celulares, tablets e videogames (MEIRELLES, 2021), os estudantes estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas engajados como protagonistas, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação social (BRASIL, 2018).

Atualmente há no Brasil 346 milhões de dispositivos portáteis como celulares inteligentes (*smartphones*), notebooks e tablets, ou seja, 1,6 dispositivo portátil por habitante (MEIRELLES, 2021).

Recentemente os JEs foram elencados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que organizou a Educação Física em 6 unidades temáticas, sendo: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Lutas, Danças e Práticas de Aventuras. Os JEs aparecem como um objeto de conhecimento proposto na unidade temática Brincadeiras e Jogos para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Ao constar na BNCC, os JEs começam a aparecer em currículos oficiais de diversos estados, como no Currículo Paulista (CP), deve-se incluir esse objeto de conhecimento em razão de sua expansão e

influência no estilo de vida das pessoas (SÃO PAULO, 2020). Os JEs também aparecem como objeto de conhecimento do 7º ano no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (PARANÁ, 2021).

Cabe ressaltar que a utilização dos JEs na Educação Física, já vinha sendo investigada e defendida, mesmo antes da BNCC, como, por exemplo, nos estudos de Rodrigues Júnior e Sales (2012), Durkin e Barber (2002), Alves (2004), Baracho, Gripp e Lima (2012), Azevedo (2008), Silveira e Torres (2007) e Feres Neto (2005).

Explorar a Cultura Digital em sala de aula, está além do que apenas usar conteúdos prontos, como, assistir vídeos, ouvir podcasts, explorar JEs ou pesquisar na internet, ela consiste em favorecer a reflexão, a tomada de decisão e a resolução de problemas, transformando o estudante em um ser pertencente a Cultura Digital, protagonista de seu aprendizado e produtor de conteúdos, tornando-a uma aliada no processo educativo.

Porém, existem riscos relacionados aos JEs, inclusive com a Organização Mundial da Saúde, incluindo na Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID), a definição de um novo transtorno de saúde denominado de transtorno dos jogos eletrônicos (*game disorder*), caracterizado pelo comportamento obsessivo em relação aos jogos, e desinteresse por outras atividades (WHO, 2018).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) também aponta alguns problemas médicos e alertas de saúde em crianças e adolescentes na era digital como, irritabilidade, ansiedade, depressão, déficit de atenção, hiperatividade, transtorno do sono, sedentarismo, *cyberbullying*, transtornos posturais entre outros. Breda, et al. (2014) alertam para os riscos causados por jogos violentos em relação a um possível aumento da agressividade.

Além dos riscos existem algumas barreiras e dificuldades para utilização dos JEs nas aulas de Educação Física, como os recursos tecnológicos defasados nas escolas, o custo de muitos JEs com direitos comerciais e autorais e a formação dos professores nesta temática (AZEVEDO; PIRES; SILVA, 2007). Um outro ponto a se

destacar é o entendimento do estudante em relação a utilização dos JEs como recurso pedagógico.

Se por um lado temos riscos e dificuldades, pode-se apontar benefícios dos JEs no contexto escolar e da Educação Física, nesse sentido, Rodrigues Junior e Sales (2012) destacam o fato da criança ter que desenvolver técnicas de raciocínio lógico, coordenação motora, resolução de problemas e no caso de alguns JEs habilidades sociais.

A inclusão dos JEs na Educação Física pode favorecer a inovação pedagógica (VAGHETTI, 2012) e o rompimento com práticas tradicionais como o “rola bola” e o desinteresse dos alunos pelas aulas, causado pela repetição dos conteúdos, a valorização de alunos mais habilidosos, e práticas descontextualizadas na EFE (GONZALEZ, 2020).

Rodrigues e Silva (2020) demonstram a possibilidade de utilização dos JEs nas aulas de Educação Física Escolar (EFE) em uma turma do 6º ano de uma escola no Mato Grosso e observaram uma participação ativa dos estudantes nas aulas.

Lima, Mendes e Lima (2020) propuseram a utilização do videogame Xbox *One* com *Kinect* em aulas da 3ª série do Ensino Médio por meio de Exergames (jogos que exigem movimento do jogador também chamados de JEs de movimento) no caso o *Kinect Sports Rivals*, constatando uma ressignificação nas práticas pedagógicas e melhorias na motivação do aluno.

Dos Santos Araújo et al. (2021) também trazem os JEs como proposta educativa, apresentando aumento significativo na participação dos estudantes e sendo bem aceito enquanto proposta educativas para as aulas de EFE.

Embora os recentes estudos apresentem dados concretos e favoráveis à utilização dos JEs na EFE, ainda existem algumas lacunas sobre como os JEs devem ser abordados e se de fato, na perspectiva do estudante, esse objeto de conhecimento faz sentido na aula de EFE.

A Educação Física precisa considerar o interesse do público jovem e promover uma ampliação das possibilidades de práticas corporais. Cabe retomar que os JEs já estão contemplados no

Currículo Paulista, dentro da unidade temática Brincadeiras e Jogos, no 6º e 7º ano do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2020).

Esta pesquisa investigou, na perspectiva do estudante, o efeito dos JEs relacionados à motivação e participação nas aulas de Educação Física, bem como algumas questões como: É pertinente a presença dos JEs como objeto de conhecimento da EFE? Os JEs favorecem a participação dos estudantes nas aulas? De fato os estudantes possuem acesso aos JEs? Faz sentido para o estudante vivenciar JEs nas aulas de Educação Física? É possível, através dos JEs, propor práticas em Educação Física que se aproximem da Cultura Digital e Culturas Juvenis, inclusive tendo o estudante como protagonista na criação e elaboração dessas práticas?

A proposta foi colaborar para uma EFE que aproxime o uso das tecnologias digitais, especialmente os JEs e as aulas de educação física, promovendo uma aprendizagem significativa aos estudantes e atreladas aos seus interesses.

### **Percurso investigativo**

A pesquisa foi realizada numa Unidade Escolar de Ensino Integral da Rede Pública Estadual de São Paulo, pertencente à Diretoria de Ensino da região de Andradina, que atende 445 estudantes dos anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio.

O presente estudo foi realizado com os estudantes, de ambos os sexos, matriculados no Ensino Fundamental, especificamente no 6º ano B, 7º ano B e C, totalizando 79 estudantes. A escolha pelos estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental se justifica pelo fato desses estudantes já terem os JEs como prática prevista no currículo paulista e BNCC.

O trabalho aconteceu nas seguintes etapas:

- 1) Planejamento das 10 aulas;
- 2) Intervenção (aplicação das aulas planejadas);
- 3) Avaliação das atividades.

## 1) Planejamento das 10 aulas

Foram realizadas 10 aulas sobre os JEs, sendo assim estruturada:

Aula 1 e 2 - A história e evolução dos JEs e debate em grupo sobre os riscos e benefícios dos JEs.

Aulas 3 e 4, os estudantes vivenciaram os JEs na prática, utilizando o aparelho celular, netbooks, emulador de jogos em um notebook e três consoles de JEs, sendo 1 Xbox 360 com kinect, 1 Nintendo Wii e 1 Playstation 2.

Aula 5, os estudantes vivenciaram uma adaptação de um Jogo Eletrônico para uma brincadeira na quadra, observando suas características, mecânicas e adaptações para torná-lo possível. O Jogo em questão foi o Among Us, em uma versão adaptada para a quadra.

Aula 6, os estudantes foram organizados em grupos para criarem seus próprios jogos, baseados em jogos que já conheciam. O anexo 6 consiste num roteiro que instrui o aluno na criação e adaptação do JEs na quadra.

Nas aulas 7 e 8, cada grupo de estudantes apresentou os jogos e brincaram com os jogos criados por seus amigos.

Nas aulas 9 e 10, finalizou-se a intervenção com os estudantes compartilhando as brincadeiras e jogos criados, além de autoavaliar-se e avaliar a sequência de aulas vivenciadas.

O quadro 1 apresenta as aulas, os conteúdos e seus objetivos.

**Quadro 1** - As aulas, os conteúdos e seus objetivos.

<b>AULAS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>AULA 1</b>	História e Evolução dos Jogos	Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias.

<b>AULA 2</b>	Debate: Prós e contras sobre JEs	Discutir pontos positivos e negativos relacionados aos JEs.
<b>AULA 3 e 4</b>	Jogos Eletrônicos	Vivenciar JEs (Computadores - Celulares - Consoles).
<b>AULA 5</b>	Criação de Jogos/Brincadeiras	Vivenciar uma adaptação de um Jogo Eletrônico para uma brincadeira na quadra, observando suas características, mecânicas e adaptações para torná-lo possível.
<b>AULA 6</b>	Criação de Jogos e Brincadeiras	Identificar características de JEs para criar ou adaptar brincadeiras na quadra ou outro espaço.
<b>AULA 7 e 8</b>	Apresentação dos Jogos e Brincadeiras na quadra	Apresentar e vivenciar os jogos criados.
<b>AULA 9</b>	Compartilhar os Jogos criados e Retomada da discussão sobre prós e contras dos JEs	Divulgar as brincadeiras e jogos criados. Discutir pontos positivos e negativos dos JEs
<b>AULA 10</b>	Autoavaliação	Autoavaliar-se e avaliar a sequência de aulas

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Após a aplicação das aulas os estudantes realizaram uma autoavaliação e avaliaram também a sequência de aulas (intervenção) através de um novo questionário *online*, onde puderam apontar como foram as aulas, se foram legais ou chatas,

divertidas ou entediante, pontos positivos e negativos, sugerir ideias de como utilizar os JEs nas aulas de EFE e definir se os JEs realmente devem integrar as aulas de EFE.

## 2) Intervenção (aplicação das aulas planejadas)

As aulas foram elaboradas e aplicadas durante a intervenção, com o objetivo de trabalhar os JEs na EFE. Foram realizadas 10 aulas e a partir deste momento serão apresentados os resultados e observações dessas aulas.

Na aula 1 foi apresentada a história e evolução dos JEs por meio de um vídeo de 17 minutos publicado pelo canal “você sabia?”, onde é mostrada a evolução dos JEs desde o primeiro jogo em 1958 até o ano de 2020, contando toda evolução gráfica e tecnológica (Figura 1).

**Figura 1** - Alunos assistindo um vídeo que conta a história e evolução dos JEs



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)



Logo após o vídeo os alunos responderam algumas perguntas de forma oral em um bate papo. As perguntas feitas foram as seguintes: O que acharam do vídeo? Já jogaram alguns dos jogos apresentados no vídeo? Entre jogar videogame ou fazer atividade física, o que você prefere? Será que jogar videogame por muito tempo faz mal? Quais os jogos eletrônicos que vocês mais gostam? Quais os personagens dos JEs preferidos? Conseguem perceber a relação entre Educação Física e JEs? As respostas foram anotadas na lousa.

Os alunos ficaram muito empolgados ao assistirem o vídeo e saber das próximas atividades. Nessa primeira aula foi mostrado além do vídeo, todas as etapas que eles iriam vivenciar, o que criou uma expectativa positiva nos alunos.

Na aula 2 o objetivo foi discutir pontos positivos e negativos relacionados aos JEs. A turma foi dividida em 4 grupos que realizaram a leitura de textos referentes aos riscos causados pelo excesso de tempo em frente aos games, como o sedentarismo, elevado tempo destinado aos JEs, menor tempo no convívio social com amigos e familiares, procrastinação das atividades escolares, além de jogos que possam estimular comportamentos violentos ou antissociais. Foram utilizados também, textos que tratavam dos BENEFÍCIOS dos JEs, como um momento de entretenimento, válvula de escape, diversão, desenvolvimento do raciocínio lógico, aumento da concentração e da criatividade, etc.

Após a leitura, os grupos apresentaram suas opiniões e posicionamentos relacionados à leitura, bem como, entregaram um resumo do que foi discutido no grupo. A Figura 2 mostra os alunos no momento da leitura e discussão.

**Figura 2** - Leitura e discussão de textos relacionados aos riscos e benefícios dos JEs



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

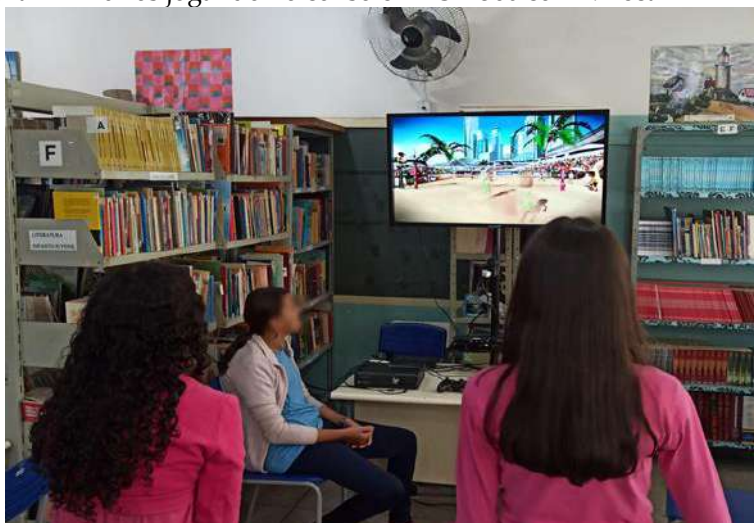
Nas aulas 3 e 4 o objetivo foi possibilitar aos alunos a vivência de alguns JEs, tanto em computadores, celulares e consoles. Para essas aulas os alunos foram divididos em dois grupos, um grupo ficou na sala de leitura, que foi equipada com consoles, onde puderam jogar em consoles conectados à TV (Figura 3 e 4), como o XBOX 360, com o jogo Kinect Sports, o Nintendo Wii, com o jogo Mario Kart, o playstation 2 com um jogo de luta "The King of Fighters", além disso havia computadores com emuladores de jogos antigos e a possibilidade de jogar no celular.

**Figura 3 -** Alunos jogando em consoles Nintendo Wii e Playstation 2



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

**Figura 4 -** Alunos jogando no console XBOX 360 com kinect



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

O outro grupo foi direcionado para uma outra sala e utilizaram os notebooks para acessar os jogos de sua preferência,

jogos estes disponibilizados em sites da internet, como FRIV e ROBLOX (Figura 5).

**Figura 5** - Alunos jogando em computadores



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Estas aulas foram realizadas por meio de parcerias com outros professores que emprestaram os consoles. A escola já dispunha de televisores, notebooks, sala de informática e sala de leitura (onde foram instalados os consoles). Os alunos se divertiram muito e até pediram mais vezes aulas assim. Além disso, para muitos, foi uma possibilidade de jogar no videogame, uma vez que muitos não possuem em casa o videogame, apenas jogam em celulares.

Na aula 5, o objetivo foi vivenciar uma adaptação de um JE para uma brincadeira na quadra, observando suas características, mecânica e adaptações para torná-lo possível. O jogo escolhido foi o “Among Us”, que fez muito sucesso entre os jovens em 2020 e que ainda é lembrado e jogado até hoje. Todo o desenvolvimento da aula foi conduzido pelo professor/pesquisador.

Os alunos adoraram o jogo e entenderam rapidamente a dinâmica, inclusive querendo repetir em outras aulas. Alguns problemas para a realização do jogo, alguns alunos não aceitaram

que foram eliminados (mortos pelo impostor) e continuaram no jogo, causando indignação do impostor. Outros alunos, após serem eliminados pelo impostor, não guardaram segredo e contaram aos outros quem era um dos impostores. O espaço da quadra é limitado o que tornou o jogo rápido. Os impostores eliminavam rapidamente os tripulantes e por sua vez os tripulantes também descobriam os impostores rapidamente. Um espaço alternativo, como uma praça ou até mesmo outros espaços da escola pode deixar o jogo mais legal.

Na aula 6 o objetivo foi identificar características de JEs para criar ou adaptar brincadeiras na quadra ou outro espaço. Os alunos foram divididos em grupos menores para que criassem seus próprios jogos, baseados na vivência da aula anterior, onde puderam experimentar um JE adaptado para uma situação de aula de Educação Física. Cada grupo recebeu uma ficha para auxiliar na criação do jogo. A Figura 6 mostra alguns grupos no momento de discussão e criação de seus jogos.

**Figura 6** - Alunas do 6º ano B, criando seus jogos



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Os alunos se reuniram em grupos e decidiram qual jogo criariam. Nesse momento houve muita discussão sobre qual o jogo seria adaptado, gastando um tempo maior do que eu imaginei para a aula.

Outro ponto é que somente os líderes do grupo se engajaram e construíram o jogo. Os demais alunos apenas ficaram conversando e não contribuíram com ideias para o jogo. Mesmo assim foram criadas adaptações de jogos bem legais como: Subway Surfer, Free Fire, Roblox - Flee the facility (Chamado pelos alunos de MARRETÃO), Roblox - Hide and Seek (Uma mistura de esconde-esconde com queimada), FIFA, Round 6 e caça ao tesouro.

Um detalhe que chamou a atenção, foi na turma do 6º ano B, onde as alunas que criaram o jogo de free fire, pensaram em regras para que uma aluna com dificuldade de movimentação pudesse participar, assim incluindo todos na brincadeira.

As aulas 7 e 8 foram para apresentar e vivenciar os jogos criados. Cada grupo teve em torno de 20 minutos para explicar o jogo e propor a vivência do mesmo para os colegas de turma.

Os jogos ficaram bem legais e os alunos se mostraram ansiosos em jogar. O tempo destinado (2 aulas) acabou sendo pouco, e os alunos pediram para repetir a atividade em outras aulas, para terem mais tempo de jogar.

As Figuras 7 e 8 mostram os alunos no momento de experimentação das atividades criadas.

**Figura 7 -** Jogo Subway surfers adaptado para quadra



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

**Figura 8 -** Free Fire no gramado



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Nas aulas 9 e 10 os objetivos foram: divulgar as brincadeiras e jogos criados, discutir pontos positivos e negativos dos JEs, autoavaliar-se e avaliar a sequência de aulas (se gostaram ou não das aulas com o tema JEs). Essas aulas foram destinadas para fazer uma retomada geral com a turma do que foi vivenciado e o que eles aprenderam nessas aulas.

### 3) Avaliação da intervenção

Após as intervenções foi realizado um questionário Tendo nove perguntas para que os alunos avaliassem a intervenção.

#### **Avaliação das atividades/aulas relacionadas aos Jogos Eletrônicos**

1. Cite os pontos POSITIVOS das aulas de Educação Física realizadas com o tema Jogos Eletrônicos?
2. Cite os pontos NEGATIVO das aulas de Educação Física realizadas com o tema Jogos Eletrônicos?
3. Como os Jogos Eletrônicos podem ser usados nas aulas de Educação Física?

4. Gostou das atividades práticas que os grupos criaram?

Marcar apenas uma resposta.

( ) Sim      ( ) Não

5. Conhecia os JOGOS ELETRÔNICOS que os grupos utilizaram como base para o jogo na quadra/escola? Marcar apenas uma resposta.

( ) Sim      ( ) Não

6. Foi fácil ou difícil criar os jogos/brincadeiras? Marcar apenas uma resposta.

( ) Fácil      ( ) Difícil

7. A aula foi legal/divertida? Marcar apenas uma resposta.

( ) Sim      ( ) Não

8. O que deixaria essa aula MAIS LEGAL?

9. Em sua opinião os Jogos Eletrônicos realmente devem fazer parte das aulas de Educação Física? Justifique.

Responderam o questionário, 72 alunos, pertencentes às turmas que participaram da intervenção, ou seja, 6º ano B, 7º ano B e 7º ano C, onde puderam apontar como foram as aulas, além de sugerir ideias de como utilizar os JEs nas aulas de EFE e definir se os JEs realmente devem integrar as aulas de EFE.

As figuras a seguir trazem as respostas dos alunos às questões. As perguntas abertas desta seção, são apresentadas em formato de

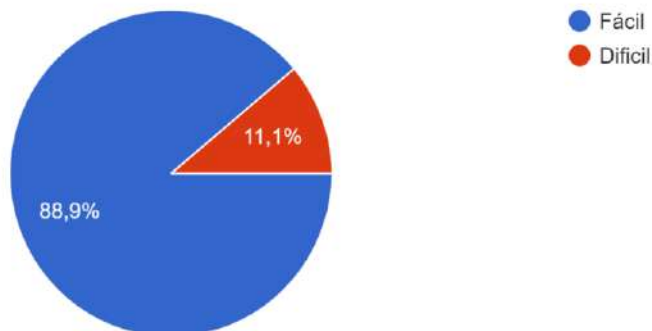








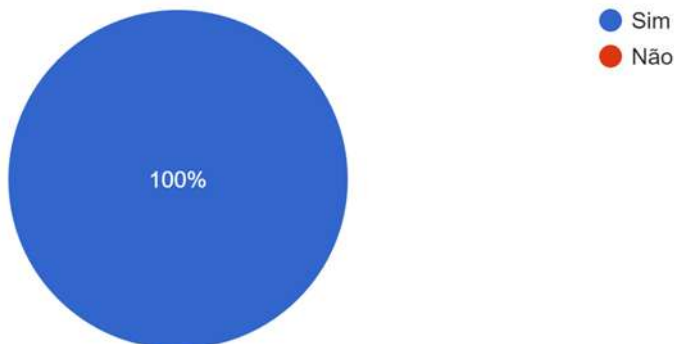
**Figura 12** - Foi fácil ou difícil criar os jogos/brincadeiras?



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

A Figura 13, mostra que 100% dos alunos acharam que as aulas foram legais ou divertidas.

**Figura 13** - A aula foi legal/divertida?



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Algumas sugestões de como deixar a aula mais legal, foram dadas pelos alunos e pode ser observada na Figura 14, com especial destaque para "aulas", "legal", "brincadeiras" e "jogos".

Figura 14 - O que sugere para deixar a aula mais legal/divertida?



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Algumas sugestões que chamaram a atenção foram as seguintes:

*“Fazer jogos eletrônicos para a prática e compartilhar com nossos amigos”*

*“A colaboração de alunos e diminuição de brincadeiras paralelas”*

*“Fazermos mais aulas práticas”*

*“Mais tempo na quadra, menos bagunça e fazer em outros lugares”*

*“Mais tempo de aula”*

*“Ter mais jogos diferentes”*

*“Mais ajuda de todos pois só alguns ajudaram inventar os jogos”*

Quando questionados se os JEs realmente devem fazer parte das aulas de EFE, os alunos responderam como observado na Figura 17, que “Sim”, além de destaque para outras palavras, como: “jogos”, “divertido”, “aula” e “legal”.

**Figura 15 - Os JEs devem fazer parte das aulas de EFE?**



Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Cabe ressaltar que dos 72 alunos que responderam essa questão, apenas 4 deles disseram ser contrários aos JEs fazerem parte das aulas de EFE, 3 disseram que depende e 65 foram favoráveis à adoção dos JEs nas aulas de EFE.

Algumas frase que chamaram a atenção:

*“Se a gente puder jogar e depois brincar pode sim”*

*“Sim, pois os jogos são legais, e realizando pessoalmente ajuda na atividade física”*

*“Sim, pois muitos jogos tem coisas a ver com jogos eletrônicos como jogos de esportes”*

*“Sim, para aula ficar mais legal”*

*“De vez em quando é bom porém não sempre porque senão ficamos menos tempo na quadra”*

### **Considerações gerais sobre os resultados**

O trabalho apresentou diversos aspectos relacionados aos JEs e suas possibilidades na EFE. Faz-se agora considerações e discussões desses resultados.

Na justificativa deste estudo levanta-se a pertinência em investigar a partir do ponto de vista do aluno o efeito dos JEs relacionados à motivação e participação nas aulas de Educação Física, bem como tentar responder algumas questões como: de fato os estudantes possuem acesso aos JEs? É pertinente a presença dos JEs como objeto de conhecimento da EFE? Os JEs favorecem a participação dos estudantes nas aulas? Faz sentido para o estudante vivenciar JEs nas aulas de Educação Física? É possível, através dos JEs, propor práticas em Educação Física que se aproximem da Cultura Digital e Culturas Juvenis, inclusive tendo o estudante como protagonista na criação e elaboração dessas práticas?

Partimos do pressuposto que a EFE é a matéria mais querida entre os alunos. Ao analisar os resultados do questionário inicial, quando se trata do perfil da turma, fica evidente que a matéria preferida dos alunos é a Educação Física, onde 87% dos alunos apontaram esta como uma das matérias que mais gostam. Em uma pesquisa realizada em Portugal por Pinheiro *et al.* (2013), 58,3% dos alunos consideraram a disciplina de EFE como uma das suas três preferidas. Darido (2004) investigando a mesma faixa etária também chegou a resultados de que a EFE é a matéria preferida para 48,1% dos alunos.

Ao ser mencionada como a matéria preferida entre os alunos, principalmente na faixa etária dos 11 aos 13 anos, imputa-se à EFE uma grande responsabilidade em corresponder às expectativas, e ser verdadeiramente uma aula significativa para os alunos.

Quando observada a motivação e participação, os alunos mostraram-se bastante motivados e participativos. Nas aulas onde os conteúdos foram predominantemente teóricos houve resistência dos alunos, que em vários momentos perguntavam quando seria a prática, mesmo assim, participaram e contribuíram nas discussões em grupo. Ao comparar as respostas do questionário inicial e questionário final, o número de alunos que apontaram participar das atividades propostas nas aulas de EFE aumentou de 81% para 88,9% quando realizadas aulas com o tema JEs.

Araújo *et al.* (2021), em um estudo que avaliou as aulas antes e após a intervenção com JEs, encontrou números parecidos quanto à participação, sendo que antes das aulas o número era de 74%, saltando para 88% após as aulas com JEs. Nesse mesmo estudo, cabe um destaque para o fato de 100% dos alunos apontarem ter gostado das aulas com JEs.

Nessa mesma linha, Andrade *et al.* (2020) estudou o efeito dos *exergames* comparado com aulas tradicionais de EFE no humor e na autoestima de crianças, embora os resultados tenham apresentado semelhanças entre a aula tradicional e a aula com videogame, o autor sustenta a inclusão de recursos pedagógicos pouco explorados nas aulas de educação física, como o caso dos JEs, além de associar tecnologia e cultura corporal de movimento, sem, no entanto, substituir práticas tradicionalmente prazerosas como esportes e jogos tradicionais.

Ao compararmos o questionário inicial (pré intervenção) com o questionário final (pós intervenção), 73,4% dos alunos apontaram que JEs podem ser considerados como aula de EFE, saltando para 91,7% após a intervenção. O que demonstra que os alunos compreenderam essa possibilidade após a vivência das aulas e que de fato a presença dos JEs nas aulas de EFE são pertinentes.

Nesse mesmo sentido, Constantino *et al.* (2015) mostra que 68,9% dos alunos acham que os JEs podem ser usados na escola e 51,1% acham que existem JEs que podem promover algum “aprendizado para a vida”.

Cruz, Ramos e Albuquerque (2012), buscaram conhecer a opinião dos alunos sobre JEs, com 322 participantes e média de idade de 13 anos, 69% disseram que gostariam de jogar na escola e 84% têm o hábito de jogar JEs, demonstrando assim que os JEs estão presentes em seu cotidiano e que grande parte desses alunos aceitam os JEs como possibilidade para uso na escola.

Outro ponto que merece destaque é a pergunta 3: Como os JEs podem ser usados na Educação Física? Observando a nuvem de palavra do questionário inicial, onde a palavra em destaque era



“não sei” e após a intervenção, palavras como “Jogos Eletrônicos”, “usados”, “vida”, “real”, “jogar”.

Rodrigues Júnior e Sales (2012), ao entrevistar 100 professores de Educação Física da rede pública e privada de escolas do norte de Minas Gerais, identificaram que 69,26% utilizariam os jogos eletrônicos como conteúdo pedagógico e, dos 350 alunos entrevistados, 85,35% aceitariam os jogos nas aulas. Apesar desse percentual favorável, 47,37% dos professores enxergam inúmeras dificuldades para utilizar essa tecnologia como objeto de aprendizagem.

### **Considerações finais**

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, pode-se observar, a grande presença dos JEs entre os jovens, relacionado ao fácil acesso a *smartphones* que por sua vez dispõe de uma infinidade de JEs. Uma vez inseridos no cotidiano dos alunos, sua presença na educação se torna possível e necessária, inclusive como um ponto de inovação metodológica.

O fato de mencionarem a Educação Física como a disciplina que mais gostam, imputa à EFE uma grande responsabilidade em atender as expectativas por uma aula diferente e que promove a participação. Nesse ponto os JEs mostraram-se uma ferramenta para promover diversidade nas aulas, sendo mais uma das inúmeras possibilidades na EFE. Possibilidades que permitem vivenciar os JEs em suas tradicionais plataformas, mas também como forma de movimento e brincadeiras e indo além ao promover uma discussão sobre os riscos e benefícios.

A intervenção (aulas de JEs) foram marcadas pela participação e o entusiasmo dos alunos. Nessa pesquisa, os JEs foram utilizados nas aulas de EFE de forma a abordar um breve histórico e realização de leitura e discussão sobre seus aspectos positivos e negativos, logo após, os JEs foram vivenciados em videogames, celulares e computadores e finalmente adaptados para brincadeiras

na quadra. Foi uma maneira divertida de explorar o protagonismo e a criatividade dos alunos.

Vale ressaltar que os alunos aprovaram essas aulas, criaram brincadeiras divertidas e participaram das aulas com empolgação por terem sido os autores dos jogos e brincadeiras.

Sendo assim, os JEs podem e devem ser utilizados na EFE como uma metodologia inovadora e que promove participação e reflexão quanto ao uso. Além disso, os JEs são uma importante ferramenta para aproximar aluno e professor. Sua implementação nas aulas não requer conhecer todos os JEs disponíveis, mas entender o que os alunos gostam e ouvi-los quanto a seus gostos e preferências.

Chegando ao fim desta pesquisa pode-se observar que os alunos possuem grande conhecimento sobre os JEs e os mesmos estão fortemente presentes em seu cotidiano. Ao implementar os JEs na EFE ficou evidente que as atividades foram bem aceitas pelos alunos e que toda a intervenção mostrou-se significativa. Além disso, foi possível perceber que os JEs ocupam legitimamente um lugar na EFE, podendo ser utilizado para tornar as aulas mais atrativas, diversificadas, bem como promover uma reflexão quanto ao uso ético e responsável. Os JEs promoveram um maior engajamento dos alunos, inclusão, e mostraram-se como uma possibilidade de ampliar o currículo da EFE para além das aulas tradicionais.

## Referências

ALVES, L. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ANDRADE, A. *et al.* Effect of practice exergames on the mood states and self-esteem of elementary school boys and girls during physical education classes: A cluster-randomized controlled

natural experiment. **PLoS ONE**, [s. l.], v. 15, n. 6, p. 1– 18, 2020. DOI 10.1371/journal.pone.0232392. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0232392>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ARAÚJO, J. S. *et al.* Educação Física e jogos eletrônicos: uma proposta educativa para as aulas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021. Disponível em: <<https://www.periodicos.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14832>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

AZEVEDO, V. de A. "**Press start**": possibilidades educativas dos jogos eletrônicos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

AZEVEDO, V. de A.; PIRES, G. De L.; DA SILVA, A.P.S. Jogos eletrônicos e suas possibilidades educativas. **Motrivivência**, n. 28, p. 90-100, jul. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9741/9490>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BARACHO, A.F. O., GRIPP, F.J.; LIMA, M.R. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000100009>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2º Versão Revista. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BREDA, V. C. T. *et al.* Dependência de Jogos Eletrônicos em Crianças e Adolescentes. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 16, n. 1, p. 53-67, 2014. Disponível em: <<https://cdn.publisher.gn1.lnk/rbp.celg.org.br/pdf/v16n1a06.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2023.

CONSTANTINO, M. T. *et al.* Perfil e percepção do uso de jogos eletrônicos por alunos do ensino fundamental: relações com a educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, 2015. DOI: 10.5216/rpp.v18i4.36492. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/36492>. Acesso em: 03 ago. 2023.

CRUZ, D.; RAMOS, D.; ALBUQUERQUE, R. Jogos eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e os jovens têm a dizer? **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 12, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/3013> . Acesso em: 18 mai 2023.

DARIDO, S.C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física . **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004. DOI: 10.1590/S1807-55092004000100006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/16551> . Acesso em: 10 jul. 2023.

DURKIN, K.; BARBER, B. Not so doomed: computer game play and positive Adolescent development. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 23, p. 373-392, 2002. Disponível em: <[https://education.biu.ac.il/sites/education/files/shared/not\\_so\\_doomed.pdf](https://education.biu.ac.il/sites/education/files/shared/not_so_doomed.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FERES NETO, A. **Videogame e educação física/ciências do esporte: uma abordagem à luz das teorias sobre o virtual**. EF Deportes: revista digital, Buenos Aires, v.10, n. 88, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd88/video.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar: entre o "rola bola" e a renovação pedagógica**. P. 130-148. In: 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.

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

em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/GG5PwG8BBB5FN3TfHGZM7hG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MEIRELLES, F. S. **32ª Pesquisa Anual FGVcia do Uso de TI**. FGV EAESP, 32. ed. 2021. Disponível em: <<https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-ti>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Educação Física. 2021. Disponível em: <[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-05/crep\\_educacao\\_fisica\\_2021\\_anos finais.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_educacao_fisica_2021_anos finais.pdf)>. Acesso em: 14 dez 2021.

PGB. **Pesquisa Game Brasil** - Report gratuito. 2021. Disponível em: <<https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/ebooks/>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

PINHEIRO, M.C. *et al.* Outra vez, professor?": percepções de alunos em relação à Educação Física. **Motrivivência**, v. 40, p. 90-105, 2013.

RODRIGUES JÚNIOR, E.; SALES, J. R. L. de. Os jogos eletrônicos no contexto pedagógico da educação física escolar. **Conexões**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 70–82, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637689>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

RODRIGUES, M. C.; SILVA, G. F. da. Jogos eletrônicos na educação física escolar: da reprodução à criação. **Revista Facisa On-Line**, Barra do Garça, v. 9, n. 1, p. 174-183, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php?journal=revista-facisa&page=article&op=view&path%5B%5D=372&path%5B%5D=350>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC/SP, 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2021.

SILVEIRA, G. C.F.; TORRES, L. M. Z. Educação física escolar: um olhar sobre os jogos eletrônicos. In: **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. 2007. p. 16-21.

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). **Manual de Orientação: Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital**. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em: <[www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c-ManOrient\\_-\\_MenosTelas\\_\\_MaisSaude.pdf](http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2021.

VAGHETTI, C. A. O. *et al.* Exergames: um desafio à educação física na era da tecnologia. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, n. 12, p. 125-151, 2012. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1882/1293>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

World Health Organization (WHO): **Addictive Behaviours: Gaming disorder**. 22 out. 2018. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/addictive-behaviours-gaming-disorder>>. Acesso em: 15 dez. 2021.



## Capítulo 7

# Parkour na escola: uma sistematização de práticas corporais contemporâneas

Henrique Camargo Alves da Silva  
Denise Ivana de Paula Albuquerque  
Soellyn Elene Bataliotti

### Introdução

Tratar do novo nas aulas de Educação Física escolar não é algo simples, dado o contexto histórico que influenciou essa área, de modo que a formação de grande parte dos profissionais ainda em atuação, teve como prerrogativa principal a busca pela técnica de movimento, em uma perspectiva esportivista, na qual o fazer, compreendido aqui como o movimento e suas manifestações, era desprovido de reflexão. Portanto refletir é debruçar-se sobre si mesmo, e se tratando da práxis educativa, sobretudo é perceber e aceitar o novo, o diferente, preparando o terreno para que novas possibilidades possam brotar. O novo está dentro de nós e, muitas vezes, para que ele possa se mostrar, basta que estejamos abertos e com um olhar sensível para tudo que nos cerca e dispostos a mudar o rumo a qualquer momento.

Diante do contexto nacional atual, no qual as transformações se fazem presentes, devido a consolidação do marco regulatório no país, este estudo procurou entrelaçar as questões implicadas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018), e suas inferências na consolidação das práticas pedagógicas, de forma a estabelecer pressupostos para a estruturação e organização de processos pedagógicos para a Educação Física escolar, especificamente, sobre



a propositura do *Parkour* como conteúdo para o Ensino Fundamental.

A BNCC (2018), traz em seu arcabouço a unidade temática Práticas Corporais de Aventura (PCAs), a ser tematizada na segunda etapa do Ensino Fundamental, 6º e 7º anos. Ela se diferencia dos conteúdos tradicionais da Educação Física no sentido de provocar no aluno sensações e interações bem peculiares.

As atividades de aventura permitem certo afastamento de expressões céticas e individualistas que permeiam o cotidiano urbano por meio do contato com a natureza, mediante relações humanas mais diretas e intensas, agregando altas doses de aventura. Tais práticas são ‘recheadas’ de experiências estéticas e de relações de ‘composição’ (SANT’ANNA, 1999), podendo levar o praticante a um nível de consciência importante sobre diversas relações humanas (sociais, ambientais etc.) (INÁCIO, 2007, p. 61).

Essas atividades “[...] não se restringem a uma mera descarga dos problemas, tensões e pressões cotidianas, mas consiste em uma busca do ser humano sentir o quanto está vivo” (Silva; Maldonado; Oliveira, 2016, p. 38). Nesse segmento e, considerando as características das manifestações dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, marcados pela ludicidade, pelos aspectos relacionados ao imaginário da criança, inventividade, gosto pelo desafio, construção de identidade, ou seja, uma série de fatores que vão ao encontro das sensações e dos aprendizados provocados por meio da experimentação das PCAs, é legítimo afirmar que tal unidade temática pode ser implementada em qualquer ciclo do Ensino Fundamental, desde que consideradas as necessidades dessa faixa etária, assim como a correta progressão dos níveis do conhecimento.

Um fator preponderante no trabalho com essa unidade temática é o fato de não ter que, desconsiderar o repertório trazido pelo aluno para dentro da escola. “Essas práticas podem ser tratadas trazendo à cultura da região em que o aluno está inserido, suas práticas cotidianas, suas expectativas dentro de uma proposta

de aula ou de projeto". (ARMBRUST, 2010; MALDONADO; SILVA, 2015 *apud* SILVA, PEREIRA; SILVA, 2016, p. 36).

Assim, refletir sobre a Educação Física que se pretende dentro desse cenário, a maneira que podemos considerar, ampliar e ressignificar esse emaranhado histórico e cultural nas aulas, é um desafio importante que recai sobre a tarefa docente. Portanto, é essencial compreender a dinâmica cultural que invade a escola, uma vez que ela é influenciada fortemente pelos mecanismos da globalização. De acordo Miranda (2000), o sujeito pós-moderno é definido historicamente, e não mais biologicamente, de maneira que o sujeito assume identidades diversas em diferentes momentos, afetadas tanto pelos processos de socialização quanto de globalização dos meios de comunicação e informação.

Diante desse novo cenário, no qual pais e alunos estão cada vez mais exigentes e conectados, considerar o que eles buscam em uma escola e balizar essas expectativas com um ensino de qualidade é uma função essencial à escola que, portanto, é questionada e precisa refletir e dar respostas a essas novas demandas sociais.

O Parkour é uma prática que possui base na filosofia, no saber sobre si e no reconhecimento das suas limitações para ir em busca do que falta. O que significa dizer que é necessário ir além do óbvio, desbravar caminhos novos e conscientizar-se sobre seus movimentos. Não se trata de um esporte. Para Silva, Costa e Carvalho (2011, p. 3) afirmam:

Identificado como subcultura urbana, o Parkour consiste em uma atividade de características relacionadas a esporte, arte, aventura, superação corporal e transcendência, praticada por jovens em diversas metrópoles e relacionada, em sua essência e concepção, à resistência ao ambiente sociotécnico.

Tematizar o Parkour nas aulas de Educação Física é dar espaço para uma prática que ainda se encontra a margem dos planejamentos escolares, é também valorizar a experiência prévia

do aluno no que tange as habilidades motoras básicas demonstradas por meio de jogos e brincadeiras do seu cotidiano, trazendo ainda, um arcabouço teórico necessário para a conscientização de sua prática.

Diante do exposto apresentamos este material didático, que foi extraído da pesquisa intitulada “Uma abordagem metodológica da prática corporal contemporânea Parkour na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular” (Silva, 2020), cujo objetivo era apresentar uma sequência didática dos movimentos do Parkour nas aulas de Educação Física para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

A fim de contribuir com a aplicação do Parkour no contexto escolar, apresentamos uma sequência didática, com três aulas, que foi adaptada para este capítulo, pois no recurso educacional original constam quinze sequências. O propósito aqui é estimular os professores para a inclusão dessa temática nas suas aulas. Pretende-se também, elencar algumas habilidades complementares que foram percebidas durante a implementação dessa pesquisa, indo além das habilidades específicas apontadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), para o ensino fundamental II, que também foram contempladas:

**Tabela 1 - Educação Física - 6º e 7º anos (continuação).**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES ESPECÍFICAS
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura

		<p>urbanas e planejar estratégias para sua superação.</p> <p>(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</p> <p>(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.</p>
--	--	--

Fonte: (BRASIL, 2018 p. 236)

As habilidades complementares vêm no sentido de mostrar alguns aprendizados importantes que podem ser adquiridos nessa etapa do ensino, contudo, possui grandes chances de não se efetivarem, uma vez que a BNCC sugere a tematização das práticas corporais de aventura a partir do ensino fundamental II. Diante disso, esse produto pode trazer conhecimentos novos a partir da tematização do Parkour no ensino fundamental I, isso sem deixar de considerar o que aponta a própria BNCC:

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos (BRASIL, 2018 p. 220).

Com as devidas compreensões do que está posto pela BNCC (2018), o planejamento pedagógico foi aplicado ao longo de um bimestre letivo (1º bimestre) nas aulas regulares de Educação Física de duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Foram realizadas 3 aulas por semana, tendo cada aula a duração de 55 minutos e todos os encontros foram registrados no diário de campo. Os últimos encontros foram destinados as apresentações acerca dos aprendizados dos alunos, por meio de exposição de cartaz, maquetes, aulas práticas de Parkour ministradas pelos alunos, desenhos e registros escritos sobre “o que eu aprendi”.

Diante do exposto, convidamos a todos a fluir nessa aventura chamada Parkour. Vamos conhecer um pouco mais sobre seus movimentos, que transcende a técnica somente, valorizando os saberes e o verdadeiro sentido atribuídos a eles, pretendendo forjar por meio da sua prática, sujeitos conscientes e solidários.

<b>Sequência Didática 01</b>
<p><b>Tema:</b> os primeiros obstáculos do Parkour na escola. <b>Número de aulas:</b> 1</p> <p><b>Recursos didáticos:</b> espaço contendo alguns obstáculos e bancos suco.</p> <p><b>Habilidades complementares:</b> identificar as capacidades físicas predominantes na atividade e perceber-se enquanto sujeito em construção, para que assim também possa respeitar o outro.</p> <p><b>Objetivos:</b> sondagem das habilidades motoras básicas dos alunos; conhecer seus limites e potencialidades e provocar sensações.</p> <p><b>Análise e compreensão:</b> Inicie a aula reunindo-se com os alunos e retome alguns assuntos da aula anterior sobre a experiência motora adquirida pelos jogos e brincadeiras. Fale do objetivo do ensino do Parkour na escola, no sentido de despertá-los para o que podem fazer com seu corpo, saber mais sobre seus limites e que se sintam estimulados a realizar algumas tarefas motoras no seu cotidiano, resolvendo problemas dessa ordem e elevando sua autoestima a partir do sucesso na realização.</p> <p>Depois de um alongamento com as devidas explicações acerca dos benefícios do mesmo para execução de tarefas motoras e sua</p>

importância na preparação do corpo para atividade física, assim como na prevenção de lesões, inicie a parte prática. Peça para que os alunos realizem tarefas motoras simples na superação de alguns obstáculos presentes no cenário. Organize os alunos em pequenos grupos e peça para que se movimentem livremente pelo espaço, cada um criando seu percurso em um tempo pré-determinado de 2 minutos, aproximadamente. O importante dessa atividade é que os alunos se sintam livres para se movimentar, porém, que evitem obstáculos com níveis mais elevados nesse momento. Você pode mexer no cenário para criar um pico adequado para os alunos nessa etapa.

### **Reflexão sobre a ação**

Para finalizar esta sequência, converse sobre as percepções da prática pelos alunos e traga seu ponto de vista acerca habilidades motoras observadas. Trate das capacidades físicas e da predominância de algumas em detrimento a outras de acordo com a especificidade de cada tarefa motora. Por fim, peça para que os alunos resumam as sensações e a percepção sobre a aula em uma só palavra, por exemplo: emoção, adrenalina, liberdade, alegria, cansaço etc. Isso com certeza trará alguma resposta que poderá alavancar alguma discussão importante nesse momento.

Essa aula cujo nome dado foi “os primeiros obstáculos do Parkour na escola” vai além dos obstáculos físicos superados pelos alunos, também trata da legitimidade da Educação Física na escola, que muitas vezes esbarra em algumas barreiras como: falta de compreensão e valorização de outros profissionais e da direção (diretor da escola), pois estabelece uma “desordem” em relação as regras da escola, que preza pelo controle corporal desde os primeiros anos escolares. Fale sobre isso com os alunos.

#### **Sequência Didática 02**

**Tema:** Parkour: competição ou cooperação? Eficiência ou plasticidade? **Número de aulas:** 1

**Recursos didáticos:** sala, Datashow, notebook e telão.

**Habilidades complementares:** Identificar e diferenciar movimentos eficientes, significativos e aplicáveis na sua vida para resolução de problemas, de outros puramente acrobáticos e com pouca utilidade.

**Objetivos:** Compreender a essência do Parkour, seus valores e princípios, para que assim possam refutar outros tipos de manifestações que lhe são atribuídas.

**Análise e compreensão:** Indicam-se 5 vídeos para tratar do tema, que seguem: *Desafio de parkour* (2016), *introduciendo el parkour en la escuela* (2017), *David Balle explica o que é o parkour*, (2010), *Assassin's creed meets parkour in real life*, (2012) e *vinte melhores atletas de parkour* (2019). Os vídeos trazem diferentes manifestações em relação ao emprego dos movimentos do Parkour, alguns deles o afastam de sua essência e dos seus valores.

A sugestão é iniciar a aula com o vídeo: *vinte melhores atletas de parkour* (2019). O vídeo mostra os Traceurs (Traceurs no masculino e Traceuse no feminino é o nome dado aos praticantes do parkour), saindo do ponto "A" com destino ao ponto "B" realizando os movimentos do Parkour, porém, nem sempre a escolha dos movimentos são com base na eficiência dos mesmos, ou seja, em nome de algumas manobras mais arriscadas e plásticas, eles deixam a eficiência de lado, atrasando o cumprimento do objetivo. Discuta com os alunos a ideia da eficiência como premissa importante a ser adotada e que os movimentos mais plásticos, além de aumentar o risco, não faz parte do Parkour e sim do *freerunning* ou *Parkour freestyle*, que é uma outra prática derivada do Parkour.

Para reforçar a ideia da eficiência e dos objetivos do Parkour, introduza o vídeo de David Belle, o criador do Parkour: *David belle explica o que é o parkour*, (2010). David Belle explica em uma entrevista o que há por trás dos movimentos, o significado do Parkour na vida dele. Peça para que os alunos falem o que compreenderam do vídeo.

Ainda nessa linha sobre a eficiência dos movimentos em detrimento a movimentos sem utilidade, mostre o vídeo de um jogo de ação e aventura chamado *Assassin's Creed* (2012), que possui elementos do Parkour e de corrida livre, onde assassinos e templários travam suas batalhas. É um jogo bastante conhecido pelos alunos e com certeza será bastante festejado quando perceberem de que vídeo se trata.

A sugestão para o próximo vídeo é o *Desafio de Parkour (2016)*, exibido na TV aberta pela emissora Globo, por meio do programa Esporte Espetacular. Esse vídeo é ideal para mostrar uma intenção de tornar o Parkour uma prática competitiva e espetacularizada, que vai na contramão da sua Filosofia.

Por fim, mostre o último vídeo: *Introduciendo el parkour en la escuela (2017)*. Esse vídeo se dá em uma escola da Espanha e mostra um modelo de aula de Parkour que chama a atenção pela maneira cooperativa com que é empregada e pela semelhança com muitas escolas públicas no Brasil, no que tange a precariedade do espaço físico. Em todos os vídeos sugeridos não há presença de mulheres praticando o Parkour! Finalize a aula com uma discussão acerca das relações de gênero no Parkour, fomentadas pelas seguintes perguntas: somente o gênero masculino, isto é, os homens ou meninos tem a necessidade da atividade física? Será o Parkour uma prática masculina somente?

### Sequência Didática 03

**Tema:** Basic jump (saltos básicos) e Cat walking (movimento do gato): brincando com os movimentos do Parkour. **Número de aulas:** 2

**Recursos didáticos:** coletes e banco sueco

**Habilidades complementares:** Identificar e diferenciar movimentos eficientes, significativos e aplicáveis na sua vida para resolução de problemas, de outros puramente acrobáticos e com pouca utilidade.

**Objetivos:** Tratar do princípio de elevação dos níveis de dificuldade com o passar do tempo, valorizando a execução de tarefas simples e que podem ser muito eficientes. Perceber a importância da técnica adequada para a eficiência do movimento e aplicar os movimentos de BASIC JUMP E CAT WALKING em diferentes contextos na escola.

**Análise e compreensão:** Primeiro explique aos alunos as características desses movimentos. Basic jump são os saltos básicos, do inglês para o português respectivamente, movimento muito comum no Parkour, assim como em várias atividades do cotidiano, como saltar sobre uma mureta baixa por exemplo. Já o CAT WALKING pode ser traduzido como o movimento do gato, o praticante se movimenta em quadrupedia, movimento bastante utilizado para passar rapidamente



por baixo de algum obstáculo ou se movimentar sobre uma base estreita em quatro apoios.

### **Atividade 1- “Pega- pega Harry Potter”**

Podemos adaptar inúmeras brincadeiras para atender as necessidades do Parkour e, quando estamos lecionando para os anos iniciais do ensino fundamental, elas são muito bem-vindas. Nessa aula proponha uma brincadeira para iniciar os movimentos de saltos básicos do Parkour podendo ainda se aproveitar das experiências prévias de grande parte da turma.

Dando continuidade, explique aos alunos que os pegadores serão os feiticeiros e que para se identificarem, deverão usar dois coletes: um seria enroscado pela alça no pescoço, criando uma espécie de capa do feiticeiro, o outro ficaria nas mãos, para que possam arremessar nos fugitivos que, quando atingidos, serão transformados em “arvore” ou “pedra”. Quem for transformado em arvore deverá permanecer em pé e com as pernas afastadas para simbolizar um oco na arvore, da forma que um colega deverá passar por esse espaço fazendo o movimento CAT WALKING do Parkour, a fim de salvar o colega e permitir seu retorno a brincadeira. Quem ficar congelado em forma de pedra, deverá permanecer agachado, com joelhos flexionados e cabeça para baixo. Nesse caso, para salvá-lo, um amigo deverá apoiar as duas mãos sobre suas costas, fazendo uma leve pressão ao mesmo tempo que realiza um salto básico (basic jump) para transpor seu colega e assim permitir que ele volte para a brincadeira.

### **Atividade 2- Obstáculo Humano**

Nessa aula utilize os próprios alunos para criar um obstáculo e gerar uma dificuldade de movimento ao colega que, por sua vez, deverá desenvolver ou melhorar a técnica do BASIC JUMP e CAT WALKING para seguir em frente. Forme uma fila com distância em torno de um metro entre eles e com as pernas afastadas na largura dos ombros. O último da fila deverá se abaixar e andar em CAT WALKING, sem esbarrar o joelho e nem o cotovelo no chão até sair pela outra ponta, levantando-se e ficando em pé na frente da fila, servindo de sinal para que o próximo inicie sua tarefa. Na sequência os alunos podem fazer o movimento BASIC JUMP no contexto de uma brincadeira tradicional chamada de “pula cela”. Eles aumentarão os espaços entre eles e colocarão a mãos no joelho ou no chão para sustentar o peso do colega

que, por sua vez, deverá ultrapassá-lo utilizando às mãos nas suas costas para se apoiar, fazendo um salto impulsionando o corpo para frente.

#### **Atividade 3- CAT BALANCE**

O CAT BALANCE pode ser traduzido como o equilíbrio do gato e se enquadra na categoria dos movimentos básicos do Parkour, de modo que o praticante se movimenta em quatro apoio alternando mãos e pés em uma superfície estreita. Uma vez que os alunos já vivenciaram o movimento no chão na atividade anterior, agora peça que repitam o movimento se equilibrando na superfície mais estreita do banco suéco.

#### **Atividade 4- BASIC JUMP**

O Basic Jump é um salto muito utilizado no Parkour. Serve para transpor obstáculos de baixa dificuldade e a partir dele originam-se outros movimentos mais complexos. Os alunos realizam uma corrida de aproximação, apoiam ambas as mãos sobre a mesa e impulsionam uma das pernas para cima de modo que consiga apoiar a ponta dos pés sobre a mesa e na sequência trazer o outro pé na mesma posição. Eles podem ficar em pé sobre a mesa e depois saltar ou ficar sentados e deslizar até a outra extremidade e depois descer.

### **Reflexão sobre a ação**

Faça uma reflexão com os alunos sobre os movimentos realizados, as facilidades e as dificuldades, assim como a eficiência destes para resolver os problemas da atividade, ou seja, transpor os obstáculos. É normal que alguns alunos não queiram falar de suas dificuldades, tenham receio que possam ser ridicularizados ou coisa do tipo. Diante disso, faça uma contextualização a respeito da ausência de competição no Parkour e que, portanto, comparações em relação a performance não fazem sentido. Respeitar seu limite é um princípio importante no Parkour.

## Considerações Finais

O conhecimento da realidade traz dados importantes que se bem analisados, tornam-se indicativos importantes para pautar o planejamento e facilitar o cumprimento daquilo que é básico de novas práticas. O *Parkour* colocou-se em uma posição de prática importante nesse contexto, trazendo em seus movimentos, muito do que o aluno já sabia, porém o elevou a outro patamar, tanto nas habilidades motoras como nas atitudes e saberes.

O presente trabalho buscou, se alinhar as proposituras da BNCC, no que se refere as manifestações historicamente construídas pelo sujeito, e o seu movimento inserido no âmbito da cultura. Buscou-se, ao final de cada aula tematizar o *Parkour* de modo a introduzir conceitos às discussões, com um olhar para além do movimento apenas, mas que as informações acerca deste, pudesse sustentar conhecimentos significativos na sua vida.

Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 214).

A sistematização dos conteúdos pensados para sua implementação buscou, nas 8 dimensões do conhecimento posto pela BNCC: experimentação, uso e apropriação, fruição, análise, compreensão, reflexão sobre a ação, construção de valores e protagonismo comunitário, uma base para alocar e organizar os conhecimentos do *Parkour*, adequando-os didaticamente no sentido de aproveitar ao máximo de cada sequência didática.

Diante do exposto, considera-se que é possível explorar os aspectos, conceituais, procedimentais e atitudinais do *Parkour* nas aulas de Educação Física, validando a sua implementação com base nas diretrizes da BNCC. Portanto, trata-se de uma metodologia que deve ser considerada na implementação do *Parkour* em diferentes

contextos, pois coloca o aluno como protagonista no processo de ensino, oportunizando o desenvolvimento de sua autonomia e, por conseguinte, um aprendizado mais significativo.

## Referências

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

COLL, C. et al. **Os conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998. 182 p.

INÁCIO, H. L. D. *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016. ISSN 21758042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p168>.

MIRANDA, A. **Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdo**. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, ago. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652000000200010&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200010&lng=pt&nrm=isso)

SILVA, H. C. A. O PARKOUR COMO PRÁTICA CORPORAL CONTEMPORÂNEA: uma proposta de sistematização didática na EDUCAÇÃO FÍSICA escolar. **Dissertação** de Mestrado do programa Mestrado Profissional em Rede Nacional. Presidente Prudente, Unesp, 2021.

SILVA, H. C. A. Parkour na escola: uma sistematização de práticas corporais contemporâneas. / Henrique Camargo Alves da Silva; orientadora: Denise Ivana de Paula Albuquerque. – Presidente Prudente: UNESP, 2020. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/docs/Produtos%20ProEF%20-%20Turma%201/1%20-%20U>

NESP%20Presidente%20prudente/Henrique%20Camargo%20Alves%20da%20Silva.pdf.

SILVA, B. A. T.; MALDONADO, D. T.; OLIVEIRA, L. P. de (orgs.). **Manifestações Culturais Radicais nas Aulas de Educação Física escolar**. Volume 15. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, T. M.; COSTA, A. M. da; CARVALHO, J. L. F. Resistência ao consumo em um circuito urbano de parkour. **Comunicação, Mídia e Consumo**. v. 8, n. 22, 2011. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/223>.

## Vídeos

ASSASSIN'S CREED MEETS PARKOUR IN REAL LIFE, 2012. 1 Vídeo (2min). Publicado pelo canal devinsupertramp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aAhPaiajwDY>. Acesso em: 21 nov. 2019.

DAVID BELLE EXPLICA O QUE É O PARKOUR. 2010. Vídeo 1 (4 min). Publicado por Parkourpt. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7rotjRFZMdl>. Acesso em: 23 nov. 2019.

DESAFIO DE PARKOUR, 2016. 1 vídeo (23 min). Publicado pelo programa esporte espetacular- Globo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g6bE5QP95BU> Acesso em: 21 nov. 2019.

INTRODUCIENDO EL PARKOUR EN LA ESCUELA, 2017. 1 Vídeo (5min). Publicado pelo canal DAPP multimédia. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4nn8IGa\\_P8o](https://www.youtube.com/watch?v=4nn8IGa_P8o). Acesso em: 21 nov. 2019.

TRADUCCIÓN ENTREVISTA DE SEBASTIEN FOUCAN A DAVID BELLE 1/2. 2013. 1 Vídeo (6 min). Publicado por pkmenorca. Disponível em: <https://youtu.be/zaPy3jGpCeM>. Acesso em: 23 nov. 2019.

VINTE MELHORES ATLETAS DO PARKOUR, 2019. 1 vídeo (12 min). Publicado por Diego Guerra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CqrGCRG1Pbw>. Acesso em: 22 fev. 2020.

20 MOVIMENTOS DO PARKOUR QUE TODO INICIANTE DEVE APRENDER. 2018. 1 Vídeo (4 min.) Publicado por Brasiltrix. Disponível em <https://youtu.be/qo7hj2f60aI>. Acesso em 23 nov. 2019

## **Sites**

INTERNATIONAL PARKOUR AND FREERRUNING FEDERATION. A Brief Basic History of Parkour. Disponível em: <https://wfpf.com/history-of-parkour/>. Acessado em: 23 nov. 2019.



## Capítulo 8

# A Educação Física e o desenvolvimento da consciência crítica

Victor de Moura Ferreira  
José Ricardo Silva

### Introdução

Talvez o poeta romano Juvenal nunca esteve tão em evidência sobre o que as pessoas deveriam desejar da vida: *Mens sana in corpore sano*. Trata-se de uma emblemática citação desse autor em um de seus poemas, Sátira X, datada do primeiro século. Sarcástico, desejoso e até com tom de oração ele ataca discretamente, para não ser castigado, os vícios da sociedade romana. Em grande medida, “mente sã e corpo são” foi incorporada na gênese da Educação Física (EF) em defesa de uma vida em equilíbrio, de corpo e cérebro funcionando “a todo vapor”. Como explica Guiraldelli (1991, p. 17), “Com maior ou menor ênfase, as concepções de Educação Física, de um modo geral, não deixam de resgatar versões que, em última instância, estariam presas nesse lema”. Disciplinar os indivíduos a partir dos seus corpos foi o objetivo embrionário da Educação Física, em outras palavras, uma história atrelada à dominação do indivíduo.

No século XIX, em 1808, quando da chegada de D. João VI e da família real ao Brasil, criaram-se as primeiras instituições públicas, a saber, Biblioteca Nacional, a Escola de Medicina, a Academia Real Militar dentre outras. Cada vez mais, médicos e sanitarista interpretavam que o grande mal da população daquele momento estava relacionado à falta de higiene e à sujeira da colônia. O aumento da formação de profissionais da medicina e as



constantes discussões sobre o tema, aparentemente, levariam à conscientização da população quanto às condições precárias. Castellani (2010), importante pesquisador e escritor sobre a história da Educação Física e um dos defensores do reconhecimento dessa área, nos seus vários relatos investigativos, diz que esse movimento, levando em conta padrões sociais e de comportamento em nome da saúde coletiva, chamou-se *higienismo*.

O médico se torna uma figura indispensável para ditar o controle do corpo social e a manutenção da saúde coletiva. Muito mais que terapeuta, ele estabelece nesse período ares de autoridade política, econômica e social através de suas observações, correções e encaminhamentos.

Conforme aponta Castellani (2010), a partir da terceira década do século XIX os médicos se incumbiam de estimular novos hábitos sobre todas as condições que pudessem afetar, de alguma forma, a saúde das pessoas. Com aumento da demanda, a Educação Física passa ser uma válvula de escape para toda a situação. O cuidado com o corpo, entendido tão somente do ponto de vista biológico, impregna-se no surgimento da Educação Física, ou seja, bem-estar físico, a aptidão física e uma sociedade saudável passava pela EF (SOARES *et al*, 1992).

Em 1882, no parecer intitulado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública”, o médico baiano Rui Barbosa apresentou publicamente a importância e a obrigatoriedade da Educação Física. Denominado como mundo civilizado para Rui Barbosa, as nações modernas tinham já a Educação Física como obrigatória para ambos os sexos, e no Brasil não seria diferente. Somado a esse pensamento e baseados em métodos europeus, nomes da ginástica como Adolfo Spiess, Napoléon Laisné, Pehr Henrink Ling e Eugéne Paz assim defendiam (CAVALCANTE, F. R *et al*, 2020).

Conflitos de guerras e uma tensão política em escala mundial fomentavam ainda mais a preocupação por exercícios de formação militar e assim o Brasil, como diversos países, enxergava nas escolas um espaço legítimo para o ensino desses exercícios. Temos

na instituição militar uma extensão ideológica do período higienista de como se enxergava a Educação Física, com ares de disciplina e dominação (SOARES *et al*, 1992). Para os interesses militares de uma sociedade moralmente controlada tem na “disciplina” proposta pela Educação Física um componente forte e duradouro para um despertar patriota: servidor e defensor.

A EF das práticas higienistas, preocupada em livrar os indivíduos de condições sanitárias precárias, perde espaço para a Educação Física Militarista, que luta agora por um conceito de “saúde da pátria” (GHIRALDELLI, 1991).

Já nas décadas de 30 e 40, na chamada Era Vargas, constata-se através dos documentos promulgados, como a Constituição de 1937, a dúvida utilidade da Educação Física: primeira a de voltar-se para o atendimento dos princípios da Segurança Nacional, e a segunda, a intenção do cumprimento dos seus deveres para com a economia, visando assegurar o processo de industrialização implantado no país, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada.

Replicando essa concepção, as aulas de Educação Física eram tidas como atividade exclusivamente prática, sendo seu conteúdo baseado nos Métodos Ginásticos, com movimentos livres e sem aparelhos. Destacam-se, nesse período, o Método Alemão e o Francês, que foram estendidos a toda rede de ensino. Pouco se diferenciavam da instrução física militar com exercícios para melhorar a condição física, sobretudo pelo fato dos profissionais de EF atuantes nas escolas serem instrutores formados pelas instituições militares (GHIRALDELLI, 1991).

Com o fim do Estado Novo (1937-1945) e a atenção do mundo voltado para a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Educação Física se consolida em seu caráter militarista, porém não por muito tempo. Ela começa se modificar e sofrer fortes influências em função do modelo capitalista de economia, no sentido de produzir mão-de-obra, acelerar o progresso e assegurar a continuidade socioeconômica (CASTELLANI, 2010).

Na década de 50 até início da década de 60, houve um grande esforço de tornar a Educação Física disciplina comum aos currículos escolares. Diante disso, começa-se a propagar no Brasil uma EF com fins educacionais ou pedagógicos, a chamada *Educação Física Pedagógica*. Acreditava-se que a educação através do movimento fosse a única forma capaz e eficaz de uma educação integral. Direcionada para os jovens que se encontram nas escolas, tinha como conteúdos a ginástica, a dança e o desporto (GHIRALDELLI, 1991).

Soares *et al* (1992) lembram que alguns métodos de ensino se desenvolveram nas escolas do Brasil, como o Método Natural Austríaco, criado por Gaulhofer e Streichere, e o Método Desportivo Generalizado, introduzido pelo francês Auguste Listello. Esses métodos tinham como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos - corpo e mente - por meio de formas de trabalho coletivas, jogos lúdicos e, acima de tudo, atividades desportivas.

A partir daí, a influência do esporte sobre a educação tem um grande crescimento e o binômio *Educação Física/Esporte* ganha força. Os anos seguintes são marcados pela presença dos jogos desportivos e do esporte propriamente dito nas correntes pedagógicas. Podemos destacar que, nesse período, a Educação Física passou a ser entendida como sinônimo de esporte e isso no sistema educacional (até os nossos dias) foi fortemente emplacado.

O esporte na escola era ensinado, reforçado e copiado com seus devidos códigos/sentidos como: competitividade demasiada, rendimento atlético, racionalização de meios e técnicas, regulamentação rígida entre outros (SOARES *et al*, 1992).

Conteúdos exclusivamente de ordem prática e muitas vezes excludentes faziam com que os alunos menos aptos, com baixo nível de habilidade motora ou desempenho atlético, acabassem sofrendo alguma forma de discriminação diante de suas limitações e dificuldades. Rabiscos de uma Educação Física que iria se perpetuar por longos anos, dificultando sua legitimidade começam a ganhar “corpo”, ou seja, uma Educação Física voltada para a

dimensão biofisiológica, valorizando a aptidão física e a performance esportiva.

Não há que se negar que o esporte fosse legitimado por toda sociedade e assim esse conteúdo era corroborado no sistema de ensino. Ensinar o esporte na escola para os olhos da sociedade era garantia de formação e sucesso. Porém, seguindo esse raciocínio, antagonicamente, a Educação Física somente teria sua “legitimidade” sob a tutela do esporte como elemento da cultura subordinada aos códigos/sentidos acima citados, reproduzindo as sociedades tidas como modernas.

Alguns documentos regulamentadores começam a mencionar com mais notoriedade a efetiva inclusão da prática da Educação Física nas escolas. Por esses anos, a Educação Física como subproduto de uma educação como instrumento de formação para o mercado de trabalho, era contemplada nas linhas da primeira “LDB” do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Na década de 1970, a Educação Física sofreu grandes influências no âmbito político. O Brasil tinha na Educação Física escolar diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração entre Estados e na segurança nacional. A partir daí prevalece massivamente nas escolas a chamada *Educação Física tecnicista*, de forma puramente técnica, baseada em desempenho e reproduções de padrões de movimentos para uma ação mais perfeita possível. É o professor como técnico que é o centro do processo, garantindo uma suposta eficiência e eficácia naquilo tudo.

Após esse aparente apagão da Educação Física, ela retoma as discussões acadêmicas levando ao que se chamou de abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil. Essas abordagens constituem movimentos de reformulação e um caminhar pelo pensamento científico da área. Algumas dessas abordagens eram ainda atreladas a um certo reducionismo biológico, como a Desenvolvimentista; outras, como a Psicomotricidade, eram contrárias aos conteúdos específicos da EF, como o esporte; ou ainda aquela que tem a aprendizagem dos diferentes domínios (ex.:

lógico matemático e habilidades de leitura e escrita) através do movimento, como a Abordagem Construtivista.

Contudo, no final da década de 70 e início dos anos 80, como sinaliza Ghiraldelli (1991) e reforça Darido (2003), novos rumos foram dados à Educação Física do Brasil. Houve um aumento de profissionais com intuito de propor alternativas para a área e, conseqüentemente, uma abertura maior para a produção científica (pesquisas e publicações) e para o conhecimento literário. Começam a surgir novas propostas pedagógicas com o intuito de reavaliar ou superar os modelos biologicistas e mecanicistas, com destaque ao *Movimento Renovador* da Educação Física, que tinha como objetivo discutir as teorias críticas da Educação Física relacionando mais amplamente com o campo geral da Educação e garantir a ascensão da EF como componente curricular (SOARES et al, 1992).

Assim, o objetivo deste texto é contribuir para os estudos sobre o papel da escola quanto à sua função social; compreender as concepções críticas da EF e sua importância para a percepção da realidade e transformação sociocultural dos alunos e refletir sobre os conteúdos/conhecimento tratados pela ótica da cultura corporal.

### **A consciência crítica nas atividades da cultura corporal**

Diante dessas discussões, apresentamos aqui as abordagens Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória. Vale destacar que as abordagens críticas apresentam como característica o posicionamento crítico de fato, buscando compreender problemas de nossa época e a orientação para emancipação no sentido de autonomia, um viver livre e capaz de desenvolver todas as nossas potencialidades.

Contrária aos modelos mecanicista e tecnicistas supracitados, em 1992 é publicada a obra intitulada “Metodologia do Ensino da Educação Física”, escrita coletivamente pelos autores Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, anunciando a abordagem Crítico-Superadora. Essa abordagem utiliza a mensagem da justiça social como ponto estrutural e tem como propósito superar o paradigma da aptidão física, oferecendo uma possibilidade

metodológica crítica para o tratamento dos conteúdos (SOARES et al, 1992). Outros grandes educadores, como José Libânio e Demerval Saviani, influenciaram essa concepção; por conta disso, há uma grande representatividade nas universidades e um enorme número de referências e citações em publicações e periódicos especializados.

Segundo Soares *et al* (1992), é fundamental uma pedagogia que leve à reflexão crítico-superadora com características diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir assim um juízo de valor, considerando a perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. É considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete.

Nem professor nem aluno estão neutros nesta pedagogia. Há um projeto de sociedade e um interesse de classe que se defende. O professor, por meio de sua prática docente, pode articular suas aulas com esse projeto maior de sociedade e o aluno, com sua aprendizagem, vê consolidados valores desta sociedade (SOARES *et al*, 1992).

Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física se abrem também para as contribuições das ciências humanas. Essa abordagem define como conteúdo da Educação Física a Cultura Corporal através dos jogos, ginásticas, lutas, acrobacias, entre outros (SOARES et al, 1992). É um realizar das aulas para formação humana através da prática social. O contato com esses conteúdos é mais que experiências desconectadas da realidade, são saberes produzidos e trilhados que levam à reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares.

É chamada a atenção para uma escola na qual todos podem ter acesso aos diferentes saberes, independentemente de posições sociais, ou seja, todas as classes, das mais baixas até as mais altas, devem ter as mesmas possibilidades de frequentar a escola, sobretudo sem que tenham diferentes níveis de qualidade. Uma

escola que permite valorizar a importância do sujeito e a necessidade da diversidade cultural, favorecendo o crescimento do aluno através das diferenças e o respeito a elas. Escola que discuta e construa o conhecimento, que amplie o horizonte de pensamento e compreensão dos estudantes, que os conduzam e os libertem das circunstâncias e experiências as quais estão submetidos, podendo compreender melhor o mundo, interpretá-lo e atuar nele de uma forma melhor. Enfim, uma escola democrática.

O intuito das aulas não é realizar movimentos perfeitos; na visão dessa abordagem o sentido desses conteúdos é a apropriação histórica da prática corporal ou de um gesto motor. Aliás, habilidades motoras são requisitadas em tal abordagem; porém, ao fazê-las, o aluno é levado a se posicionar criticamente diante de sua realidade.

A abordagem Crítico-Superadora atribui ao professor da área um envolvimento com as necessidades do projeto-político-pedagógico. Esse documento sinaliza uma intenção, um “norte” enquanto estratégias de ensino. Nesse sentido, busca-se um projeto político articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora (SOARES et al, 1992), ou seja, não somente um técnico formador de atleta, mas um professor que atua na escola pública rodeado de questões mais amplas, como a relação educação e sociedade, a dinâmica do currículo e o próprio projeto-político-pedagógico. Isso tudo, segundo esta abordagem, passa a fazer parte do processo educativo para as aulas de Educação Física.

Temos também a abordagem Crítico-Emancipatória, criada pelo professor Elenor Kunz e representada nos livros “Transformação didático pedagógica do esporte” (KUNZ, 1994) e “Educação Física: Ensino e Mudanças” (KUNZ, 1992). Esta abordagem tem como base filosófica os pressupostos da segunda geração da Escola de Frankfurt<sup>1</sup>, como o alemão Jüergen Habermas.

---

<sup>1</sup> Os estudiosos da Escola de Frankfurt, em especial Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse (pertencentes à primeira geração) e Jürgen Habermas (segunda geração) parecem ter exercido grande influência na

Apesar de algumas semelhanças com a abordagem Crítico-Superadora, principalmente quanto a tentativa de rompimento com modelo hegemônico de esporte/aptidão física, elas possuem pretensões diferentes.

Na abordagem Crítico-Emancipatória há uma valorização na compreensão crítica do mundo, sociedade e relações, possibilitadas pelo uso da linguagem, porém sem objetivar a transformação desses elementos por meio da escola.

O foco está na educação de crianças e jovens como cidadãos críticos, autônomos e emancipados no âmbito dos temas: jogo, esporte, ginástica, dança e capoeira. Pela própria experiência o aluno descobre as formas e meios bem-sucedidos diante de atividades de movimentos e jogos. Para Kunz (1994), o movimentar humano nesta perspectiva é compreendido como uma forma de dialogar com o mundo e com as formas de relacionamento social, muito mais que um conteúdo de habilidades.

As experiências significativas e individuais através do que essa abordagem chama de “Cultura do Movimento” ou “Semovimentar” (acredita-se que essa expressão rompe com o dualismo de corpo e mente da expressão “Cultura Corporal”) aproximam a compreensão do mundo material e social, bem como consigo mesmo. É fundamental a ação comunicativa como base para a participação do aluno na vida social, cultural e esportiva, assim como também nas decisões do ensino, formulação de interesses e situações de grupo para a busca do conhecimento e apropriação da cultura.

A década de 90 é marcada por mudanças nos papéis sociais da educação e, sobretudo, na organização legislativa educacional. Sob olhares das abordagens críticas, a Educação no Brasil passa por um grande desdobramento, universalizando o Ensino Fundamental, ampliando as matrículas e até mesmo a qualidade de

---

construção desta concepção de ensino, pois Elenor Kunz utiliza-se de várias questões discutidas por estes filósofos.



aprendizagem dessa etapa escolar. Somado a isso, fortaleceu-se a oferta da Educação Infantil e Ensino Médio no sistema público.

Assim, no ano de 1996, um importante marco político para a Educação foi estabelecido, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB – 9394/96), definindo aspectos como formas de organização, níveis e modalidades de ensino, recursos financeiros, providências quanto à formação profissional, entre outros. Essa lei é considerada a mais completa em relação à educação brasileira, sobretudo com a criação do FUNDEF (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e alguns programas federais, visando à promoção do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa Universidade Para Todos).

O texto da LDB, em linhas gerais, acabou tendo um tom bastante progressista. Emergindo de uma educação e um cenário político brasileiro instáveis, apresentou um inegável avanço rumo à “LDB” que ansiavam os autores críticos do final dos anos 80 e outros comprometidos com a educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade.

No tocante à Educação Física, a aprovação da LDB/96 passa a fundamentar a área como componente curricular, ou seja, amparada pelo dispositivo legal, ao menos em tese, assume posição das demais disciplinas do currículo, passando a avistar uma atuação diferente da que era até então praticada. Posteriormente, mesmo com algumas alterações no texto da Lei, a EF como componente curricular, infelizmente, foi uma disciplina longe de ser consolidada, sobretudo em 2003, quando a facultatividade das aulas, permitida somente aos alunos do período noturno, estendeu-se para outros grupos, aumentando as chamadas “dispensas” da aula de EF.

Mesmo amparada por documentos regulamentadores e autores que lapidaram uma EF voltada para compreensão da realidade e a formação integral do aluno, a disciplina tem na prática, e até mesmo apontada na lei, sua importância relativizada.

A lei aprovada, com seu texto em vigor até nossos dias, suscita uma concepção bastante excludente e resgata a visão de corpo exclusivamente biológico. A LDB acaba apresentando facetas cheias de dubiedades e indefinições para uma educação alinhada tanto com o pressuposto de “educação para a cidadania”, como com o pressuposto da “educação para a competitividade”. De certa maneira, observam-se, também, outros aspectos como a baixa remuneração e a capacitação inadequada de docentes até os dias atuais.

Betti (1991) destaca que não somente pelo fato de a EF ser amparada pela legislação como componente curricular que trará a democratização do conhecimento, ou seja, uma garantia aos alunos quanto acesso ao conteúdo, compete ao professor a possibilidade dos alunos a esse acesso e se de fato eles terão contato com o conhecimento da área. Muitas vezes o que está na grade curricular se distancia do que é proposto. Na prática, os conteúdos se reduzem ou passam a se destinar a determinados alunos de classe econômica privilegiada, impossibilitando a conquista da autonomia do estudante de maneira geral. Problemas como a falta de materiais, infraestrutura inadequada, problemas de organização da aula ou da escola, assuntos administrativos de atribuição de aula, entre outros, também passam a comprometer o exercício de sua cidadania.

Para Brayner (2008), o aspecto quantitativo da escola está em grande parte resolvido, ao observar que o acesso às instituições de ensino tem chegado a todos; porém, o que se discute, sendo motivo de luta no Brasil, é a educação de qualidade para todos, um “elitismo para todos” e isso precisa ganhar relevância à medida em que a escola possa promover o acesso a esse conhecimento científico, especializado e capacitador para todos (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2020).

A aprendizagem de práticas de temáticas diversificadas na Educação Física de certa forma confronta e penetra nesse conhecimento “elitizado”. Assim, como a arte em outros tempos era somente para aqueles com posições socioeconômicas privilegiadas, permitir outras práticas é constatar uma transição para democratização do conhecimento da cultura corporal.

Pensar a diversidade temática no âmbito educativo é uma maneira de crítica social para o questionamento de valores, ou seja, não se deixar ser moldado por uma narrativa de determinar quais as práticas corporais destinadas para ricos e as destinadas para pobres, quais as para brancos ou para negros, para mulheres ou para homens, enfim.

No intuito de revisar os currículos escolares, esclarecer e atender as determinações da LDB 9.394/96, nos anos de 1997 (1ª a 4ª séries) e 1998 (5ª a 8ª séries) foram elaborados pelo Ministério da Educação os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) (BRASIL, 1997). Esse documento passou a subsidiar a versão curricular dos estados e municípios. Seu caráter social e democrático é visível tanto em suscitar debates sobre o papel da escola, como nas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem (DARIDO, 2005).

Para a EF de modo mais específico, os PCNs replicaram o pensamento crítico quanto à cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física e ponto de convergência da organização dos seus conteúdos, sinalizando favoravelmente para atuações mais inclusivas (confrontando aspectos excludentes e discriminatório do modelo anterior, como o da aptidão física e da performance) e presentes quanto à formação para cidadania.

Associar a noção de cidadania aos princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos é uma das competências que rege a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi concluída em maio de 2017. Ela é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo dos anos na Educação Básica (BRASIL, 2017). De certa forma, estabelece objetivos comuns em todo território brasileiro, sinalizando uma educação “modelo” para os ensinos público e privado.

Mesmo diante dos diversos desafios que são enfrentados na luta diária da escola pública, como a precariedade estrutural e falta de condições de trabalho, a escola deve ser lugar de construir conhecimentos, sentidos e significados e deles se apropriar e, de certa forma, ser desafiada a conservar e transmitir esses conteúdos

culturais. Todavia, Saviani (2023) alerta para um outro desafio da escola: a necessidade formular e desenvolver a consciência, pois esta é a essência do ser humano, fonte de conhecimento e de verdade. Há uma preocupação desse autor no sentido de instrumentalizar a formação da consciência, torná-la campo sólido e fértil uma vez que nela habita o pensamento.

É provável, segundo Saviani (2023), que a escola ofereça uma educação sem essa finalidade crítica ou um saber sistematizado aquém ou diferente para seus alunos, dependendo de onde estão e de como percebem o mundo ao redor. Existe uma realidade que se torna possível a partir do momento em que a conhecemos. Cabe ao professor e à escola proporcionar essa tomada de consciência de sua importância e de sua necessidade.

Se temos como necessidade tomar decisões diárias para intervir e atender questionamentos do nosso tempo, é de forma consciente que isso chegará a ser feito. Somente conscientizando, ou seja, percebendo os outros, o meio que vive e a si mesmo o ser humano será capaz de vivenciar, experimentar ou compreender os aspectos de seu mundo.

Diante dessa realidade, Saviani (2023) orienta que é necessário que os professores dominem os diferentes saberes que integram os currículos escolares para que se atinja o máximo de desenvolvimento da consciência em razão da formação crítica do aluno. Os saberes presentes no currículo se configuram como a parte primordial das diretrizes da escola. Moreira e Candau (2007) apontam que o currículo é o lugar em que se concretiza o processo educativo, é por intermédio dele que as ações pedagógicas acontecem e são sistematizadas.

Na visão de Althusser (1978, *apud* BARROSO e DARIDO, 2006, p. 105), a escola funciona como aparelho ideológico do Estado, assim como a igreja, família, veículos de mídia etc, e muitas vezes acabam “[...] atuando indiretamente de forma repressora ao estipular normas e diretrizes a serem seguidas”. Isso nos diz que a escola, dessa maneira, age como instrumento de reprodução das relações sociais da produção capitalista sob a formação de força de

trabalho e o ensino de saberes práticos e teóricos em função da imposição massiva do interesse dominante. Para esse autor, a escola, como instrumento ideológico, molda o sujeito e lhe inculca pensamentos de inferioridade e submissão ao sistema vigente.

Nessa perspectiva, Libâneo (1985) aponta que o objetivo imediato que se vê na escola é produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A escola se submete à função de modelar o comportamento humano, direcionando essa formação, impositivamente, para a manutenção da relação empregador e empregado, patrão e funcionário, dominador e dominado, restando ao aluno somente acatar essas normas.

Interessante pensarmos nesse sentido, pois muitas vezes, inconscientemente ou não, temos adotado em nossa prática pedagógica posturas que distanciam nossos alunos do saber crítico e investigativo, limitando sua capacidade de reflexão ao impedirmos o aluno de acessar conteúdos devido às condições sociais; a racionalização exacerbada da elaboração das aulas; deixarmos de possibilitar o saber histórico, privando o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado ou permitindo representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos e grupos no ambiente escolar.

Nesse sentido, o dia a dia da escola precisa valorizar e reforçar a construção social dos currículos e as atividades intelectuais que promovam crítica às culturas hegemônicas, assim como as subalternizadas, provocar discussões em torno do surgimento e propagação de determinados conhecimentos evidenciados ao longo dos anos e examinando conceitos historicamente propostos, aceitos ou não, permanecidos ou não. Uma educação crítica comprometida socialmente que apresente um currículo mais coerente com a realidade e o poder de superá-la.

Conectar o conteúdo construído e reconstruído na escola às suas necessidades é parte importante de sua função social<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Entende-se que a função social da escola seria elevar o nível cultural das classes

Wiggers (2023, p. 54) explica que a *atividade socialmente útil* experienciada seja base para formação nos sistemas de ensino através de suas possibilidades criadas. Para o autor, “[...] é necessário saturar os adolescentes não apenas com conhecimentos por meio do estudo, mas também com conteúdo de variados tipos de atividade socialmente útil”. Trata-se de formas como a de estudo, mas também a de organizativa-social, a laboral, a artística e a desportiva, pautadas num desejo de participação em qualquer trabalho socialmente e coletivamente necessário. No sentido geral, são atividades cujos efeitos ultrapassam os limites da escola, provendo aos estudantes um lugar de poder ensinar a outros o que foi aprendido. Elas servem como base na formação da autoconsciência do indivíduo, inclusive para intervir nas características das atividades escolares e nas condições gerais da escola, por entender os espaços de aprendizagem como forma de superar o “encapsulamento” da aprendizagem escolar. Assim, a escola e o estudo continuarão sendo uma atividade fundamentalmente importante para o adolescente, relevante e marcante para o seu desenvolvimento.

No ímpeto do processo de ensino e aprendizagem, o professor organiza suas ações pedagógicas diante das possibilidades dimensionadas na educação escolar, estruturando-as para uma aprendizagem efetiva. Podemos entender que a aprendizagem não ocorre espontaneamente, nem tampouco somente a partir das condições biológicas do sujeito, mas sobretudo mediada culturalmente. Ela deve ser organizada de forma a promover apropriação cultural assim como as experiências históricas da humanidade - tal conceito se sustenta nos pressupostos da teoria histórico-cultural<sup>3</sup>.

---

populares, fazer a crítica da concepção dominante e trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido, com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2012).

<sup>3</sup>A teoria histórico-cultural estabeleceu a tese fundamental sobre o caráter social e racional da natureza humana. Segundo Vygotsky (1956), o desenvolvimento da psique no indivíduo é de natureza social e tem lugar por intermédio do processo

Ao estruturar e organizar suas ações pedagógicas, o professor interpreta o conteúdo proposto como decorrente do processo histórico que levou a humanidade a produzir esse conhecimento. Sistematiza a relação lógico-histórica do conceito, ou seja, entre o problema real e as maneiras que suas soluções foram sendo encontradas ao longo da história. Esse é o ponto de chegada do estudante na construção da aprendizagem com a expectativa de resolver o problema. A partir disso, estabelecem-se ações de reconstituição do que o sujeito utilizou, assim como outras que podem ser criadas e recriadas (NASCIMENTO e ARAÚJO, 2019).

Como esclarece Wiggers (2023), é nesse ponto que serão lançadas ao estudante as necessidades de apropriação conceitual como elemento essencial da situação de aprendizagem. Diante de uma necessidade pessoal, recriando para si uma atividade humana de significado social, criam-se condições coletivas, instigantes e diversificadas que vão suscitar a possibilidade de resolver um problema desencadeador.

Essas situações de aprendizagem são meios ou instrumentos indicados para que ocorra o engajamento do sujeito no ímpeto de solucionar o problema que sintetiza o conceito que se quer ensinar. É o movimento de entrada e envolvimento de fato do professor e estudante na atividade. Faz-se necessário citar algumas dessas ações do estudante como: refletir, indagar, levantar hipóteses, procurar soluções etc. Ao professor cabe organizar ações com finalidades claras para sua aprendizagem, assim como a maneira como ele age em sua atividade de ensino.

Nesse sentido, as atividades de ensino são a forma indispensável para possibilitar a dimensão humanizadora no desenvolvimento do estudante e na escola. Através do professor, essas estruturas promovem a necessidade de aquisição de conceito, aproximando as finalidades da atividade com o objeto de estudo (MOURA et al., 2010). O professor sistematiza e orienta de forma

---

de interiorização, de transformação do intersíquico (atividade coletiva) em intrapsíquico (atividades individuais).

intencional nesse processo de aprendizagem de modo a possibilitar a construção do pensamento teórico. Nota-se que a figura do professor é fundamental para promover essa organização e orientação do objeto de conhecimento. Na escola, o aluno passa a compartilhar significados e a desenvolver atividades coletivas, em decorrência disso novos modos de ação.

Numa área que, aparentemente, trabalha com temas práticos, como é a Educação Física, as formas verbalizadas ou conhecimento teórico ganham atenção curiosa e especial, uma vez que as formas externas (respostas motoras) dos sujeitos se configuram numa dimensão prática. Superar o estereótipo do teórico/prático na Educação Física torna-se importante uma vez que o problema não é que as crianças dançam, joguem, lutem etc., e sim a qualidade do problema levantado para que elas se sintam impulsionadas a realizarem os movimentos corporais nas aulas, ou seja, os problemas surgidos na prática social que levaram à criação dessas formas específicas da atividade humana a que chamamos Jogo, Dança, Luta, Ginástica etc.

Essa apropriação de significados dentro do campo da Cultura Corporal torna-se necessária aos estudantes como forma de encarnar a dimensão consciente, voluntária e criadora da conduta humana. Por mais evidente ou verbalizado que venha estar um determinado conhecimento, este aparece para os sujeitos da atividade pedagógica sempre como uma possibilidade. Assim sendo, a aprendizagem efetiva consiste em desencadear esse processo quanto às possibilidades do sujeito de modificar e entender a atividade humana, seu surgimento e desenvolvimento.

Apontar a necessidade de ensinar de forma organizada pelo professor e, por outro lado, possibilitar ao estudante se apropriar da cultura ampara-se o ensino do conteúdo da EF. A compreensão e sistematização dos modos gerais de ação permitem organizar as atividades da cultura corporal (ações corporais) em atividades de ensino.

As ações corporais relacionadas com um objetivo ocorrem sempre dentro de determinadas condições, ou seja, elas são ao



mesmo tempo intencional e operacional; no caso das ações corporais terá sempre como condição o movimento (NASCIMENTO, 2014). Entende-se que, por meio da experimentação e atuação, o sujeito pode ser levado à tomada de consciência e à compreensão de seu objetivo. Assim, as condições criadas como possibilidades para as ações corporais são determinantes para o domínio da própria ação ou domínio da ação do outro (pelo controle do espaço de jogo / controle do corpo / controle de objetos físicos), constituindo no seu motivo.

A ação corporal de rebater a bola com uso de raquete, por exemplo, possui finalidades bastante variadas como: ampliar o raio de ação, defender o espaço de jogo, atacar para um determinado local, deslocar o oponente, superar um obstáculo, controlar, bloquear etc. Os movimentos que surgem a partir das definições estabelecidas como metas serão as operações, ou seja, as condições criadas, tais como ampliar o raio de ação utilizando ou não o salto (ou o deslocamento para trás), defender o espaço de jogo a partir do deslocamento central do espaço de jogo (ou com lançamentos de várias bolas), atacar para um determinado local sem/com uso de rede como obstáculo (ou considerar o posicionamento do oponente imediatamente antes de rebater), entre outros.

O domínio e o desenvolvimento dessas potencialidades para se ter um máximo rendimento não é, em si, o problema. Por toda a vida o homem buscou satisfazer suas necessidades buscando realizar-se da melhor maneira possível. No entanto, como exemplo, a existência do profissionalismo nas práticas corporais e sua especialização nas funções exercidas superestimaram as técnicas, levando o seu aperfeiçoamento a qualquer custo como base do processo de produção esportiva (NASCIMENTO, 2014). Evitando equívocos, Bratch (2000, p. 16) explica que o que se criticou e ainda se critica é o sentido instrumental da técnica, “[...] é a subordinação inconsciente não à técnica enquanto tal, mas à finalidade a qual determinada técnica está a serviço.” A própria prática, o processo, a fruição do jogo são finalidades que podem ser estimuladas enquanto dimensão técnica. Com isso, incluem-se também outros valores implícitos, ou

seja, fatos e conceitos, assim como quais as atitudes que os alunos devem ter durante e para as atividades corporais.

### **Considerações finais**

A Educação Física pode desenvolver a consciência crítica, estimulando a capacidade reflexiva para uma aprendizagem efetiva com suas práticas corporais como expressões culturais. Mesmo reconhecendo tais práticas como direcionadoras da área, fica cada vez mais evidente a importância de fundamentar esse trabalho educacional com reflexões, investigações e descobertas, sendo essas ações essenciais na construção da aprendizagem.

Uma EF a partir de uma crise, como descrita em sua história e alertada por muitos estudiosos da área, procurou sua verdadeira identidade, criticou-se e ainda critica os valores impostos. O padrão de vida entre corpo e mente só tem sentido se se resgatar a valorização do sujeito como um todo, sem sua divisibilidade, em que o ser humano passe ser entendido sob todas suas dimensões (intelectual, histórica, motora, afetiva, gestual, expressiva etc.), valorizando suas relações.

A partir disso, apresentou-se neste capítulo um trabalho reflexivo voltado para uma consciência crítica, da simples maneira de ser e enxergar o mundo aos embates de todo o processo de humanização do sujeito. Essa formação estabelecida na escola deve ser construída para a formação de consciência de classe, para ampliar horizontes e articular melhor as necessidades particulares com as universais.

Entende-se que a EF enquanto componente curricular com intuito de formar sujeitos autônomos e reflexivos dentro da Cultura Corporal não se alinha a uma perspectiva tradicional. O ensino do “fazer” assim como a compreensão dessas práticas corporais são entendidos e desenvolvidos nas atividades de ensino dentro de uma apresentação sistemática de conhecimento como construção do pensamento teórico, atividade socialmente útil, produções

coletivas, diferentes ações corporais, problema desencadeador e situações de aprendizagem.

Por fim, consideramos que as práticas corporais não se restringem a determinados modelos impostos pela sociedade. As práticas corporais são manifestações culturais explicitadas através do movimento tematizado em danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas etc. e, portanto, devem ser presentes nos currículos de nossas escolas. Sobre essa Educação Física, González e Fensterseifer (2010, p. 12) esclarecem que “[...] tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos e no exercício da cidadania”. Portanto, defendemos neste trabalho as prerrogativas de uma Educação Física crítica, com tomada de consciência na condição de formar alunos que atuem no mundo de maneira mais livre.

## Referências

BARROSO, André L. R.; DARIDO, Suraya C. **Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.

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

BRACHT, V. **Esporte na escola e Esporte de rendimento**. Movimento – Ano VI, número 12, jan/2000.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso 04 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. 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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso 11 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CANDAU, A.F.B., MOREIRA, V.M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Indagações sobre o currículo. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

CASTELLANI, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988

CAVALCANTE, F. R.; BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. **Rui Barbosa e a Educação Física nos pareceres para o ensino primário de 1883: influências e proposições**. Movimento, v. 26, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/mov/a/DnQWnt9XZK6Br8R3WNymVPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso 01 mar 2023.

DARIDO, S. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR P. **Educação Física progressista**. A pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola. 1991.

GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. **Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar II**. Cadernos de Formação RBCE, p. 10-21, mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, 2020. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmaII/d3/A%20Escola%20e%20a%20Educa%c3%a7%c3>

%a3o%20F%c3%adsica%20em%20Sociedades%20Democr%c3%a1  
ticas%20e%20Republicanas.pdf . Acesso em: 31 jul. 2022

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

MOURA, Manoel O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: LiberLivro, 2010.

NASCIMENTO, Carolina Pichetti.; ARAUJO, Elaine S. **Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola**. Ensino em Revista Uberlândia, MG: 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50980/27095>Acesso em 4 mar 2023

NASCIMENTO, Carolina Pichetti. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1992.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 1ª ed. Editora Unijui. 1994. Disponível em: [http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao\\_elenor\\_kunz.pdf](http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf) Acesso em: 19 mar 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 35- 57. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

\_\_\_\_\_. **O papel da educação no desenvolvimento da consciência em direção ao limite máximo de suas possibilidades**. In: CHRAIM, Amanda M;

PEDRALLI, Rosangela; DIAS, Sabatha C. (Org). **O desenvolvimento da consciência na formação de professores: enfoque no trabalho escolar com língua**. Rio Grande, RS: Ed. FURG, 2023.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

WIGGERS, V. **O desenvolvimento humano: contribuições da teoria histórico-cultural**. In: CHRAIM, Amanda M; PEDRALLI, Rosângela; DIAS, Sabatha C. (Org). O desenvolvimento da consciência na formação de professores: enfoque no trabalho escolar com língua. Rio Grande, RS: Ed. FURG, 2023.



## Capítulo 9

# Análise sobre os métodos de ensino dos esportes nas aulas de Educação Física

Mauricio Martin Correa  
Camila Buonani da Silva

### Introdução

Considerando o esporte como um conteúdo de grande relevância nas práticas corporais, realizadas através da Educação Física Escolar (EFE), cabe destacar a importância de uma abordagem coerente e responsável no âmbito escolar, que possa colaborar com o ensino, aprendizagem e formação dos alunos.

Neste sentido, destaca-se a importância em abordar a existência de alguns métodos de ensino, que podem ser utilizados na EFE, os quais através de suas peculiaridades, podem colaborar, ou não, para a prática pedagógica docente nas aulas de Educação Física (EF).

Se tratando do contexto relacionado ao ensino/aprendizagem dos esportes, destaca-se que, um dos grandes desafios do professor, pode ser o de sistematizar o processo pedagógico, propiciando uma aprendizagem de qualidade e significativa dos elementos técnico-táticos, relacionados aos esportes (FONSECA; SANTOS; FIGUEIREDO; FARAH; MORAES; COSTA FIALHO, 2021).

Desta maneira, segundo Greco (2001) os métodos de ensino podem ser conceituados e entendidos, como procedimentos sistematizados, que conduzem a ação educativa e pedagógica, tendo a apropriação da função dos objetivos de aprendizagem, observada



como uma competência fundamental da ação docente (GRAÇA; OLIVEIRA, 1994; GARGANTA, 1998; GRECO; BENDA, 1998).

Seguindo, vale destacar que o conhecimento relacionado aos diferentes métodos de ensino, pode ser de fundamental importância para que o professor possa organizar o processo de ensino/aprendizagem dos esportes no ambiente escolar (TANI et al., 2012; MENEZES et al., 2018; PAULA et al., 2018; SILVA, 2018).

Desta forma, inicia-se uma profunda reflexão sobre alguns métodos de ensino do esporte, com exposição de suas peculiaridades, vantagens, desvantagens e o possível impacto na aprendizagem dos alunos, nas aulas de EFE.

## **O Método Global**

Avançando nesta perspectiva, vale observar que o método global (MG), apresenta uma particularidade em sua utilização, procurando abordar uma sequência lógica que envolve, jogos pré-desportivos, grandes jogos e jogos recreativos, com complexidade ajustadas à faixa etária dos alunos (KIRK; GORELY, 2000; LEONARDO et al., 2009; MENEZES et al., 2018).

Não obstante, o MG, através dos seus princípios, pode ser capaz de desenvolver ações técnico-táticos simultaneamente, promovendo um aprendizado mais eficiente nos alunos (KIRK; GORELY, 2000; LEONARDO et al., 2009; MENEZES et al., 2018).

Neste sentido, Tenroller e Merino (2014) afirmam que no MG, o grau de complexidade das atividades e dos jogos, são aumentados gradativamente até alcançar o jogo formal de determinada modalidade esportiva.

Diante das reflexões iniciais, vale destacar que, o MG apresenta algumas vantagens em sua utilização, entre elas, a incorporação constante do aluno no contexto do jogo, o favorecimento do ensino técnico-tático em associação e a motivação pela prática esportiva (GRECO, 1998).

Colaborando com as reflexões, Garganta (1998) afirma que uma das vantagens dessa abordagem é que, quando se conhecem

os princípios e estruturas de jogo, sobre uma modalidade esportiva, o processo de ensino e aprendizagem poderá ser facilitada quando o aluno se interessar em outras modalidades.

Avançando em relação à sua aplicação nas aulas de EF, vale destacar que o MG pode apresentar algumas desvantagens, se tratando do processo de ensino aprendizagem, por parte dos alunos.

Neste sentido, Waltrick e Reis (2016) apresentam algumas dificuldades que podem ser encontradas na utilização do MG, dentre elas, o elevado número de erros de gestos técnicos, a dificuldade de avaliações das ações individuais dos alunos e redução da participação dos alunos menos habilidosos.

Concluindo as reflexões sobre as características do MG, vale destacar a existência de outros métodos de ensino do esporte, que apresentam ideias e princípios semelhantes em sua prática pedagógica, como por exemplo, o Método Global Funcional.

### **Método Global Funcional**

Considerando o MG como o grande grupo de métodos pautados na aprendizagem através de jogos, outro método encontrado na literatura que se alinha ao MG, é o Método Global Funcional (MGF) que consiste em uma abordagem na qual a principal ideia é romper com o ensino das técnicas de forma isolada, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão.

Segundo Reis (1994), esse método parte da totalidade do movimento e caracteriza-se pelo aprender jogando, partindo dos jogos pré-desportivos (jogos com algumas alterações nas suas regras) para o jogo formal, utilizando inicialmente formas de jogo mais simples e aumentando a sua complexidade de acordo com a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Greco (1998), ao utilizar o MGF, procura-se em cada jogo ou formas jogadas, pelo menos ter uma ideia central do jogo ou que suas estruturas básicas estejam presentes na metodologia abordada.

Contextualizando a reflexão com os apontamentos de vantagens e desvantagens ao MGF, destaca-se a contribuição de Paes (2009), a qual aponta como vantagens o desenvolvimento da técnica e da tática simultaneamente, atendendo o desejo da criança de jogar.

A ideia principal é entender que, as habilidades e os fundamentos são assimilados dentro do contexto de jogo e ainda tem a potencialidade de favorecer as experiências necessárias para o entendimento dos desafios propostos (PAES, 2009).

No entanto, assim como outros métodos de ensino, o MGF pode apresentar algumas desvantagens em sua utilização de maneira equivocada, impactando diretamente no aprendizado dos alunos.

Segundo Paes (2009) o MGF pode apresentar algumas desvantagens, como por exemplo, a tendência em desfavorecer as relações do aluno com a bola, a possibilidade de que determinados fundamentos podem ser assimilados de forma errônea e a dificuldade de se trabalhar simultaneamente com muitas informações, podendo reduzir o entendimento do que é mais e menos relevante para o jogo.

Evoluindo com as reflexões, destaca-se a importância de se abordar as características e princípios de um outro método de ensino dos esportes, o método Situacional.

## **Método Situacional**

Avançando nesta perspectiva, cabe destacar o Método Situacional (MS), que apresenta em sua característica individual a compreensão de situações reais de jogo, como fator primordial na prática pedagógica de ensino (GRECO, 1998; COUTINHO; SANTOS SILVA, 2009; PINHO et al., 2010; TANI et al., 2012).

O MS, que também pode ser denominado de situacional-cognitivo, é caracterizado por criar situações de jogo em sua prática, envolvendo comportamentos individuais e coletivos (GRECO, 1998).

De acordo com Greco (1998), essas situações ou estruturas de jogo, possibilitam ao aluno, a possibilidade de se reparar com situações reais que acontecem durante o jogo.

Colaborando com as reflexões, Ferreira e Santos Silva (2009) afirmam que, o MS procura incorporar o desenvolvimento paralelo de processos cognitivos inerentes à compreensão das táticas do jogo e se compõem de jogadas básicas extraídas de situações padrões de jogo.

Segundo Tani, et. al (2012) o MS apresenta algumas vantagens como, a proximidade das ações e situações apresentadas com as situações reais do jogo em que o aluno está inserido.

Durante a sua utilização, os alunos são incentivados a solucionarem problemas inerentes ao jogo formal, com baixo grau de complexidade, o que favorece a compreensão e aprendizagem do comportamento tático e os processos de tomada de decisão dos alunos (TANI, ET. AL, 2012).

Colaborando com as reflexões, Greco (1998) aponta que o MS, assim como os demais métodos também possui desvantagens, das quais destacam-se, a confrontação direta que pode levar a exclusão de alunos com nível técnico-tático reduzido.

Avançando nesta perspectiva, caso as estruturas funcionais não estejam adequadamente definidas de acordo com o nível do aluno, a aprendizagem pode ser prejudicada devido à alta complexidade das situações-problemas (GRECO, 1998).

Finalizando neste sentido, vale destacar o processo de ensino e aprendizagem dos esportes, por modelos de ensino, como por exemplo o *Sport Education*.

### ***Sport Educativo***

Evoluindo neste sentido, destaca-se a presença de outro método de ensino, o *Sport Education*, que se apresenta como um modelo de ensino dos esportes, podendo ser considerado interessante, por apresentar em sua estrutura vários princípios, entre eles, a democratização e humanização do esporte (GRAÇA E MESQUITA, 2007).

Segundo Graça e Mesquita (2007) esse modelo de abordagem surge como uma aposta na democratização e humanização do

esporte, de forma a evitar os problemas associados a uma cultura desportiva enviesada, tais como o elitismo, a iniquidade e a trapaça.

O *Sport Education* tem como objetivo reestruturar o ensino dos esportes nas aulas de EF, proporcionando elementos como a competência desportiva, a literacia desportiva e o entusiasmo pelo esporte, tendo como um dos seus princípios, a formação da pessoa esportivamente competente, esportivamente culta e esportivamente (GRAÇA E MESQUITA, 2017).

De acordo com Vargas, et al. (2018) o *Sport Education* pode ser apontado como uma possibilidade para superar a visão reducionista da instituição esportiva, durante as aulas de EF no ambiente escolar, e assim, proporcionar aos alunos uma compreensão sobre o esporte e não uma vivência exclusivamente prática do esporte.

Evoluindo com as reflexões, Calderón Luquin, Hastie e Ojeda Perez (2011), após desenvolverem um estudo apresentando as principais atualizações do *Sport Education*, afirmam que, o modelo de ensino pode ser considerado como a metodologia do novo milênio, o qual pode contribuir com o nível de implicação e autonomia dos alunos no ambiente escolar, proporcionando o prazer pela prática esportiva.

De acordo com Siedentop (1994) para acontecer uma vivência autêntica da prática esportiva, através do *Sport Education*, é necessário levar em consideração as seis características do esporte institucionalizado, como por exemplo, a época esportiva, a filiação, a competição formal, o registro estatístico, a festividade e o evento culminante.

Neste sentido, Vargas, et. al (2018) afirmam que a partir das características apontadas, percebe-se que, o *Sport Education* pode ser uma excelente estratégia metodológica nos enfrentamentos, das dificuldades encontradas ao se trabalhar o esporte na escola, ou em diferentes manifestações espetacularizadas pela sociedade.

Ilustrando, Vargas, et. al (2018, p. 03), afirmam que:

Essas características possibilitam ao aluno fazer parte de um ambiente de aprendizagem desempenhando importantes papéis, não somente de praticante, contemplando conhecimentos para além da reprodução exclusivamente prática do esporte (VARGAS, ET. AL, 2018, p. 03).

Concluindo, Vargas, et. al (2018) afirmam que, esse modelo de ensino, ainda pouco explorado pelos professores brasileiros, pode proporcionar aos alunos, importantes contribuições para a aprendizagem, superando as práticas tradicionais e proporcionando, aos alunos, grandes possibilidades de aprendizagem.

### *Teaching Games for Understanding (TGFU)*

Avançando, apresenta-se outro modelo de ensino dos esportes, o conhecido *Teaching Games for Understanding* (TGFU), que se torna uma possibilidade a partir da década de 1970, tendo como ideia, o rompimento do ensino da técnica isolada, propondo o desenvolvimento das capacidades de jogo, através da compreensão tática (PAIXÃO, 2009).

De acordo com Paixão (2009) pode ser considerado um tipo de jogo, onde os princípios baseiam-se nas ideias de que, se um aluno vivência uma diversidade de jogos e inúmeras situações, onde apareça problemas, certamente ele terá uma maior facilidade em criar soluções e compreender os problemas dos esportes específicos.

Segundo Romão, Barbosa e Moreira (2018) em sua abordagem, pode ser interessante ensinar jogos modificados, utilizando as estruturas dos esportes coletivos para um melhor entendimento e aprendizagem por parte dos alunos.

Para buscar uma maior atenção dos alunos, e conseqüentemente ajudá-los na resolução de possíveis problemas, o professor deverá realizar a todo momento, alguns ajustes nas atividades, criando situações que possam gerar superioridade e inferioridade numérica, entre outras modificações, dentro de alguns atributos do jogo (ROMÃO; BARBOSA; MOREIRA 2018).

Buscando uma maior reflexão sobre este método de ensino, Paixão (2009) destaca que o TGFU poderá não ter seus objetivos alcançados, uma vez que, diante de uma situação de aprendizagem, o aluno não se encontra como protagonista ao lado do professor.

Neste sentido, vale destacar que no processo de ensino aprendizagem através do TGFU, o professor se apresenta como um mediador, elaborando situações – problema, as quais possam despertar a busca por soluções, por parte dos alunos (PAIXÃO, 2009).

### **Método dos Jogos Esportivos Modificados**

Concluindo as reflexões sobre métodos de ensino que apresentam em sua ideia principal, o aprendizado por meio do jogo, destaca-se o método dos Jogos Esportivos Modificados (MJEM).

De acordo com Ferreira e Santos Silva (2009) o MJEM surgiu com o objetivo de romper com o ensino dos esportes de maneira tradicional, apresentando em seus conceitos, os jogos esportivos modificados.

Desta maneira, o MJEM se consolida nas abordagens sobre a compreensão dos jogos, oportunizando a todos os alunos, participarem nas tomadas de decisões inerentes ao jogo, progredindo através da tática do jogo, ao invés das habilidades técnicas (FERREIRA; SANTOS SILVA, 2009).

De acordo com Ferreira e Santos Silva (2009) esta abordagem pode oferecer oportunidades reais para os alunos desenvolverem seus próprios jogos, planejando suas construções, compartilhando ideias, trabalhando em grupo e descobrindo naturalmente o motivo pelo qual as regras são importantes.

Avançando, o MJEM é denominado como modificado, por apresentar uma forma diluída dos jogos principais, os quais podem ser competitivos ou cooperativos, apresentando indicações em qualquer nível de escolaridade (POZZOBON, 2001).

## **Método Analítico**

Diferentemente dos métodos abordados até o momento, destaca-se a existência dos métodos de ensino tradicionais, voltados a aprendizagem isolada e fragmentada de movimentos e gestos técnicos, nas abordagens dos esportes.

Neste sentido, destaca-se o Método Analítico (MA), que se constitui como o grande grupo dos métodos em que partem do princípio da fragmentação, ou seja, mediante a aprendizagem das partes isoladas, se busca a aprendizagem de um todo (COUTINHO; SANTOS SILVA, 2009; LEONARDO et al., 2009; MENEZES et al., 2017).

Dessa maneira, Costa e Nascimento (2004) afirmam que, o ensino e aprendizagem dos esportes decorrem, primeiramente, do domínio dos seus elementos constituintes isolados, como, por exemplo, as técnicas. Os alunos serão incluídos no jogo, somente após o domínio das ações técnicas da modalidade (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

Neste sentido o MA, pode ser entendido como um método centrado no ensino/aprendizagem puramente da técnica, apresentando vantagens, como a facilidade de sua implementação, possibilidade assertiva quanto à execução dos fundamentos técnicos, e favorecimento à correção imediata dos gestos técnicos imperfeitos (SILVA, 2018; SANTANA, 2019).

Entretanto, ao abordar o MA, algumas desvantagens podem ser observadas, tendo em vista a existência de aulas monótonas e pouco atraentes, que podem causar pouca motivação nos alunos devido à falta de dinâmica e jogos, considerando que os exercícios tradicionalmente ocorrem de forma isolada, dificultando o desenvolvimento de ações voltadas ao raciocínio e tomada de decisão dos participantes (GRECO, 1998; MENEZES et al., 2017; RIBEIRO et al., 2021).



## **Método Analítico Sintético**

Avançando em relação aos métodos analíticos, cabe destacar o Método Analítico Sintético (MAS), também encontrado na literatura, e que também se apoia na ideia de que o aluno apresentará melhor rendimento esportivo se ocorrer o domínio da técnica (CIQUELERO, 2011).

O MAS caracteriza-se pela sequência de exercícios dirigidos ao aprendizado da técnica, através de exercícios já existentes e coordenados. Esse método inicia-se com movimentos considerados fáceis ao aprendizado do aluno, em seguida ocorre uma progressão em relação a dificuldade, respeitando os limites de aprendizado do aluno. Após o aprendizado do gesto técnico, se progride para o jogo propriamente dito (CIQUELERO, 2011).

Enaltecendo a técnica de maneira fragmentada, o MAS consiste no entendimento de que os alunos irão se dispor de melhores recursos para as resoluções de problemas durante o jogo. Segundo Greco (1998), na medida em que se amplia o domínio das habilidades técnicas, os jogadores, em tese, dispõem de melhores recursos para enfrentar as situações-problema de caráter tático presentes no jogo.

Entretanto, cabe destacar que as aulas de EFE apenas pautadas em repetições de movimentos para o ensino de modalidades, tal como proposto pelo MAS, podem ser falhas, pois não há garantia de que os alunos saberão utilizar esses fundamentos fragmentados na sua realidade, devido a estes não constituírem outras capacidades que podem ajudar muito a criança no seu desenvolvimento (MENDONÇA, 2013).

## **Método Parcial**

Evoluindo nesta discussão, vale destacar também o Método Parcial (MP), que consiste no ensino por partes do jogo, por meio do desenvolvimento dos fundamentos e das habilidades motoras

que compõem o jogo por etapas, para chegar ao final da aprendizagem agrupando no todo (COSTA, 2003).

Segundo Saad (1997), o MP é um processo pautado no movimento de maneira decomposto, ou seja, as atividades são divididas e abordadas em partes, seguindo uma sequência lógica, de maneira em que são utilizadas em manobras ensaiadas.

Dessa maneira Greco (1998) também afirma que o jogo é composto por alguns aspectos que devem ser desenvolvidos separadamente, devido ao grau de complexidade, dificuldade e aprendizagem da técnica ideal.

Desta maneira, para concretizar o processo de ensino e aprendizagem do jogo, esse método utiliza a repetição de séries de exercícios voltados ao aprimoramento das técnicas, consideradas como elementos básicos à prática do jogo (GRECO, 1998).

De acordo com Balzano (2007) as vantagens para a utilização deste método estão interligadas às possibilidades de aprendizagem de habilidades motoras por meio dos elementos da técnica de jogo, permitindo a correção imediata à execução de um gesto técnico, facilitando o processo de avaliação do fundamento que está sendo ensinado.

Avançando, entende-se também que o MP pode criar um ambiente de ensino monótono e pouco atraente, deixando de lado a criatividade por parte dos alunos, e, por trabalhar as habilidades motoras, o MP pode não ser capaz de criar situações de exigências próprias do jogo (BALZANO, 2007).

## **Método Misto**

Evoluindo neste tema, vale destacar a existência do método Misto (MM), que apresenta em sua ideia, práticas pedagógicas, semelhante às dos métodos, MG e MP, podendo ser identificado como uma junção de ambos os métodos.

De acordo com Costa e Nascimento (2004) o MM, pode ser considerado como uma união entre o MG e o MP, o qual apresenta práticas voltadas ao ensino da técnica de forma separada, e ao

atingir um nível adequado, o aluno passa a executar o jogo por completo.

Avançando, Silva et. al (2015) afirmam que, o MM seria a união entre o MA e o MG, enfatizando a possibilidade de se planejar uma aula com práticas de exercícios isolados e jogos, oportunizando ao professor, a utilização de ambas as estratégias, na mesma aula.

Concluindo, Pinho (2010) acredita que, com a utilização do MM, o aluno aprende por completo, levando em consideração o fato de que um método pode proporcionar o aprendizado que o outro não foi capaz.

Finalizando, pode ser interessante, relacionar as características de alguns métodos ensino abordados até o momento, buscando refletir e identificar suas relações com o ensino dos esportes nas aulas de EF e o possível impacto no aprendizado dos alunos.

## **Métodos de ensino no ambiente escolar**

Problematizando o sentido de qual método é o mais adequado na escola, Greco (2001) salienta que o MGF tem se mostrado mais consistente quando comparado ao MAS, pois atende o desejo de jogar dos alunos, conseqüentemente, estes ganham em motivação e o processo ensino-aprendizagem é facilitado.

O MGF vem sendo o mais abordado, na medida em que interagem aspectos como a criatividade, a imaginação e o pensamento tático dos jogadores, promovendo constante tomada de decisões dos alunos, desenvolvendo assim sua inteligência tática, permitindo solucionar problemas e facilitando a compreensão por parte do jogador, da verdadeira estrutura do jogo (LOPEZ, 2002).

Desta forma, é necessário levantar alguns questionamentos sobre as diferentes abordagens para se ministrar o esporte na escola, levando em consideração o MGF e o MAS.

Ainda não está claro se existe diferença entre os dois métodos de ensino, levando em consideração o seu impacto na aprendizagem dos alunos, no ambiente escolar.

Desta maneira, sugere-se novos estudos, que possam analisar as práticas pedagógicas proporcionadas por diferentes métodos de ensino e identificar o impacto provocado sobre a aprendizagem dos alunos, nas aulas de EFE,

## **Referências**

BALZANO, O. N. **Metodologia dos jogos condicionados para o futsal e Educação Física escolar**. Porto Alegre: Fontoura, 2007.

CALDERÓN LUQUIN, Antonio; HASTIE, Peter; OJEDA PEREZ, Diego Martínez. **El modelo de educación deportiva (Sport Education Model). Metodología de enseñanza del nuevo milenio?** Revista Española de Educación Física y Deportes, n. 395, p. 63-79, Oct./Dic. 2011.

CIQUELERO, D. **Princípio Metodológico Analítico Sintético: Limites e possibilidades na iniciação esportiva**. 2011. Disponível em PRINCÍPIO METODOLÓGICO ANALÍTICO-SINTÉTICO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA INICIAÇÃO ESPORTIVA (webartigos.com). Acesso em 25/09/2021.

COSTA L.; NASCIMENTO J. **O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas**. Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. sem. 2004.

COSTA, G. de C. T.; FIALHO, J. V. A. P. **Nível de conhecimento acerca dos métodos de ensino dos esportes coletivos e sua frequência de utilização na atuação profissional**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 2, p. 49–55, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n2.27259. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27259>. Acesso em: 10 out. 2022.

COUTINHO, N. F.; SANTOS SILVA, S. A. P. **Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos**

**na formação profissional em educação física.** Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 117-44, 2009.

FERREIRA, C. N.; SANTOS SILVA, S. A. P. **Conhecimento e Aplicação de Métodos de Ensino para os Jogos Esportivos Coletivos na Formação Profissional em Educação Física.** Movimento. Porto Alegre - RS. v. 15, n. 01, p. 117-144, janeiro/março de 2009.

FONSECA, F. de S.; SANTOS, D. V. L. A.; FIGUEIREDO, L. S.; FARAH, B. Q.; MORAES, Álvaro F. de;

GARGANTA, J. **Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos.** In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. O Ensino dos jogos desportivos. Porto: Rainho & Neves, 1998. p. 11-25.

GARGANTA, J. S. **Analisar o jogo nos jogos desportivos colectivos.** Uma preocupação comum ao treinador e ao investigador. Horizonte, Lisboa, v. 14, p. 7-14, 1998.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos.** Porto. Universidade do Porto, 1994.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.7, n. 3, p. 401-421, 2007.

GRECO, P. J. **Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos.** In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M. (Orgs.). Temas atuais VI em Educação Física e Esportes. Belo Horizonte: Health, 2001. p. 48-72.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação Esportiva Universal 1: da aprendizagem motora ao treinamento técnico.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

GRECO, P.J. **Iniciação esportiva universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

KIRK, D.; GORELY, T. **Challenging thinking about the relationship between school physical education and sport performance.** *European Physical Education Review*, London, v. 6, n. 2, p. 119-134, 2000.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. **O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos.** *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-46, 2009.

LÓPEZ, J.L. **Fútbol: 1380 juegos globales para el entrenamiento de la técnica.** Sevilla: Wanceulen, 2002.

MENDONÇA, R. B. **Benefícios do método Global Funcional nas aulas de Educação Física.** XXII Congresso de iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas - RS. 2013. Disponível em: CH\_00033.pdf (ufpel.edu.br). Acesso em 25/09/2021.

MENEZES, R. P.; MARQUES, R. F. R.; NUNOMURA, M. **Teaching handball to players under-12: the perspective of Brazilian coaches.** *Motriz*, Rio Claro, v. 23, n. 4, e101792, 2017.

MENEZES, R. P.; RAMOS, N. C.; MARQUES, R. F. R.; NUNOMURA, M. **Teaching handball to U-16 and U-18 women's teams: coaches' perspective on the long-term.** *Motriz*, Rio Claro, v. 24, n. 4, e101838, 2018.

PAES, RR; Montagner, PC; Ferreira, HB. **Pedagogia do Esporte: Iniciação e Treinamento em Basquetebol.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

PAIXÃO J. **Estudo dos métodos de ensino dos jogos coletivos esportivizados de 6º ao 9º ano do ensino fundamental.** Campinas SP. 2009.

PAULA, D. S. M.; MENDES, J. C. L.; CUNHA, A. A. C.; MACHADO JUNIOR, C. A.; FREITAS, A. S. **As metodologias de ensino-aprendizagem da tática em escolinhas de Futebol de Montes Claros-MG.** *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, São Paulo, v. 10, n. 39, p. 467-74, 2018.

PINHO, S. T.; ALVES, D. M.; GRECO, P. J.; SCHILD, J. F. G. **Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares.** Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 580-90, 2010.

POZZOBON, M. **Diferentes modelos de ensino de jogos esportivos na Educação Física escolar.** Revista Digital, Buenos Aires, n. 37, p. 21-29, jun. 2001. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 07 ago. 2023.

REIS, Heloisa Helena Baldy dos. **O ensino dos jogos esportivizados na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria - RS. 1994.

RIBEIRO, L.; FIGUEIREDO, L.; PÉREZ-MORALES, J.; NASCIMENTO, G.; PORTO, D.; GRECO, P. **Tactical knowledge and visual search analysis of female handball athletes from different age groups.** Journal of Physical Education and Sport, Bucareste, v. 21, n. 2, p. 948-55, 2021.

ROMÃO, E. J. R.; BARBOSA, P. V. S.; MOREIRA, M. C. **Metodologias de ensino para jogos esportivos coletivos na educação física escolar.** Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 7, n. 1, 2017, p. 80-96.

SAAD, M. **Futsal: iniciação técnica e tática: sugestões para organizar sua equipe.** Santa Maria: UFSM, 1997.

SANTANA, W. C. **A teoria do “jogar para aprender.”** In: SANTANA, W. C. (Org.). **Pedagogia do futsal jogar para aprender.** Londrina: Companhia Esportiva, 2019. p. 20-94.

SIEDENTOP, Daryl. **Sport Education: Quality PE through positive sport experiences.** Champaign: Human Kinetics, 1994.

SILVA, S. C. **Investigação no uso do método analítico e global e sua contribuição para o ensino-aprendizagem do futebol e futsal.** Revista Brasileira de Futsal e Futebol, São Paulo, v. 10, n. 39, p. 399-410, 2018.

TANI, G.; BASSO, L.; CORRÊA, U. C. **O ensino do esporte para crianças e jovens: considerações sobre uma fase do processo de desenvolvimento motor esquecida.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 339-50, 2012.

TENROLLER, C. A.; MERINO, E. **Métodos e planos para o ensino dos esportes.** 2. ed. Canoas: Ulbra, 2014.

VARGAS, T. G.; MORISSO, M. M.; GONZÁLEZ, F. J.; SAWITZKI, R. L. **A experiência do *Sport Education* nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal.** Movimento, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 735-748, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.79628. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/79628>. Acesso em: 7 ago. 2023.

WALTRICK, R. D.; REIS, M. A. **Iniciação e formação de atletas em futsal desenvolvimento técnico-tático e metodologias de ensino.** Revista Brasileira de Futsal e Futebol, São Paulo, v. 8, n. 31, p. 302-12, 2016.



O livro explora a humanização no contexto da Educação Física escolar, enfatizando o Programa de Formação dos Professores da Educação Básica (PROEB) e o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) como iniciativas centrais para o professor se apropriar do conhecimento especializado e de praticá-lo de forma consciente. A obra ressalta a importância do professor-pesquisador em transmitir o conhecimento de maneira intencional, reconhecendo como crucial uma reflexão constante sobre a sociedade, a educação, a escola e a formação dos estudantes.

unesp 

