

Revista @mbienteeducação. São Paulo:  
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.  
v.12, n.1, jan/abr/2019  
Quadrimestral  
e-ISSN 1982-8632  
1. Educação.

CDD 370

## EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO: DIFERENTES REALIDADES E SABERES

Neste número apresentamos artigos e resenhas que propõem a reflexão sobre a educação básica como espaço democrático com foco em diferentes saberes. São 6 artigos de Fluxo Contínuo e 8 artigos que compõem o Dossiê Corpo e Movimento na Educação Básica, sob a organização dos editores convidados Prof. Dr. Roberto Gimenez (UNICID) e Profa Dra Ida Carneiro Martins (UNINOVE), e 2 Resenhas.

Os artigos de Fluxo Contínuo iniciam com o artigo dos autores Arthur Vianna Ferreira, Júlia Abreu Machado e Thiago Lyra da Silva, intitulado: PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: ENTRE A DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE E A CONVIVÊNCIA DE XESÚS JARES. Os autores apresentam como objetivo refletir sobre o conceito de dialogicidade (FREIRE, 1967, 1987, 2016) presente nos autores da Pedagogia Social que despontam desde Paulo Freire (1967, 1987, 2016) até alguns autores da contemporaneidade como Moura (2011), Caliman (2011), Ferreira (2018) e, de maneira especial, Jares (2008), com a sua Pedagogia da Convivência para a ação educativa em espaços não escolares, que destaca o diálogo como elemento necessário a toda prática educativa que esteja voltada à transformação e emancipação dos sujeitos que atendem. Com isso, busca-se reafirmar a importância de se pensar o trabalho docente fora do ambiente escolar, suas especificidades, potencialidades e formas de organização.

Aline Belle Legramandi e Manuel Tavares Gomes, no artigo: INSURGÊNCIA E RESISTÊNCIA NO PENSAMENTO FREIRIANO: PROPOSTAS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, apresentam o problema da colonização, da colonialidade educacional e da decolonialidade a partir dos princípios epistemológicos do pensamento freiriano e do pensamento pós-colonial. O objetivo geral do texto é analisar os princípios epistemológicos freirianos e do pensamento pós-colonial como propostas para uma formação de professores crítica e insurgente tendo em vista uma educação emancipatória e decolonial. Do ponto de vista metodológico, o texto tem um caráter ensaístico e bibliográfico, abrindo para uma dimensão empírica em estudos posteriores. O presente texto pretende salientar e discutir as dimensões contra-hegemônicas do pensamento do patrono da educação brasileira a partir da Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da autonomia, e estabelecer uma relação do seu pensamento com as epistemologias pós-coloniais, profundamente críticas em relação à epistemologia dominante (Quijano, Mignolo, Boaventura Santos, Catherine Walsh, Grosfoguel, Castro Gómez), produtoras de conhecimento em uma ótica de superação da colonialidade epistemológica e pedagógica, em oposição a uma epistemologia ocidentocêntrica, monocultural, que mantém a sua hegemonia no Brasil e nos países que foram submetidos a processos históricos de violência colonial. Defende-se uma formação continuada de professores contra-hegemônica, resistente e que considere o professor como um sujeito político e transformador social, capaz de respeitar a multiculturalidade e promover a interculturalidade.

Cely do Socorro Costa Nunes e Judenilson Teixeira Amador, no artigo: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISE TEÓRICA ESPECIALIZADA DE CONCEPÇÕES, MODELOS E DIMENSÕES, analisam as concepções e os modelos de formação continuada de professores que circulam na literatura especializada brasileira, produzidas nas últimas décadas. Para tanto por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se situar o debate conceitual a respeito de concepções e modelos da formação continuada de professores. A formação continuada de professores (FCP) já se constitui um campo de investigação profícuo no Brasil com uma vasta

produção científica em que diferentes abordagens teórico-metodológicas são priorizadas, privilegiando concepções, práticas e políticas, ora de forma indissociável ou não, ora nacional e local. Os resultados apontam que o campo da formação continuada de professores é, de fato, complexo, suscetível de múltiplas perspectivas e condicionado ao momento histórico da sociedade. Ao que parece, tudo cabe na seara da FCP, pois são múltiplas suas finalidades, seus termos, suas concepções e suas ações. Também pode-se compreender que os modelos formativos de formação são múltiplos, mas que podem ser sintetizados em três modelos: o modelo clássico de formação, o modelo prático-reflexivo e o modelo emancipatório-político.

Nathalia Nicolau Piton e Cristiane Machado, no artigo: CLIMA ESCOLAR: MAPEAMENTO E ANÁLISE DE ARTIGOS CIENTÍFICOS CONSTANTES NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES, apresentam como objetivo inventariar artigos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que abordam o tema clima escolar. O propósito do estudo foi elaborar um panorama quantitativo da produção científica em artigos e analisar qualitativamente os títulos que investigaram casos brasileiros destacando os seguintes aspectos: objetivo, metodologia e resultado e/ou conclusão. A pesquisa adotou a metodologia da revisão bibliográfica. O levantamento foi realizado utilizando-se o descritor clima escolar entre aspas com os filtros 'artigos' e 'education' e sem recorte temporal. O estudo permitiu concluir que há um aumento expressivo no número de artigos acerca do tema ao longo dos anos, mas existe relativa escassez de pesquisas científicas sobre o tema no Brasil. A análise qualitativa dos artigos permitiu compreender que fatores internos e externos ao ambiente escolar podem estar relacionados à composição do clima escolar e professores e gestores possuem influência na estruturação e manutenção desse clima.

Rosvita Kolb Bernardes e Ana Cristina Carvalho Pereira, no artigo ATRAVESSAMENTOS NO E COM O CORPO: NARRATIVAS ESTÉTICAS NA DOCÊNCIA, apresentam uma reflexão sobre aspectos da formação continuada de professores generalistas da Educação Infantil para o ensino de Arte na Rede Pública de Belo Horizonte. As autoras tecem algumas considerações sobre a oferta do curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte, em 2013 e 2014, para professores de 11 secretarias municipais da capital e Região Metropolitana. A possibilidade da oferta surgiu a partir da parceria do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Universidade Federal de Minas Gerais. O primeiro aspecto diz respeito ao objetivo do curso de desafiar, provocar, instigar o pensamento estético, a sensibilidade, a busca de novos significados e a construção de novas relações, estruturado a partir do conceito "saberes da experiência" (Larrosa, 2002). Busca-se enfatizar a experiência estética, deixando claro aos professores que participariam de um curso em que o princípio fundador do aprender/ensinar Arte passa pelo campo da experiência de criação, as quatro linguagens: Plástica Visual, Dança, Música, Teatro. Era preciso contribuir para a formação estética docente pensando a experiência como um lugar de aberturas. Experiências que permitissem aos professores olharem para a Arte vendo as coisas existentes de modos diferentes, possibilitando a construção de diferenças interpretativas para dar ao mundo significados. Um corpo entendido como território do sensível, aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada, sintetizada no que chamamos de corporeidade. Neste artigo trazer experiências vividas por professoras, no contexto da disciplina Plástica Visual do Curso de Formação de professores teve como objetivo possibilitar aos professores investir nos seus processos de criação a partir da Arte Contemporânea. Para dar forma e sentido a essa experiência, adotou-se como caminho metodológico o "ateliê biográfico de projeto," inspirado

em Christine Delory-Momberger (2006). A experimentação com diversos materiais expressivos abriu espaço para as narrativas de histórias de vida e formação estética que se configuraram como atravessamentos numa dimensão estética e formativa.

Finalizamos o Fluxo Contínuo com o artigo das autoras Lucimar Aparecida Martins de Oliveira e Mariana Aranha de Souza, intitulado: O “SER PROFESSORA” REFLETIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS SABERES DOCENTES E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. As autoras apresentam a compreensão de professoras sobre o que é ser professor. O estudo realizou-se por meio de entrevistas semiestruturadas individuais com oito professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que trabalham em uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e que participam, juntas, de encontros semanais de formação continuada em serviço. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo, a partir de uma perspectiva qualitativa. A respeito do que é ser professor, as narrativas das professoras apontaram três dimensões: a compreensão da docência como missão; a importância de terem tido modelos de bons professores; e o entendimento de que a profissão permite transformar a realidade que se vivencia. As discussões fundamentaram-se nos estudos acerca dos Saberes Docentes e do Desenvolvimento Profissional, no sentido de oferecer uma contribuição para a formação de professores.

No dossiê Corpo e Movimento na Educação Básica, os editores convidados Prof. Dr. Roberto Gimenez (UNICID) e Profa. Dra. Ida Carneiro Martins (UNINOVE), apontam a importância de uma discussão aprofundada sobre as dimensões de **corpo e movimento** no âmbito da educação básica, sobretudo, em razão de as instituições escolares terem adiado ou rejeitado essa tarefa. É diante dessa perspectiva que o dossiê temático intitulado “Corpo e Movimento na Educação Básica” se propõe debater essa problemática.

Cumprir destacar que se trata de um problema que não se limita ao âmbito da educação infantil, espaço no qual esta discussão tem sido mais frequente, mas envolve o ensino fundamental e médio. É oportuno levantar ainda que o debate em torno desse tema apresenta uma dimensão interdisciplinar e coerente com o pensamento complexo, o que pode ser percebido pela discussão apresentada e proporciona implicações efetivas para o tratamento que é dado ao componente curricular educação física na escola.

Maurício Teodoro de Souza, Luiz Sanches Neto e Alan Ovens, no artigo: CORPOREIDADE: APROXIMAÇÕES ATEMPORAIS ENTRE OS PENSAMENTOS FILOSÓFICOS PARA UMA PERSPECTIVA COMPLEXA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, apresentam uma reflexão sobre pesquisas recentes acerca do “estado da arte” sobre corporeidade, as quais vêm indicando como esse conceito tem sido discutido em diferentes contextos brasileiros; localizar indícios desse conceito por meio de uma perspectiva complexa, coadunando-se à construção conjunta do processo epistemológico transcendendo tempo e espaço para identificar olhares comuns de modo atemporal; reconhecer o impacto dessa perspectiva na compreensão do Se- Movimentar, promovendo importante influência na qualidade da prática pedagógica em Educação Física escolar. Partiram do indicativo de que a década de 1980 constituiu-se como divisor de águas para a discussão sobre o objeto de estudo e contribuiu com o desenvolvimento do pensamento científico da Educação Física brasileira.

Rodrigo da Silva Paiva, no artigo: ENTRE A OSTENTAÇÃO DO DISCURSO E A MISÉRIA DAS PRÁTICAS: IMPLICAÇÕES PARA O CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO NO SÉC. XXI, aponta que uma das mais marcantes características da sociedade

contemporânea é a transformação de fatos e ocorrências cotidianas em espetáculos. A cultura da ostentação perpassa praticamente todos os contextos sociais, inclusive o educacional. Próximos do fim da segunda década do século XXI há uma crescente onda de exacerbação do discurso pedagógico nos estabelecimentos de ensino que, infelizmente, não vem acompanhada de igual aprimoramento técnico e metodológico das práticas educativas. Interessa-nos, especificamente, o impacto dessa ostentação no discurso praticado no âmbito da Educação Física escolar e os desdobramentos e implicações no corpo dos alunos que frequentam o ensino básico. O objetivo deste trabalho de revisão de literatura é debater se, e em que medidas, o distanciamento entre a qualidade do discurso e a qualidade das aulas de Educação Física, influencia o desenvolvimento de identidades corporais durante todo o percurso de escolarização. Os principais apontamentos da literatura sugerem que a constituição de cidadãos corporalmente cultos, competentes, críticos, entusiastas e saudáveis dar-se-á se, e somente, as aulas de Educação Física se configurarem como espaços genuínos de experimentação, aprendizado, sucesso, diversidade e possibilitarem a superação de modelos metodológicos que privilegiam a observação, a fila, a exposição e a mútua comparação. O que se propõe é uma urgente e necessária revisão técnica e metodológica dos modelos fossilizados de ensino, tendo como orientação princípios e variantes do MODELO STEP.

Luciana Venâncio e Luiz Sanches Neto, no artigo: A RELAÇÃO COM O SABER E A CORPOREIDADE EM MOVIMENTO: APROXIMAÇÕES COM O COMPORTAMENTO INTELIGENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, apropriam da temática “corpo e movimento”, considerando que a relação com o saber na educação física escolar ocorre em um tempo pedagogicamente necessário e próprio de cada sujeito. Quando o(a) aluno(a) coloca-se em movimento, permite-se: compreender alguns conceitos com o corpo, aprender a reconhecer que o saber está no próprio corpo em movimento e explicitar que aprender é usar o corpo em diferentes situações. O objetivo é aproximar a temática do “corpo e movimento” à noção de relação com o saber que subsidia o comportamento inteligente. São explorados os meandros da complexidade do ser humano, a partir do conceito de Se-Movimentar, enquanto movimento próprio de cada sujeito que age e pensa de modo dialógico com o mundo, fazendo emergir condutas consideradas autônomas, criativas e inteligentes que, por sua vez, vão sendo transformadas à medida que o mundo lhe impõe obstáculos a serem respondidos. Considera-se que, nesse sentido, o lugar da fala de cada sujeito será tido como um instrumento da reflexividade.

Rui Proença Garcia e Ana Gabriela Medeiros, no artigo: CORPO: SUPORTE, ESCULTURA E ESCULTOR, promovem uma reflexão acerca do corpo, não só para a Educação Física, mas em tantas outras áreas, que tratam do sentido do corpo, para além de sua estrutura e funcionamento. Conceitos como corpo-objeto e corpo-vivência são trazidos com o aporte teórico de Vaz (1993) e Agostinho Ribeiro (2003); o corpo também é entendido como resultado de processos culturais, segundo Garcia (1999). O artigo ainda traz o papel do corpo na Educação, de como ele é esculpido e formado por meio do esforço promovido, construindo eticamente assim o próprio ser. A estética corporal, enquanto valor humano, tem o seu lugar na educação. Mais do que educar para valores, educa-se em valores, ocupando a estética um lugar nesse quadro axiológico, pelo que é legítimo que a Escola se preocupe com o corpo enquanto produção estética, considerando que o valor estético deve estar subordinado ao superior valor da ética, conforme defende Patrício (1993).

Jusselma Ferreira Maia e Margaréte May Berkenbrock-Rosito, no artigo: A ESTÉTICA DA DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO, EMOÇÕES E SUBJETIVIDADE, apresentam como objeto de estudo o sentido da Educação Estética na visão dos docentes de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental I, de uma escola da rede privada do Estado de São Paulo,

localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo. O objetivo é compreender a atribuição de sentido da Educação Estética a partir das narrativas docentes da disciplina Educação Física no espaço escolar. Adota-se, como referencial teórico, a obra de Adorno, voltada para a compreensão dos parâmetros da estética da indústria cultural e da massificação da cultura, educação e emancipação, analisando os padrões de beleza e estética estipulados pela mídia, evitando assim o preconceito. A visão de Freire, no que se refere à crítica à Educação Bancária e a busca de superação, por meio da curiosidade estética, como caminho de conscientização e da autonomia. Esta pesquisa aproxima-se de Schiller, no que concerne à dimensão do sensível da arte nos processos formativos. O caminho traçado para a pesquisa será a Entrevista Narrativa com seis professores de Educação Física Escolar, que participaram de forma voluntária, e o questionário narrativo. Os dados são analisados sob o enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (1997). A relevância social e acadêmica deste estudo encontra-se na possibilidade de compreender um dos objetivos da Educação Física, o corpo e movimento, encontrando a possibilidade de compreender que o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos ocorre na dimensão estética nas aulas de Educação Física.

Priscila Errerias Bonfietti, Gabriel da Costa Spoloar, Rogério de Melo Grillo e Elaine Prodócimo, no artigo: O/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, analisam a presença do/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil da rede pública de ensino de Jundiaí, SP. Foi realizada pesquisa qualitativa por meio de observações de 50 aulas de Educação Física em 4 escolas e entrevistas semiestruturadas com os/as 4 professores/as observados/as e as 4 coordenadoras pedagógicas. Verificou-se que a prefeitura fornece material didático e horários de capacitação aos/às especialistas. Porém, esses/as ainda carecem de maior integração e valorização no contexto escolar. Faltam condições estruturais adequadas e a tematização da Cultura Corporal ainda é pouco presente nas escolas. É necessário que se continue em busca de aprimoramentos para a Educação Infantil que dizem respeito não só ao/à especialista, mas a todos/as os/as envolvidos/as no trabalho escolar.

Fabio Xavier Santos, Ida Carneiro Martins e Roberto Gimenez, no artigo: O BRINCAR E OS CONTEXTOS FÍSICOS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, apresentam o brincar que reconhecidamente contribui para o desenvolvimento das crianças sob uma série de aspectos, incluindo suas dimensões cognitivas, afetivas e motoras. Em linhas gerais, percebe-se uma crescente valorização das instituições escolares em relação aos elementos lúdicos da aprendizagem. Todavia, nos grandes centros urbanos como é o caso da cidade de São Paulo, os espaços escolares destinados ao brincar foram drasticamente influenciados pela estrutura arquitetônica das escolas. Diante da necessidade de ampliação do número de vagas, as concessões oferecidas à iniciativa privada contribuíram para uma reconfiguração dos espaços escolares, uma vez que escolas de pequeno porte, grande parte das vezes, adaptadas a partir de casas térreas ou sobrados passaram a compor o quadro das instituições. O presente artigo teve por objetivo discutir essa problemática, com especial atenção aos possíveis desdobramentos que ela apresenta sobre o desenvolvimento infantil. Nele são apresentados diversos olhares, sejam eles da antropologia, educação, medicina, arquitetura ou outros, sobre a importância do brincar. Também foi agregado ao estudo o amparo legal associado às dimensões do brincar no contexto escolar. Finalmente, são apresentadas implicações para a atuação do poder público e para o desenvolvimento de pesquisas sobre o referido tema.

Wagner Wey Moreira, no artigo: CONTRIBUIÇÕES DO JOGO E DO ESPORTE PARA A CORPOREIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES destaca que, neste século, os temas motricidade, movimento, jogos e esportes continuam merecendo a atenção de educadores, especialmente quando associados à escola formal e destinados às crianças e aos adolescentes. Daí uma das razões do presente texto, destinado a demonstrar a importância da vivência de jogos e esportes para a incorporação do sentido e da atitude da corporeidade em alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contribuindo para uma educação mais prazerosa, lúdica, em que a aprendizagem não seja enfadonha, desmotivante, podendo os discentes exercerem sua capacidade de se movimentarem e de estarem juntos para a busca da cidadania. Lutar para que professores na escola entendam e trabalhem a corporeidade do aluno é buscar uma educação de corpo inteiro, deixando de lado apenas o sentido de controlar e de disciplinar o corpo. Na escola, a corporeidade aprendente está vinculada à possibilidade de ensinar e defender valores atrelados ao aperfeiçoamento moral, ético, estético, técnico, crítico, na tentativa de deixar as relações dos homens mais humanas. É fundamental, no tempo presente, que o ato de educar contemple a complexidade do pensar e desmonte a racionalidade hegemônica calcada na ordem, no determinismo, na objetividade e no controle. Para isso, impõe-se que a corporeidade seja educada, levando em consideração a teoria dos jogos, na qual está presente a integração de eventualidades e determinismos, ordem e desordem, acaso e necessidade. Tudo isto está presente no ato de jogar e no praticar esporte. Tudo isto está presente no ato educativo.

Elizangela Gomes Nascimento apresenta uma resenha sobre a obra: ESCOLA INTERNATO: ADOLESCÊNCIA, REGRAS E RELAÇÕES, DE LUCIANE BASEGGIO VENDRUSCOLO E MARIA TERESA CERON TREVISOL. Curitiba: APPRIS, 2017. 193 p. A autora destaca que o livro enfoca, com competência, desafios atuais de várias de nossas escolas brasileiras, contribuindo para a formação continuada e a pesquisa acadêmica. Como instituir a democracia, o diálogo, a ética e a solidariedade em um ambiente escolar que foi pensado para o século XIX? Em quais momentos no ambiente escolar, e em sala de aula, damos voz aos nossos alunos? São vários relatos que nos revelam a necessidade de ressignificar o fazer pedagógico e o espaço de nossas escolas.

Sandra Liliana Bernal Villate, membro do Grupo de investigación HISULA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – ECS, apresenta uma resenha sobre a REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA. A presente resenha tem o objetivo de divulgar a história da Revista como um espaço científico de reflexão relacionado aos temas Ciências Sociais, Humanas e História da Educação.

Esperamos que o conjunto de artigos e resenhas aqui apresentados venha contribuir para leituras e pesquisas que se preocupam com diferentes saberes, diferentes realidades, com o objetivo de reafirmar a educação como um espaço democrático.

Margaréte May Berkenbrock-Rosito  
Roberto Gimenez  
Ida Carneiro Martins



## SUMÁRIO/CONTENTS

### FLUXO CONTÍNUO

|   |     |
|---|-----|
| Práticas socioeducativas na educação não escolar: entre a dialogicidade de Paulo Freire e a convivência de Xesús Jares<br><i>Socio-educational practices in non-school education: between Paulo Freire's dialogicity and Xesús Jares's coexistence</i><br><i>Prácticas socioeducativas en la educación no escolar: entre la dialogicidad de Paulo freire y la convivencia de Xesús Jares</i><br>Arthur Vianna Ferreira, Júlia Abreu Machado, Thiago Lyra da Silva .....   | 10  |
| Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória<br><i>Insurgence and resistance in freirian thinking: proposals for a decolonial pedagogy and emancipatory education</i><br><i>Insurgencia y resistencia en el pensamiento freiriano: propuestas para una pedagogía decolonial y una educación emancipatoria</i><br>Aline Belle Legramandi, Manuel Tavares Gomes .....  | 24  |
| Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões<br>Ongoing teacher training: specialized theoretical analysis of conceptions, models and dimensions<br>Formación continuada de profesores: análisis teórico especializado de concepciones, modelos y dimensiones<br>Judenilson Teixeira Amador, Cely do Socorro Costa Nunes .....  | 33  |
| Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódicos CAPES<br><i>School climate: mapping and analysis of scientific articles contained in the portal of periodic CAPES</i><br><i>Clima escolar: mapa y análisis de artículos científicos que constan en el portal de periódicos CAPES</i><br>Nathalia Nicolau Piton, Cristiane Machado .....   | 50  |
| Atravessamentos no e com o corpo: narrativas estéticas na docência<br><i>Crossing in and with the body: aesthetic narratives in teaching</i><br><i>Atravesamientos en el y con el cuerpo: narrativas estéticas en la docencia</i><br>Rosvita Kolb Bernardes, Ana Cristina Carvalho Pereira .....  | 68  |
| O "ser professora" refletido a partir da perspectiva dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional<br><i>The "being teacher" reflected from the perspective of teaching and professional development</i><br><i>El "ser profesora" reflejado a partir de la perspectiva de los saberes docentes y del desarrollo profesional</i><br>Lucimar Aparecida Martins de Oliveira, Mariana Aranha de Souza .....  | 80  |
| DOSSIÊ: CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA<br>Corporeidade: aproximações atemporais entre os pensamentos filosóficos para uma perspectiva complexa da educação física escolar<br><i>Corporeality: attractive approaches between philosophical thoughts for a complex perspective of school physical education</i><br><i>Corporeidad: aproximaciones atemporais entre los pensamientos filosóficos para una perspectiva compleja de la educación física escolar</i><br>Maurício Teodoro de Souza, Luiz Sanches Neto, Alan Ovens .....              | 96  |
| Entre a ostentação do discurso e a miséria das práticas: implicações para o corpo e a educação física escolar no ensino básico no séc. XXI<br><i>Between the ostentation of the speech and the misery of the practices: implications for the body and the school physical education in basic education in the 21st century.</i><br><i>Entre la ostentación del discurso y la miseria de las prácticas: implicaciones para el cuerpo y la educación física en la escuela de la educación básica en el siglo XXI.</i><br>Rodrigo da Silva Paiva ..... | 108 |
| A relação com o saber e a corporeidade em movimento: aproximações com o comportamento inteligente na educação física escolar<br><i>Relationship with knowledge and the body in movement: approaches to intelligent behavior in school physical education</i><br><i>La relación con el saber y el cuerpo en movimiento: aproximaciones con el comportamiento inteligente en la educación física escolar</i><br>Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto .....   | 125 |
| Corpo: suporte, escultura e escultor<br><i>Body: support, sculpture and sculptor</i><br><i>Cuerpo: soporte, escultura y escultor</i><br>Rui Proença Garcia, Ana Gabriela Medeiros .....   | 137 |
| A estética da docência de educação física: corpo, emoções e subjetividade<br><i>The aesthetic of physical education teaching: body, emotions and subjectivity</i><br><i>La estética de la docencia de educación física: cuerpo, emociones y subjetividad</i><br>Jusselma Ferreira Maia, Margaréte May Berkenbrock-Rosito .....  | 146 |
| O/a professor/a de educação física na educação infantil<br><i>The professional of physical education in the early childhood education</i><br><i>El profesional de educación física en la enseñanza infantil</i><br>Priscila Errerías Bonfietti, Gabriel da Costa Spolaor, Rogério de Melo Grillo, Elaine Prodócimo .....  | 160 |
| O brincar e os contextos físicos escolares: uma reflexão sobre a educação infantil no Município de São Paulo<br><i>The playing and the school physical contexts: a reflection on child education in the Municipality of São Paulo</i><br><i>El brincar y los contextos físicos escolares: una reflexión sobre la educación infantil en el Municipio de São Paulo</i><br>Fabio Xavier Santos, Ida Carneiro Martins, Roberto Gimenez .....  | 177 |
| Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes<br><i>Contributions of games and sports to the corporeity of children and adolescents</i><br><i>Contribuciones de juegos y deportes para la corporeidad de niños y adolescentes</i><br>Wagner Wey Moreira .....   | 192 |
| RESENHAS<br>Escola Internato: adolescência, regras e relações, de Luciane Baseggio Vendruscolo e Maria Teresa Ceron Trevisol. Curitiba: APPRIS, 2017. 193 pp.<br>Elizangela Gomes Nascimento .....  | 203 |
| Revista Historia de la Educación Latinoamericana<br>Sandra Lilianna Bernal Villate .....  | 206 |
| Instruções aos autores .....  | 213 |

## PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: ENTRE A DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE E A CONVIVÊNCIA DE XESÚS JARES

### SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES IN NON-SCHOOL EDUCATION: BETWEEN PAULO FREIRE'S DIALOGICITY AND XESÚS JARES'S COEXISTENCE

### PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN NO ESCOLAR: ENTRE LA DIALOGICIDAD DE PAULO FREIRE Y LA CONVIVENCIA DE XESÚS JARES

Arthur Vianna Ferreira<sup>1</sup>

arthur.vf@gmail.com

Júlia Abreu Machado<sup>2</sup>

juliaabreu93@hotmail.com

Thiago Lyra da Silva<sup>3</sup>

thiago.ds.lyra@gmail.com

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o conceito de dialogicidade (FREIRE, 1967, 1987, 2016) presente nos autores da Pedagogia Social que despontam desde Paulo Freire (1967, 1987, 2016) até alguns autores da contemporaneidade como Moura (2011), Caliman (2011), Ferreira (2018) e, de maneira especial, Jares (2008) com a sua Pedagogia da Convivência para a ação educativa em espaços não escolares que destaca o diálogo como elemento necessário a toda prática educativa que esteja voltada à transformação e emancipação dos sujeitos que atendem. Com isso, buscamos reafirmar a importância de se pensar o trabalho docente fora do ambiente escolar, suas especificidades, potencialidades e formas de organização.

**PALAVRAS-CHAVE:** DIALOGICIDADE; CONVIVÊNCIA; PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS; EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR.

## ABSTRACT

This research objective reflects on the concept of dialogicity (FREIRE, 1967, 1987, 2016) present at the authors of Social Pedagogy that emerge since Paulo Freire (1967, 1987, 2016) as some contem-

---

1 Universidade Estadual do Rio de Janeiro

2 Universidade Estadual do Rio de Janeiro

3 Universidade Estadual do Rio de Janeiro

poraries like Moura (2011), Caliman (2011), Ferreira (2018) and, in a special way, Jares (2008) with his Pedagogy of educational action's coexistence in non-school spaces. In this theory emphasizes dialogue as a necessary element in any educational practice that is focused on transformation and emancipation of the subjects they attend. Finally, we seek to reaffirm the importance of thinking about teaching work outside the school environment, its specificities, potentialities and forms of organization.

**KEY WORDS:** DIALOGICITY; COEXISTENCE; SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES; NON-SCHOOL EDUCATION.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el concepto de dialogicidad (FREIRE, 1967, 1987, 2016) presente en los autores de la Pedagogía Social que despuntan desde Paulo Freire (1967, 1987, 2016) hasta algunos autores de la contemporaneidad como Moura (2011), Caliman (2011), Ferreira (2018) y, de manera especial, Jares (2008) con su Pedagogía de la Convivencia para la acción educativa en espacios no escolares que destaca el diálogo como elemento necesario a toda práctica educativa que esté orientada a la transformación y emancipación de los sujetos que atienden. Con ello, buscamos reafirmar la importancia de pensar el trabajo docente fuera del ambiente escolar, sus especificidades, potencialidades y formas de organización.

**PALABRAS-CLAVE:** DIALOGICIDAD; CONVIVENCIA; PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS; EDUCACIÓN NO ESCOLAR.

## INTRODUÇÃO

Apesar dos recentes avanços no que se refere à ampliação do conceito de docência em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2006 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, ainda há muito a ser discutido para que se chegue a uma maior valorização e reconhecimento de profissões que exigem ferramentas pedagógicas fora do ambiente escolar. E, se falta reconhecimento dessas profissões, falta também o entendimento do espaço não escolar como espaço intencional, organizado e que não deve caminhar em separado da educação escolar, mas paralelo a ela, buscando articular os saberes e fundamentos da Educação de modo a atender as demandas específicas trazidas tanto pelo grupo de educandos quanto pelos sujeitos individualmente.

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre o conceito de dialogicidade (FREIRE, 1967, 1987, 2016) como princípio norteador para as práticas educativas em espaços não escolares. Articulado às dimensões de convivência e resolução de conflitos por meios não violentos propostas por Jares (2002, 2005, 2008), o diálogo se mostra condição necessária para uma educação participativa, significativa e voltada à transformação social dos sujeitos. Segundo Freire (1987, p.79)

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p.79)

A ideia do diálogo como encontro necessário para uma prática educativa mais humanizada nos ajuda a pensar novas organizações didáticas para o ambiente não-escolar em que ganhem relevância o exercício da democracia, dos valores fundamentais à vida e o reconhecimento da

humanidade que nos é comum.

Taremos, então, alguns recortes extraídos de uma pesquisa vinculada ao Projeto de Extensão “Fora da Sala de Aula” da FFP/UERJ, na qual foi possível observar práticas educativas desenvolvidas em uma oficina de esportes de uma instituição confessional localizada no município de São Gonçalo. O período de observação deu-se entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2017, no qual realizamos registros escritos envolvendo práticas e discursos.

A referida oficina de esportes, campo de nossa pesquisa, apesar de ser desenvolvida por uma instituição confessional, se apresenta como espaço de ação social gratuita voltada ao ensino de modalidades esportivas tais como a capoeira, o Jiu-jitsu e o Muay Thai. Aberto ao público em geral, o espaço recebe pessoas de diferentes religiões, faixas etárias e contextos sociais, econômicos e culturais.

Ferreira (2018) destaca a necessidade de se pensar a educação não escolar em suas possibilidades de produção de sentidos e significados para os grupos sociais envolvidos no processo socioeducacional, o que implica considerar as especificidades desses sujeitos bem como a importância das relações que ali se estabelecem.

Nesse sentido, a educação, tanto no ambiente escolar como não escolar, se mostra como um espaço essencial de relações entre educadores, educandos e a cultura. Entendendo que só através da mediação social nos relacionamos com a cultura, destacamos a necessidade de se pensar a educação não-escolar como espaço potencial de socialização dos sujeitos em que aprender com o outro dá sentido às ações pedagógicas. Segundo Caliman (2011, p.254)

O que distingue uma instituição socioeducativa de uma instituição formal não é a sua não formalidade, mas sim a presença da dimensão social e educativa em significativas proporções [...]. Diríamos que a instituição escolar prima pelo foco nos processos de aprendizagem, enquanto, nas instituições socioeducativas, os processos privilegiados são aqueles que ressaltam a relação entre educador e educando, dentro de uma comunidade educativa e finalizada à mudança na qualidade de vida da pessoa e da coletividade. (CALIMAN, 2011, p.254)

Uma relação entre educador e educando voltada à melhoria da qualidade de vida e à emancipação dos indivíduos é possível quando o ambiente educativo funciona como lugar de encontro de experiências e de conhecimentos. Para Freire (1987, p.81), “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. Lugar, portanto, de reconhecimento da humanidade que nos é comum.

A relevância de pesquisas como esta, realizadas em espaços educativos não-escolares, está em ampliar a concepção de docência comumente associada às práticas educativas formais, buscando entender que cada espaço educativo bem como os sujeitos nele envolvidos têm suas demandas particulares.

Porém, antes de pensarmos sobre esse diálogo entre o Diálogo, em Paulo Freire, e a convivência, segundo Xesús Jares, precisamos contextualizar o lugar desses dois autores como contribuintes para a construção do campo de saber da educação que denominamos nos séculos XX e XXI como Pedagogia Social.

Uma sucinta apresentação sobre a Pedagogia Social e o lugar do diálogo e da convivência nesse campo de saber

Embora o conceito de Pedagogia Social esteja em construção no cenário brasileiro, convém pontuarmos um histórico de sua presença na perspectiva de compreendermos os processos pelos

quais vem passando e o que ele quer significar no campo teórico da pedagogia.

Descobrimos, nos espaços de discussão do grupo, que o termo 'Pedagogia Social' como um 'conceito' dentro do campo teórico da educação aparece na Europa, mais fortemente em prática na Alemanha, na metade do século XIX, através do pensador Paul Natorp (1854-1923) a fim de "abordar as necessidades e problemas sociais a partir do ponto de vista pedagógico" (Hans-Uwe Otto, 2011, p. 30). De fato, esse campo de reflexão nasce de uma necessidade específica de se pensar a formação de um país (no caso a Alemanha) de forma a sistematizar ações pedagógicas para uma realidade social de vulnerabilidade social que o ambiente educacional formal (escolar) não conseguia atender por causa de seu propósito e estrutura nesse tempo-espaco-histórico.

A Pedagogia Social se apresenta com o decisivo caráter de influenciar circunstâncias sociais, por meio da educação, em todos os espaços cotidianos em que ocorram os processos de ensino-aprendizagem. Assim, a Pedagogia Social começa a se apresentar como um verdadeiro esforço em confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática e procurar algumas saídas para essas realidades. (cf. HANS-UWE OTTO, 2011, p. 31)

No Brasil, a Pedagogia Social se aproxima, como destaca Caliman (2010), da Pedagogia Social Crítica pois, "através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente em risco, provoca mudanças nas pessoas e na sociedade" (p. 349). No entanto, como não há hegemonia no que se convencionou chamar de 'Pedagogia Social' no Brasil, trazemos as contribuições de Caliman (2010, p.334), para destacar as várias concepções em torno das pesquisas que adotam a Pedagogia Social como sua fundamentação principal.

- (A) a identificação e potencialização dos fatores sociais que, intencionalmente ou não intencionalmente, estão presentes nas diversas instituições da sociedade;
- (B) doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo, perspectiva que deu sustentação à educação dos cidadãos ao longo de diversas ditaduras europeias e até latino-americanas;
- (C) como uma dimensão das ciências da educação que se ocupa da formação à "sociabilidade" humana, particularmente dentro das escolas;
- (D) Pedagogia social de base antroposófica e inspirada em Rudolf Steiner, entendida como processo cujo resultado é a qualidade de vida na ecologia social; muito presente no Brasil e não coincide com nossa concepção;
- (E) como pedagogia de ajuda para os casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória;
- (F) como pedagogia crítica em resposta à necessidade de solidariedade social para o desenvolvimento do voluntariado, instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social. (CALIMAN, 2010, p.334)

Essas múltiplas possibilidades de compreensão do conceito de Pedagogia Social demonstram a arena de disputas que envolvem esse campo teórico em solo brasileiro. Entretanto, essas perspectivas têm, em comum, o olhar mais ampliado para o processo educativo, ou seja, a visão de que a educação é um instrumento possível de transformação social em todos os espaços sociais, inclusive os que denominamos não escolares. Como nos pontua Hans-Uwe Otto (2011).

A Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma teoria geral de Educação como também uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento individual. A Pedagogia Social pode também ser vista como

um campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada em conta, ou, ainda, como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais. (OTTO, 2011, p. 32)

Assim, podemos compreender a Pedagogia Social como um grande “guarda-chuva” sobre o qual se abrigam diversas possibilidades de reflexão-atuação. Ainda mais que sobre os estudos nesta área de conhecimento repousam as discussões acerca das práticas pedagógicas em espaços não escolares como hospitais, instituições de acolhimento, espaços de privação de liberdade, ONGs, Movimentos Sociais, Fundações Filantrópicas, entre tantas outras possibilidades que emanam da sociedade contemporânea e sua grande capacidade de participar do processo de inclusão dos sujeitos marginalizados socialmente.

Se, por um lado, a Pedagogia Social se associa com o campo da teoria, a Educação Social se afina com o campo da prática, como nos destaca Souza Neto (2010) “A finalidade da educação social é ajudar a compreender a realidade social e humana, melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas” (SOUZA NETO, 2010, p. 32).

A prática pedagógica articulada com a realidade social se fortalece na compreensão de que “os processos de aprendizagem devem propiciar aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história” (Ibidem, p. 36). Ou seja, uma Educação Social se torna significativa a partir do momento em que os sujeitos inseridos no processo dialogam com seu contexto e lhe conferem instrumentos para reflexão, transformação e emancipação de si mesmos.

Nesse sentido, é importante pensarmos que tanto o diálogo como a convivência são ferramentas relevantes nos processos estabelecidos nas práticas socioeducativas. Tanto Paulo Freire quanto Xesús Jares podem ser considerados autores que se enquadram nessa realidade de trabalho educacional proposta pelo campo do saber da Pedagogia Social. Em tempos históricos e contextos diferentes, tanto Freire, com a questão da dialogicidade, quanto Jares, com a questão da convivência, aportam, significativamente, para dois aspectos fundamentais da interação social existentes nas relações educacionais.

A escolha epistemológica desses dois autores para que se construa uma articulação possível, dentro de uma pesquisa concreta, entre diálogo e convivência, se encontra na originalidade com a qual, cada um em seu tempo histórico, introduz esses elementos.

Em Paulo Freire, encontramos, em seus escritos seminais, como Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da autonomia, o diálogo como algo fundamental, não somente nas relações humanas, mas do estabelecimento de vínculos que produzem um ensino significativo para as camadas empobrecidas da segunda metade do século XX e que serve de subsídio até os dias atuais.

Com Xesús Jares (2008, p.48), a partir da estruturação de uma Pedagogia que priorize uma convivência que apresenta elementos bem específicos (com conteúdos forjados na natureza humana, na relação social e na cidadania) conseguimos um subsídio relevante para pensarmos em práticas socioeducativas que levem em consideração as diferenças culturais e sociais das primeiras décadas do século XXI, que por muitas vezes desestabilizam certo tipo de acordo de paz realizado em grupos sociais que se veem ameaçados em suas fronteiras, certezas e verdades sobre a realidade em si.

Assim, identificar os pontos de encontro entre diálogo em Freire e Convivência em Jares é a tentativa de referendarmos a importância desses dois autores no campo do saber da Pedagogia Social e incitar o leitor à possibilidade de se aprofundar, segundo o seu interesse e conveniência, sobre essas temáticas em suas práticas socioeducativas, dentro ou fora da sala de aula.

## PENSANDO EM PRÁTICAS FORA DA SALA DE AULA: UM DESAFIO DIDÁTICO QUE ENVOLVE DIALOGICIDADE E CONVIVÊNCIA

O Projeto no qual essa pesquisa se insere busca reafirmar a importância de se pensar uma didática própria a ser construída nesses espaços junto aos educandos, considerando seus conhecimentos prévios, seus interesses, expectativas e histórias de vida. Segundo Severo (2015), ao ampliar os espaços e tempos de formação, a educação não escolar se associa à ideia de aprendizagem por toda a vida e, sendo assim, exige contextualização das práticas educativas e dinamicidade nas possibilidades de ensinar, aprender, criar.

Na referida oficina de esporte, observamos tentativas, ainda que frustradas, dos sujeitos educativos de tentarem assumir um maior poder de decisão e participação nas práticas. Por vezes, demonstravam não querer cumprir determinada ordem e, em outras, se distraíam das enunciações do educador e iniciavam um diálogo entre si, expressando que ali lhes interessava viver outras relações para além da relação educador-educando. Se não eram convidados a participar verbalmente com suas opiniões, faziam isso por meio de outras linguagens demonstrando satisfação e insatisfação com olhares e expressões corporais diversas.

Tudo isso funciona como um feedback da prática do educador e nos leva a questionar o modo como temos respondido aos sujeitos educativos que carregam consigo suas histórias, anseios e expectativas. Nas práticas observadas, vimos que esses sujeitos buscavam a convivência, ainda que esta não fosse organizada e valorizada pelo educador. Entendemos, porém, que os conteúdos só adquirem sentido em seu uso social, plural e histórico.

Ferreira (2018) destaca Paulo Freire como um dos principais teóricos estudados pela Pedagogia Social. Embora este nunca tenha se designado um pedagogo social, suas reflexões corroboram para o que o campo teórico da Pedagogia Social propõe: atender às demandas das camadas populares tão frequentemente ignoradas tanto pelo sistema educativo escolar quanto em seus direitos de exercer a cidadania. Demandas que só podem ser atendidas quando o educador se dispõe a conhecer e escutar os educandos.

Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 2016, p. 117)

A Pedagogia da Convivência de Jares solicita essa escuta tanto entre educando e educador como dos educandos entre si, pretendendo uma ação educativa mais democrática, que envolva a participação ativa dos sujeitos em seu processo de aprendizado, na capacidade de tomada de decisão e na resolução de conflitos por meios não violentos. Nesse sentido, para Jares (2008), a organização dos espaços socioeducativos deveria se orientar para a construção de um espaço de vivência da democracia a partir dos seguintes elementos: respeito, diálogo, solidariedade, não violência, laicismo, dinâmica da cultura, ternura, perdão, diversidade e bem-estar.

Conforme Ferreira (2018, p.42), esses elementos “devem ser trabalhados entre os educadores sociais não como conceitos, mas como uma opção de ‘ser-estar’ no campo socioeducativo”. Para

isso, se torna necessário que tanto educador como educandos vivenciem e acreditem nesses conceitos, pois não há como ensiná-los apenas por meio do discurso. A experiência de convivência e de troca de sentidos com e entre os sujeitos educativos é fundamental ao se entender que é no encontro com o outro que aprendemos, nos desenvolvemos e caminhamos para o exercício da cidadania.

Conforme desenvolvido pela Pedagogia da Convivência, esses elementos são parte da postura de um educador que se propõe a trabalhar com um grupo social. O exercício da vivência desses conceitos parte do educador desde a sua aproximação com os grupos socialmente vulneráveis, atravessa as relações construídas entre esses indivíduos e permanece tanto na organização das atividades como no desenvolvimento das mesmas. (FERREIRA, 2018, p.42)

Para que os sujeitos educativos sejam considerados desde a organização das atividades, é preciso que o educador se aproxime desses sujeitos, comunicando-se com eles de maneira dialógica, sabendo que o diálogo “não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 1987, p. 166). Com o entendimento de que a organização do trabalho pedagógico deve ser pensada a partir das demandas que os educandos trazem, o educador não deixará de ter objetivos e intencionalidades, mas terá clareza de que suas ações, se voltadas para princípios democráticos, solidários e de exercício da cidadania, podem caminhar para o desenvolvimento de relações políticas, econômicas e sociais mais saudáveis.

Ao procurarmos alguns desses elementos propostos por Jares na referida oficina de esportes, encontramos vestígios de alguns deles: solidariedade e ternura.

Em um momento do treino, ocorreu um choque de cabeças entre duas crianças no qual uma caiu por cima da outra. Uma delas se levantou rapidamente dizendo que não foi nada, enquanto a outra parecia sentir muita dor, querendo chorar. Ao ver isso, o educador se aproximou da criança machucada, fez carinho em sua cabeça e disse a ela que fosse jogar água no lugar da contusão e que, logo, a dor iria passar. Pouco tempo depois, a criança retorna ao treino. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/18)

Apesar disso, esses elementos encontrados pareciam enfraquecidos porque faltava àquele ambiente o diálogo fundado no amor, humildade e fé nos homens (FREIRE, 1987). No trabalho pedagógico desenvolvido pela oficina, observamos que a maioria das práticas estavam orientadas para o trabalho com os conteúdos sem articulação com as demandas que saltam das relações sociais, das trocas afetivas e comunicativas dos sujeitos. Momentos de maior proximidade com as crianças, como o do registro supracitado, se constituíam em momentos pontuais e passageiros, tal como a dor que a criança sentiu e logo passou.

Ao longo de nosso período de observação, vimos que, ainda que relações afetivas estivessem se estabelecendo ali, estas eram atravessadas por concepções do educador que pensava ajudar os educandos de fora para dentro e que parecia enxergá-los como receptores passivos de conhecimentos, instruções e conselhos.

Princípio presente em toda a obra de Freire (1967, 1987, 2016), a ideia de politicidade do ato educativo também se apresenta na Pedagogia da Convivência de Jares (2008) que se pauta no reconhecimento de que todo ato educativo é político, carregado de intenções e valores e que, sendo assim, a organização dos espaços educativos escolares e não escolares pode favorecer ou dificultar o exercício da cidadania e a emancipação dos sujeitos educativos. Em busca de relações mais saudáveis e não discriminatórias entre os seres humanos, a Pedagogia da Convivência



assume o seu caráter político e opta por valores contrários aos que o sistema capitalista dominante tenta nos impor: individualismo, consumismo, competição, dentre outros.

Jares (2008) propõe uma educação para a solidariedade, para a não violência e para a dignidade. Uma educação capaz de sensibilizar os estudantes na defesa dos princípios democráticos e dos direitos reconhecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ainda tão desrespeitados. A partir da vivência da democracia nos pequenos espaços educativos, os estudantes seriam capazes de questionar e analisar contextos maiores e a se entenderem como parte deles, capazes de transformá-los. Segundo Freire (2016, p.74),

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 2016, p.74)

A Pedagogia da Convivência pretende um processo educacional dialógico, participativo, que não oculte os conflitos, mas que busque resolvê-los por meios não violentos, partindo dos direitos fundamentais do ser humano. Tais princípios resultariam numa cultura da paz e favoreceriam relações mais saudáveis entre os seres humanos tendo, por consequência, repercussões políticas e sociais, entendendo, conforme Freire (1967, 1987, 2016), “que o mundo está em constante mudança e que nós somos sujeitos da história”.

Dessa forma, por nos constituirmos enquanto seres humanos nas relações que estabelecemos com o outro, destacamos o diálogo como princípio fundamental para qualquer prática educativa, dentro e fora da sala de aula. Paulo Freire, em suas experiências com alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, mostrou que uma educação para a transformação social deveria pautar-se, primordialmente, no diálogo e no reconhecimento da cultura dos educandos como sendo legítima. Esse diálogo começava em um processo de escuta que aproximava educador e educando, permitindo o conhecimento de sua realidade e de seu universo vocabular e se seguia durante os Círculos de Cultura, no qual os educandos podiam debater e questionar, ouvir e serem ouvidos, aproximando-se dos ideais de democracia e, portanto, de sua libertação, com uma melhor compreensão dos problemas sociais e de suas realidades para, então, serem capazes de transformá-la. Desse modo,

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar ao homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem que responder. (FREIRE, 1987, p.81)

O reconhecimento de que estamos, permanentemente, em processo de desenvolvimento, de criação e recriação nos leva a considerar o diálogo como princípio indispensável, pois humanizador, às práticas e aos sujeitos educativos. Segundo Freire (1987, p.85), “a educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele”. A liberdade de expressão e o direito à palavra, compartilhado por educador e educando, ganham destaque nessa concepção de educação que se pretende libertária à medida que os sujeitos passam a questionar sua realidade e os problemas sociais que a perpassam e se reconhecem como agentes de sua história.

Para Freire (1987), a humildade, a fé nos homens em seu potencial criador e transformador e o amor como compromisso com a libertação dos homens são elementos fundantes do diálogo, sem o qual a educação seria apenas um instrumento prescritivo a serviço da opressão dos sujeitos. Assim, o autor faz uma crítica à concepção “bancária” da educação, na qual prevalece a ideia de depósito/transmissão de conteúdos, buscando reproduzir o mundo tal como ele se apresenta sem que os sujeitos se percebam em seu potencial criador e transformador. Isto é, sem que os sujeitos alcancem uma compreensão crítica da realidade.

A dialogicidade como princípio de uma educação emancipadora nos aponta para a necessidade de se considerar que o sujeito no ambiente educativo carrega consigo suas experiências vividas fora dele, seus conhecimentos prévios e o contexto social no qual está inserido. A investigação desses elementos se faz necessária a todo e qualquer processo educativo.

Segundo Freire (1987, p.101)

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 1987, p.101)

Deste modo, o educador deve ser um investigador dos modos de vida dos educandos, de suas falas, de suas demandas que, senão ouvidas, não poderão ser trabalhadas junto a eles. Tudo isso pode ser usado para uma autorreflexão da prática docente, abrindo novas possibilidades de ação e olhares sobre as formas de ação pedagógica junto aos educandos.

A oficina de esporte pesquisada atende a crianças e adultos simultaneamente, de diferentes religiões e contextos sociais. Apesar da heterogeneidade dos grupos, as práticas observadas apontam para um ensino padronizado que desconsidera as especificidades dos sujeitos e que, à medida que ensina as modalidades esportivas, pratica uma doutrinação religiosa.

[...] antes do treino, é obrigatória uma roda de oração entre eles. Algumas crianças não parecem confortáveis com essa situação e ficam alheias olhando ao redor, enquanto outras, que seguem a religião, se mantêm de olhos fechados concentradas em sua oração. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/17)

Diante dessa prática de caráter obrigatório, cabe pensar: Os sujeitos educativos dessa oficina de esportes têm tido espaço para questionar, dialogar e serem vistos em sua integralidade? Moura (2011), em conformidade com alguns teóricos alemães, aponta como caminho para uma educação emancipadora a capacidade do educando de saber “transformar a ajuda em ajuda-a-si-mesmo”. Com isto, o autor afirma que o papel do educador social é o de ajudar na construção da autonomia dos sujeitos. Assim, o cuidado e a ajuda, seja afetiva ou material, constituem-se como elementos potenciais em provocar reflexões dos sujeitos sobre si próprios e suas formas de atuar no mundo. Nesse sentido, o cuidado vindo de fora para dentro passa a fazer o caminho inverso, num processo de “empoderamento” dos sujeitos em que estes passam a sonhar com o futuro e com um projeto de vida (CALIMAN, 2011).

Voltando à análise do registro supracitado, é possível perceber, ao invés de uma autonomia, uma acomodação por parte de alguns sujeitos que, apesar de desconfortáveis com o momento, não se põem a questioná-lo. Para Freire (1967, p.74)

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. [...] Na verdade, no ajustamento, o

homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. (FREIRE, 1967, p.74)

Práticas antidialógicas como essa acabam por excluir aqueles para os quais tais práticas não fazem sentido, pois não consideram suas realidades, suas opiniões e escolhas. Dessa maneira, constrói-se uma relação autoritária entre educador e educando, como se o primeiro fosse o detentor do conhecimento a ser transmitido ao segundo.

Durante a pesquisa, foi possível perceber um caráter assistencial e doutrinário na referida oficina, que corrobora para uma visão passiva dos sujeitos diante de si próprios, dos problemas sociais, da vida. Freire (1967) aponta que o assistencialismo afasta o homem de sua capacidade de decidir e de sentir-se sujeito responsável. Tal responsabilidade só se incorporaria ao homem vivencialmente. Sendo assim, para que os sujeitos se percebam como agentes históricos, é necessário que vivam experiências em que possam participar ativamente, desenvolvendo sua criatividade, curiosidade e criticidade da consciência.

A grande demanda por atividades oferecidas por esses espaços socioeducativos denuncia o fracasso do Estado na garantia de direitos básicos, como saúde, alimentação e educação dignas. A oficina de esportes em questão, de cunho educativo, se constitui num espaço alternativo de ensino-aprendizagem que difere do espaço escolar em sua organização, mas que se mantém próximo a ele em seu papel político.

Toda instituição social é um espaço político pois, permeada de relações, culturas e valores, transmite modelos de comportamento e ideias políticas sobre a sociedade, sua organização, suas finalidades (CHARLOT, 2013). Através dessa transmissão, a classe dominante consegue impor sua ideologia e mascarar a desigualdade, reduzindo a participação dos sujeitos nos grupos sociais e atribuindo o fracasso no processo educativo aos problemas individuais. Sob este viés, está a pedagogia tradicional, que faz do processo de aprendizagem um processo solitário e dependente de uma figura única considerada a detentora do conhecimento – o educador.

O educador estava mais rígido neste dia e punia todos os erros cometidos com flexões. Antes de começar o aquecimento, enquanto o educador falava, duas crianças falavam junto com ele. Isso pareceu o irritar e ele as puniu mandando que fizessem 20 flexões. Ao ver que vários outros grupos de crianças também estavam conversando, ele logo mandou que todos os educandos fizessem as 20 flexões. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/17)

A concepção tradicional de aprendizagem ainda atravessa muitas das instituições educacionais escolares e não escolares. O trecho supracitado aponta para algumas características dessa concepção. Nesta, os sujeitos são disciplinados e silenciados e seus erros são reprimidos. O diálogo com o educador, com os colegas e com o conteúdo a ser aprendido não importa, já que aprender, sob esse ponto de vista, é reproduzir e copiar até que se consiga apresentar o comportamento esperado.

Uma educação marcada pelo autoritarismo e restrição da liberdade e criatividade constitui-se num desrespeito à autonomia. Freire (2016) destaca o respeito à autonomia como um dever ético que parte da consciência de sermos inacabados.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. (FREIRE, 2016, p.34)

Entendendo que “só somos porque estamos sendo”, educador e educando têm de se reconhecer como sujeitos em constante processo de aprendizado, seres de decisão e responsabilidade, produtores de cultura, que não apenas estão no mundo, mas com o mundo, atuando sobre ele. Desse modo, a educação estaria a serviço da conscientização e libertação dos sujeitos.

De volta ao espaço da pesquisa, observamos nas oficinas de capoeira uma tentativa de dissociar o esporte de seus elementos culturais. As músicas, que acompanham e determinam o ritmo dos movimentos na capoeira, eram modificadas em seu conteúdo. Ora essas músicas assumiam um caráter genérico, distante de qualquer tema social e histórico, ora assumiam temas religiosos.

Nossa visão de mundo está condicionada às heranças culturais que recebemos. Por isso, temos modos diversos de ver e agir sobre o mundo que acompanham padrões de comportamento, expectativas e lógicas próprias de nossa cultura. Essa herança cultural nos acompanha quando percebemos indivíduos de culturas diferentes e isso, com frequência, nos leva ao estranhamento com tudo o que diverge dos padrões de valores e moral de nossa cultura. Assim, temos uma tendência de considerar nossa cultura superior às outras – o etnocentrismo (LARAIA, 2001).

A mudança nas letras das canções de capoeira nos aponta para esse aspecto da cultura de um grupo como condicionante de sua visão de mundo, capaz de provocar respostas negativas no contato com outras culturas tanto no que se refere a uma negação da legitimidade destas quanto no que se refere a uma tentativa de adequação, como foi o caso em questão. Essa modificação nas letras das músicas, adaptando-as a temas religiosos, pode ter sido uma tentativa de evitar conflitos.

De acordo com Jares (2002), os conflitos costumam ser vistos como algo negativo, a ser evitado, porém, os conflitos são processos naturais e necessários, fazendo parte de nossa formação e constituindo as relações sociais. Para o autor, os conflitos sempre vão existir e é preciso saber lidar com eles. Ao invés de ignorar os conflitos, é preciso mediá-los e trabalhá-los com os sujeitos educativos, de modo que estes sejam capazes de resolvê-los por meios não violentos. Evitar o diálogo entre diferentes culturas contribui para o aumento de preconceitos e para a intolerância em diversos níveis.

O treino termina com uma nova roda de oração e com o educador perguntando a eles sobre os boletins de cada um. Ainda, o educador pergunta se eles têm se comportado com seus pais e diz que vai colocar de castigo quem estiver mal na escola ou respondendo aos pais. Nesse momento, duas crianças conversam sem prestar atenção no que o educador fala e logo são punidas com 20 flexões. O educador explica que faz essas perguntas porque se preocupa com o futuro deles e diz que o homem é o provedor da casa [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/18)

O trecho acima nos mostra um outro conflito, um conflito de interesses, dessa vez na oficina de Jiu-jitsu. Mais uma vez, uma lógica punitiva do erro é evidenciada, dessa vez ainda mais forte, já que considera os erros cometidos até mesmo em outros espaços educativos: escola e família. Parece haver um conflito entre os interesses do educador, que busca aconselhar e doutrinar como forma de ajudá-los e os interesses de alguns jovens, que buscam naquele espaço o aprendizado do esporte e a socialização que aquele espaço lhes proporciona. Para Jares (2002), o conflito precisa ser visto em seu potencial positivo, desafiador, capaz de desenvolver maior criatividade nos sujeitos. No entanto, em algumas das práticas observadas, foi possível perceber uma repressão para o conflito, para aquilo que ia contra a ordem e disciplina que o educador buscava impor.

É importante ressaltar que, apesar de termos observado relações marcadas pela hierarquia e disciplinarização entre educador e educando, foi possível perceber que o educador tinha grande dedicação ao seu trabalho e acreditava que a prática do esporte poderia transformar realidades.

O educador parece acreditar que seu trabalho faz bem a todos os seus educandos e a ele mesmo. Hoje, ele me contou uma história de um rapaz que treinou com eles, mas que resolveu sair pra se envolver com o tráfico e faleceu. O educador disse que, talvez se ele tivesse continuado com os treinos, aquilo não teria acontecido. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/18)

Assim, o educador acreditava que as suas práticas caminhavam para uma possível transformação dos sujeitos e, para chegar a esse fim, utilizava os meios que ele considerava adequados. Além do ensino do esporte, o educador dedicava boa parte do tempo a imposições, punições e doutrinação. Para isso, fazia bastante uso de um discurso pronto direcionado aos educandos para que se reconhecessem mais como sujeito de deveres que de direitos. Como deveres, tinham que seguir as normas do educador naquele espaço, ter boas notas na escola, bom comportamento com os pais e prover o sustento de casa. Para Jares (2005), não se ensina a partir do discurso, mas da vivência. Vivência que precisa ser compartilhada, perpassada por conflitos em que direitos e deveres se misturam e conduzem a um reconhecimento de que o direito de um indivíduo é concomitante ao direito do outro. Vivência voltada para a garantia dos direitos humanos, sendo a vida o primeiro e mais fundamental deles.

Mas a vida é tão suficientemente frágil que exige para sua sobrevivência medidas de proteção e cuidado. E isso somente é possível a partir do cuidado mútuo. A partir dessas duas considerações é que deveríamos construir nosso modelo educativo, no qual meninos e meninas, sem nenhum tipo de discriminação, aprendessem a valorizar positivamente as ações e o tempo dedicado ao cuidado. Também deveriam questionar todas aquelas ações que envolvem destruição, morte, etc., ou que signifiquem um aumento desnecessário da fragilidade. (JARES, 2005, p.95)

A construção desse modelo educativo proposto pelo autor necessita do diálogo como condição substancial para o entendimento dos sujeitos em sua integralidade, para o reconhecimento de nossa humanidade comum e para a vivência dos direitos humanos. Nesse sentido, cada espaço educativo, escolar ou não-escolar, deve funcionar como espaço de convivência com as diferenças em que, partindo do respeito mútuo, os sujeitos não busquem anular as diferenças, que continuarão a existir, mas sim aprender com elas.

Assim, mais que tolerar as diferenças, os sujeitos educativos buscariam, através do diálogo, da escuta e da troca, assimilar elementos e qualidades de outro grupo, o que envolveria mudanças de comportamento e também na forma de pensar e sentir diferentes culturas, sendo capazes de identificar aspectos positivos nelas, num caminho contrário ao etnocentrismo.

## CONCLUSÕES

Se, por um lado, a educação em espaços não escolares demanda fluidez no que se refere ao reconhecimento de formas, tempos e espaços distintos de aprendizagem, por outro exige organização e intencionalidade. A educação é um ato político (FREIRE, 1967, 1987, 2016; JARES, 2008; CHARLOT, 2013) e a forma como se organiza o trabalho pedagógico diz sobre o modo como concebemos os sujeitos e suas possibilidades de atuação no mundo.

As práticas observadas no campo de nossa pesquisa, um espaço educativo não escolar, evidenciaram a falta de participação ativa dos educandos nas ações pedagógicas e a predominância de atitudes impositivas do educador que, desconsiderando os contextos sociais e culturais vividos por eles, acreditava ajudá-los com uma visão de transmissão de conteúdos a serem memorizados

e reproduzidos pelos educandos, sem que estes pudessem questioná-los e serem participantes desde o planejamento das atividades.

Essas práticas, ao invés de contribuírem para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e para o exercício da democracia, favorecem a alienação, a acomodação dos sujeitos a realidades nas quais não percebem possibilidade de luta e de mudança. Ainda, favorecem a manutenção de uma sociedade desigual na qual poucos têm o poder da palavra e na qual a cultura valorizada e considerada legítima é decidida por esse pequeno grupo.

Tudo isso aponta a necessidade de pensar a educação em espaços socioeducativos partindo de práticas dialógicas que considerem as especificidades do campo não-escolar e de seus sujeitos para uma educação mais significativa e voltada à emancipação e transformação social. Quanto maior essa dialogicidade, maior a percepção que os sujeitos terão de si próprios como transformadores do mundo e de si próprios, sendo capazes de refletir criticamente sobre a realidade e pensar juntos sobre condições e possibilidades de mudança.

A Pedagogia proposta por Jares (2008) tem no diálogo um elemento essencial para a convivência e a resolução de conflitos por meios não violentos. Para Freire (1967, 1987, 2016), o diálogo é condição necessária para que o homem perceba seu potencial criador e chegue a uma consciência crítica. Os pensamentos dos dois autores convergem ao valorizarem a educação como processo relacional e de humanização dos sujeitos.

As reflexões trazidas neste trabalho confirmam a necessidade de se (re)pensar o lugar da docência na educação não escolar, suas especificidades e suas formas de organização que, se pautadas no diálogo, aproximam-se da vida e do cotidiano dos educandos, dando sentido às práticas.

## REFERÊNCIAS

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. In: **Revista de Ciências da Educação** - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

\_\_\_\_\_. Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. In: SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza. **Pedagogia Social** – contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. São Paulo: Expressão&Arte, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna. (org.). **Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social**. Curitiba: CRV, 2018.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: MOURA, Rogério; SILVA, Roberto da; SOUSA NETO, João Clemente de (Orgs.). **Pedagogia Social**. Vol. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

JARES, Xesús. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar para a verdade e para a esperança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MOURA, Rogério. Pedagogia Social: o conceito, o lego alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do século XXI. In: SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza. **Pedagogia Social – contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão&Arte, 2011.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPG-UFES**. Vitória. V.16- N.32, jul./dez. 2010.

RECEBIDO 31/08/18

APROVADO 18/09/18

## SOBRE OS AUTORES

ARTHUR VIANNA FERREIRA. Doutor em Educação: Psicologia da Educação - PUCSP. Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula - FFP/ UERJ. Pesquisador Associado da CIERS-ed - Fundação Carlos Chagas-SP

JÚLIA ABREU MACHADO. Graduanda em Pedagogia- FFP/UERJ; Bolsista de Monitoria – CETREINA – SR1 – UERJ

THIAGO DA SILVA LYRA. Graduando em Letras/Inglês - FFP/UERJ. Bolsista de PIBIC – 2016/2018 – SR2 – UERJ.

# INSURGÊNCIA E RESISTÊNCIA NO PENSAMENTO FREIRIANO: PROPOSTAS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

## INSURGENCE AND RESISTANCE IN FREIRIAN THINKING: PROPOSALS FOR A DECOLONIAL PEDAGOGY AND EMANCIPATORY EDUCATION

## INSURGENCIA Y RESISTENCIA EN EL PENSAMIENTO FREIRIANO: PROPUESTAS PARA UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y UNA EDUCACIÓN EMANCIPATORIA

Aline Belle Legramandi<sup>1</sup>

profalinebelle@hotmail.com

Manuel Tavares Gomes<sup>2</sup>

manuel.tavares@outlook.com.br

### RESUMO

Tendo em consideração que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial, o presente texto gira em torno do problema da colonização, da colonialidade educacional e da decolonialidade a partir dos princípios epistemológicos do pensamento freiriano e do pensamento pós-colonial. O objetivo geral do texto é analisar os princípios epistemológicos freirianos e pensamento pós-colonial como propostas para uma formação de professores crítica e insurgente tendo em vista uma educação emancipatória e decolonial. Do ponto de vista metodológico, o texto tem um caráter ensaístico e bibliográfico, abrindo para uma dimensão empírica em estudos posteriores. No presente texto, pretendemos salientar e discutir as dimensões contra-hegemônicas do pensamento do patrono da educação brasileira a partir da *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, e estabelecer uma relação do seu pensamento com as epistemologias pós-coloniais, profundamente críticas em relação à epistemologia dominante (Quijano, Mignolo, Boaventura Santos, Catherine Walsh, Grosfoguel, Castro Gómez), produtoras de conhecimento em uma ótica de superação da colonialidade epistemológica e pedagógica, em oposição a uma epistemologia ocidentocêntrica, monocultural, que mantém a sua hegemonia no Brasil e nos países que foram submetidos a processos históricos de violência colonial. Defenderemos uma formação continuada de professores contra-hegemônica, resistente e que considere o professor como um sujeito político e transformador social, capaz de respeitar a multiculturalidade e promover a interculturalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** PAULO FREIRE; MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA; EPISTEMOLOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS; FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

1 Universidade Nove de Julho

2 Universidade Nove de Julho



## ABSTRACT

Considering that the Brazilian educational system is an inheritance of the colonial educational model, the present text revolves around the problem of colonization, educational coloniality and decoloniality from the epistemological principles of Freirian thought and postcolonial thought. The general objective of the text is to analyze Freirian epistemological principles and postcolonial thought as proposals for a critical and insurgent teacher education for emancipatory and decolonial education. From the methodological point of view, the text has an essayistic and bibliographic character, opening up to an empirical dimension in later studies. Education and domination are contradictory processes. However, it has an indissoluble relationship with political power and, therefore, the privileged setting for the imposition of dominant culture and ideology. However, educational scenarios are also spaces of resistance and insurgency. It is within the scope of a critical thinking and a transforming practice that the Freirian pedagogy gains centrality. In the present text, we intend to emphasize and discuss the counter-hegemonic dimensions of the Brazilian educational patron's thought from the *Pedagogia do oprimido* and *Pedagogia da autonomia*, and to establish a relation of his thought to the post-colonial epistemologies, deeply critical of dominant epistemology (Quijano, Mignolo, Boaventura Santos, Catherine Walsh, Grosfoguel, Castro Gómez), producing knowledge in a perspective of overcoming epistemological and pedagogical coloniality, as opposed to a monocultural, occidental-centric epistemology that maintains its hegemony in Brazil and in countries that have been subjected to historical processes of colonial violence. We will also reflect on the formation of teachers based on the Freirean and postcolonial epistemological principles, defending a counter-hegemonic, resistant formation and that considers the teacher as a political subject and social transformer, capable of respecting multiculturalism and promoting interculturality, fundamental presuppositions for the decoloniality of education.

**KEY WORDS:** PAULO FREIRE; DECOLONIAL EDUCATION; MULTICULTURALISM AND CRITICAL INTERCULTURALISM; COUNTER-HEGEMONIC EPISTEMOLOGIES; TEACHER TRAINING

## RESUMEN

Teniendo en cuenta que el sistema educativo brasileño es una herencia del modelo educativo colonial, el presente texto gira en torno al problema de la colonización, de la colonialidad educativa y de la decolonialidad a partir de los principios epistemológicos del pensamiento freiriano y del pensamiento poscolonial. El objetivo general del texto es analizar los principios epistemológicos freirianos y del pensamiento poscolonial como propuestas para una formación de profesores crítica e insurgente con vistas a una educación emancipatoria y decolonial. Desde el punto de vista metodológico, el texto tiene un carácter ensayístico y bibliográfico, abriéndose hacia una dimensión empírica en estudios posteriores. En el presente texto, pretendemos subrayar y discutir las dimensiones contrahegemónicas del pensamiento del patrono de la educación brasileña a partir de la *Pedagogía del Oprimido* y *Pedagogía de la autonomía*, y establecer una relación de su pensamiento con las epistemologías postcoloniales, profundamente críticas en relación a la y en el sentido de que el hombre no es un ser humano, sino un ser humano, un ser humano, un ser humano, un ser humano, un ser humano, un ser humano, un ser humano, un ser humano, un ser humano, un ser humano, un ser humano y un ser humano. en los países que se sometieron a procesos históricos de violencia colonial. Defenderemos una formación continuada de profesores contrahegemónicos, resistentes y que considere al profesor como un sujeto político y transformador social, capaz de respetar la multiculturalidad y promover la interculturalidad.

**PALABRAS CLAVE:** PAULO FREIRE; MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD CRÍTICA; EPISTEMOLOGÍAS CONTRA-HEGEMÓNICAS; FORMACIÓN DE PROFESORES

## INTRODUÇÃO

Tendo em consideração que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial, o presente texto gira em torno do problema da colonização, da colonialidade educacional e da decolonialidade a partir dos princípios epistemológicos do pensamento freiriano e do pensamento pós-colonial. O objetivo geral do texto é analisar os princípios epistemológicos freirianos e o pensamento pós-colonial como propostas para uma formação de professores crítica e insurgente tendo em vista uma educação emancipatória e decolonial. Do ponto de vista metodológico, o texto tem um caráter ensaístico e bibliográfico, abrindo para uma dimensão empírica em estudos posteriores.

Desde sua gênese os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas ainda que assentadas em ações de feitiço dominador e autoritário, ou seja, legitimadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norteamericana. Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e ampliar as desigualdades e a exclusão social. Educação e dominação são processos contraditórios. As finalidades do processo educativo são a emancipação, libertação e humanização do ser humano. Todavia, ele possui, nas sociedades contemporâneas, neoliberais e de caráter burguês, uma relação indissolúvel com o poder político e, por isso, o cenário privilegiado para a imposição da cultura e ideologia dominantes. No entanto, os cenários educativos são, também, espaços de resistência e insurgência.

É no âmbito de um pensamento crítico e de uma prática transformadora que ganha centralidade a pedagogia freiriana. O pensamento de Paulo Freire é uma referência incontornável para a educação brasileira, da América Latina e para todos os povos que permanecem subjugados e oprimidos pelos poderes dominantes de caráter neocolonial, submetidos a uma colonialidade global.

No presente texto, pretendemos salientar e discutir as dimensões contra-hegemônicas do pensamento do patrono da educação brasileira a partir da Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da autonomia, e estabelecer uma relação do seu pensamento com as epistemologias pós-coloniais, profundamente críticas em relação à epistemologia dominante (Quijano, Mignolo, Boaventura Santos, Catherine Walsh, Grosfoguel, Castro Gómez) produtores de conhecimento em uma ótica de superação da colonialidade epistemológica e pedagógica, em oposição a uma epistemologia ocidentocêntrica, monocultural, que mantém a sua hegemonia no Brasil e nos países que foram submetidos a processos históricos de violência colonial. Faremos, também, uma reflexão sobre a formação de professores a partir dos princípios epistemológicos freirianos e pós-coloniais, defendendo uma formação de caráter contra-hegemônico, resistente, crítica, que considere o professor como um sujeito político, compromissado com a transformação social, capaz de respeitar a multiculturalidade e promover a interculturalidade, pressupostos fundamentais para a decolonialidade da educação.

Tanto Paulo Freire quanto os membros do Grupo Modernidade/Colonialidade buscam expor os mecanismos causadores das desigualdades e subalternizações que produzem e reproduzem a opressão e exibem que o encadeamento de vozes resistentes gera alternativas pedagógicas emancipatórias, humanistas, multiculturais, interculturais e inclusivas.

## MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Sendo o multiculturalismo uma evidência política social, tende a adquirir, nas sociedades contemporâneas neoliberais e pós-neoliberais, um caráter meramente descritivo, legitimador do monoculturalismo e da cultura e ideologia das classes dominantes que, através da globalização hegemônica, dissemina, a nível local, a ideologia capitalista de obtenção de lucro a qualquer custo, o que impede uma visão multicultural emancipatória.

É preciso clarificar que o termo “multiculturalismo” ganhou diversas concepções nos meios acadêmicos. Estabelece-se neste ensaio que o multiculturalismo aqui defendido é aquele que pressupõe a igualdade entre os seres humanos, em que nenhuma cultura se sobrepõe a outra, porém todas devem, harmoniosamente, conviver e manifestar-se nas suas diferenças, garantindo a identidade própria de cada cultura, sua diversidade cultural e o reconhecimento das minorias. O multiculturalismo aqui adotado é o crítico, advindo de movimentos e lutas sociais e de representações de gênero, raça e classe.

Walsh (2007) alerta que muitas políticas educacionais fazem uso dos termos multiculturalismo e interculturalidade de maneira agregadora ao padrão epistêmico colonial, mantendo a hegemonia europeia. A autora propõe o entendimento da interculturalidade crítica como fundamento de uma pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de/e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Logo, não se pode reduzir o termo interculturalidade a mais um modismo que denota o contato entre o ocidente e as demais civilizações, mas trata-se de uma concepção contraditória à geopolítica hegemônica monorracial e monocultural do conhecimento, pois torna viável a transformação e o enfrentamento às estruturas que praticam e estabelecem em suas relações sociais a lógica epistêmica eurocêntrica, promovendo, assim, a manutenção da colonialidade do poder. Edificar a interculturalidade crítica proclama transgressão à matriz colonial do poder e do saber que estão na base do sistema capitalista, implicando a concepção de outras premissas de saber, poder e ser que abram horizontes para um cenário de convivência entre as complementaridades das diferenças.

Walsh (2009) ainda alerta que o termo interculturalidade tem sido apropriado e usado pelos neoliberais como sinônimo de inclusão e de acesso a direitos, mas que tem por objetivo ocultar seus interesses hegemônicos. A apropriação do termo por parte do mercado e do Estado visa manter sob controle os grupos oprimidos e anular suas insurgências contra o padrão neoliberal e contra a exploração.

Freire (2013), em consonância com os autores anteriores, já indicava que os dominados são subjugados pelos dominadores, pois não têm escolhas, o que dificulta sua liberdade.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela

significa uma ameaça, não só aos que usam para oprimir, com seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 2013, p. 47).

Assim, percebe-se a adoção do multiculturalismo e a promoção do interculturalismo como, além de movimento social, uma prática pedagógica revolucionária e radical, que sirva de apoio aos grupos que se sintam intimidados e que garanta sua dignidade cultural, antropológica e ontológica, pois “enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica” (FREIRE, 2013, p. 47).

## PROPOSTAS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Apesar de muito debatida, a formação inicial de professores, no Brasil, ainda é uma das grandes dificuldades para melhorar a educação. Por isso, a formação em exercício, além de seu caráter de aperfeiçoamento profissional, configura como um expediente importante para completar os hiatos da formação inicial.

A formação inicial do professor, do ponto de vista tradicional, é uma formação que visa reproduzir e perpetuar o monoculturalismo, a despersonalização, o acultramento e que enxerga a diversidade cultural como entrave ao processo educacional. O que se pretende é que o professor monocultural dê lugar ao professor multi e intercultural, transcendendo o etnocentrismo. Este poderá ser aquele que adota uma pedagogia intercultural como instrumento decolonial.

Pode-se afirmar que o patrono da educação brasileira apontava para a educação emancipatória e libertadora, ideias, conceitos e concepções que se enquadram numa perspectiva epistemológica decolonial. Não se trata aqui de um exercício de retórica em suportes textuais pedagógicos, o que se pretende é demonstrar os vínculos decoloniais nas duas obras de Freire selecionadas para este ensaio, tendo em vista sua atuação junto àqueles que denominou de oprimidos. Esta argumentação também se sustenta em Dussel (2000), quando este autor refere que

Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica, na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas, por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia. (DUSSEL, 2000, p.443)

As investidas em suplantar o eurocentrismo na educação encontram vazão nas críticas à desumanização e coisificação do ser humano que acontecem também pela educação e pelos sistemas educacionais coloniais que mantêm a razão determinista da pós-modernidade neoliberal. É em Pedagogia do oprimido (2012) que Freire teoriza a opressão que degrada homens e mulheres à posição de objeto, prenunciando a problematização subjacente ao conceito de “colonialidade do ser”, pois assevera que o regime de colonização e seu legado na sociedade pós-moderna, pela educação clássica, alienam as pessoas de sua realidade e de sua cultura por meio da desumanização. É assim que se constrói a lógica colonial pós-moderna de que as identidades dos

oprimidos são inferiores, possibilitando controlar, muitas vezes por meio de violência, o ser e seu saber. A colonialidade do saber configura-se por meio da prescrição do conhecimento acadêmico com base ocidentocêntrica e a rejeição do saber popular, afinal é no âmbito epistemológico que a colonialidade celebra sua dominação, reduzindo conhecimentos e tolhendo o surgimento com uma perspectiva redutora do conhecimento, impossibilitando o emergir de outras perspectivas epistemológicas. Essas particularidades que foram engendradas e articuladas pelos colonizadores viabilizaram “[...] a dupla modernidade/colonialidade [que] historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2009, p. 16). Pensar em como pode-se decolonizar um povo passa, necessariamente, pela educação dele. Dessa forma, concorda-se com Walsh de que

(...) se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte (...), como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización (WALSH, 2013, p.64)

Desse modo, a educação é personagem essencial e possui papel de preservação dessas maneiras de domínio colonial, assim como, pela dialogicidade, pode colaborar para superá-lo. Para a superação do domínio colonial, a pedagogia do oprimido, que é “aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2013, p.43), não pode ser a criada e executada pelos opressores ou por modelos neles inspirados, pois “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (FREIRE, 2013, p. 56). Entende-se que a negação do existir, a desumanização, é um aspecto freiriano que vai ao encontro da “colonialidade do ser”, epistemologia sugerida por Walter Mignolo<sup>3</sup>, integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade, que abrange as consequências de todas as formas de domínio no existir humano, na sua corporalidade e na negação de vida aos povos colonizados. A colonialidade do ser traz à baila a dimensão ontológica da colonialidade do poder, ou seja, o conhecimento vivido do sistema mundo moderno/colonial em que se subalterniza por meio da desumanização de maneira total ou parcial a específicos povos, ao passo que outros se sobressaem como a própria manifestação da humanidade.

É a insurgência que proporcionará a decolonização de si. A insurgência e resistência no pensamento freiriano compõem propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória uma vez que o despontar do pensamento dos colonizados, que havia sido suprimido sob o julgo do eurocentrismo, se constitui como uma nova categoria epistemológica e capaz de proporcionar a reescrita da diegese educacional enquanto projeto político que almeja a ruptura com as muitas maneiras de opressão e dominação das várias nuances do colonialismo, amplificando o debate em torno das convicções e práticas educacionais que beneficiem a autonomia, a dignidade e a liberdade. O menosprezo pelos saberes que, historicamente, foram subalternizados, não significa, apenas, uma subalternização epistemológica, mas uma diminuição ou aniquilamento ontológico dos seres humanos portadores desses saberes. Essa subalternização, silenciamento e, em muitos casos, destruição foi a primeira estratégia colonial para imposição da cultura europeia-ocidental,

dos seus valores, da sua religião, do seu paradigma epistemológico.

Para diminuir a desigualdade social, defende-se que um dos caminhos possíveis para a formação continuada do educador é que este deve ser orientado pelas atividades motivadas no multiculturalismo crítico, pois

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 41)

<sup>3</sup> De acordo com Nelson Maldonado-Torres, o conceito de colonialidade do ser surge, primeiramente, de Walter Mignolo, na decorrência de conversas de um grupo de pensadores decoloniais sobre a relação entre a modernidade e a experiência colonial. Entre estes acadêmicos estavam Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Catherine Walsh, entre outros. Cf. MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 131; A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008. p. 84.

Ao ser preparado em serviço para desempenhar suas atividades de modo solidário aos grupos subalternizados, os professores poderão desvendar, junto aos seus educandos, os esconsos métodos hegemônicos que beneficiam aqueles que detêm condição econômica privilegiada, guiando-os para sua autonomia, “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p.39). Infere-se, portanto, que a reflexão crítica é a curiosidade epistemológica, conseguinte da conversão da curiosidade ingênua (FREIRE, 1996, p. 39). Ratificando essa ideia Freire assegura que

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (FREIRE, 1996, p.32).

Concebe-se que é preciso, de maneira contínua e permanente, que a formação do professor em exercício seja revista por meio de suas relações com a comunidade escolar em que atua, que seja um processo apoiado em uma prática emancipatória, política e cultural, com base no multiculturalismo e interculturalismo, uma pedagogia voltada para as culturas silenciadas.

Fortalecer o prisma da multiculturalidade e interculturalidade críticas nos sistemas educacionais demanda uma nova práxis dos educadores, uma práxis dialógica, que estanque os silêncios. Para uma prática dialógica pressupõe-se que não apenas se ouça os subalternizados, mas que, além de não operar a lógica hegemônica do capitalismo neoliberal, também proponha desafios, que problematize sua condição e projete vias de transfiguração de sua realidade, ou seja, uma experiência democrática e participativa, de abertura ao mundo e aos outros, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos diferentes saberes inaugura, com seu gesto, a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na

história” (FREIRE, 1996, p. 136).

A prática dialógica, entendida também como contra-hegemônica, reivindica que os professores em sala de aula recebam formação para desvendarem a realidade tangível buscando a suplantação ininterrupta da sua alienação e da alienação de seus educandos, com trabalhos orientados e fundamentados em ser dialógico e reflexivo, ser ativo e democrático, participativo e mobilizador, criativo e que proporcione a transformação dos atores envolvidos. Mesmo que seja lenta a apropriação da nova práxis decolonial, os sujeitos dessas ações-reflexões, professores e alunos, terão a oportunidade de, em um cenário que valorize a multiculturalidade e a interculturalidade, desprenderem-se dos dogmas coloniais para modificar sua realidade e subjetividade visando sua humanização e emancipação, pressupostos incontornáveis da transformação social.

## UMA CONCLUSÃO POSSÍVEL

Perante as modificações da América Latina e do Brasil nos últimos anos, as insurgências no campo político-educacional e, conseqüentemente, epistemológico, a formação continuada de professores indica o multiculturalismo e a interculturalidade crítica como caminhos possíveis para a decolonização, libertação e autonomia das sociedades até aqui subalternizadas.

Por atuarem os professores em um sistema de dominação econômica, política, cultural e epistemológica, a criação de novas chances na práxis pedagógica dos docentes que já estão em sala de aula é um desafio que se impõe. Analisar os conflitos que se colocam entre o conhecimento hegemônico e o contra-hegemônico é, portanto, uma antelação, além de política, epistemológica. Assim, as reflexões desenvolvidas neste ensaio denotam que a formação continuada de professores que leve a práticas pedagógicas que conscientizem sobre o passado recente de caráter colonizador é fundamental para a humanização e emancipação dos sujeitos oprimidos pela hegemonia epistêmica do sistema educacional. Para isso, conclui-se que, ponderando as múltiplas culturas e a urgência de entender os vestígios da colonialidade na educação que acabou por ordenar, tornar e manter em condição de submissão pelas dissemelhanças étnico-raciais, é impossível pensar em educação decolonial sem contemplar a formação continuada dos agentes diretos que estão à frente no processo pedagógico.

Acreditar em uma releitura das obras de Paulo Freire sob o viés epistemológico proposto pelos membros do Grupo Modernidade/Colonialidade para discutir a formação continuada de professores é também ajudar a construir uma racionalidade outra que suscite maior liberdade ao multiculturalismo e interculturalidade. É promover a perceptibilidade das críticas ao colonialismo e ao mesmo tempo possibilitar avanços nos estudos pós-coloniais. Além disso, essa releitura a partir de um prisma distinto, mas que mantém a fidelidade aos princípios freirianos, demonstra a atualidade de suas obras e reforça a inspiração daqueles que continuam acreditando na educação mesmo com grandes desafios. É propor caminhos que desconstruam o cravar da colonialidade do saber e do ser para construir outro, que tenha o desimpedimento e a aceitação das diferenças, a ressignificação de identidades e subjetividades, a edificação de atitudes autônomas e amplitude de visão de mundo para resistir às hegemonias impostas pelo paradigma europeu e norteamericano e que sirva de trilha para a educação, na abrangência de sua significação, como processo social e humanístico para que grupos subalternizados convivam democraticamente, objetivando a harmonia e a paz.

## REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2013. AUTOR, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...> Acesso em 04 ago. 2018

\_\_\_\_\_. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías decoloniales: Tomo I**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

RECEBIDO 03/08/18

APROVADO 15/08/18

## SOBRE OS AUTORES

ALINE BELLE LEGRAMANDI. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho – São Paulo – SP – Brasil. Bolsista Capes/ Prosup. profalinebelle@hotmail.com

MANUEL TAVARES GOMES. Doutor em Filosofia pela Universidade de Sevilha, US, Espanha. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho - São Paulo – SP – Brasil. E-mail: manuel.tavares@outlook.com.br



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISE TEÓRICA ESPECIALIZADA DE CONCEPÇÕES, MODELOS E DIMENSÕES

### ONGOING TEACHER TRAINING: SPECIALIZED THEORETICAL ANALYSIS OF CONCEPTIONS, MODELS AND DIMENSIONS

### FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES: ANÁLISIS TEÓRICO ESPECIALIZADO DE CONCEPCIONES, MODELOS Y DIMENSIONES

Judenilson Teixeira Amador<sup>1</sup>

amador.macapa@gmail.com

Cely do Socorro Costa Nunes<sup>2</sup>

csnunes@ie.ulisboa.pt

#### RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar as concepções e os modelos de formação continuada de professores que circulam na literatura especializada brasileira, produzidos nas últimas décadas. Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica buscamos situar o debate conceitual a respeito de concepções e modelos da formação continuada de professores. A formação continuada de professores (FCP) já se constitui um campo de investigação profícuo no Brasil com uma vasta produção científica em que diferentes abordagens teórico-metodológicas são priorizadas, privilegiando concepções, práticas e políticas, ora de forma indissociáveis ou não, ora nacional e local. Os resultados apontam que o campo da formação continuada de professores é, de fato, complexo, suscetível de múltiplas perspectivas e condicionado ao momento histórico da sociedade. Ao que nos parece, tudo cabe na seara da FCP, pois são múltiplas suas finalidades, seus termos, suas concepções e suas ações. Também podemos compreender que os modelos formativos de formação são múltiplos, mas que podem ser sintetizados em três modelos: o modelo clássico de formação, o modelo prático reflexivo e o modelo emancipatório político.

**PALAVRAS-CHAVE:** FORMAÇÃO CONTINUADA; CONCEPÇÕES; MODELOS DE FORMAÇÃO; PROFESSORES.

#### ABSTRACT

This article aims to analyze the conceptions and models of ongoing teacher training which circulate in the Brazilian specialized literature, produced in the last decades. Through a bibliographical research, we seek to situate the conceptual debate about conceptions and models of ongoing teacher

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará

<sup>2</sup> Universidade de Lisboa

education. Ongoing teacher education (FCP) is already a profitable field of research in Brazil with a large scientific production in which different theoretical-methodological approaches are prioritized, privileging conceptions, practices and policies, sometimes inseparably or not, both national and local. The results point that the field of continuing teacher education is, in fact, complex, susceptible of multiple perspectives and conditioned to the historical moment of society. It seems to us that everything fits in the sphere of the FCP, since its aims, its terms, its conceptions and its actions are multiple. We can also understand that the formative models of teacher education are multiple, but can be synthesized in three models: the classical model of teacher education, the reflexive practical model and the emancipatory political model.

**KEY WORDS:** ONGOING TEACHER TRAINING; CONCEPTIONS; TRAINING MODELS; TEACHERS.

## RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar las concepciones y los modelos de formación continuada de profesores que circulan en la literatura especializada brasileña, producidos en las últimas décadas. Para ello por medio de una investigación bibliográfica buscamos situar el debate conceptual acerca de concepciones y modelos de la formación continuada de profesores. La formación continuada de profesores (FCP) ya se constituye un campo de investigación provechoso en Brasil con una vasta producción científica en que diferentes enfoques teórico-metodológicos son priorizados, privilegiando concepciones, prácticas y políticas, o de forma indisoluble o no, ya nacional, ubicación. Los resultados apuntan que el campo de la formación continuada de profesores es, de hecho, complejo, susceptible de múltiples perspectivas y condicionado al momento histórico de la sociedad. A lo que nos parece, todo cabe en la mina de la FCP, pues son múltiples sus finalidades, sus términos, sus concepciones y sus acciones. También podemos comprender que los modelos formativos de formación son múltiples, pero que pueden ser sintetizados en tres modelos: el modelo clásico de formación, el modelo práctico reflexivo y el modelo emancipatorio político.

**PALABRAS CLAVE:** FORMACIÓN CONTINUADA; CONCEPCIONES; MODELOS DE FORMACIÓN; MAESTROS.

## INTRODUÇÃO

Constitui-se questão central deste artigo a seguinte inquirição: Quais concepções e modelos da formação continuada de professores circulam na literatura especializada brasileira produzida nas duas últimas décadas do século XXI? Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica buscamos situar o debate conceitual a respeito de concepções, modelos e dimensões da formação continuada de professores.

A formação continuada de professores (FCP) já se constitui um campo de investigação profícuo no Brasil com uma vasta produção científica em que diferentes abordagens teórico-metodológicas são priorizadas, privilegiando concepções, práticas e políticas, ora de forma indissociáveis ou não, ora nacional e local. Pelo acúmulo de pesquisas produzidas neste campo, como verificamos na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior - CAPES (Catálogo de teses e dissertações); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPED e em alguns eventos científicos, como por exemplo, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE e Fórum Paulista de Formação de Professores. Podemos afirmar sem nenhum receio que a FCP não se encontra mais no Brasil subteorizada e subconceitualizada, pois o esforço dos pesquisadores para o alcance desse intento produziu um saber crítico sobre essa formação no Brasil

(NUNES, 2000; NUNES, 2018).

As fontes bibliográficas utilizadas para compor o quadro teórico aqui analisado para constituição desta pesquisa foram capturadas por meio eletrônico em *sites* de periódicos e de eventos científicos, bem como em capítulos de livros. A análise foi desenvolvida com base na identificação de evidências que indicassem a formulação conceitual da FCP, nomeadamente concepções, modelos e dimensões. Estudar o campo da FCP não constituiu uma questão simples como a princípio pode parecer, haja vista seu expressivo e complexo conhecimento que precisa ser apurado com bastante atenção.

Ao longo do tempo, a FCP vem tomando lugar de destaque nas discussões na área educacional contemporânea, manifestando-se como uma inquietude por parte do poder público, das universidades, centros de pesquisa, formadores e docentes, constituindo-se em um fenômeno mundial, como argumentam as autoras Rossi e Hunger:

A tônica da formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. Nas últimas décadas, tem estado presente nos debates educacionais internacionais, integrando praticamente todas as reformas educativas em curso por ser concebida como um meio de transformar o ensino, a partir da prática pedagógica do professor. (ROSSI; HUNGER, 2013, p.10).

Gatti (2008) revela em seus estudos que a formação continuada dos professores passou a fazer parte dos debates internacionais a partir dos anos de 1990. A autora põe em evidência dois movimentos que segundo ela foram decisivos para colaborar com essa questão. O primeiro aspecto está relacionado às mudanças no mundo do trabalho em rápida transformação. O outro aspecto foi à constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares da população, identificados pelos indicadores que fazem aferição sobre a realidade da educação.

Muitos temas estão presentes no campo da FCP; elegemos alguns para explorarmos conceitualmente, como veremos a seguir. Candau (2011, p. 51) assegura que “a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões”.

Historicamente a FCP teve várias finalidades; entre elas, atualização profissional; suprir carências e deficiências de ordem teórico metodológicas; aperfeiçoamento; mudança de função; projeção na carreira. Contudo, a evolução conceitual da FCP agregou a finalidade de desenvolvimento profissional, isto é, uma fase que se estende por toda a vida profissional dos professores com o propósito de melhoria dessa formação, por conseguinte, melhoria da prática pedagógica dos professores.

Referidos autores explicitam que as décadas de 1960, 1970, 1980, em pleno ardor da guerra fria no mundo bipolar, testemunharam inúmeras ações desenvolvidas no campo da formação contínua para todos os trabalhadores; mediante o perfil profissional desejado foram sendo cunhadas expressões como sinônimo dela, como, por exemplo: capacitação; reciclagem; treinamento; aperfeiçoamento, entre outros que tinham como finalidade melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso da sociedade aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). No Brasil tal tendência não foi diferente, principalmente no âmbito da FCP.

Os autores referidos prospectam que na década de 1990, o Brasil vivenciava um momento de inúmeras reformas educativas, tendo a escola e os professores que se adequarem às novas exigências impostas pela globalização (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Nesse quadro educativo brasileiro, a FCP não ficou aquém desse processo, integrando-se às novas demandas educacionais governamentais.

Na medida em que cresce o número de professores formados em nível superior, cresce também a demanda por formação continuada. Essas novas configurações trouxeram grandes impactos para as escolas, para os professores e para as agências formadoras os quais teriam que enfrentar um grande desafio em curto espaço de tempo: elevar o nível de escolaridade dos professores (formação inicial) e qualificar a formação e a prática dos professores tendo em vista a melhoria da qualidade da educação brasileira (formação continuada de professores). Desafio que ainda continua grande e inalcançável quando olhamos para a qualidade da formação e da prática profissional dos professores da rede de ensino pública, principalmente aquelas situadas nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil.

A FCP, nessa seara, ganha força no cenário educacional brasileiro, tendo em vista que agora, mais do que nunca, passa a ser o foco de atenção das políticas educativas como uma prática permanente necessária à melhoria da qualidade de ensino. Contudo, não é qualquer formação contínua que satisfaz os professores, como ponderam Prada; Freitas e Freitas (2010, p.373) quando afirmam que “ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam”.

A FCP, uma vez pensada como uma prática que auxilia o professor na condução do processo do ensino e da aprendizagem dos educandos, muito provavelmente contribuirá para a melhoria da qualidade educacional. Tal compreensão não significa defender a ideia de que a FCP efetivará a qualidade educacional, pois ela é mais um elemento que compõe a teia para que a educação possa ganhar qualidade.

Ainda tomando como base o pensamento de Prada, Freitas e Freitas, (2010, p.374) asseguram que “a formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas”. Historicamente a FCP teve uma polissemia de conceitos com múltiplas finalidades, assim

[...] ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.374).

A partir dos argumentos apresentados este artigo está organizado em dois momentos distintos e ao mesmo tempo articulados. No primeiro momento fazemos uma discussão conceitual sobre as concepções da formação continuada de professores. No segundo momento apresentamos três modelos de formação continuada de professores: o modelo clássico de formação; o modelo prático reflexivo e o modelo emancipatório político de formação continuada de professores. O estudo mostra a abrangência teórica do termo da FCP percebida como um aspecto fundamental para a qualidade da educação, para o desenvolvimento profissional do professor e melhoria da prática pedagógica do professor.

## CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Elucidar o conceito de FCP para mim não foi uma tarefa simples, dada a abrangência teórica deste

campo, como vislumbramos no decurso do texto. A FCP é uma das condições para o desenvolvimento da educação escolar. Sem professores qualitativamente formados, não é possível ter educação de qualidade. Nesses termos, a formação inicial e continuada de professores constitui elemento essencial para o êxito do processo ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2005).

Antes mesmo de trazermos as diferentes conceituações acerca da terminologia FCP elaboradas por pesquisadores que se debruçaram sobre tal fenômeno, consideramos oportuno esclarecer a definição dos termos “formação” e “continuada”.

O vocábulo formação etimologicamente se origina do latim *formare*, que expressa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer. Nessa lógica, de acordo com Silva (2000, p. 95) “formar é mais ontológico do que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa da sua forma”. No mesmo sentido de Silva (2000), Ribeiro (2005) pontua que etimologicamente o termo formação é a ação de dar forma ou de colocar na fôrma determinado objeto ou ser, formatando-o conforme os objetivos estabelecidos pelo formador.

No sentido etimológico o vocábulo formação, no decorrer dos tempos, não conseguiu mais assegurar em seu significado o significante. Por essa razão, tal vocábulo vem ganhando novas formulações conceituais mediante a prática social. Logo, refere Silva (2000) que o conceito de formação é polissêmico, tal qual o da educação,

podendo situar-se em dois polos relativamente distintos: um revelando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar; outro enfatizando o desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado. (SILVA, 2000, p. 95).

A FCP tem recebido diversas denominações ao longo do tempo e, muitas vezes, as conotações atribuídas a ela por pesquisadores, gestores educacionais, formadores e professores respondem a uma dada visão de mundo, educação, sociedade e formação. A referência expressa a seguir exemplifica a pluralidade semântica e prática do campo da FCP:

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendam por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores). (BRASIL, 1999, p.46).

Marin (1995, p. 14-18) elabora críticas contundentes às múltiplas concepções que são atribuídas a FCP, por vezes com significações inconvenientes como: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada”.

Podemos perceber que há uma multiplicidade de termos e concepções que busca delimitar o campo conceitual da FCP, muitas vezes situado a partir do contexto e da finalidade de quem está implementando um dado projeto formativo. A escolha do termo para designar a FCP não é casual, pois está intrinsecamente relacionada com a concepção e a finalidade formativa defendida pelo grupo que a

planeja e a desenvolve. Portanto, tal escolha não é meramente técnica, mas sim política.

Corroboram como o pensamento de Marin (1995), os estudos de Prada (1997) sobre os termos empregados para designar a FCP. Os estudos do referido autor revelam que os termos empregados para nomear a FCP de concepções filosóficas que orientam o processo formativo, recebem, desse modo, influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros. O autor analisa diferentes expressões e concepções que são utilizadas para denominar a FCP, tais como: capacitação, aperfeiçoamento, qualificação, reciclagem, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, profissionalização, compensação.

Podemos perceber mediante a leitura que são atribuídos diferentes termos e concepções à FCP, sofrendo ao longo do decurso da história significativas mudanças. Muitos desses termos e concepções se estranham na prática por serem contraditórios, contudo alguns deles se inter-relacionam nas experiências formativas, traduzindo um mesmo significado.

Por sua vez, Gatti (2008) enfatiza que há uma multiplicidade de ações que são realizadas sob o grande guarda-chuva do termo da FCP, em muitos sentidos trabalhado de forma pontual e dispersa, comprometendo a finalidade perseguida. Não é de se estranhar, então, a crítica que a referida autora (GATTI, 2008, p.57) formula ao condensamento do “significado da expressão FCP aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional. A autora destaca um conjunto de ações que nos permitem compreender esse processo e como ele se manifesta dentro e fora de seu ambiente de trabalho. Assim descreve a formação continuada. Para a referida autora, tais ações vão além da oferta de cursos, abrangendo também:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Verifica-se assim que uma das garantias para qualidade da FCP está relacionada com oportunidade de múltiplas vivências em diferentes ações formativas. A evolução do conceito de FCP passa a agrupar outra ideia: a da valorização dessa dimensão formativa como promotora de aprendizagens docentes, isto é, o professor, tal qual o aluno, é um eterno aprendiz. Portanto, formar o professor é educá-lo para o exercício do magistério. Essa compreensão pode ser identificada nos dizeres de Formosinho (2009, p. 9) quando afirma a finalidade dessa formação:

É conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práticas, relações e afetos, valores e normas. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais.

Para Maciel e Shigunov Neto (2004, p.19), o termo formação pressupõe continuidade, isto é,

“a formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida”. Essa ideia de *continuum* parece ser consenso entre os estudiosos da formação contínua de professores tornando-se uma questão já superada, pelo menos teoricamente. Assim como é consenso também que a formação dos professores inicia antes mesmo de ingressarem em cursos de licenciatura quando, a partir de suas histórias de vida, constroem significados acerca da educação, da escola, do processo ensino-aprendizagem, por exemplo, que sem dúvida edificará uma dada docência. Essa ideia de *continuum*, de acordo com Nunes (2000), obriga o estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas.

A nomenclatura terminológica continuada advém do verbo latino *continuar* que “evoca prosseguir, dar segmento, prolongar, persistir, permanecer sem interrupção” (RIBEIRO, 2005, p. 89), o que traz a ideia de continuidade, algo que não pode ser interrompido. Nesse sentido, concebemos a FCP como um estado que favorece o desenvolvimento profissional docente. No campo da FCP, o termo continuado, de acordo Alarcão Ribeiro (2005), está associado a outros termos como: inicial, inacabada, profissional, sistemática, dinâmica e em processo. Consoante essa ideia, Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) enfatizam que:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p.369)

Com o desenrolar das experiências formativas, o termo FCP vai tomando forma no contexto educacional brasileiro a partir do momento em que é propagada a ideia de que os professores nunca estão formados totalmente, isto é, estão em contínuo processo de formação e transformação. Silva (2011, p.3) considera que “pensar a formação é também pôr em relevo a sua história, seus fins e seus objetivos da época e aqueles que se pretende formar”.

Podemos considerar, então, que a FCP é uma prática que acompanha toda a carreira profissional dos docentes como um processo contínuo e permanente de aprendizagem, preparando-os individual e coletivamente. Nesse contexto, Tardif (2002) prospecta que o transcurso de aprender e ensinar se aviva antes mesmo da formação inicial do docente, que se inicia na própria história de vida pessoal de cada professor

Formosinho (2009) argumenta que a formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação cotidiana do desempenho de professores. Nesse sentido, constata o referido autor que a formação para a profissão docente distingue-se das outras formações profissionais porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é muito limitada, quer nas oportunidades temporais, quer no âmbito dos componentes do desempenho observado.

Pondera ainda o autor que “a formação dos professores continua com a observação do desempenho docente dos formadores da instituição de ensino superior e com o confronto entre a sua prática docente e as suas propostas pedagógicas” (2009, p. 9-10). Mas para ele “a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares” (2009, p.10). Esses argumentos são tomados em conta quando se defende a escola

(contexto de trabalho) como *locus* privilegiado, mas não exclusivo da FCP, daí ter se cunhado o termo FCP centrada na escola.

Ferreira (2006, p.48) destaca que o fenômeno da formação de professores envolve um processo sem fronteiras, mas é algo delimitado, que tem contribuições dos familiares, dos tempos escolares, da formação inicial, da atuação profissional enquanto professor, edificando a ideia de um processo contínuo e permanente. Para o autor, esses elementos são significativos para a construção das imagens, crenças, ideias, conhecimentos e saberes sobre o ensinar e o que é ser professor, importantes para a construção da identidade profissional. Para fundamentar mais ainda a compreensão desse fenômeno, julgo oportuno trazer a esta discussão o pensamento de Veiga quando evidencia que:

A formação constitui um dos instrumentos privilegiado no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. (VEIGA, 2001, p.84).

Demo (2002), em sua pesquisa sobre “Professor e seu direito de estudar”, apresenta uma análise sobre a indispensabilidade das políticas públicas de formação de professores se inquietarem com uma qualificação completa e rigorosa dos professores. Defende o autor que o professor, por ser um profissional que forma os demais profissionais e por ter importância estratégica para as profissões, “deveria passar por processos formativos mais exigentes e completos” (p. 79). Neste contexto, não é qualquer formação que satisfaz aos professores, as escolas e a rede de ensino; importa, assim, incluir algo mais a essa formação: qualidade.

Concordamos com Demo (2002, p.87) quando afirma que é “fundamental na vida profissional dos professores manterem-se bem formados. Isso implica, primeiro, ter tido boa formação; segundo, alimentar de modo continuado sua formação”. Consoante essa constatação, podemos inferir que é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação de qualidade aos professores, para que possam responder aos desafios de uma sociedade em constante e profunda transformação.

Essas percepções nos mostram que se constituir como professor é um processo permanente que envolve um conjunto de experiências pelas quais esse profissional passa durante sua vida. Os saberes construídos nestas experiências vividas ao longo do tempo vão se reformulando e se reinventando como uma atividade natural, o que faz com que os professores desejem qualificar-se para melhorar suas práticas. Com vistas a essa perspectiva, os docentes vão em busca de formação continuada, pois muitos não querem parar no tempo, precisam manterem-se em eternas aprendizagens para transformar e inovar seu trabalho. Esse processo de busca, para alguns professores se manifesta mais rapidamente do que em outros.

Tais constatações revelam a necessidade de o professor manter-se atualizado e em permanente processo de formação continuada, o que nos leva a concluir que, além de uma sólida formação inicial, é indispensável, também, uma FCP de qualidade que possa favorecer o desenvolvimento profissional de professores.

Com efeito, a FCP, então, passa a ser concebida como uma necessidade subjetiva da vida profissional dos professores, uma vez que ela não pode ser obrigatória e compulsória. Prova disto é que se tem percebido na literatura analisada que a FCP se apresenta como uma dimensão necessária e de especial importância para a qualidade do trabalho docente.



Em vista dessa finalidade, torna-se necessário o repensar da formação dos professores entrelaçada e em relação com o contexto social que a abarca, pois sozinha não faz verão. Sobre essa questão, Rossi e Hunger (2013, p.10) advertem que “[...] a mudança educativa só é possível ao conceber a formação do professor em conexão estreita com outros aspectos da realidade escolar, considerando todas suas inter-relações sociais, culturais, políticas, econômicas”. Ao tomarmos como referência esse pensamento, a formação dos professores, tanto nas produções científicas, quanto nos discursos das políticas educacionais, vem defendendo essa ideia, ratificando-a como um dos principais elementos de uma formação contextualizada, histórica, processual da profissão (não o único).

Estudos como os apresentados a seguir vêm revelando ao longo do tempo diferentes argumentos em relação à necessidade da FCP. Um desses argumentos traduz-se na ideia de que o investimento na formação dos professores melhora a qualidade do ensino, ideia esta a mais propagada possível. Contudo, ao compreendermos a FCP em uma perspectiva relacional, pouco esta pode ajudar o professor no que se refere a uma boa formação/qualificação, se não se investir também nas escolas, nas condições de trabalho, na questão salarial desses profissionais, entre outros.

Outro argumento é expresso por Souza (2006) quando afirma que a FCP sobre a ótica governamental atribui o fracasso educacional brasileiro à incompetência dos professores. Para Souza (2006), este discurso governamental reforça a crença de que “em função de uma má formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presentes nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares”. Para resolver esse impasse “a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores” (SOUZA, 2006). Com base neste argumento, a referida autora sublinha que os sistemas de ensino utilizam a FCP como forma de forjar a competência dos professores e, com esse discurso, implementam-se políticas públicas governamentais.

Mas, à FCP também se exigem elementos oriundos da produção do conhecimento científico, uma vez que o processo de ensino requer conteúdos a serem ensinados aos alunos. Para tanto, julgamos que não há ensino de qualidade se os professores não dominam satisfatoriamente saberes científicos de sua área de atuação, igualmente saberes pedagógicos. Pondera Chakur (2000) que um dos propósitos da FCP vincula-se à alegação de fazer com que os professores acompanhem, incorporem e ressignifiquem a produção do conhecimento na área específica com que trabalham, como forma de superar as lacunas teórico-metodológicas provenientes da formação inicial e da própria prática pedagógica.

Nesse sentido, a FCP é intrínseca “a própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronta e acabada, pois se encontra vinculado a um saber e uma necessidade premente por novos conhecimentos” (CHAKUR, 2000, p. 82). Nessa lógica, há que se perceber que as transformações na sociedade são cada vez mais perceptíveis e “fazem cobranças epistemológicas, sociais e tecnológicas e a formação continuada nesse contexto foi estabelecida como aprofundamento e avanço nas formações profissionais” inclusive no tocante à profissão de professor (SILVA, 2011, p. 02). Dessa forma, a sociedade dita regras para a formação dos professores e estes, se não souberem agir, permanecerão no ‘saber ingênuo’. Serão meros assimiladores teleguiados pelos manuais de formação e não transformadores que agem, pensam e modificam a realidade (SILVA, 2011, p.3).

Outro pensamento difundido no campo da FCP é considerá-la como indispensável à

solidificação da profissionalização docente, objetivo cada vez mais em risco devido à migração dos professores para outros campos profissionais diante da desvalorização social e profissional do magistério. Rossi e Hunger (2013, p.13) destacam que:

[...] a formação continuada se justifica necessariamente como uma dimensão que contribui para modificar a profissionalização do professor, bem como desenvolver domínios que necessariamente fazem melhorar a sua qualificação, como também pode atuar no diagnóstico de possíveis problemas concretos relacionados ao ensino. (ROSSI e HUNGER, 2013, p.13)

O quadro teórico apresentado revela a importância da formação continuada para a profissão docente. Podemos assim constatar que hoje se tornou pré-requisito para o trabalho do professor e sua permanência, a vivência de formação continuada, tendo em vista a melhoria da prática educativa.

## MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Com já referido anteriormente, a FCP há muito vem sendo debatida no contexto educacional brasileiro tendo-se em vista a edificação da qualidade do ensino e da escola básica. Nesse sentido, inúmeras propostas foram construídas revelando/reafirmado características e princípios orientadores, as quais, numa tentativa de sistematização por parte de pesquisadores (CANDAU, 2011), foram agrupadas nas seguintes expressões: modelo clássico; prático-reflexivo e emancipatório-político, a seguir analisados. Ressaltamos que tais características e princípios apresentados em cada modelo é apenas uma tentativa de cartografá-los, haja vista que a realidade educativa é mais complexa e contraditória. Para tanto, nos prevalecemos de autores como Fernandes (2001); Nunes (2001); Ribeiro (2005); Jacobucci (2006); Candau (2011); Jacobucci e Megid Neto (2009).

### O MODELO CLÁSSICO

Enfatiza Candau (2011) que o tema da FCP não é uma questão nova e apresenta-se de forma constante em todos os esforços de renovação pedagógica implementados pelos diferentes sistemas de ensino. Ao analisar certas tendências de FCP a referida autora cunha a expressão formação “clássica” para designar um modelo convencional.

Para a referida autora (2011), o modelo clássico de formação tem como premissa a “reciclagem”, que significa “refazer o ciclo” para que os professores se mantenham sempre renovados em relação à formação recebida anteriormente. Tal premissa pode ser interpretada a partir da ideia de que o professor já investido na carreira possa voltar à universidade para buscar novas formas de aprendizagem, preponderantemente por meio de cursos, palestras, seminários que, de alguma forma, podem contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Esse modelo de formação clássico é característico, principalmente, dos convênios firmados entre os entes municipais, estaduais e federal com as universidades para a oferta de diversos e diferentes cursos de FCP para os professores que estão em exercício profissional, traduzidos em cursos de especialização e aperfeiçoamento de curta ou longa duração, oferecidos de modo presencial ou à distância. Nessa perspectiva, a universidade é concebida como o *locus* privilegiado da FCP por ser uma instituição produtora do conhecimento e, para lá, devem se dirigir os professores para obtê-lo, conforme esclarece Jacobucci (2006, p. 31) que “a perspectiva clássica está embasada em uma visão em que a universidade é responsável pela produção do conhecimento e aos professores cabe a aplicação, socialização e transposição didática desses conhecimentos”.

Jacobucci (2006) destaca que nesse modelo de formação prevalece a separação entre a teoria e a prática, elaborada sem ouvir os professores, trabalhada de forma escolarizada. Na percepção da autora, as características deste modelo de formação se apresentam desde a concepção até a sua concretização, isto é, o projeto de formação é pensado dentro dos ambientes acadêmicos, atualizado de acordo com os mais novos achados de pesquisa e das novas tendências educacionais para depois serem vivenciados pelos professores, os quais têm que aprender novos conhecimentos para substituir os considerados conhecimentos obsoletos, como uma forma de adequá-los a uma nova prática.

Essa perspectiva é confirmada por Candau (2011, p.53) quando pondera que o modelo clássico de FCP enfatiza a presença dos professores nos espaços formativos

Considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e busca nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, o *locus* da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas da *educação básica* [...], onde se supõe que se pode adquirir o que constitui o avanço científico e profissional.

Na compreensão de Fernandes (2001), Jacobucci (2006) e Candau (2011) torna-se necessário romper com esse tipo de modelo porque não atende à qualidade da FCP; é planejado à distância das instituições escolares; dicotomiza teoria e a prática; é trabalhada de forma escolarizada; não considera os saberes de que os professores são portadores; as histórias de vida e a realidade educativa em que eles trabalham. Dessa forma,

Fica claro que, na perspectiva clássica de formação continuada de professores, todas as opções de cursos, palestras e demais atividades formativas são planejadas, organizadas e executadas por profissionais ligados às Universidades ou a órgãos públicos gestores dos sistemas educacionais. Nessas condições, o professor não opina sobre o que quer vivenciar no curso e assume a postura de um receptor de informações. Por assim se configurar, a perspectiva clássica será considerada um modelo de formação de professores – o modelo clássico, que por sua concepção positivista, apoia-se na visão de que a sistematização das técnicas de ensino é suficiente para resolver os problemas do ensino-aprendizagem. (JACOBUCCI, 2006, p. 31).

A base que estrutura esse modelo FCP está fundamentada na corrente positivista, em que a teoria educativa é vista como um mecanismo dissociado da prática educativa, uma vez que receitua elementos para resolver os problemas educacionais a partir de uma racionalidade técnica e objetiva. Assim, nesse modelo de formação os professores são vistos como meros sujeitos passivos diante do processo difundido pelos teóricos e pesquisadores (formadores), ou seja, vistos como incapazes de formular e apresentar saberes profissionais e de tomar decisões sobre sua prática. Para Candau (2011, p.53) “este tem sido o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje [...] é o mais frequente, o mais aceito e promovido”.

Assim, podemos concluir a partir das análises de Jacobucci (2006) e Jacobucci; Jacobucci; Megid Neto (2009) que as características do modelo clássico de formação podem ser assim identificadas: supremacia da teoria sobre a prática; o papel do formador é de transmissor de conteúdo; a concepção de formação é tecnicista e que a participação do professor diante desse processo é de mero expectador passivo.

## O MODELO PRÁTICO-REFLEXIVO

Jacobucci (2006) enfatiza que em contraponto ao modelo clássico de formação existem modelos que partem da concepção de que os professores não são meros consumidores de conhecimento. Ao oportunizar momentos formativos em que os professores problematizam e refletem sobre suas práticas para a resolução de problemas, estes assumem um papel de protagonistas de formação e não mais atitudes passivas. Essa é a ideia base do modelo prático-reflexivo que corresponde a uma concepção interpretativa da prática docente.

Essa perspectiva de formação tem por base a ideia da autoformação, uma vez que, ao ser protagonista, responsabiliza-se também pelo sucesso dela que tem como referência a prática pedagógica como perspectiva de gerar conhecimentos a partir da reflexão de sua própria prática durante o ato educativo. Nesse sentido, o *locus* privilegiado desse modelo formativo é a escola.

Jacobucci (2006, 32) deixa claro que a ideia de o professor poder construir conhecimentos advindos da reflexão de sua própria prática pedagógica foi proposta pelo filósofo Donald Schön, no início dos anos 70, durante um estudo sobre a formação do arquiteto. A esse respeito Jacobucci (2006, p. 32) destaca a seguinte passagem:

Baseado principalmente na filosofia de John Dewey, Schön afirma que o profissional competente é aquele capaz de aplicar seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica, na prática. Assim, o profissional constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano profissional, num ambiente propício à reflexão na ação. Dessa forma, ao ser transposto o termo “profissional reflexivo” para a área educacional, passou-se a trabalhar com o vocábulo “professor reflexivo”.

Os estudos de Dewey e Schön inauguraram um debate acerca da importância da reflexão da prática no próprio contexto de trabalho a partir de casos concretos. Nessa perspectiva, esta reflexão tornar-se-á cada vez mais expoente se tiver como substrato o saber da experiência, ou seja, o conhecimento prático. Esse conhecimento (prático) não prescinde do conhecimento científico, indispensável à reflexão/ação/reflexão na ação. O conhecimento prático é construído, portanto, no cotidiano da escola em que o professor adquire “um saber sobre a sua profissão” (JACOBUCCI, 2006, p. 32).

Do ponto de vista teórico-metodológico, o modelo prático-reflexivo preconiza que a prática não deve prescindir da teoria e que os saberes experienciais dos professores devem ser respeitados. O conteúdo da reflexão pretendida, portanto, deve emergir da problematização da prática pedagógica, cuja construção de competências para o exercício da função docente se dê em situação próxima de trabalho (RIBEIRO, 2005). Com efeito, a pesquisa e a reflexão da própria prática são os procedimentos metodológicos mais importantes para este modelo de formação.

Demailly (1992) batiza este modelo com outro nome, denominando-o de modelo de formação interativo-reflexivo, o qual prioriza a resolução de problemas reais que os professores vivenciam em sala de aula. A aprendizagem se dá em situação de trabalho a partir da reflexão teórico-prática, cuja interação pedagógica é marcada pela relação colaborativa que se estabelece entre formador e formando.

Este modelo tem sido considerado um novo paradigma na FCP porque incorpora nas atividades formativas, à partida e a *posteriori*, os saberes construídos pelos professores em sua prática cotidiana e suas experiências profissionais. Desse modo, podemos destacar que “o saber docente é priorizado em relação a outros conhecimentos, visto que se parte do princípio de que as teorias e as fundamentações

educacionais somente são validadas e tidas como importantes para o professor após serem utilizadas na prática” (JACOBUCCI, 2006, p. 34). A FCP baseada nesse modelo formativo entende-se como:

Um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências, vivências e relações, uma vez que essa formação continua na prática, mediante os desafios do dia-a-dia, na relação com os alunos e com outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos (OP. CIT.).

Jacobucci (2006) diferencia o modelo clássico do modelo prático-reflexivo. Para a referida autora, no modelo clássico de formação é a teoria que conduz o processo de como a prática deve ocorrer, enquanto que no modelo prático-reflexivo as ações do professor é que devem determinar quais teorias merecem ser observadas, ou não, já que nesse modelo há uma valorização do conhecimento prático. Nesse liame, a autora afirma que no modelo de formação prático-reflexiva há uma superação da dualidade entre teoria e prática, que é claramente marcante na perspectiva clássica de formação. Convém destacar que o modelo prático-reflexivo não privilegia a prática em detrimento da teoria, ambas indispensáveis à *práxis*, uma vez que

Não é negado o acesso do professor às teorias, que deixam de ser uma exclusividade do especialista acadêmico [...] muitas vezes para se compreender uma ação prática há necessidade de estabelecer uma ponte com a teoria que a embasa, abrindo-se assim uma possibilidade de união entre teoria e prática, ainda que seja para explicar situações de caráter prático. (JACOBUCCI, 2006, p. 34).

Nesta perspectiva de formação, é inconcebível trabalhar a teoria desvincilhada da prática, assim como refletir sobre a prática sem que esta seja iluminada pela teoria, tarefa que não tem sido fácil para a FCP. Na concretização deste modelo identificamos críticas a ele, entre elas a valorização do pragmatismo. Ribeiro (2005) adverte que, se tal modelo não for bem orientado,

Pode levar ao pragmatismo, limitar-se aos saberes provindos da experiência, esvaziar a formação de elementos teóricos advindos das ciências, bem como centrar a formação docente em questões puramente pedagógicas, vista sobre o prisma psicológico, secundarizando, assim, a formação ética, política e social necessária a formação do professor tendo em vista uma intervenção competente e comprometida na realidade social. (RIBEIRO, 2005, p. 77).

Para finalizar, tomamos novamente o pensamento de Jacobucci (2006) e Jacobucci; Jacobucci; Megid Neto (2009) para pontuar as principais características desse modelo de formação: a prática é o fator supremo nesse processo; o papel do formador é de mediador que incentiva a reflexão sobre problemas enfrentados pelos docentes; a concepção de formação é interpretativa, com base na reflexão sobre a ação.

## O MODELO EMANCIPATÓRIO-POLÍTICO

O modelo emancipatório-político tem como base a perspectiva sócio-histórica e a concepção crítico-dialética de formação de professores, em que o homem é visto como um ser social que necessita de uma sólida formação teórico-prática para transformar, na prática, a realidade. Diferentemente do modelo clássico (que privilegia a teoria, divorciando-a da prática) e do prático-reflexivo (que privilegia a prática, contudo sem separá-la da teoria), o modelo emancipatório-político prioriza a relação teoria-prática de forma unitária como unidades de análises para a construção da *práxis*.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa-ação é apontada como a principal estratégia de FCP para transformação da *práxis*. Tal atividade de pesquisa é desenvolvida, via de regra, por meio de projetos de longa duração, cujo planejamento e estruturação são feitos com a participação de formadores e professores, os quais têm papéis ativos durante todo o desenvolvimento do processo formativo.

Para Ribeiro (2005), esse modelo de formação tem como premissa conscientizar o docente acerca do seu papel político perante as transformações da prática educativa, não havendo, assim, espaço para a neutralidade. É preciso, portanto, tomar partido diante dos problemas que os professores vivenciam. Nessa perspectiva, esse modelo formativo expressa com clareza “uma visão de homem, de sociedade, de educação [...] que influencia as relações de poder constituídas socialmente” (RIBEIRO, 2005, p. 142). Para o mencionado autor, este modelo de formação prioriza também a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores vinculada aos fins da educação relacionados às questões mais gerais da sociedade, como, por exemplo: social, econômica, cultural, política, entre outras. Logo, este modelo volta-se para fazer com que os professores reflitam sobre suas concepções de mundo e sociedade, e não só educativa/pedagógica; suas opções políticas; teórico-metodológicas; o contexto em que trabalham e vivem. Sublinha, ainda, que neste modelo os professores “precisam ter clareza sobre a que e a quem suas ações educacionais estão servindo, se estão produzindo efeitos e que efeitos são estes” (RIBEIRO, 2005, p. 143). Nesse sentido, investir na formação política dos professores associa-se à formação técnica e humana, desafio a ser enfrentado pela FCP.

Essa formação de cunho político e sócio histórico só será possível se, na formação inicial e continuada de professores foram inseridos elementos dinamizadores dessa formação política, a saber: estimular a participação em movimento sociais e entidades ou grupos não-governamentais, como partidos, sindicatos e outros; possibilitar contato com os problemas sociais da comunidade onde estão inseridos, pois, no atual momento, tanto a formação inicial como a continuada, estão desprovidas destes elementos. (RIBEIRO, 2005, p. 144).

Podemos concluir que neste modelo de formação há a valorização equânime da teoria e da prática pautada em uma relação crítico-dialética e sócio-histórica, que de certa forma contribui para um modelo de formação continuada de professores fundamentada e organizada, tendo em vista a problematização da realidade social e educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das concepções acerca da FCP trabalhadas neste estudo de forma teórica (literatura especializada) e prática podemos afirmar que este campo é, de fato, complexo, suscetível de múltiplas perspectivas e condicionado ao momento histórico da sociedade. Ao que nos parece, tudo cabe na seara da FCP, pois são múltiplas suas finalidades, seus termos, suas concepções, suas ações, entre

outras. Contudo, uma clareza se evidencia: a ideia de que a FCP é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e não se restringe a uma mera atualização didático-pedagógica para os professores. Tal compreensão implica na revisão de conceitos e na ressignificação das práticas de FCP.

A partir dos estudos realizados acerca da concepção da FCP tomamos como referência que qualquer política formativa que seja adotada nessa direção junto aos professores tem que considerar os seguintes princípios orientadores: processual; desenvolvimento pessoal e profissional; atendimento às necessidades formativas; contexto de trabalho respeitando a carga horária de trabalho do professor; diversas ações formativas integradas às finalidades da formação; problematização e reflexão da prática pedagógica; adesão voluntária.

Os modelos de formação trazem consigo um diferencial entre relação, intenção e objetivos, sejam eles voltados para as necessidades dos professores ou para os sistemas/redes/instituições responsáveis pela Educação. O intuito desta análise foi esclarecer melhor as intenções e relações estabelecidas nas práticas de formação, e conhecer os objetivos e as metas de ensino e aprendizagem implicados nessas ações. O conhecimento desta realidade possibilita refletir sobre uma formação que considere o professor, sua prática e suas necessidades no centro de qualquer ação educativa.

Estes estudos acerca dos modelos formativos foram importantes para esclarecer concepções e a diversidade de modelos formativos em que muitas vezes se fundamentam e direcionam as políticas e projetos de formação continuada de professores. Assim, nossa concepção de formação continuada foge de um modelo clássico de formação, mas situa-se entre o modelo prático-reflexivo e emancipatório-político, já que ambos inter-relacionam teoria e prática; conhecimento científico e saberes experienciais; as dimensões políticas, técnicas e humanas na *práxis* educativa. Embora existam contradições entre os dois modelos, vale sublinhar que o modelo emancipatório-político não despreza em nenhum momento a reflexão, pois trabalha conceitualmente com a categoria da *práxis*.

Esperamos que este trabalho possa ser mais uma contribuição acerca das discussões e debates sobre o objeto da formação continuada de professores, pois temos a clareza de que esta discussão é muito maior e não se esgota, tendo, assim, ainda muito a ser explorado para que se fortaleçam os estudos sobre um tema de tanta relevância para a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: questões atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.;

SALLES, L.M.F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

FERNANDES, Sônia Cristina Lima. Análise de um processo de Formação em Serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. Caxambu: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**, 2001.

FERREIRA, Lílian Aparecida. O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2006. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - **Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, 2006.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, **Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, 2006.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; MEGID NETO, Jorge. Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 8, n. 1, p. 118-136, 2009.

MACIEL, Lizete. Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.). **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**: Campinas, 1995.

NUNES, Hérica Socorro Costa. Formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa: ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento. Tese (Doutorado). Instituto de Educação. **Universidade de Lisboa**. Lisboa: 2018. (Documento Provisório).

NUNES, Cely do Socorro Costa. Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Tese (Doutorado) - **Universidade Estadual de Campinas**, Faculdade de Educação, 2000. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251005/1/Nunes\\_CelydoSocorroCosta\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251005/1/Nunes_CelydoSocorroCosta_D.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2017.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, vol. 21, nº 72, Campinas, Ago. 2000.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abr/2001. p. 27-42.



PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores**: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: Revista Diálogo, Educação. Curitiba. V. 10. n. 30. P.367-387: maio/ago. 2010.

RIBEIRO, Madson Rocha. **A formação continuada dos professores de de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em Castanhal Pará**: continuidade ou descontinuidade?. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, mestrado em Educação. São Luis, 2005. F. 221.

ROSSI; Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Unesp, 2013.

SILVA, Janaína da Conceição Martins. Formação continuada de professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero Americana de Educação**. nº 55/3 – 15/04/11.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Revista Educação e Pesquisa**. vol. 32 n.3. São Paulo Sept./Dec. 2006. *Scielo*. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>. Acesso em: 02 de Jul. de 2018.

TARDIF, Maurici. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2°. Ed. Campinas: Papirus, 2001

RECEBIDO 05/11/18

APROVADO 16/11/18

## SOBRE OS AUTORES

JUDENILSON TEIXEIRA AMADOR. Universidade Federal do Pará. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá. Especialista em Didática do Ensino Superior e Gestão do Trabalho Pedagógico. Licenciado pleno em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisas e práticas na Amazônia Amapaense - GEPEA. Email: [amador.macapa@gmail.com](mailto:amador.macapa@gmail.com)

CELY DO SOCORRO COSTA NUNES. Professora Universidade de Lisboa. Possui graduação em Pedagogia Faculdades Integradas Colégio Moderno (1984). Mestre em Educação (1995) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000).

## CLIMA ESCOLAR: MAPEAMENTO E ANÁLISE DE ARTIGOS CIENTÍFICOS CONSTANTES NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

### SCHOOL CLIMATE: MAPPING AND ANALYSIS OF SCIENTIFIC ARTICLES CONTAINED IN THE PORTAL OF PERIODIC CAPES

### CLIMA ESCOLAR: MAPA Y ANÁLISIS DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS QUE CONSTAN EN EL PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

Nathalia Nicolau Piton<sup>1</sup>

nathaliapiton@gmail.com

Cristiane Machado<sup>2</sup>

crimacha@unicamp.br

#### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo inventariar artigos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que abordam o tema clima escolar. O propósito do estudo foi elaborar um panorama quantitativo da produção científica em artigos e analisar qualitativamente os títulos que investigaram casos brasileiros destacando os seguintes aspectos: objetivo, metodologia e resultado e/ou conclusão. A pesquisa adotou a metodologia da revisão bibliográfica. O levantamento foi realizado utilizando-se o descritor clima escolar entre aspas com os filtros 'artigos' e 'education' e sem recorte temporal. O estudo permitiu concluir que há um aumento expressivo no número de artigos acerca do tema ao longo dos anos, mas existe relativa escassez de pesquisas científicas sobre o tema no Brasil. A análise qualitativa dos artigos permitiu compreender que fatores internos e externos ao ambiente escolar podem estar relacionados à composição do clima escolar e professores e gestores possuem influência na estruturação e manutenção desse clima.

**PALAVRAS-CHAVE:** CLIMA ESCOLAR; REVISÃO BIBLIOGRÁFICA; ARTIGOS CIENTÍFICOS.

#### ABSTRACT

The objective of this work is to inventory articles in the Capes Journals Database that deal with the subject "school climate". This work's purpose was to produce a quantitative panorama of scientific production in articles and to qualitatively analyze works that investigated Brazilian cases, highlighting the aspects: objective, methodology, and results and/or conclusions. The research employed

---

1 Universidade Estadual de Campinas

2 Universidade Estadual de Campinas

a bibliographical survey method. The survey was carried out using the descriptor “*clima escolar*” between quotes, with the filters ‘*Artigos*’ and ‘*education*’ and without a time frame. The study allowed us to conclude that there is a marked increase in the number of articles about the theme throughout the years, however there is a relative scarcity of scientific research about the theme in Brazil. The articles’ qualitative analysis allowed us to understand that internal and external factors may be related to the school climate composition, and that teachers and managers have influence in structuring and maintaining this climate.

**KEY WORDS:** SCHOOL CLIMATE; BIBLIOGRAPHICAL SURVEY; SCIENTIFIC ARTICLES.

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo inventariar artículos del Portal de Periódicos de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes) que abordan el tema clima escolar. El propósito del estudio fue elaborar un panorama cuantitativo de la producción científica en artículos y analizar cualitativamente los títulos que investigaron casos brasileños destacando los siguientes aspectos: objetivo, metodología y resultado y/o conclusión. La investigación adoptó la metodología de la revisión bibliográfica. El levantamiento fue realizado utilizando el descriptor *clima escolar* entre comillas con los filtros ‘*artículos*’ y ‘*education*’ y sin recorte temporal. El estudio permitió concluir que hay un aumento expresivo en el número de artículos sobre el tema a lo largo de los años, pero existe relativa escasez de investigaciones científicas sobre el tema en Brasil. El análisis cualitativo de los artículos permitió comprender que factores internos y externos al ambiente escolar pueden estar relacionados a la composición del clima escolar y profesores y gestores tienen influencia en la estructuración y mantenimiento de ese clima.

**PALABRAS CLAVE:** CLIMA ESCOLAR; REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA; ARTÍCULOS CIENTÍFICOS.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica, que se insere no contexto dos estudos metodológicos denominados ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’, dos artigos constantes no Banco de Dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre o tema clima escolar.

As pesquisas denominadas ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ são definidas como de caráter bibliográfico e possuem o propósito de mapear e debater determinada produção acadêmica. Segundo Ferreira (2002), este tipo de metodologia de pesquisa possibilita divulgar à sociedade um conhecimento já construído e produzido, que cresce de maneira acelerada, mas é de difícil acesso.

Admite-se a revisão bibliográfica como de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa científica uma vez que permite a identificação, organização e sistematização do conhecimento já produzido sobre determinado tema, além de permitir uma reflexão e síntese desta produção para, posteriormente, investigar o que ainda não foi feito.

Este artigo busca identificar, elaborar um panorama das publicações científicas e dar visibilidade ao conhecimento já produzido sobre o tema. Foram realizados o mapeamento, o registro em planilha e a organização dos artigos, sem recorte temporal. Este mapeamento inicial permitiu a análise quantitativa e o detalhamento dos dados em gráficos e tabelas que serão apresentados a seguir. Após a apresentação da análise quantitativa, será apresentada uma análise qualitativa com

foco no objetivo, metodologia e resultado de cada uma das publicações que debatem o tema na perspectiva brasileira.

O levantamento foi realizado no Portal de Periódicos Capes. A escolha do Portal como fonte se deve ao fato de este ser uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza produções científicas de abrangência internacional que atende demandas dos setores acadêmicos, produtivo e governamental e uma ferramenta de avaliação e regulação dos cursos de Pós-graduação de grande importância para a promoção da pesquisa científica no Brasil.

O Portal começou a ser planejado na década de 1990 e foi lançado oficialmente em novembro do ano 2000. É totalmente financiado pelo governo e foi criado considerando-se a escassez de informação científica internacional nas bibliotecas brasileiras, visto que seria inviável a compra de periódicos impressos para cada uma dessas bibliotecas. Ele tem como missão “promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso *on-line* à informação científica internacional de alto nível” (BRASIL, 2018).

Os procedimentos utilizados para a análise quantitativa foram: 1) Levantamento de dados - no período de 23 de agosto de 2018 a 21 de setembro de 2018 - utilizando-se o descritor de busca clima escolar, entre aspas. Após essa primeira busca, foram aplicados dois filtros a fim de refinar as buscas de acordo com o objetivo da pesquisa: ‘Artigos’ e ‘Education’. Não houve recorte temporal para a realização da pesquisa. Cabe informar que a consulta no Portal de Periódicos Capes foi realizada ora em computador residencial, ora em computador da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - e notou-se uma diferença na quantidade total de artigos, conforme o local de pesquisa. Essa diferença pode ser atribuída à mensagem inicial mostrada pelo site quando acessado de computador residencial: “Você está acessando o conteúdo gratuito do Portal. O conteúdo assinado está disponível para os acessos com IP identificado das instituições participantes”. Sendo assim, os resultados contidos neste estudo estão de acordo com o levantamento de dados feito a partir do sistema de informática da UNICAMP, visto que este possui IP identificado pelo Portal, o que permitiu uma busca mais completa. 2) Registro dos artigos localizados em planilha de Excel com os seguintes dados: ano de publicação, autor(es), título, revista, país da revista, nº da revista, Qualis, área de avaliação, palavra-chave e resumo. 3) Limpeza da planilha, desprezando-se os artigos repetidos e aqueles que não discutiam o objeto central da presente pesquisa, o que resultou numa planilha final que serviu de base para a análise.

Convém informar que, embora a pesquisa não tenha estabelecido marcos temporais, as informações oriundas da plataforma demonstram que o primeiro artigo científico foi publicado em 2003 e, posto que o levantamento de dados foi finalizado no mês de setembro de 2018, é necessária uma revisão posterior.

Para efeito de estudo quantitativo, foram considerados os artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Contudo, para efeito de análise qualitativa, foram priorizados os artigos que compõem a amostra no Portal de Periódicos Capes que discutem o tema com o foco nas escolas brasileiras, sendo este o principal interesse desta pesquisa.

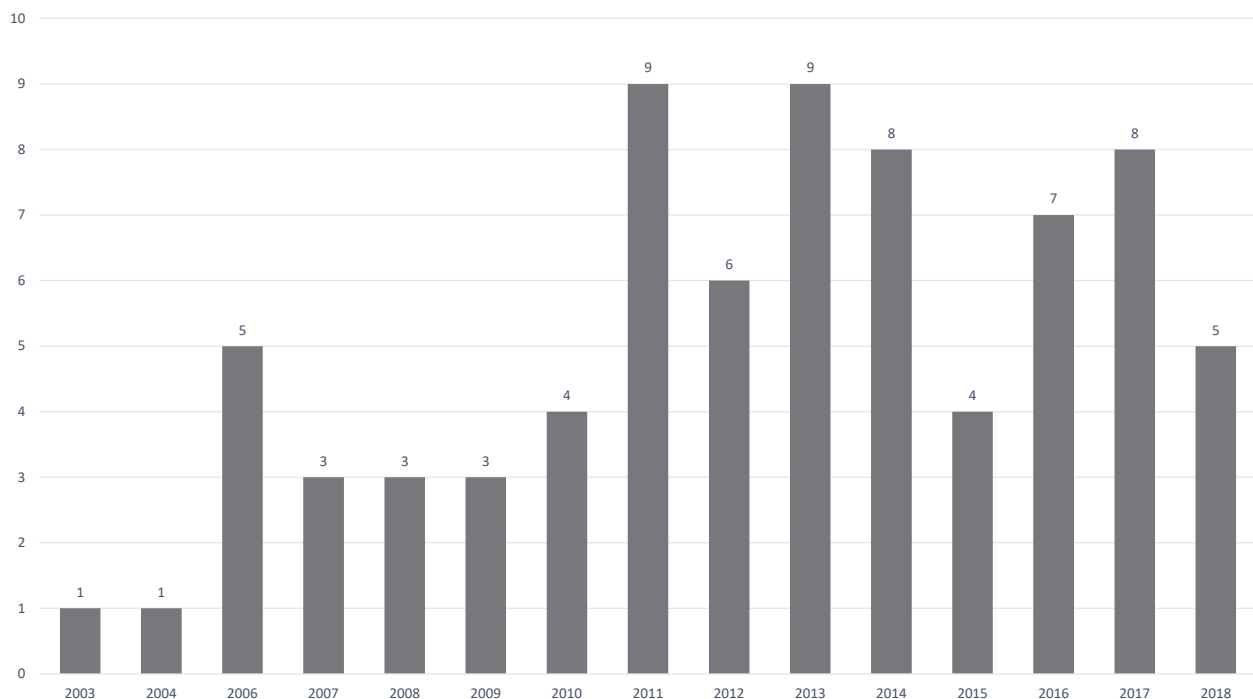
Para a análise qualitativa, os procedimentos foram: 1) Leitura na íntegra dos artigos que discutem o clima escolar na perspectiva nacional. 2) Identificação e descrição do objetivo, metodologia e resultado de cada artigo. 3) Síntese e análise das descrições.

## ANÁLISE QUANTITATIVA DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE CLIMA ESCOLAR LOCALIZADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

No primeiro levantamento, utilizando o descritor de busca clima escolar entre aspas, foram localizados 359 trabalhos relacionados ao tema. Com a aplicação do filtro 'Artigos' esse número reduziu-se para 349 e, aplicando-se o filtro 'Education', o resultado foi de 101 artigos. Foram desprezados 9 artigos repetidos e, após leitura e análise dos resumos, 16 artigos que não discutiam o objeto central da presente pesquisa, restando 76 artigos. Destes 76, 63 (83%) são publicações internacionais e 13 (17%) nacionais. Porém, apenas 9 são artigos que debatem o tema na perspectiva brasileira, enquanto 67 debatem o tema clima escolar com foco em outros países.

Levando-se em consideração os 76 artigos encontrados em publicações nacionais e internacionais, buscou-se classificá-los por ano de publicação. Não houve recorte temporal na pesquisa, sendo assim, o primeiro ano de publicação localizado foi o de 2003 e o último o ano atual, 2018. O Gráfico 1 expõe a quantidade de artigos publicados por ano entre os anos de 2003 a 2018.

**Gráfico 1.** Quantidade de artigos publicados em periódicos científicos por ano.



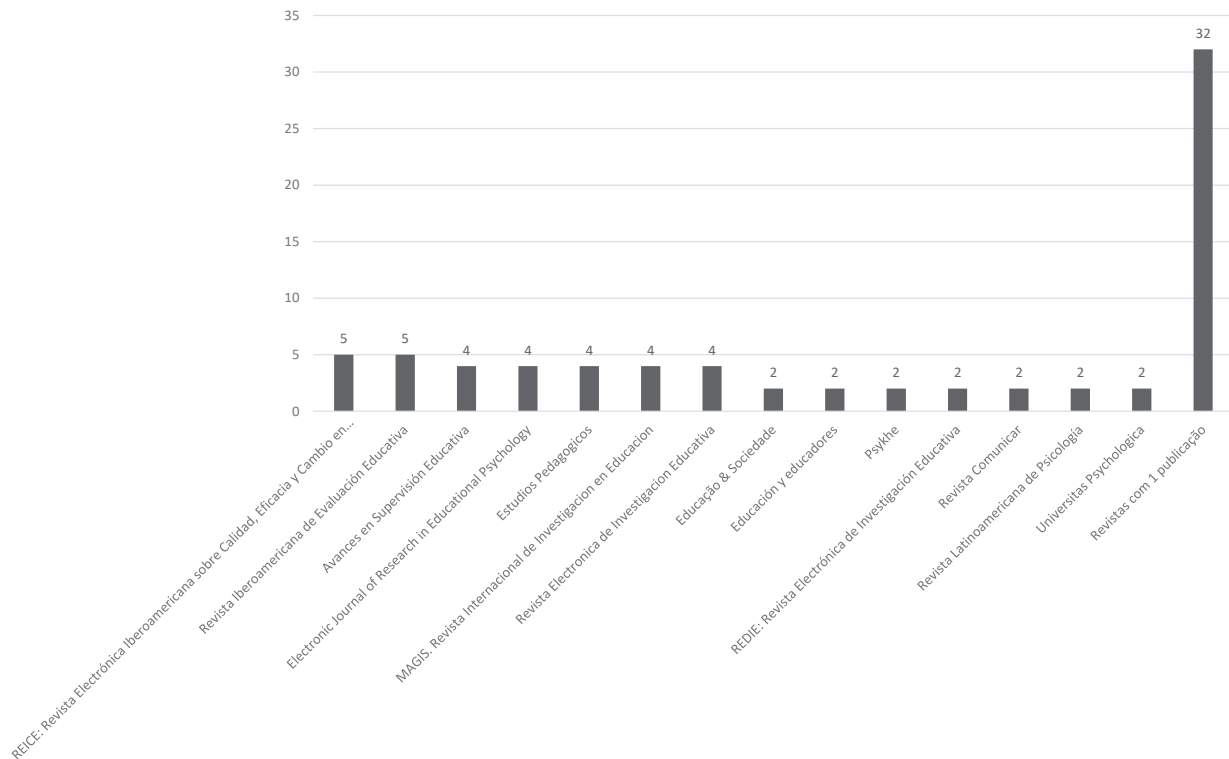
**Fonte:** As autoras com base nos dados extraídos do Portal Capes (2018).

Podemos observar, com base no gráfico, uma ampliação significativa na quantidade de artigos publicados a partir de 2011. Enquanto a média entre os anos de 2003 a 2010 é de menos de 3 publicações por ano, a média de 2011 a 2018 é de 7 artigos por ano, ou seja, a quantidade de publicações de artigos de 2011 a 2018, que é de 56, é maior que o dobro dos anos que antecedem, ou seja, 2003 a 2010, que é de 20 publicações. Conclui-se, portanto, que as pesquisas acerca do clima escolar têm aumentado com o passar dos anos.

Outra descrição que se revelou pertinente foi em quais periódicos os autores publicaram com mais frequência os artigos sobre o tema. O Gráfico 2 a seguir apresenta os nomes dos periódicos

e a quantidade de artigos sobre o tema publicados, no período que compreende os anos de 2003 a 2018.

**Gráfico 2.** Quantidade de artigos publicados por periódico



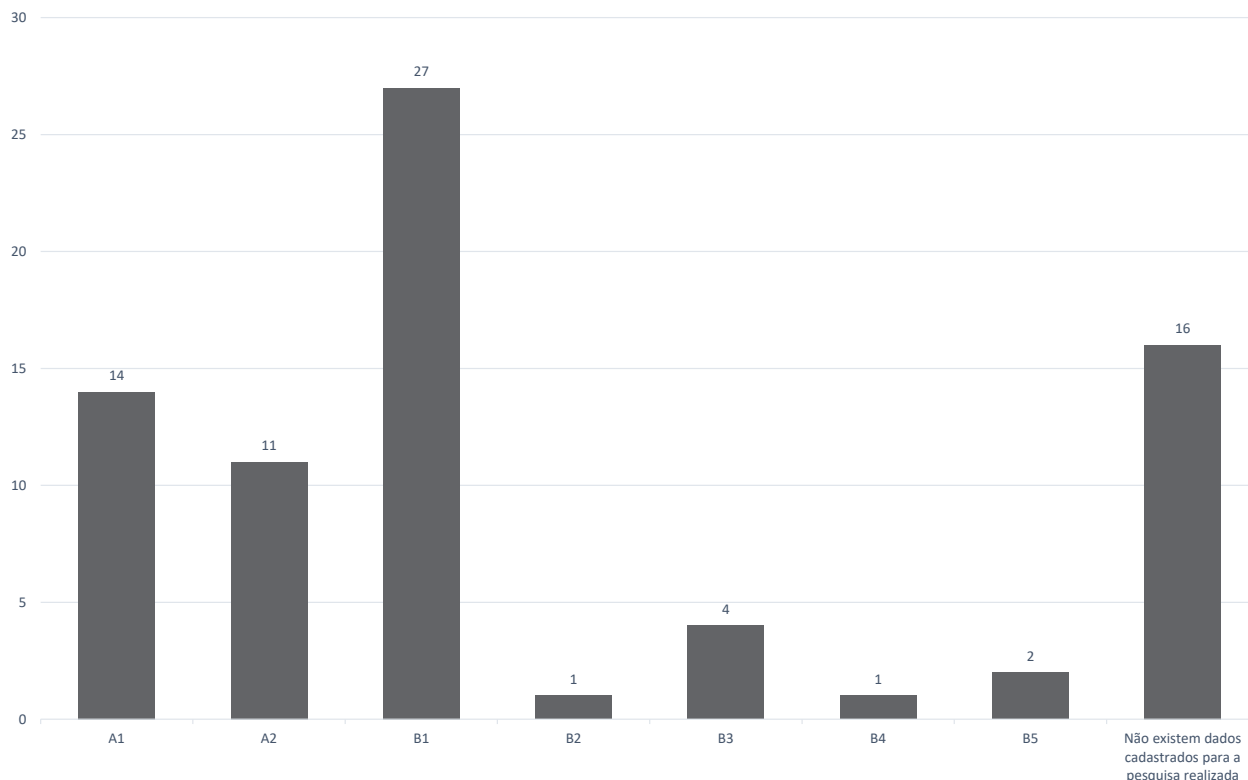
**Fonte:** As autoras com base nos dados extraídos do Portal Capes (2018).

Considerando a quantidade de publicações por periódico, nota-se uma pulverização das publicações, uma vez que 32 (69%) do total de 46 revistas nas quais os artigos foram publicados tiveram apenas 1 publicação. As demais revistas variaram em 2, 4 ou 5 publicações cada.

Para verificar a qualidade das produções científicas dos programas de pós-graduação publicadas nos periódicos, a Capes utiliza o sistema Qualis-Periódicos. As publicações são classificadas, de acordo com sua área de avaliação, em indicativos de qualidade, sendo A1 o mais elevado, seguido dos A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C - com peso zero. Essa classificação é feita por comitês de consultores de cada área de avaliação e segue critérios definidos pela própria área. As avaliações podem ser conferidas na Plataforma Sucupira, lançada em 2014 como uma ferramenta *on-line* para coleta de informações, análises, avaliações e base de referência.

O Gráfico 3 demonstra a quantidade de artigos por classificação Qualis referente às avaliações dos periódicos na área de Educação.

**Gráfico 3.** Quantidade de artigos por avaliação Qualis do periódico.



**Fonte:** As autoras com base nos dados extraídos do Portal Capes (2018).

Percebe-se que a maioria dos artigos foram publicados em periódicos com os 3 Qualis mais elevados: A1, A2 e B1. Estes somam 52 artigos, 68% do total. Os artigos, em sua maioria, podem ser considerados de qualidade científica, visto que são publicados em revistas científicas com alta classificação. Porém, é importante destacar que em parte considerável dos artigos, 16 (21%), não foram encontrados dados cadastrados de avaliação Qualis na área de Educação.

As ilustrações a seguir demonstram a distribuição do conhecimento produzido sobre o tema clima escolar pelo mundo. A Tabela 1 apresenta a nacionalidade dos artigos científicos da amostra estudada. Já o Gráfico 4 indica a origem geográfica das revistas, ou seja, qual é o país de origem dos periódicos que publicaram os 76 artigos.

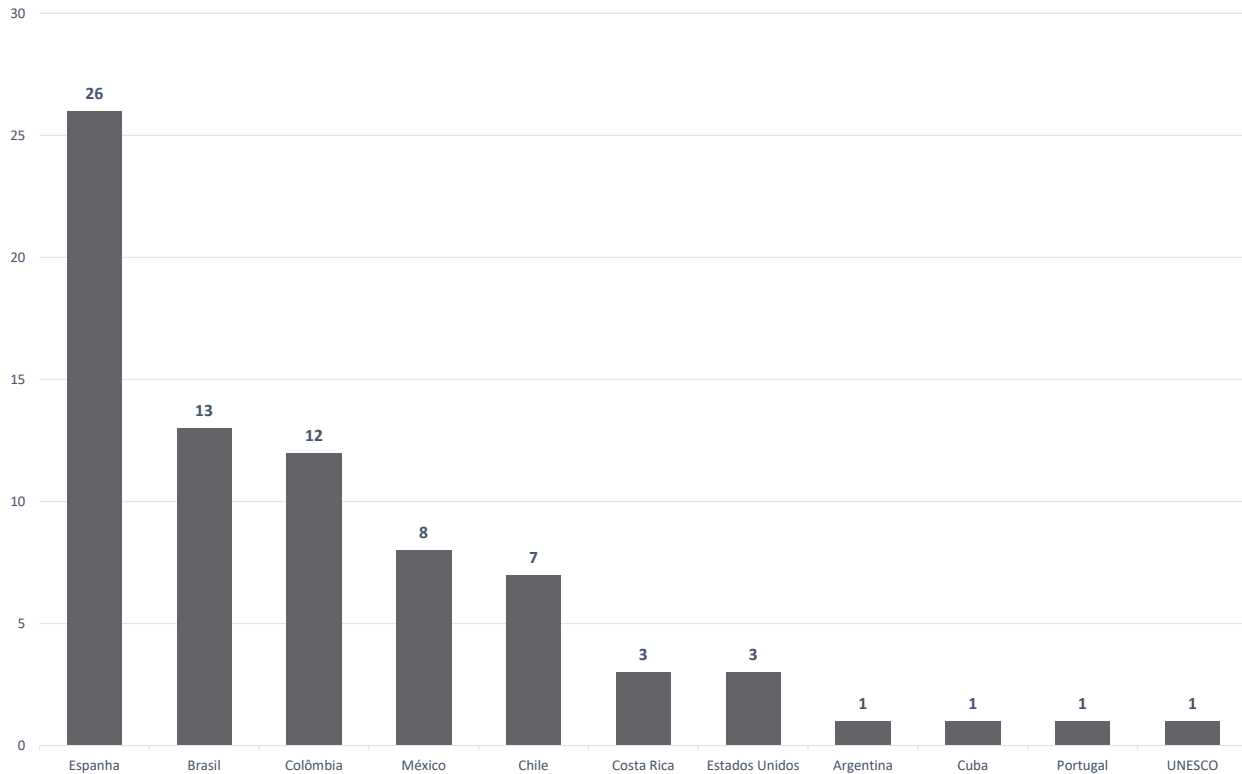
**Tabela 1.** Nacionalidade dos periódicos científicos

|               | Quantidade de Periódicos | Porcentagem |
|---------------|--------------------------|-------------|
| Nacional      | 13                       | 17%         |
| Internacional | 63                       | 83%         |

**Fonte:** As autoras com base nos dados extraídos do Portal Capes (2018).

As revistas internacionais são a grande maioria da quantidade de publicações de artigos sobre a temática, somando 63 artigos, 83% do total. Enquanto somente 13 (17%) revistas são de origem brasileira.

**Gráfico 4.** Origem geográfica dos periódicos científicos



**Fonte:** As autoras com base nos dados extraídos do Portal Capes (2018).

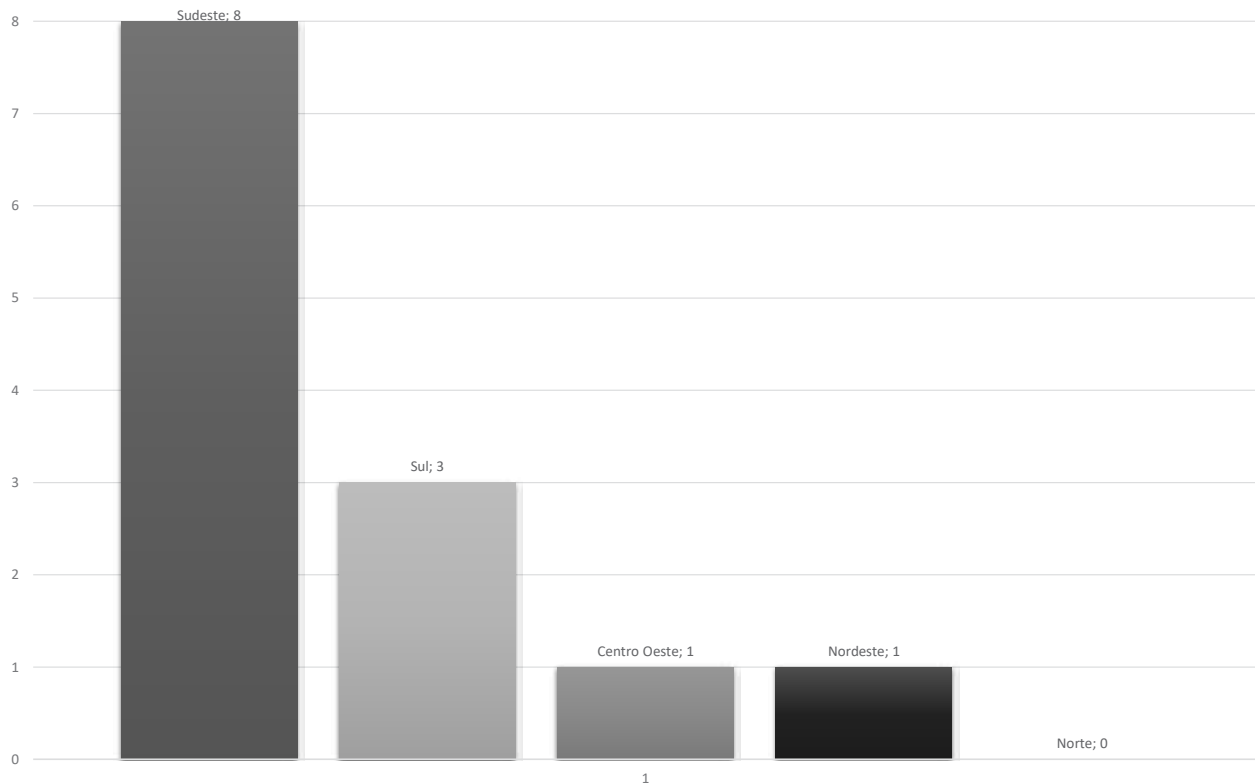
As publicações foram localizadas em países do continente americano e na chamada Península Ibérica, na Europa, que inclui Portugal e Espanha. Nas publicações internacionais destaca-se a Espanha que, dentre os 11 países localizados, é o que mais soma, com 26 (34%) publicações.

Ao analisar os países de origem dos artigos científicos, constatou-se que o primeiro artigo localizado no Portal da Capes sobre o tema com abordagem brasileira é do Estado de São Paulo e foi publicado em 2007, somente 4 anos após a primeira publicação que foi no ano de 2003, na Espanha.

Também foi possível verificar, a partir das 13 publicações localizadas em periódicos nacionais, os números por região brasileira. A seguir, o Gráfico 5 demonstra tal constatação.



**Gráfico 5.** Publicações por região brasileira

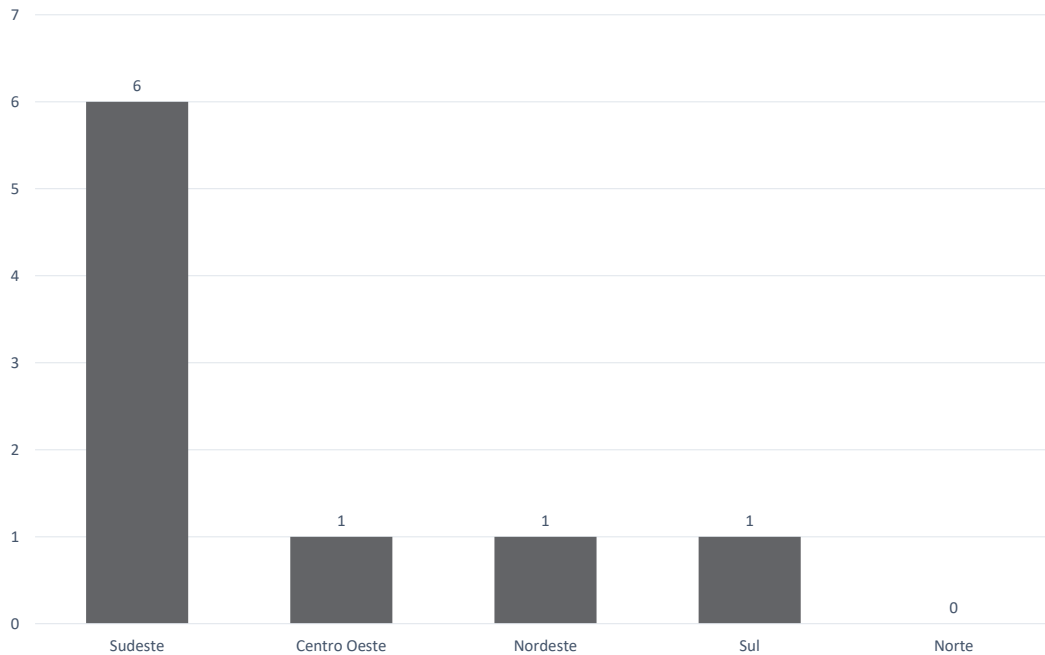


**Fonte:** As autoras com base nos dados extraídos do Portal Capes (2018).

Como demonstra o Gráfico 5, a Região Sudeste se destaca com 8 (61%) dos 13 artigos publicados nacionalmente, sendo 6 artigos no Estado de São Paulo e 2 no Rio de Janeiro. Na Região Sul, 3 (23%) foram as publicações; nas regiões Centro Oeste e Nordeste, 1 por região (8% em cada); no Norte não houve publicação sobre a temática.

Vale destacar que apenas 9 (12%) dos 76 artigos publicados abordam o tema clima escolar no Brasil. Ou seja, mesmo que publicados em revistas nacionais, não necessariamente o artigo tratava do tema numa perspectiva brasileira. Sua distribuição por região se apresenta no gráfico a seguir.

**Gráfico 6.** Distribuição por região brasileira das publicações com abordagem nacional

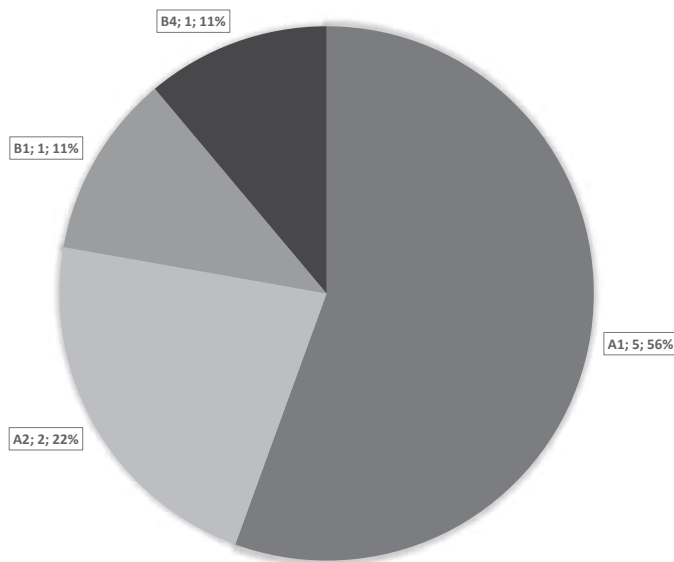


**Fonte:** As autoras com base nos dados extraídos do Portal Capes (2018).

O Gráfico 6 demonstra que os periódicos da Região Sudeste foram os que mais publicaram sobre o clima escolar com abordagem nacional (66%), sendo 4 (44%) destas no Estado de São Paulo e 2 (22%) no Estado do Rio de Janeiro.

O gráfico a seguir apresenta a classificação Qualis dos periódicos que publicaram os 9 artigos com abordagem nacional do tema.

**Gráfico 7.** Artigos científicos com abordagem brasileira por avaliação Qualis dos periódicos.



**Fonte:** As autoras com base nos dados extraídos do Portal Capes (2018).

Considerando que 7 (77%) dos 9 artigos foram publicados em periódicos que possuem as

duas classificações Qualis mais elevadas - A1 e A2, admite-se, com base nos dados apresentados no Gráfico 7, que estes podem ser considerados de alta qualidade científica.

Todos estes dados geográficos demonstrados nos gráficos, referentes às 76 publicações demonstram uma relativa escassez de artigos científicos sobre a temática em nosso país.

## ARTIGOS QUE ABORDAM O CLIMA ESCOLAR NO BRASIL: OBJETIVOS, METODOLOGIAS E RESULTADOS

Conforme constatado no capítulo anterior, o número de publicações de artigos científicos sobre clima escolar no Brasil, entre os anos de 2003 até setembro de 2018, é significativamente menor que as publicações internacionais. Assim sendo, foram realizadas as leituras na íntegra dos 9 artigos que abordam o tema na perspectiva nacional para possibilitar a identificação e apresentação dos objetivos, metodologias e resultados alcançados de cada um deles. A descrição segue exposta em ordem cronológica decrescente (mais atual para o mais antigo).

Os artigos, analisados na sequência, são: Silva e Bazon (2017); Oliveira e Waldhelm (2016); Cunha (2014); Soares, Neto e Ferreira (2013); Silva, Andrade e Santos (2010); Brito e Costa (2010); Grigoli *et al* (2010); Rocha e Perosa (2008); Silva e Bris (2007).

O artigo mais recentemente publicado é o de Jorge Luiz da Silva e Marina Rezende Bazon, “Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores”, publicado em 2017 e teve como objetivo “apresentar um panorama das produções nacionais e internacionais a respeito do papel desempenhado pelos professores e as implicações deste nos processos de prevenção, identificação e intervenção no bullying” (SILVA e BAZON, 2017) que, por sua vez, afeta negativamente o clima escolar e o desenvolvimento dos envolvidos. Utilizando a metodologia ensaio teórico, o artigo trouxe a discussão, com base em diversos autores, do papel do professor diante o problema e o que é necessário para identificar e agir de maneira eficaz perante as situações de bullying.

A partir das investigações de diversos autores que foram apresentadas no texto, os autores obtiveram um panorama geral sobre o papel dos professores na identificação, prevenção e redução do bullying na escola, principalmente em sala de aula. Concluíram que o conhecimento, as crenças e as experiências pessoais dos professores em situações de bullying interferem no processo de identificação do fenômeno e de como lidar com ele. Uma formação específica pode não só aumentar o conhecimento como alterar a sensibilidade e a competência do professor para intervir de maneira mais eficaz no problema. Isto contribui para um clima escolar mais favorável à aprendizagem e, conseqüentemente, para uma escola menos violenta e excludente.

O artigo de Ana Cristina Prado de Oliveira e Andrea Paula Souza Waldhelm, “Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?”, publicado em 2016, trouxe como proposta a verificação de uma possível relação entre a liderança do diretor e o clima escolar (a partir da percepção dos professores) com o desempenho dos alunos de escolas municipais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Buscou verificar a percepção dos professores sobre a liderança do diretor, o clima escolar e como essa percepção se relaciona ao desempenho dos alunos nos testes de matemática da Prova Brasil 2013.

O estudo, de natureza quantitativa, utilizou dados dos questionários contextuais da Prova Brasil 2013 aplicados aos diretores, professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, dados sobre desempenho médio em matemática destes mesmos alunos e, como referencial

teórico, os estudos sobre eficácia escolar, principalmente de Sammons (2008) e Alves e Franco (2008).

Para análise dos dados, foram criados os Índices Médios de Liderança e Colaboração Docente (IMLD e IMCE) a partir das respostas dos professores no questionário contextual da Prova Brasil 2013 que demonstrou uma possível relação positiva entre liderança do diretor e clima escolar (percepção dos professores) e os resultados dos alunos de 5º ano nos testes de matemática. Sobre os índices, as autoras esclarecem:

Os índices [...] foram construídos a partir da análise fatorial, com as respostas dadas pelos professores de 5º ano cujas unidades de ensino participaram da Prova Brasil em 2013, no Estado do Rio de Janeiro. Sobre a relação entre as variáveis que compõem os fatores e os nomes dos índices criados, vale ressaltar que a escolha se baseou na literatura sobre liderança e clima escolar e na limitação dos itens disponíveis (OLIVEIRA e WALDHELM, 2016).

As autoras consideraram que a liderança do diretor e o clima escolar podem interferir positivamente nos resultados dos alunos.

Enquanto o artigo citado anteriormente teve como foco a percepção dos docentes, o artigo “Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva” de Marcela Brandão Cunha, publicado em 2014, teve como enfoque as percepções de violência testemunhadas e vivenciadas pelos alunos de escolas públicas do município do Rio de Janeiro. O objetivo do estudo foi verificar uma possível relação entre as variáveis da percepção dos alunos sobre violência na escola e o clima escolar e, também, a relação entre clima escolar e a existência de drogas e bebidas alcoólicas na instituição.

A respeito da metodologia, os dados para análise foram retirados de um *survey* – tipo de pesquisa quantitativa que utiliza informações a partir de características e opiniões de um grupo de pessoas - sobre juventude e violência realizado no Rio de Janeiro por pesquisadores das Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Cândido Mendes (UCAM). Para a pesquisa de campo foram selecionadas 16 escolas para aplicação de questionários, sendo 8 municipais (alunos 9º ano) e 8 estaduais (2º E.M). Cada grupo de 8 foi dividido em 2 de 4, sendo um deles em locais com altos índices de homicídio e o outro em locais com baixa incidência desse crime. O referencial teórico foi baseado nas teorias sobre clima escolar (estudos sobre eficácia escolar e efeito-escola) e eficácia coletiva (esfera da sociologia urbana).

Resultados preliminares da pesquisa demonstraram que há relação negativa entre clima escolar e escolas consideradas violentas. Ou seja, nas escolas em que foram relatadas mais ocorrências de violência pelos alunos, o clima escolar é avaliado de maneira negativa pelos mesmos. Além disso, dados demonstraram uma possível relação entre percepções de violência e existência de drogas no espaço escolar. A autora destaca o caráter exploratório atribuído aos resultados e sua articulação com as teorias em razão da escassez de contribuições teóricas que articulem a percepção de violência nas escolas com o clima escolar.

A partir dos resultados apresentados, a autora expressou a possibilidade de estudos subsequentes como:

relação entre clima escolar, violência e suas implicações para o desempenho escolar dos alunos; (2) Influência da participação dos pais/responsáveis no cotidiano escolar sobre as percepções dos alunos a respeito da violência

intraescolar; e (3) Impacto das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadoras), no caso do Município do Rio de Janeiro, sobre as percepções dos alunos acerca da violência intraescolar” (CUNHA, 2014).

O artigo “A pedagogia do esporte na Educação Física no contexto de uma escola eficaz”, de Antonio Jorge Gonçalves Soares, Alvaro Rego Millen Neto e Alexandre Da Costa Ferreira, publicado em 2013, trouxe o questionamento da influência de um componente curricular da escola sobre o clima escolar. A finalidade do estudo foi compreender o processo de construção social do currículo de uma escola pública considerada eficaz, localizada no bairro de Jacarepaguá no Rio de Janeiro, com ênfase na educação física e demais práticas corporais, partindo da hipótese de que o sucesso da escola nestes componentes curriculares pode estar associado, do ponto de vista da comunidade escolar e dos índices obtidos nas avaliações educacionais, a características como o clima escolar, a liderança, metas e objetivos compartilhados.

A pesquisa de natureza qualitativa, à luz de teorias sobre eficácia escolar, ocorreu a partir da inserção de um dos autores na escola pesquisada, que foi escolhida em função do seu reconhecimento social, entrevistas com os professores de Educação Física e observações do cotidiano escolar. Segundo os autores,

[...] o prestígio dessa instituição não está apenas fundamentado na imagem de sucesso com o esporte escolar. Essa escola possui fama entre professores, alunos e seus responsáveis. Se considerarmos que uma escola de qualidade tem a obrigação de evitar repetência, evasão e garantir um desempenho satisfatório dos seus alunos, os números da escola confirmam esses pressupostos de qualidade (SOARES, NETO e FERREIRA, 2013, p.301).

A partir da coleta de dados (diário de campo e fichas de observação etnográficas) os autores consideraram que um componente curricular - neste estudo, a educação física - pode colaborar na formação e configuração do clima escolar e contribuir para a chamada eficácia escolar. Por outro lado, o clima escolar também exerce influência na participação e engajamento tanto dos alunos quanto dos professores nos projetos de educação corporal e na Educação Física da escola. Os autores também consideraram que o papel de liderança da gestora da escola pode ser fator positivo na forma como a escola se encontra estruturada.

O artigo “Percepção social da violência na escola: um olhar à luz da competência inter-relacional” de 2010, elaborado por Ana Paula Dos Santos Silva, Fernando César Bezerra de Andrade e Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos, apresentou resultados de uma investigação realizada por um dos autores (ANDRADE, 2007c), no biênio 2007 - 2009, sobre violência escolar em duas escolas municipais da Paraíba - que pretendeu comparar a competência inter-relacional do professorado com sua percepção acerca da violência na escola - e tem o objetivo de analisar a percepção social da violência escolar a partir da competência inter-relacional. Para esclarecer o conceito de competência inter-relacional, foi utilizada a tese de um dos autores do artigo:

[...] a competência inter-relacional do educador consiste, de uma parte, em um saber conviver, gerindo relações intersubjetivas e organizando as condições e atividades de ensino aprendizagem na escola; e, de outra, em um saber ensinar a conviver, resolvendo pacificamente conflitos e prevenindo a violência com intervenções de natureza técnico-comportamental, comunicacional, afetiva, relacional e pedagógica (ANDRADE, 2007, p.20).

Os autores escolheram uma das escolas investigadas na pesquisa de Andrade (2007c) para analisar os dados coletados pelo QPVCE (Questionário de Percepção de Violência e do

Clima Escolar) referentes à percepção dos docentes. Fez-se, então, a tradução do QPVCE e, posteriormente, uma análise qualitativa dos dados apresentados no instrumento com base em teoria e na aplicação de um questionário que identifica e analisa os perfis de habilidades sociais dos professores.

A partir das análises, admitiu-se existir relação entre a presença de competência inter-relacional do professor (manifesta através de habilidades sociais) e sua percepção sobre a violência no ambiente escolar. Ou seja, quanto maior a competência inter-relacional do educador, maior sua percepção social da violência escolar.

Na escola estudada, concluiu-se, a partir dos resultados do QPVCE, que há fatores positivos para a prevenção da violência por parte dos professores, porém, os dados revelaram que a escola possui graves casos de violência com base na percepção dos mesmos, o que indica que os docentes percebem as situações dentro das escolas, mas não possuem habilidades suficientes para lidar com elas, o que indica a necessidade de treinamento em algumas habilidades sociais.

Em relação ao clima escolar, tanto as relações pessoais entre os professores quanto suas ações para prevenir violência escolar, acontecem com pouca frequência na instituição estudada. Segundo os autores, esse fato pode contribuir para um clima escolar sujeito à violência.

O artigo “Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro” de Márcia de Sousa Terra Brito e Marcio Da Costa, também publicado em 2010, de natureza qualitativa, visou compreender a dinâmica escolar a partir das suas formas de organização e das interações dos docentes com a instituição, especialmente da rede pública do município do Rio de Janeiro. Buscou relacionar clima escolar e rendimento dos alunos com base na mediação dos professores.

O trabalho abordou a teoria sobre clima escolar e prestígio escolar e analisou os resultados da avaliação da Prova Brasil (2007) das escolas municipais do Rio de Janeiro. Sobre os procedimentos metodológicos, foram selecionadas as cem escolas mais bem avaliadas e as cem com os menores resultados nas avaliações referentes às turmas de 9º ano (antiga 8ª série) de 2007. Foram entrevistados 20 professores que trabalhavam ao mesmo tempo nos dois perfis escolares.

Os autores admitiram que as relações pessoais – entre professores e gestão ou professor e responsáveis - são fatores consideráveis para um bom clima escolar. As entrevistas indicaram que os professores percebem as diferenças entre as escolas nas quais trabalham e tendem a adequar sua ação pedagógica de acordo com as características das mesmas. Segundo os autores do artigo, isso pode, de certo modo, intensificar a reprodução das desigualdades educativas. Apesar de identificarem diferenças no clima e prestígio escolar, bem como a importância da gestão escolar na organização das escolas, os professores tendem a vincular essas diferenças (escolas melhores e piores avaliadas) a fatores extraescolares como o perfil dos alunos (características familiares e socioeconômicas), e não às características intraescolares.

O artigo “A escola como *locus* de formação docente: uma gestão bem-sucedida” de Josefa A. G. Grigoli, Cláudia M. Lima, Leny R. M. Teixeira e Mônica Vasconcellos, o último publicado em 2010 que consta no Portal, teve a finalidade de investigar as características, especialmente de gestão e clima escolar, de uma escola municipal de Campo Grande (MS) considerada bem-sucedida, de acordo com o Sistema de Avaliação da Educação (Saeb) e a Secretaria Municipal da Educação, e como estas influenciam nos processos de formação de seus professores e nas práticas de organização do trabalho escolar. Também buscou investigar os fatores que levam a

escola a desenvolver uma prática pedagógica que a faz ser considerada bem-sucedida.

A investigação se deu por meio de entrevistas - com professores dos anos iniciais do ensino fundamental e com as gestoras da escola - que foram transcritas e analisadas a fim de compreender as relações do trabalho pedagógico que compõem o processo de formação dos professores, o tipo de gestão e sua influência no trabalho docente e no desempenho dos alunos.

A análise das entrevistas permitiu às autoras identificarem aspectos da escola que contribuem para a melhoria da prática docente e para o sucesso escolar. Trabalho em equipe, relações democráticas, porte pequeno da escola (que facilita a integração de seus membros), compromisso com o aluno, gestão democrática e estímulo aos professores, objetivos e compromissos compartilhados são, provavelmente, os principais fatores para o sucesso da escola pesquisada. As autoras revelaram a importância das relações no interior da escola para a construção da identidade docente e de um espaço de formação de professores na prática.

O artigo “Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira” das autoras Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e Graziela Serroni Perosa, publicado em 2008, buscou compreender as relações entre experiências escolares e construção de fronteiras sociais - a partir de uma pesquisa do tipo etnográfica realizada em uma escola pública e uma privada (não identificadas) nos anos de 2006 a 2007 - e entender as várias formas de construção do clima escolar e como ele se mantém, utilizando como referencial os resultados do SAEB de 2003.

Segundo André (1995), a etnografia é a pesquisa desenvolvida por antropólogos que estudam a cultura e a sociedade. Na Educação, as pesquisas do tipo etnográfico podem ser identificadas como tal quando são realizadas em campo com base em observação, entrevistas e análise de documentos.

O material para análise foi coletado a partir de observações semanais, registros em caderno de campo, entrevistas com membros da comunidade escolar e consulta aos arquivos escolares nas duas escolas pesquisadas. As autoras consideraram importante pesquisar uma escola pública e uma privada para fazer uma comparação entre estes dois sistemas, já que isto acontece diariamente de maneira oficial e não oficial.

Ao final, consideraram que um bom clima escolar não depende apenas das características individuais dos professores e gestores dentro de uma organização escolar. Deve-se levar em consideração a interdependência entre os fatores intraescolares e extraescolares para a construção deste clima positivo. Também declararam que, apesar de serem indispensáveis e significarem grandes avanços na gestão do sistema de ensino brasileiro, um salário bom e a estabilidade do cargo não são os únicos fatores que determinam uma atmosfera escolar positiva, mesmo sendo evidente que contribuem para construção do clima e das características do cotidiano escolar, com base nas análises das entrevistas realizadas.

O último artigo aqui mencionado foi o primeiro a ser publicado sobre o tema clima escolar que consta no Portal de Periódicos Capes. O “Clima de Trabalho, uma Proposta de Análise da Organização Escolar: revisão teórica”, dos autores Joyce Mary Adam de Paula e Silva e Mário Martins Bris, publicado em 2007, apresentou uma revisão bibliográfica sobre o clima de organizações educacionais, o chamado clima escolar. Nele, foram abordados conceitos de clima escolar, características e variáveis que o determinam, com base na literatura sobre a temática. Os autores ressaltaram a importância dos estudos sobre o tema clima escolar, considerando que a compreensão sobre suas diversas concepções permite uma análise da escola enquanto organização e contribui na resolução de possíveis problemas do cotidiano escolar e na melhoria

constante na qualidade de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da identificação dos objetivos, metodologias e resultados foi possível verificar que todos os estudos admitem a influência de fatores internos para a construção de um clima escolar positivo. Sejam ações docentes ou ações da gestão, o clima escolar se constrói a partir da interferência de um ou mais indivíduos inseridos no contexto escolar. Em relação aos professores, os artigos destacam a importância de formação específica que aumente as habilidades para lidar com conflitos dentro do ambiente escolar. Já quanto à gestão, os artigos afirmam haver relação positiva entre liderança da direção, gestão democrática e o clima escolar. Apenas um artigo expõe a percepção dos alunos em relação ao clima escolar. De modo geral, os artigos admitem a importância das relações pessoais entre os membros da comunidade escolar na construção e manutenção do clima escolar positivo.

Um dos artigos diverge quanto ao enfoque do estudo. Enquanto os demais relacionam o clima escolar com ações dos professores, da gestão ou dos alunos, o artigo de Ferreira, Neto e Soares (2013) estudou a influência de um componente curricular - a educação física - sobre o clima escolar e considerou que este pode tanto colaborar na constituição do clima escolar quanto o inverso; o clima escolar pode exercer influência no engajamento dos alunos e professores nos projetos da educação física.

Além das influências intraescolares, dois artigos mencionam características extraescolares como fatores que interferem no clima escolar. O artigo de Brito e Costa (2010) verificou que os professores tendem a vincular a qualidade da escola a fatores extraescolares como características familiares e socioeconômicas dos alunos. O artigo de Perosa e Rocha (2008), utilizando os dados do Saeb 2003, considerou que um clima escolar positivo não depende apenas das características individuais da docência e gestão; depende da correlação entre fatores intra e extraescolares.

Dentre os 9 artigos, 3 apresentam algum tipo de violência escolar (bullying, drogas, agressões) como fator determinante na construção do clima escolar, afirmando que, quanto maior o número de situações de violência no interior da instituição, maior a tendência de um clima escolar negativo.

Com base nos resultados de Sistemas de Avaliação da Área da Educação, como Prova Brasil e Saeb, os autores de 5 artigos consideram que o clima escolar pode interferir no desempenho dos alunos.

Para Cunha e Costa (2009), o clima escolar é o conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos agentes do espaço escolar. De acordo com o relatório do Saeb 2003 (Brasil, 2004), boas escolas são aquelas que valorizam e conduzem o bom relacionamento entre os alunos, possuem professores que acreditam e motivam seus alunos e são responsáveis, juntamente com a direção escolar, pela criação do bom clima nas relações.

Na Educação, estudar o clima escolar é de grande relevância para encontrar meios que possibilitem o funcionamento das escolas como um ambiente coerente, estável e socialmente justo. Ademais, de acordo com estudos sobre o tema, o clima presente nas instituições escolares possui papel fundamental no desempenho de seus alunos, uma vez que permite uma melhor compreensão sobre os processos organizacionais desenvolvidos nas escolas e, por consequência, uma maior clareza para as tomadas de decisões (BRIS e SILVA, 2007).

Os dados quantitativos apresentados neste artigo revelam que, apesar do aumento no



número de pesquisas acerca do clima escolar ao passar dos anos, há uma escassez de artigos científicos sobre o tema no Brasil. Do total de 76 artigos científicos localizados no Portal de Periódicos Capes mediante os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, apenas 9 debatem o tema na perspectiva nacional. Apesar da pouca quantidade de publicações, foi possível verificar que os artigos estudados podem ser considerados de qualidade científica, dada a alta classificação destes na avaliação Qualis.

A análise qualitativa dos artigos permitiu a compreensão de que fatores internos e externos podem estar relacionados à composição do clima escolar e que professores e gestores possuem papel fundamental tanto na estruturação deste clima quanto em sua manutenção. Alguns estudos apontaram para o fato de que fatores externos, como características familiares e socioeconômicas, podem também interferir na composição do clima escolar, segundo a percepção de professores.

A escassez de publicações científicas sobre o clima escolar no Brasil, bem como o reconhecimento de sua importância para a área da Educação, apontam para a necessidade de um incentivo à pesquisa sobre a temática em nosso país. Os estudos referentes ao clima escolar contribuem de forma significativa para pensarmos em novas formas de organização e estruturação da instituição escolar que melhore gradativamente o ensino brasileiro, caminhando em direção a uma escola construída por todos e para todos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papirus; 1995. BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Histórico**. Disponível em: [https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pcontent&alias=historico](https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pcontent&alias=historico). Acesso em 15 de setembro de 2018.

. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Avaliação**. Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em 30 de setembro de 2018.

. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Missão e objetivos**. Disponível em: [https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109). Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Resultados do SAEB 2003**. (Versão preliminar). Brasília, DF, jun. 2004.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, núm. 45, set./dez. 2010.

CUNHA, Marcela Brandão; COSTA, Márcio. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação, 32., Anais... 2009, Caxambu-MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

CUNHA, Marcela Brandão. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002.

GRIGOLI, Josefa A. G. *et al.* A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cad. Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 237-256, 2010.

INSTITUTO OPUS. **O que é uma pesquisa survey**. 2018. OPUS Pesquisa & Opinião. Disponível em: <https://www.opuspesquisa.com/o-que-e-uma-pesquisa-survey/>. Acesso em: 07 nov. 2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: aval.pol.públ. Educ.** [online]. 2016. v. 24, n. 93, p. 824-844. Rio de Janeiro.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; PEROSA, Graziela Serroni. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. [online]. 2008, vol.29, n.103, pp.425-449. ISSN 0101-7330.

SILVA, Ana Paula dos Santos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de.; SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. Percepção social da violência na escola: um olhar à luz da competência inter-relacional. **Revista Espaço do Currículo**. [online], v. v. 2, p. 248-259, 2010.

SILVA, Joyce M. A. P; BRIS, Mário M. Clima de Trabalho uma Proposta de Análise da Organização Escolar: revisão teórica. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, vol. 10, n. 18, jul./dez.2002.

SILVA, Jorge Luiz da; BAZON, Marina Rezende. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 59, set./dez. 2017, pp. 615- 628. Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria, Brasil.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; MILLEN NETO, Alvaro Rego; FERREIRA, Alexandre da Costa. A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. **Revista Brasileira Ciências Esporte**. 2013, vol.35, n.2, pp.297-310. ISSN 2179- 3255.

RECEBIDO 03/11/18

APROVADO 18/11/18



PITON, NN; MACHADO, C. Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódicos CAPES. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 50-67 jan/abr 2019.

## SOBRE OS AUTORES

NATHALIA NICOLAU PITON. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2018).

CRISTIANE MACHADO. Doutora em Educação (FEUSP). Docente no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais - DEPASE - na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

## ATRAVSSAMENTOS NO E COM O CORPO: NARRATIVAS ESTÉTICAS NA DOCÊNCIA

### CROSSING IN AND WITH THE BODY: AESTHETIC NARRATIVES IN TEACHING

### ATRAVESAMIENTOS EN EL Y CON EL CUERPO: NARRATIVAS ESTÉTICAS EN LA DOCENCIA

Rosvita Kolb Bernardes<sup>1</sup>

rosvitakolb@gmail.com

Ana Cristina Carvalho Pereira<sup>2</sup>

anacristina.cpereira@gmail.com

#### RESUMO

Apresentamos neste texto a reflexão sobre aspectos da formação continuada de professores generalistas da Educação Infantil para o ensino de Arte na Rede Pública de Belo Horizonte. Para tanto, teceremos algumas considerações sobre a oferta do curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte, em 2013 e 2014, para professores de 11 secretarias municipais da capital e Região Metropolitana. A possibilidade da oferta surgiu a partir da parceria do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Universidade Federal de Minas Gerais. O primeiro aspecto diz respeito ao objetivo do curso de desafiar, provocar, instigar o pensamento estético, a sensibilidade, a busca de novos significados e a construção de novas relações, estruturado a partir do conceito “saberes da experiência” (Larrosa, 2002). Buscamos uma ênfase na experiência estética, deixando claro aos professores que participariam de um curso que o princípio fundador do aprender/ensinar Arte passava pelo campo da experiência de criação das quatro linguagens: Plástico Visual, Dança, Música, Teatro. Era preciso contribuir para a formação estética docente pensando a experiência como um lugar de aberturas. Experiências que permitissem aos professores olharem para a Arte possibilitando ver as coisas existentes de modos diferentes, possibilitando a construção de diferenças interpretativas para dar ao mundo significados. Um corpo entendido como território do sensível, aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada, sintetizada no que chamamos de corporeidade. Optamos neste artigo trazer experiências vividas por professoras, no contexto da disciplina Plástica Visual do Curso de Formação de professores. Dentro da proposta geral do curso, o tópico Linguagem Plástica Visual teve como objetivo de possibilitar as professoras de investir os seus processos de criação a partir da Arte Contemporânea. Para dar forma e sentido a essa experiência, adotamos como caminho metodológico

1 Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes

2 Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes

o “ateliê biográfico de projeto,” inspirado em Christine Delory-Momberger (2006). A experimentação com diversos materiais expressivos abriu espaço para as narrativas de histórias de vida e formação estética que se configuraram como atravessamentos numa dimensão estética e formativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** ARTE; DOCÊNCIA; CORPOREIDADE; NARRATIVAS ESTÉTICAS AUTOBIOGRÁFICAS.

## ABSTRACT

We present in this text the reflection on aspects to the continuous formation of general education teachers of the Child Education for the teaching of Art in the Public Network of Belo Horizonte. To do so, we will make some considerations about the offer of the improvement course in Early Childhood, Childhood and Art, in 2013 and 2014, for teachers of 11 municipal secretariats of the capital and Metropolitan Region. The possibility of the offer came from the partnership of the Ministry of Education and Culture (MEC), the National Fund for Education Development (FNDE) and the Federal University of Minas Gerais. The first aspect concerns the objective of the course to challenge, provoke, instigate aesthetic thinking, sensitivity, the search for new meanings and the construction of new relationships, structured from the concept of “knowledge of experience” (Larrosa, 2002). We sought an emphasis on the aesthetic experience, making it clear to teachers who would take part in a course that the founding principle of learning / teaching Art passed through the field of experience of creating the four languages: Visual Plastic, Dance, Music, Theater. It was necessary to contribute to the aesthetic teacher training thinking the experience as a place of openings. Experiences that allow teachers to look at the Art making it possible to see existing things in different ways, allowing the construction of interpretive differences to give the world meaning. A body understood as territory of the sensitive, that which allows us to be, occupy spaces, be part of the world, construct senses, learn, communicate, dialogue and interact in an integrated totality, synthesized in what we call corporeality. We have chosen to bring experiences experienced by teachers in the context of the Visual Plastic Discipline of the Teacher Training Course. Within the general proposal of the course, the topic Visual Visual Language had the objective of enabling the teachers to invest their creative processes from Contemporary Art. To give shape and meaning to this experience, we adopt as a methodological path the “biographical design studio,” inspired by Christine Delory-Momberger (2006). The experimentation with several expressive materials opened space for the narratives of life histories and aesthetic formation that were configured as crossings in an aesthetic and formative dimension.

**KEY WORDS:** ART; TEACHING; CORPOREIDADE; AUTOBIOGRAPHICAL AESTHETIC NARRATIVES.

## RESUMEN

En este texto se presenta la reflexión sobre aspectos a la formación continuada de profesores generalistas de Educación Infantil para la enseñanza de Arte en la Red Pública de Belo Horizonte. Para ello, tejer algunas consideraciones sobre la oferta del curso de perfeccionamiento Educación Infantil, Infancia y Arte, en 2013 y 2014, para profesores de 11 secretarías municipales de la capital y Región Metropolitana. La posibilidad de la oferta surgió a partir de la asociación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) y de la Universidad Federal de Minas Gerais. El primer aspecto se refiere al objetivo del curso de desafiar, provocar, instigar el pensamiento estético, la sensibilidad, la búsqueda de nuevos significados y la construcción de nuevas relaciones, estructurado a partir del concepto “saberes de la experiencia” (Larrosa, 2002). En el caso de que se trate de una persona que no sea una persona que no sea de

su familia, Era necesario contribuir a la formación estética docente pensando la experiencia como un lugar de aperturas. Experiencias que permitieran a los profesores mirar al arte possibilitando ver las cosas existentes de modos diferentes, possibilitando la construcción de diferencias interpretativas para dar al mundo significados. Un cuerpo entendido como territorio de lo sensible, aquel que nos permite ser, ocupar espacios, formar parte del mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interactuar en una totalidad integrada, sintetizada en lo que llamamos corporeidad. Optamos en este artículo traer experiencias vividas por profesoras, en el contexto de la disciplina Plástica Visual del Curso de Formación de profesores. Dentro de la propuesta general del curso, el tema Lenguaje Plástico Visual tuvo como objetivo de possibilitar a las profesoras de invertir sus procesos de creación a partir del Arte Contemporáneo. Para dar forma y sentido a esa experiencia, adoptamos como camino metodológico el “taller biográfico de proyecto,” inspirado en Christine Delory- Momberger (2006). La experimentación con diversos materiales expresivos abrió espacio para las narrativas de historias de vida y formación estética que se configuraron como atravesamientos en una dimensión estética y formativa.

**PALABRAS CLAVES:** ARTE; ENSEÑANZA; CORPOREIDAD; NARRATIVAS ESTÉTICAS AUTOBIOGRÁFICAS.

### CURSO EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIAS E ARTE<sup>3</sup>

A partir da parceria do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Universidade Federal de Minas Gerais, surgiu a possibilidade de ofertar o curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte para professores e gestores de Educação Infantil de 11 secretarias municipais da cidade de Belo Horizonte e Região Metropolitana. Foram duas ofertas, uma no período de 2013 e outra em 2014.

O grande desafio era proporcionar aos professores de Educação Infantil uma formação na qual o ensino de Arte fosse entendido se contrapondo aos currículos estruturados a partir de sequências de atividades, de festividades com base no calendário cultural brasileiro ou local, ou até, rotinas padronizadas que mais visam ao controle e ao disciplinamento dos corpos. Isto porque, em muitas escolas, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, fragmentando e excluindo o resto do corpo.

Nosso objetivo era desafiar, provocar, instigar o pensamento estético, a sensibilidade, a busca de novos significados e a construção de novas relações. Era necessário alimentar/nutrir esteticamente os professores com um mergulho em experiências que desloquem, perturbem, subvertam o modo linear e equivocado de compreender o ensino de Arte na Educação Infantil. Era preciso contribuir para a inclusão cultural a partir de uma formação estética docente, pensando a experiência para além da prática e como um lugar de aberturas, um espaço de ATRAVESSAMENTO entre corpos, ideias, narrativas, experiências, objetos, lugares, tempos.

Apostamos no potencial transformador da experiência estética. Tínhamos como referencial o sentido de experiência de Bondía Larrosa que norteou a proposta por nós desenvolvida. O autor nos diz que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 21). Portanto, o

---

3 Coordenação do curso: Ana Cristina Carvalho Pereira. Professora da Linguagem Plástico Visual: Rosvita Kolb Bernardes

diferencial da proposta foi uma ênfase na experiência estética, deixando claro aos professores que participariam de um curso que tinha como princípio fundador do aprender/ensinar Arte passar pelo campo da experiência de criação.

Fizemos questão de ofertar o curso no prédio do curso de Artes Cênicas da Escola de Belas Artes da UFMG, devido à infraestrutura, dando oportunidade para que os professores vivenciassem o processo de formação em salas especializadas, revelando que há um aspecto político no cuidado com o modo de ensinar Arte e possibilitando que tivessem um contato com uma parte da universidade em que se desenvolvem cotidianamente ações artísticas. Um lugar onde se pensa e faz Arte. Desse modo, no intervalo das aulas os professores se deparavam com atores ensaiando pelos corredores e gramados, com dançarinos ensaiando ou envolvidos em processos de criação, com artistas desenhando a céu aberto, interagindo com a rotina da escola, como ensaios, laboratórios, performances, etc.

## ATRAVESSAMENTOS NO E COM O CORPO

Durante todo o curso Educação Infantil, Infâncias e Arte buscávamos experiências que permitissem aos professores olharem para a Arte possibilitando ver as coisas existentes de modos diferentes e a construção de diferenças interpretativas para dar ao mundo significados, encontrando sentidos que são, na verdade, fruto das relações, dos ATRAVESSAMENTOS no e com o corpo. Um corpo entendido como território do sensível, aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada, sintetizada no que chamamos de corporeidade.

## TECENDO HISTÓRIAS

A imagem que me vem à mente é um emaranhado de fios. Muitos fios. Rasgados, emendados. Fios entrelaçados. Linhas que se cruzavam num emaranhado sem fim. Nós. Naquela manhã, me perguntava: por onde começar? Que fios puxar? Que histórias contar? A imagem da linha me levava para lugares e pessoas que vivem na fronteira do tecido - na margem, na bainha. Além das perguntas, formuladas para meus botões, rememorava a intencionalidade: com as professoras, é o avesso da costura, a linha de dentro que me interessa. Linha vira palavra? Gesto? Desenho?

Eram muitas mulheres, professoras, que estavam ali. De chegada podia ver diferentes posturas, com o corpo ocupavam de maneira diversificada o espaço. Um corpo carregado de sacolas, tecidos, cores, formas, cheiros. Flores. Encostado, parado em pé, sentado no chão, deitado. Um corpo ausente. Um corpo cansado, em silêncio. Era preciso ir atrás de suas vozes, fazer-me escutar, para prosseguir.

Se me movia o propósito de ajudar a criar visibilidade para o corpo daquelas mulheres, dar escuta para as suas histórias de vida de professoras da Educação Infantil era um bom começo. Assim, o processo de trabalho que, se iniciou naquela manhã, seguiu com a intenção de compartilhar e refletir sobre percursos formativos, no diálogo com a arte - a partir do corpo, do afeto, a partir das experiências e histórias de vida das professoras.

O que será que faz sentido para as professoras quando falamos de Arte? Criatividade, sensibilidade, técnicas expressivas, história da arte, pintores, artistas, modelos de atividades para fazer com as crianças, são tópicos que geralmente povoam o pensamento das educadoras (sobretudo da Educação Infantil). A minha intenção era (re)aproximá-las da Arte e familiarizá-las com os princípios que norteiam a área para que pudessem ir além da resposta padrão - de que a

Arte serve para desenvolver criatividade e sensibilidade.

Neste trajeto inicial de chegada, puxo fios da minha própria formação como professora e artista e muitos questionamentos me acompanham: como pensar uma formação em Arte para professores que não têm uma formação específica em Arte? Faz parte do meu caminho de ser professora na escola básica e na Universidade garantir ambientes de acolhimento para as subjetividades de cada um. Espaços que sejam convidativos para um processo de criação. No contexto em questão, estava diante de um campo específico: o campo de formação de professoras da Educação Infantil. E quem eram aquelas professoras? De onde vinham? Vieram buscar o quê?

Na proposta que estava delineada, envolver o outro torna-se essencial. E, como diz Formenti (2008), envolver significa cuidado e zelo. Qual a dimensão do cuidado e do zelo que poderia inaugurar com este grupo de professoras? Escuta sensível e acolhimento resultaram pressupostos para tudo o que se seguiria. Elas me diziam que tinham ido buscar ideias novas para seu trabalho na escola com a Arte. Arte. Que Arte?

Será que a Arte teria um conteúdo a ser desenvolvido, ou seria apenas um passatempo, uma lista de atividades prazerosas realizadas porque as crianças gostam? Será que basta lidarmos com tintas, pincéis ou massa de modelar para estarmos trabalhando com a Arte na escola? Estas questões, entre tantas outras, aparecem no cotidiano do professor e indicam a necessidade de avançarmos em nossa compreensão sobre a Arte na Educação. Quando falamos em trabalho com a Arte, falamos de uma experiência, de um processo, de um contato, de uma investigação, de uma relação sensível e cognitiva. No nosso ambiente escolar, de modo geral, a Arte ainda se relaciona a uma atividade e não a um processo.

Deixando em suspensão ideias e concepções sobre o fazer-pensar Arte na escola e na vida, seguimos para um outro encontro, o “ateliê biográfico”. Se o principal objetivo era (re)aproximar as professoras da Arte, como já indicado, o trabalho deveria passar, necessariamente, pela disposição e abertura de um tempo para que elas pudessem rememorar e narrar suas experiências com as linguagens artísticas ao longo da vida. Quem sabe por aí poderiam perceber os valores engessados que ainda povoam nossas escolas em relação às práticas e saberes do campo da Arte; poderiam reparar onde ficou seu próprio ser sensível.

Para o professor seguir viagem junto com as crianças, integrando os conhecimentos artísticos no cotidiano educativo, é preciso que olhe criticamente para sua própria prática, para sua vida vivida e se pergunte: Quem sou, que experiências me constituem? De onde venho? Por onde andei? O que aprendi? O que estou fazendo? É importante também localizar dúvidas e questões: O que penso a respeito da Arte? De onde vem essa concepção? Se não refletirmos sobre o que estamos fazendo, buscando os fundamentos de nossa prática, continuamos quase no mesmo lugar. Mas ganhamos terreno e avançamos quando nos abrimos a novos olhares, revendo conceitos e, ao mesmo tempo, ampliando conhecimentos e saindo do senso comum.

## ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO

Nosso percurso foi inspirado na proposta do “ateliê biográfico de projeto” considerado, tal como formulado pela pesquisadora Christine Delory-Momberger (2006),

um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.



(DELORY-MOMBERGER, 2006, p.359)

Seguir pelo caminho do ateliê biográfico significa, no caso específico que apresento aqui, lançar luz sobre os percursos pessoais de experiências estéticas das professoras. Não me interessava responder como elas tinham se tornado professoras, mas queria jogar luz na história da professora e sua relação com a arte, no ser professora revelando uma dimensão estética.

Assim, os encontros foram povoados por momentos em que cada professora pôde reconectar-se com sua história tecendo narrativas por meio das quais configurava, com autonomia e liberdade, um caminho de investigação e de experimentação estética. Traçar esse caminho permite vislumbrar o seu projeto pessoal, pois o relato, como construção da experiência do sujeito e da história de vida, carrega uma dimensão de espaço aberto ao projeto de si, o que significa mudança.

Na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele também é intérprete do mundo histórico e social que é o dele: ele constrói figuras, representações, valores (...), considerando que é no relato que ele faz suas experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (DELORY-MOMBERGER 2006, p.369).

Com a perspectiva de amplificar possibilidades nos modos de falar de si utilizamos diferentes linguagens e materialidades expressivas, pressupondo a dimensão estética, poética, dos processos de produção de narrativas autobiográficas para mobilizar, no campo da sensibilidade, a compreensão e a escrita de si. Assinalamos, desta forma,

[...] a presença e importância da dimensão estética nos processos de construção das narrativas autobiográficas, onde diferentes linguagens e recursos expressivos potencializam as múltiplas interfaces do conhecimento de si, na relação sentimento-pensamento com e sobre o mundo (interno e externo a cada um), provocando diálogos de inteireza e intensidade vividas; onde o sensível e o inteligível são acionados, transformando saberes. (OSTETTO e KOLB-BERNARDES, 2015, p.172)

Fundamentada em tais pressupostos, propus uma caminhada pelos arredores da universidade, onde o curso estava acontecendo, com a seguinte pergunta: “O que acontece quando você anda?”. Esta pergunta fez parte do material educativo da 30ª Bienal de São Paulo e foi incorporada no trabalho com aquele grupo de professoras. A intenção era caminhar, olhar em torno, observar seu corpo em movimento e perceber o que pode motivar o seu caminhar. Com isso, chamava a atenção das professoras para uma prática comum, o caminhar. São muitos os modos de caminhar. Existem muitos modos de fazer e pensar Arte, e a Arte contemporânea é um terreno amplo que pode ser percorrido nas mais variadas direções e maneiras. A ideia da caminhada mobilizava o corpo e potencializava a reflexão. O desafio estava colocado para este grupo: incorporar literalmente o movimento como uma obra. O processo era o elemento central da experiência.

Incluir o caminhar como uma experiência estética veio também da artista Sandra Rey (2010), que coloca o ato de deslocar-se como uma ação artística. Segundo a artista:

O ato de caminhar foi largamente experimentado durante as primeiras décadas do século XX: em um primeiro momento, enquanto forma de antiarte, depois, enquanto ato primário de transformação simbólica do território e, posteriormente, como uma forma de Arte autônoma. (REY, 2010, p.109)

Propor a caminhada significaria tirar as professoras do conforto, podendo contribuir para alargar seus conceitos sobre Arte contemporânea, através da qual os atos de catar, de juntar, de recolher, escolher e guardar podem fazer parte de uma experiência estética. Tornando realidade gestos por vezes esquecidos ou não imaginados. Foi bastante curioso que, para muitas delas, a ação de catar, recolher, juntar coisas achadas pelo caminho remeteu-as ao tempo da infância, um hábito comum das crianças. Algumas professoras voltaram para a sala de aulas carregadas de folhas, pedras, pedrinhas, galhos, pedaços de madeira. Flores. Formigas, lagartos, lesmas, terra, areia, água.

No final da caminhada perceberam que mais do que acessar a sua memória de infância, elas permitiram-se vivenciar reencontros, permitiram-se partilhar e escutar as histórias provocadas pela experiência de caminhar. Recolhendo objetos, recolhiam histórias.

Eu já não me lembrava mais que as crianças fazem isto mesmo... vão juntando coisas pelo caminho. Na hora que fui recolhendo e juntando as pedras lembrei muito da minha mãe; ela ficava furiosa na hora de lavar roupa com as pedras que eu esquecia no bolso da minha calça! (Professora 1)

Eu lembrei do vaga-lume que eu adorava colocar em um vidro e ficar olhando para ele dentro de um quarto escuro. (Professora 2)

Este movimento inicial da caminhada costurou-se por um processo de escuta, de cuidado com o outro, onde as histórias, as memórias da infância foram revisitadas através da narrativa, da subjetividade de cada uma. No final do encontro uma professora testemunhou:

Às vezes, tenho vergonha do que faço na escola com as crianças. Eu achava que escutava o que as crianças me diziam e traziam. Ontem mesmo uma aluna me trouxe de casa uma borboleta morta que achou no quintal. Eu nem dei bola... Eu acho que não escutamos as crianças. Talvez, deixamos de nos escutar. (Professora 3)

Esta observação aponta algum grau de consciência, trazendo à luz a importância de investir no cuidado com o outro, assim como atribuir sentido às nossas experiências. Ouvir e ser ouvido ainda são ações frágeis (difíceis?) para nós. Como concluiu outra professora: "Parece que falar da sua história, dizer quem é você não tem valor para as pessoas". (Professora 4)

O trabalho continuou outro dia. Novo encontro, cada participante trouxe de casa um objeto de memória da sua infância. Trouxeram bonecas, roupas de nenê, fraldas, livros, brinquedos, lancheira, traveseiro, coberta, santinhos, colares, enfeites, chupeta, mamadeira, várias coleções, fotos. Ficamos envolvidas com os objetos e as suas histórias. Eram objetos de vários tamanhos, formas e cores. Alguns velhos e desgastados, outros nem tanto. Sentamo-nos em roda e olhamos para os detalhes, para as coisas minuciosas.

À medida que foram abrindo as suas caixas, sacolas, embrulhos com os seus objetos, iam narrando as histórias. Contar ativava a emoção. Muitas professoras se remeteram a sua infância no interior de Minas Gerais, trazendo nas suas falas um tom de saudade e de nostalgia. Um tom de choro, de silêncio, de pausa e respiro. Manoel de Barros (BARROS, 2003), nos fala de quintais e achadouros, onde se escondem tesouros da infância. Para encontrá-los, é preciso caminhar de um lugar para outro. De um canto para outro. Precisa-se mexer na memória. Foi um pouco assim, cavando a terra, mexendo em sacolas, desembulhando pacotes, abrindo malas, revirando baús de guardados das professoras, que chegamos ao quintal de recordações delas.

Depois de caminhar pelos espaços recolhendo tesouros, ativando olhares e memórias,

narrando e compartilhando achados, sentimentos e pensamentos, fragmentos de lembranças recuperados do (quase) esquecimento, houve o registro por escrito de ideias, reflexões. No rascunho, esboços sobre a história de vida e formação de cada participante, para depois escolher o material e o desenvolvimento do processo artístico pessoal.

As anotações dessas professoras, a escrita sobre seu processo, lembram o caderno de registro que é tão comum entre os artistas. Quem sabe elas estavam inaugurando pela primeira vez seus cadernos, um hábito bastante comum na Arte Contemporânea e que os artistas brasileiros têm incorporado desde os anos 1960 e 1970 a seus trabalhos artísticos? (SILVEIRA, 2001).

Registrar a sua própria prática através de desenhos, fotografia, pinturas ou escrita pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca construir e reconstruir seus conhecimentos junto com os alunos. Talvez, foi isso que aconteceu com as professoras.

No tempo do depois, ao olhar para alguns escritos das professoras nos seus cadernos, percebo testemunhos carregados de presença e significados. Anúncios de mudanças.

A princípio havia pensado em fazer diversos balões no estilo de festa junina, no papel manteiga. (...) No decorrer do curso foi surgindo a necessidade de repensar a minha proposta. Acabei achando que os balões tornariam a minha obra muito escolarizada. Optei então fazer mandalas de terra e móveis de espelhos. A princípio pensei em pendurar os espelhos em uma árvore e rodeá-los de mandalas... Mas depois que fui em Inhotim e vi a obra da Valeska Soares, tive uma outra ideia. (Professora 5)

Sigo e abro outro caderno, de outra professora que também destaca uma mudança no seu processo de construção das suas ideias:

Inicialmente pensei em fazer um painel estático. Mas aos poucos durante o curso ao vivenciar algumas experiências com os tecidos, com as sombras, me dei conta que a minha ideia inicial era muito escolarizada. E não era isto que eu queria mostrar. (Professora 6)

Um curso de formação de professores deve dar tempo para pensar, falar, fazer e experimentar. Ter um espaço para a experiência é fundamental dentro de um processo de formação em Arte, diz uma professora. Além de ver, discutir, pensar, temos que experimentar fazer Arte!

Outra professora destaca que o curso provocou-a a repensar suas aulas com a Arte na escola. Mostrou-lhe o quanto ela ainda tem uma visão fechada, limitada e pobre sobre Arte: “Eu estava estagnada dentro da escola! Acho que estou estagnada na minha vida!” dizia ela.

O cuidado com o preparo do ambiente, a forma de disponibilizar o espaço e os materiais para proporcionar um caminho de investigação, pesquisa e criação era também um objetivo. Sigo e abro outro caderno, no qual a professora lembra que viu em Inhotim um jeito muito especial de colocar as obras. O espaço dialogava com as obras expostas. “Não posso fazer do jeito que eu pensei”. Outra professora escreve no seu caderno: “Eu vi em Inhotim que as obras não são expostas de qualquer jeito. Mas cada obra é colocada no seu lugar certo. Não posso colocar o meu trabalho de qualquer jeito.”

Quando uma professora descreve a angústia e medo que sentia quando tinha que se expor em alguma atividade individual, impressiona. Mas qual não foi a minha surpresa em nosso encontro final quando a mesma professora apresenta “O grito”, produção em que dá forma e transforma este sentimento em obra:

Confeccionei uma caixa na cor preta, para caracterizar a angústia que senti.

Dentro dela forcei a caixa com embalagens de ovo para abafar um pouco o som do grito. Cortei uma janela do tamanho de uma cabeça. Assim as pessoas podem colocar a sua cabeça lá dentro e gritar a vontade! Podem colocar todos os seus sentimentos para fora! (Professora 7).

Assim como os artistas que nos convidam a ler e perceber o mundo em uma conexão direta com a vida, essa professora interagiu com a Arte para entender o mundo em que vive. Não seria exatamente disso que estamos precisando na escola? Não seria esta a função do artista na contemporaneidade? O artista que dialoga com o entorno, com o mundo?

## MUITAS HISTÓRIAS, MUITAS TRAMAS, MÚLTIPLAS VOZES

Muitas histórias nos olhavam naquele final de curso. Eram histórias mediadas por diferentes expressões, por diferentes materiais e concepções de Arte. Algumas professoras tornaram-se objeto de sua própria pesquisa. Cruzaram sentimentos, memórias da família, das casas, dos espaços percorridos da infância. Outras inspiraram-se em alguma outra história. Retomaram experiências com o corpo, com o espaço, com os tecidos, com a luz, sombra, transparência, leveza, cores, tinta e terra. Movimento. Ritmo.

Marcaram um tempo de aprendizagem onde a espacialidade, temporalidade e delicadeza foram incorporadas a sua produção artística. Ao narrarem plasticamente seu percurso estético, mobilizaram repertórios desconhecidos que aos poucos foram incorporados a sua produção artística. Foi aos poucos mesmo, pois precisavam de um tempo para criar uma intimidade com os materiais. Muitos trabalhos apresentados eram uma profusão de linguagens que narravam o infinito de cada uma. Mandalas, corpo pintado, tecidos, desenhos, fotos, cadernos, flores, pedras, linhas, construções tridimensionais, instalações, pinturas, performance, bordados. Eram múltiplas vozes e sonoridades num incessante movimento de narrar, de pensar, de traduzir o que foi vivido durante o curso.

Ao acompanhar o percurso e revisitar a produção estética das professoras, fica evidente que os caminhos feitos por cada uma seguem fluxos, percursos diferentes. Algumas seguiram caminhando pela beira do rio, outras pularam para dentro da água para se refrescarem e ficaram por ali mesmo. Outras seguiram o fluxo do rio e foram adiante.

Para tornar-se professor é preciso olhar experiências diversas, rever-se em processos vividos em sala de aula para poder seguir. Lançar-se, e apropriar-se, do desconhecido é essencial.

Penso que foi fundamental provocar formas e modos para que as professoras pudessem iniciar um caminho de voltar para si e encontrar-se com a sua própria história. O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos e significando novas rotas a percorrer (OSTETTO e KOLB-BERNARDES, 2015). Percebemos, durante o processo, narrativas que se comunicavam além do próprio texto com um corpo presente, que dialogavam com uma gama de materiais por meio de uma imagem, uma foto, um tecido, um emaranhado de linhas um objeto, uma pintura, uma canção. Os trabalhos vieram carregados de outras significações, outras formas de significar e falar de si. Assim é que

[...] essas construções biográficas do espaço levam-nos a elaborar um mundo de significações e de valores que constitui, de alguma maneira, para nós, o mundo interior do espaço exterior. É sob o prisma desse “mundo interior” que o espaço exterior vai se achar dotado, para cada um de nós, de uma biograficidade singular,

isto é, de uma capacidade de construir vestígio, de construir experiência, de fazer sentido em nossas existências. (DELORY-MOMBERGER 2012, p.67)

Escolhemos construir um espaço onde as narrativas estéticas, corporais, autobiográficas das professoras pudessem ser ouvidas, acolhidas e validadas como parte de um processo de formação, reconhecendo como importantes os saberes da experiência.

Penso que pelo fio da memória e pelo ato de narrar-se através das mãos, de corpo inteiro, provocamos pontes, diálogos e partilhas para que as professoras pudessem iniciar um outro caminho com a Arte na escola, com o mundo, com a vida.

## AMPLIAÇÃO DO SENSÍVEL: ATRAVESSAMENTOS

A partir das diferentes experiências, seja na coordenação ou como professora do curso, foi, sem dúvida, uma possibilidade de vivenciar toda esta complexidade de oferecer um aprofundamento nas diferentes linguagens com seus desafios. Ao mesmo tempo foi possível constatar que a proposta de formação estruturada a partir da experiência estética foi transformadora à medida que possibilitou aos professores de Educação Infantil um ampliar sensível do olhar, da escuta e do movimento. Uma possibilidade de experienciar um saber sensível que os coloca diante do mundo como seres corporais que interpretam, significam e narram para dar sentido às suas experiências.

Ao final do curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte de 2013 e 2014, foi possível a criação de espaços de narrativas constituídos por falas, gestos, imagens, sons e movimentos, cores, fruto desses encontros – desses ATRAVESSAMENTOS das linguagens artísticas, pessoas, contextos e principalmente desejos.

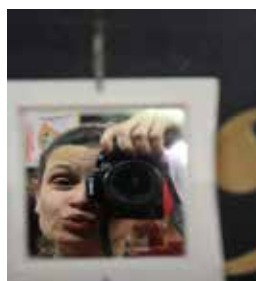


TERRITÓRIO  
DO SENSÍVEL



ABERTO A  
EXPERIÊNCIAS

SE  
DESCOBRINDO



PARTE DO  
MUNDO



CONSTRUINDO  
SENTIDOS



EM MOVIMENTO

ATENTO  
AOS DETALHES



CRIANDO  
NARRATIVAS



OCUPANDO  
ESPAÇOS



APRENDENDO

PROMOVENDO  
ENCONTROS



SENDO PROPOSITOR



Fonte: Acervo de fotos do Curso Educação infantil, Infâncias e Arte

## REFERÊNCIAS

BONDIA, J. L. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BARROS, M. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v32, n2, ago, 2006.

FORMENTI, L. A escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional. In: PASSEGGI, M.(Org.) **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Paulus, Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

OSTETTO, L. E. KOLB-BERNARDES, R. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**. Unicamp. v.26, n.1(76)-jan./abr. 2015

REY, S. Caminhar: experiência estética, desdobramento virtual. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre: v17, n29, 2010.

SILVEIRA, P. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

RECEBIDO 01/11/18

APROVADO 14/11/18

## SOBRE OS AUTORES

ROSVITA KOLB BERNARDES. Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP - 2011). Licenciada em Desenho e Plástica pelo Centro Universitário Feevale (1979), Especialização em Arte-Educação pela USP (1987). Obteve o título de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991). Lecionou Arte no Ensino Fundamental de 1978 a 2013. Foi professora do curso de Estilismo e Moda da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) de 1993 a 2005. Lecionou no ensino superior privado em diversas instituições. Entre 2006 e 2016 foi professora do Ensino Superior da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Escola Guignard, onde lecionou para cursos de graduação e pós-graduação. É assessora das proposições curriculares da educação infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. Tem experiência na área de ensino de Arte e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil e fundamental, educação estética, narrativas de formação, abordagem autobiográfica, história de vida.

ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA. Professora adjunta da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) atuando no curso da Graduação de Licenciatura em Dança, no Programa de Pós-Graduação em Artes e no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES). É assessora das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. É doutora pela UFMG com foco em Processamento da Linguagem (gesto e cognição) (2010), mestre em Educação Tecnológica (Linguagem e Cognição) pelo CEFET-MG (2005), especialista em Arte Educação pela PUC-MG (2003) e possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário de Belo Horizonte UNI-BH (2001). Na Escola de Belas Artes/UFMG coordena o Grupo de Pesquisa Laboratório GESTOLab (credenciado pelo CNPq), os projetos de Extensão Linguagem Corporal na Educação Infantil e Profissionalização da Dança. Artista da Dança. É membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, linguagem corporal e cognição, ensino de dança e educação infantil.

## O “SER PROFESSORA” REFLETIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS SABERES DOCENTES E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### THE “BEING TEACHER” REFLECTED FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

### EL “SER PROFESORA” REFLEJADO A PARTIR DE LA PERSPECTIVA DE LOS SABERES DOCENTES Y DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Lucimar Aparecida Martins de Oliveira<sup>1</sup>

lucimar.martinsoliveira@gmail.com

Mariana Aranha de Souza<sup>2</sup>

profa.maaranha@gmail.com

#### RESUMO

O presente estudo apresenta a compreensão de professoras sobre o que é ser professor. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais com oito professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que trabalham em uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e que participam, juntas, de encontros semanais de formação continuada em serviço. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo, a partir de uma perspectiva qualitativa. A respeito do que é ser professor, as narrativas das professoras apontaram três dimensões: a compreensão da docência como missão; a importância de terem tido modelos de bons professores; e o entendimento de que a profissão permite transformar a realidade que se vivencia. As discussões fundamentaram-se nos estudos acerca dos Saberes Docentes e do Desenvolvimento Profissional, no sentido de oferecer uma contribuição para a formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES; SABERES DOCENTES; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

#### ABSTRACT

The present study presents teachers' understanding about what is to be a teacher. Individual semi-structured interviews were conducted with eight Elementary School teachers who work in a Municipal Teaching Network of a city in the interior of the State of São Paulo and who participate weekly in continuing education in service. The interviews were transcribed and analyzed through Content Analysis, from a qualitative perspective. Regarding what is to be a teacher, the teachers' narratives

1 Universidade de Taubaté.

2 Universidade de Taubaté



pointed to three dimensions: the understanding of teaching as a mission; the importance of having models of good teachers; and the understanding that the profession allows to transform the reality that is lived. The discussions were based on studies about Teaching Knowledge and Professional Development, in order to offer a contribution to the training of teachers.

**KEY WORDS:** TEACHER TRAINING; YOU KNOW TEACHERS; PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

## RESUMEN

El presente estudio presenta la comprensión de las maestras sobre lo que es ser profesor. Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales con ocho profesoras de los Años iniciales de la Enseñanza Fundamental que trabajan en una Red Municipal de Enseñanza de una ciudad del interior del Estado de São Paulo y que participan juntas de encuentros semanales de formación continuada en servicio. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas a través del Análisis de Contenido, desde una perspectiva cualitativa. En cuanto a lo que es ser profesor, las narrativas de las profesoras apuntan tres dimensiones: la comprensión de la docencia como misión; la importancia de haber tenido modelos de buenos profesores; y el entendimiento de que la profesión permite transformar la realidad que se vive. Las discusiones se fundamentaron en los estudios sobre los Saberes Docentes y el Desarrollo Profesional, en el sentido de ofrecer una contribución a la formación de profesores.

**PALABRAS CLAVE:** FORMACIÓN DE PROFESORES; SABERES DOCENTES; DESARROLLO PROFESIONAL.

## INTRODUÇÃO

O professor está em constante aprendizagem, aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho e aprimorar sua prática. A profissão docente, vista como atividade profissional complexa, exercida em uma instituição escolar específica, se compõe de diferentes concepções e saberes construídos ao longo de sua história de vida e formação (MARCELO GARCIA, 2009; TARDIF, 2014).

No quadro do Magistério, torna-se essencial reconhecer os professores como produtores de saberes e que, na prática e no cotidiano escolar, essa construção se dá ao mesmo tempo individual e coletivamente. Entretanto, faz-se necessário observar como a formação, a própria experiência e as trocas de conhecimentos entre os pares vêm contribuir para o desenvolvimento profissional.

Falar sobre formação docente e desenvolvimento profissional é um desafio, pois se trata de conhecimentos adquiridos por meio de diversos saberes. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são plurais, adquiridos ao longo da carreira, sejam disciplinares, curriculares e sociais e que a construção desses saberes se dá a partir de diversas fontes, entre elas a própria experiência e as trocas de conhecimentos entre os pares, no ambiente escolar, sejam as oportunidades de formação dentro da própria escola, em cursos, oficinas e até mesmo em reuniões pedagógicas.

Imbernón (2011), sob esse aspecto, destaca que a formação transcende o ensino em sua atualização científica, pedagógica e didática e oferece possibilidades de criar espaços de participação e reflexão.

Sob esse aspecto, torna-se relevante compreender como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem o que é ser professor (ou professora) na escola hoje, bem como os aspectos que conduziram à escolha da profissão.

## OS SABERES DOCENTES

A partir da década de 1980, os saberes docentes passaram a ser foco de discussão em fóruns acadêmicos e pesquisas educacionais, em concordância com o movimento de profissionalização do ensino. Tardif, Lessard, (2005) apresentam os saberes docentes mediante sua relação com a formação profissional e com o próprio exercício do magistério e destacam a existência de diferentes saberes envolvidos na atividade docente: saberes da formação profissional; saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Tardif (2014) afirma que os saberes que constituem a docência são saberes plurais, pois existe uma complexidade na constituição profissional do professor. O autor afirma que:

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais (TARDIF, 2014, p. 33).

Não se pode pensar o professor apenas pelo lado dos saberes disciplinares, ou dos saberes curriculares, ou dos saberes experienciais. Eles estão articulados, afetando e sendo afetados pelo professor nos contextos de suas ações, pois:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. (DAY, 2001, p.20)

Os **saberes disciplinares** integram a prática docente por meio da formação inicial e continuada, pelas disciplinas que integram os cursos de formação de professores e a bagagem de conhecimentos, que não se aprende só na universidade, mas na tradição cultural com diversos grupos sociais.

Os **saberes** disciplinares e **curriculares** incorporam a vivência individual e coletiva dos professores, no saber-fazer e saber-ser, sendo que por meio deles é que se julgam a formação que receberam e concebem modelos de excelência profissional.

Já os **saberes experienciais** se apresentam na rotina da atividade docente e por isso consideram as múltiplas interações presentes na prática. Com a vivência de ensino, o professor estabelece sua forma de lidar com as mais diversas situações que ocorrem na sala de aula e na sua profissão como um todo. Esses saberes são constituídos da experiência dividida com outros docentes, pois o professor não é um profissional que trabalha sozinho e isolado. (TARDIF, 2014)

Há que se refletir que os cursos de formação inicial e de formação continuada têm ignorado aspectos importantes, não reconhecendo e valorizando o saber que o professor mobiliza a partir de sua prática. Sobre isso, Nóvoa (1995) destaca que:

[...] é forçoso reconhecer que a profissionalização na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes, ditos 'científicos'. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1995, p.27).

Os saberes curriculares correspondem aos conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar. Os saberes experienciais se constituem como aqueles de que, ao longo da carreira, o docente se apropria, gerando modelos da cultura. Para tanto, esses saberes implícita ou explicitamente se manifestam tanto na transmissão de conteúdos como na relação professor-aluno. Assim, destaca-se:

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores em seu trabalho cotidiano, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real) e habilidades de saber-ser e saber-fazer (TARDIF, 2014, p. 39).

Os saberes docentes dependem de toda uma situação cultural em que o professor está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano. Refletir sobre o cotidiano pedagógico e entender a importância que as práticas têm na formação docente podem despertar nos professores a necessidade de valorizar e articular seus conhecimentos para construir sua identidade por meio dessas experiências.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25)

Ao considerar que a formação docente se pauta no saber social, sendo partilhado por vários grupos, que possuem uma formação comum e se reconhecem como sujeitos e por mais que tenham conteúdos, disciplinas e programas a serem ensinados, a estrutura do trabalho coletivo ganha quando negociada com outros. Assim, o professor deve saber ensinar, buscar conhecimento e reconhecimento social, pois trabalha com sujeitos, tornando necessário transformá-los, educá-los e instruí-los.

Tardif (2014) afirma que os saberes disciplinares e curriculares que são transmitidos pelos professores situam-se na posição exterior em relação à prática docente. O autor afirma que:

Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência sancionada pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2014, p. 41).

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que os saberes da experiência não começam somente quando se termina a graduação, mas ao longo da vida do professor como aluno também, por meio de observações de seus próprios professores. Tardif (2014, p.42) aponta que a aprendizagem do trabalho docente se dá no contato direto e indireto com as tarefas do âmbito escolar, por meio de sua experiência direta no trabalho e esses saberes exigem "tempo, prática, experiência e hábito", e serão sempre acionados para resolver os problemas do dia a dia com os quais os professores se encontram.

Um aspecto fundamental referente aos saberes experienciais destaca que o ensino ocorre por meio de múltiplas interações e que o docente raramente atua sozinho; sobre isso Tardif (2014)

alerta que ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos.

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante. (TARDIF, 2014, p. 49-50).

As interações na escola referem-se a um meio social formado por relações sociais, hierarquias, com normas e obrigações. Além de cumprirem os programas, os docentes partilham de experiências que constroem ao longo da carreira com seus pares. Essas experiências são partilhadas, seja por meio de trocas de atividades, ou por elaboração de provas.

Tardif (2014, p. 53) aponta que: "ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência".

É nas relações com os colegas dentro do espaço escolar que o professor confirma sua capacidade de ensinar e seu desempenho na prática, pois a socialização é de suma importância para a aprendizagem docente:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas, devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2014, p.52).

Portanto, é nesse movimento de troca de experiências e saberes entre os pares, os alunos e todos envolvidos que o processo do conhecimento vai se construindo. Nóvoa (1992) aponta que a troca de experiências e partilhas de saberes consolidam espaço de formação mútua, fazendo com que os professores assumam papéis de formadores e formandos, contribuindo para sua autonomia.

As experiências ocorrem ao longo de cada oportunidade, de cada classe e por meio da reflexão sobre a prática é possível se tornar um professor ideal. Tardif (2014) apresenta o professor ideal como aquele que sabe ensinar, conhece sua matéria e o programa a seguir, respeitando a experiência de seus alunos.

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2014, p. 39)

Para tanto, a prática docente, não só traz experiências como permite avaliação de outros saberes, por meio da retradução das funções e condições das experiências. Vale ressaltar que ao retraduzir suas experiências, os saberes são incorporados à prática e torna-se processo de aprendizagem, permitindo aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los de modo a refletirem sempre.

A reflexão torna-se importante no processo de formação, e possibilita o contato com as experiências e reflexões que podem ser essenciais à compreensão nas práticas profissionais.

## PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A docência nos dias contemporâneos não é mais uma profissão com função de transmissão de conhecimentos, como fora antes. A docência hoje se dá na relação, na interação, na convivência,

na cultura do contexto, na heterogeneidade do sujeito e, para tanto, o docente precisa de formação para estar sintonizado com essas novas mudanças.

Nessa perspectiva, é necessário que a formação proporcione ao docente o exercício da reflexão que possibilite a capacidade de enfrentamento da convivência em tempos de mudanças e incertezas.

Assim, a profissionalização dos professores necessita de um processo de atuação efetiva, capaz de produzir saberes que se desviem do papel de transmissores para um sujeito que domine um conjunto de capacidades e habilidades que o faz competente em seu trabalho. Imbernón (2011) discorre que a profissão requer uma formação inicial e permanente.

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: , luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Segundo Freire (2011), a formação permanente dos professores tem como seu momento especial, fundamental, aquele em que ele reflete criticamente sobre sua prática pedagógica.

Em suas pesquisas, Day (1999), Formosinho (2009) e Marcelo Garcia (2009), abordam a importância da compreensão sobre o processo de aprendizagem dos professores, considerando os diversos fatores que influenciam a forma de pensar, agir e principalmente no seu percurso formativo, a reflexão sobre a prática e suas expectativas.

Segundo Day (1999), o desenvolvimento profissional é constituído das experiências dos professores, de suas aprendizagens em que adquirem e desenvolvem seus conhecimentos e habilidades em cada etapa da vida profissional.

Marcelo Garcia (2009, p.10) afirma que o "desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual grau de autonomia desse profissional no exercício de seu trabalho".

Para que a formação do professor seja efetiva, é necessário que se considere como sujeito e compreenda sua existência e sua memória. Tardif (2014) discorre que o professor não é somente um sujeito que busca, na sua memória, esquemas e procedimentos, mas é um sujeito existencial, ou seja, uma pessoa completa e comprometida com sua própria história.

Dessa forma, Imbernón (2011) considera que a docência só poderá ser vista como uma profissão se seu exercício e os conhecimentos dela estiverem a serviço da mudança, da dignificação da pessoa.

Todavia, a profissão docente é eminentemente social, e seu conhecimento se constrói ao longo do processo de formação, considerando os saberes e os conhecimentos pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais, segundo (TARDIF, 2014).

Quanto ao fortalecimento da profissão, os docentes passam a ser sujeitos de sua formação, deixando de lado a transmissão de conhecimentos para adquirir o potencial para transformar a educação por meio da reflexão da prática, considerando que o trabalho coletivo significa possibilidades de avanços perante os processos de profissionalidade.

Diante dos novos tempos, Imbernón (2011) propõe uma discussão sobre globalização, mundialização, sociedade do conhecimento e da informação e traz indagações de qual seja a existência ou não de um conhecimento autônomo do professorado, da imutabilidade do conhecimento escolar e o avanço da profissão docente.

Assim, o conhecimento autônomo e próprio da docência torna-se polêmico, por lidar com saberes gerados por outras áreas, seja pela psicologia, filosofia, sociologia no qual a técnica se sobrepõe, ao invés de se mesclar à criatividade.

Quanto ao desenvolvimento profissional do professor, é um processo que considera a formação, a retribuição, o clima de trabalho, a cultura, a interação com os pares sendo multifacetário, sendo estes fatores interligados que vão determinar ou impedir o progresso profissional dos professores.

Ainda sobre desenvolvimento profissional, pode-se destacar que este não acontece da noite para o dia e sim passa por um processo, e Marcelo Garcia (2009) apresenta algumas características:

- Compreender que os professores aprendem de forma ativa, por meio de situações concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- Perceber que professores aprendem ao longo da carreira, de maneira que as novas experiências se tornam mais eficazes quando se relacionam aos conhecimentos prévios;
- Reconhecer que as experiências mais significativas são aquelas que se baseiam na escola e no convívio com as atividades diárias realizadas pelos professores;
- Ver o professor como possuidor de conhecimento prévio e que vai adquirindo mais conhecimentos por meio da reflexão da própria experiência;
- Compreender que é um processo colaborativo, por mais que exista espaço para o trabalho isolado e para reflexão;
- Entender que não há um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficiente e apropriado em todas as escolas. Diante disso, é necessário que as escolas e docentes analisem suas próprias dificuldades, crenças e práticas para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional mais se adequa a sua realidade.

Para tanto, Marcelo Garcia (2009) também descreve a necessidade da construção de uma identidade profissional:

É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhamento de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO GARCIA, 2009, p.7).

Assim, é possível acreditar que fatores externos interfiram na insatisfação, mas a busca por mudanças e o amadurecimento ao longo da carreira conduzem ao desenvolvimento profissional. A construção da identidade docente é formada pelos valores de cada indivíduo, de suas experiências vividas ao longo da sua vida profissional, construídas e transformadas num processo contínuo.

Morgado (2011) corrobora a ideia de que, embora a profissão docente tenha passado por transformações significativas ao longo das décadas, torna-se necessária ao professor a formação em nível superior para que possa lecionar no Educação Básica. Essas transformações levaram a um movimento de profissionalização que nada mais é que um desenvolvimento profissional, também construído num processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente.

Dessa maneira, destaca-se que a profissionalização deva favorecer a construção de uma identidade profissional, formada ao longo da vida profissional, transformando a pessoa num profissional capaz de assumir funções difíceis e variadas.

## METODOLOGIA

Chizzotti (2005) afirma que a pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo, que em diferentes domínios do conhecimento moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa. Ludke e André (2015) destacam, por sua vez, que o pesquisador tem papel fundamental na condução da pesquisa, pois é ele quem lhe imprime a intencionalidade.

Neste presente estudo, considerou-se a metodologia qualitativa, pois compreende-se que, nela, o pesquisador se propõe participar, compreender e interpretar as informações que seleciona e obtém, a partir da pesquisa, o que privilegia a análise das proposições dos colaboradores.

A população da presente pesquisa são oito professoras que lecionam para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de um município do interior de São Paulo

Por se tratar de estudo qualitativo, foram selecionados os sujeitos de pesquisa tomando por base estarem lecionando em dois períodos (manhã e tarde) na mesma cidade, embora em escolas diferentes. Os sujeitos foram escolhidos intencionalmente, em razão de, não podendo acompanhar as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo no contra-turno na sua própria escola, ser necessário participar dos encontros toda quarta-feira no período noturno, conforme determinado pela Secretaria da Educação do município. Por se tratar de pesquisa acadêmica, estão ocultos os nomes das entrevistadas, substituindo-os por Professora, seguido de algarismos de 1 a 8.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada, que foi realizada individualmente e posteriormente transcrita e analisada por meio da Análise de Conteúdo.

## AS PROFESSORAS

Ao entrevistar as oito professoras, sujeitos dessa pesquisa, observou-se, inicialmente, uma diversificação quanto à idade e quanto ao tempo de atuação na educação, como pode ser observado no Quadro 1.

**Quadro 1** – As professoras

| Professoras entrevistadas | Idade | Sexo | Formação                             | Pós- Graduação | Tempo de atuação na Educação (anos) | Tempo de atuação na Rede (anos) |
|---------------------------|-------|------|--------------------------------------|----------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| Professora 1              | 45    | F    | Magistério/Normal Superior/Pedagogia | 4              | 15                                  | 8                               |
| Professora 2              | 55    | F    | Normal Superior                      | 4              | 6                                   | 6                               |
| Professora 3              | 31    | F    | Pedagogia                            | 2              | 10                                  | 10                              |
| Professora 4              | 38    | F    | Pedagogia                            | 2              | 22                                  | 7                               |
| Professora 5              | 31    | F    | Magistério/Pedagogia/Normal Superior | 5              | 12                                  | 8                               |
| Professora 6              | 31    | F    | Teologia/Pedagogia                   | 1              | 3                                   | 2                               |
| Professora 7              | 34    | F    | Pedagogia                            | 2              | 7                                   | 7                               |
| Professora 8              | 43    | F    | Pedagogia                            | 3              | 20                                  | 9                               |

Fonte: Dados de pesquisa.

## QUANTO À IDADE E GÊNERO

Como é possível perceber no Quadro 1, as idades das professoras entrevistadas estão entre 31 e 55 anos e quanto ao gênero todas são mulheres. Sobre isso, Saporoli (1997) destaca que:

[...] a predominância de mulheres no magistério brasileiro tem sido explicada através da perspectiva mais ampla da divisão sexual do trabalho - componente mundialmente presente no mercado de trabalho - princípio organizador baseado na preexistência de relações sociais hierarquizadas entre os sexos (SAPAROLLI, 1997, p. 166).

Dessa forma, pode-se perceber que, devido a fatores econômicos e culturais, os homens foram se afastando do magistério à procura de melhores condições financeiras e prestígio social. Saporoli (1997) trata a questão econômica como um dos motivos da pequena presença masculina na educação de crianças. Sendo assim, nota-se que presença feminina é muito grande na educação infantil, principalmente com relação ao cuidado com crianças pequenas.

Assim, pode-se compreender quanto ao gênero que o Magistério ainda é uma profissão feminina. Gatti e Barreto (2009, p.162) apontam que "as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia". "Ser professora" se constitui uma opção para as mulheres, mas o único sujeito masculino que integra o grupo ingressa no curso de Pedagogia com o desejo de "ser professor".

## QUANTO À FORMAÇÃO

Pode-se perceber que, quanto à formação inicial, duas professoras começaram com a formação no curso técnico de Magistério, que antes era visto como uma profissão vocacional que ainda era muito determinada pela sociedade e pela família. O determinante na formação dessas professoras foram os momentos de estágio supervisionado, em que tinham que, além de observar, praticar o que tinha aprendido numa aula prática para a professora regente da sala. Depois de terem completado o Magistério, essas professoras buscaram novos cursos para aprimorar seus conhecimentos, sendo eles Normal Superior e Pedagogia.

Quanto ao Normal Superior, apenas uma professora iniciou sua vida profissional nesse curso, sendo este considerado uma graduação de Licenciatura Plena que foi criada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) objetivando os profissionais da educação básica em nível superior.

Já o curso de Pedagogia foi escolhido por quatro professoras para iniciar a carreira docente, sendo que parte da formação está relacionada à prática em sala de aula, além do estágio supervisionado.

Gatti (2009, p.57) já afirmava a importância do estágio como ponto de articulação com o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira. Para a autora, "os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica na graduação, como nas experiências com a prática docente, por meio dos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino". Quem pensa que a Pedagogia só habilita o estudante a lecionar engana-se, pois o pedagogo pode realizar diversos trabalhos e fazer a gestão e administração escolar, como, por exemplo, assumir a coordenação pedagógica da escola.

Das professoras entrevistadas, uma iniciou sua carreira profissional no curso de Teologia, sendo este voltado ao caráter humanístico e interdisciplinar, voltado a formar profissionais capazes de dialogar com outras ciências.

Dessa forma, percebe-se que, mesmo na formação inicial, a Professora 1, Professora 2 e Professora 5, não ficaram somente em um curso, buscaram em outros cursos a complementação



para sua formação.

Segundo Day (2001) as práticas formativas devem considerar o professor em sua totalidade, ou seja, relacionando o desenvolvimento profissional às histórias de vida, bem como às necessidades particulares que vão além dos aspectos teóricos da formação:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação em sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, justamente com as crianças, jovens, colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20).

Dessa forma, há que considerar, nos processos de formação profissional, as professoras em sua integridade, e que buscam as formações pelos aspectos pessoais, intencionais, profissionais, relacionando as condições de trabalho e as necessidades escolares em que realizam a atividade docente.

Abordando também o tema do desenvolvimento profissional, Marcelo Garcia (2009, p.12) afirma que: este se dá no eu profissional, em busca de uma identidade também profissional. O autor entende o desenvolvimento profissional como um processo que acontece não somente individual, mas coletivo e que "a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida".

O autor ainda ressalta que o desenvolvimento profissional deve ser entendido na procura da identidade profissional, considerando como os professores definem os outros e a si mesmos:

Deve entender-se desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Imbernón (2011, p. 75), quanto a questão da identidade, afirma que "o (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente". Desta forma, o autor coloca a questão da identidade como algo fundamental para a qualidade dos processos educativos, pois, se um professor que se reconhece e tem clareza de sua identidade profissional, tende a interpretar e compreender melhor sua função docente.

Nesse sentido, os autores contribuem para a construção do conhecimento profissional, como um processo contínuo, em que os conhecimentos são formados e transformados pelos professores ao longo de seu percurso formativo e de sua carreira. Tanto que as escolas devem tornar-se comunidades de aprendizagem permanente, exigindo momentos formativos que possibilitem a reflexão e a reestruturação da prática.

## SER PROFESSOR

As professoras entrevistadas mencionaram que ser professor advém de três elementos: a escolha da profissão como **missão**, seja pela vivência na infância e até mesmo pela influência da família; por **modelos de bons professores** ao longo da vida escolar e, por último, a escolha de ser professor **para transformar**.

## A ESCOLHA DA PROFISSÃO: MISSÃO, SONHO OU INFLUÊNCIA FAMILIAR?

É coisa da infância mesmo, sempre dizia ao meu pai, ainda vou ser professora. [...] acho que é uma coisa de sentimento mesmo, que nunca pensei em outra profissão. (Professora 1)

Eu sempre gostei de ensinar, meu sonho era em lidar com as dificuldades dos alunos [...] era meu sonho de criança ser professora. (Professora 2)

Desde pequena sempre gostei da Educação, sempre gostei de estar dentro da escola, e sendo professora era um jeito que eu conseguia de estar dentro de um ambiente escolar. (Professora3)

Quando eu era criança e começo perceber que tive ótima imagem de professor [...] porque eu tive exemplo na família, tive exemplos de professores bons. (Professora 6)

Sempre tive esse objetivo, é uma coisa que acredito que seja missão não, mas acredito que escolhi para mim desde criança. (Professora 7)

Nas falas das professoras podemos sentir a presença da ideia de professor como função vocacional, evidenciando que ser professor vem de dentro, algo já enraizado em seu ser. Além de trazer a influência familiar, com o apoio e desejo para a atuação na docência, por compreender que a profissão se constrói ao longo da carreira.

Para Roldão (2005), ser professor vai além dos domínios dos conteúdos, ou seja, do “saber imenso”, porém diante do mundo contemporâneo, de suas transformações e incertezas torna-se difícil defini-los. A autora afirma que o que define o ofício do professor é o ensino, ou seja, fazer com que o outro aprenda, ação que “requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar” (p.117). Diante disso a autora destaca a necessidade de ressignificação do sentido de ensinar construído ao longo da história.

Porém para que o outro aprenda, faz-se necessária a articulação dos conhecimentos, das habilidades e atitudes apresentadas como características indispensáveis para o desempenho da atividade profissional, e isso requer do professor competências a fim de fomentar resultados e de buscar novas estratégias para a realização das tarefas.

Fazenda (2001, p.24) afirma que “a característica profissional que define o ser como professor fundamenta-se sobretudo em sua competência, interdisciplinarmente expressa na forma como ele exerce sua profissão”.

Para isso, o professor deve sempre avaliar seu trabalho, principalmente adequá-lo à realidade e observar se isso traz felicidade aos seus alunos, visto que o professor precisa ter atitude para proporcionar a integração mais com pessoas do que com conteúdos, por meio de um processo interno, em que ele seja o provocador de dúvidas, que saiba interferir e que também aprende com seus alunos.

A atitude interdisciplinar do professor deve ser construída pelo autoconhecimento inicial, refletindo sobre a sua própria prática educativa, procurando o significado para a sua vida e a de seus alunos, tornando-a um processo contínuo de construção de novos saberes, não abandonando as suas práticas coerentes e consequentes, mas atualizando-as e compartilhando-as com seus pares (JOSGRILBERT, 2001, p. 85-86).

Dessa forma, ser professor requer definir uma atitude que conduza sua prática, comprometido com seus alunos, que proporcione momentos de reflexão, de criação, de humildade perante o conhecimento, de partilha, de parceria, de troca, de vontade de não desistir, de ir além, de ser feliz.

## MODELO DE BONS PROFESSORES

[...] gostava da maneira como a minha professora dava aula e isso acabou me inspirando e quando eu cresci, quis seguir este caminho. (Professora 3)

Tive professores que me marcaram muito e uma delas foi uma professora que tive no quarto ano, quando eu estava no ensino fundamental mesmo e sempre lembrava de tudo que ela me ensinou e na Teologia isso voltou muito forte. (Professora 6)

Quando a Professora 3 diz “gostava da maneira como a minha professora dava aula e isso acabou me inspirando ...” e a Professora 6 também diz “uma delas foi uma professora que tive no quarto ano, sempre lembrava de tudo que ela me ensinou e na Teologia isso voltou muito forte”, ambas mostram o quanto marcaram suas vidas enquanto crianças. Ao comentarem sobre o passado, buscaram na memória a recuperação das lembranças vividas na infância, demonstrando sentimento e emoção, seja pelo brilho do olhar e ou pelo sorriso no rosto.

Freire M. (2008) afirma que trazer fatos da trajetória pessoal e profissional para o presente acarreta a volta ao passado com os olhos do presente e a visão do presente com o olhar do passado. Segundo a autora, isso é imprescindível na formação do professor.

Poder voltar atrás, relembrar, atizar as lembranças, apropriar-se de fatos, relações guardadas e adormecidas, possibilita um re-ler e re-escrever o próprio processo de aprendizagem, localizando-o num tempo histórico com seus desafios. Voltar ao passado com os olhos do presente. Ver o presente com o olhar do passado para nos apropriarmos do que defendemos hoje na construção do futuro que acreditamos. Voltar ao que vivemos, ao que fomos, possibilita o contato íntimo com o que somos hoje, enquanto educadores. Passado e presente quando apropriados, pensados, gestam a consciência pedagógica e política, gestam o sonho que buscamos (FREIRE, M., 2008, p. 54).

As professoras, ao lembrarem da infância e citarem modelos de bons professores, fazem com que se reflita sobre: “Afiml o que é ser bom professor?”

Para explanar essa ideia, recorro ao Nóvoa (2009), que descreve que é difícil definir o “bom Professor” a não ser por listas intermináveis de competências. No entanto, traz cinco disposições quanto à caracterização do trabalho docente nas sociedades contemporâneas, sendo elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Quanto ao **conhecimento** pode-se destacar que o trabalho do professor se refere à construção de práticas docentes, que levem os alunos a aprender. Já a **cultura profissional** significa compreender que o professor aprende com os colegas mais experientes, por meio de

diálogo com outros professores, destacando o registro das práticas e reflexões do trabalho como elementos que fazem avançar na profissão.

Quanto ao **tato pedagógico**, traz a capacidade de relação e de comunicação, sendo que sem estas não se cumpre o ato de educar. Para o **trabalho em equipe**, podem-se destacar as dimensões coletivas, colaborativas, em que o exercício profissional organiza-se em torno das comunidades de prática, que vão além das fronteiras organizacionais.

E para completar as cinco disposições trazidas por Nóvoa (2009), destaca-se o **compromisso social**, sendo este, no sentido dos princípios, valores, inclusão social e da diversidade cultural, ou seja, que a criança, ao ser educada, consiga ultrapassar as fronteiras que lhe foram traçadas.

Guimarães (2010, p.58) corrobora a ideia quando afirma que "o bom professor é aquele capaz de situar a relação ensinar-aprender num projeto para os alunos e para si mesmo", em que a importância de ser professor se destaca na figura principal quando se planejam aspirações voltadas à qualidade da educação.

É na complexa relação entre professor e aluno que se formam as representações simbólicas que os alunos constroem de seus professores, da maneira como ensinam, ou seja, como um modelo a ser seguido. "Digamos que o modo como cada professor enfrenta uma situação didática depende muito de sua individualidade, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra" (PACHECO, 1995, p. 51).

Portanto a imagem de professor que internalizamos é lentamente construída e aprendida em múltiplos espaços e tempos, por meio de múltiplas vivências. Pimenta (1999) afirma que:

A construção do ser professor inicia antes de nos inserirmos num processo formal de ensino, temos representações do que seja um professor, uma escola, uma aula e essas imagens compõem os saberes que serão utilizados na atuação profissional (PIMENTA, 1999, p. 262).

Nessa perspectiva, a lembrança afetiva da infância, também pode contribuir para a apropriação dos saberes, que são construídos ao longo do processo formativo.

Segundo Freire (1995, p.34) "ninguém nasce professor, a gente se faz professor, se forma professor, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". Tardif (2014, p. 19) corrobora a ideia ao afirmar que "o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades". Dessa forma, faz-se pensar que se constrói professor, não por um conjunto fragmentado de cursos e palestras, mas por um processo de formação permanente.

## SER PROFESSOR PARA TRANSFORMAR

Quando vejo alguém com dificuldade, eu sempre gosto de lidar, tentar ajudar. (Professora 2)

A professora do quarto ano me fez pensar que dá para transformar, fazer as coisas com sentido na vida do outro [...] Como professora o que eu tento despertar neles é essa ideia que quando a gente tem a posse, tem a aquisição da leitura e da escrita, eu posso ser autor, posso escrever [...] porque a criança percebe que ela pode escrever uma história e isso é muito bonito. Acho que isso desperta todos os outros autores, independente se você vai ser autor ou não, na vida mesmo! (Professora 6)

Eu achava que podia fazer alguma coisa diferente para mudar a realidade do meu

filho. (Professora 8)

Ao se formarem professoras, acreditam que sejam capazes de transformar a realidade que as cercam, bem como os alunos que estão diariamente sob sua responsabilidade. É pensar que o professor é agente de mudança, seja individual e coletivamente, capaz de saber o que deve fazer, como fazer e principalmente saber por que deve fazê-lo.

Quando a Professora 6 diz “A professora do quarto ano me fez pensar que dá para transformar, fazer as coisas com sentido na vida do outro [...]” traz em sua fala o professor como facilitador, capaz de provocar cooperação e participação na vida dos alunos, dando a ele a oportunidade de atribuir sentido e significado à aprendizagem.

A cooperação é uma das fontes de aprendizagem do conhecimento profissional, quando compartilhada entre os pares. Nóvoa (2009) aponta que as comunidades de prática deveriam mobilizar os professores a refletirem e se apoiarem mutuamente, promovendo mudanças nos processos de ensino.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21).

Portanto, ser professor para transformar vai além de “dar aulas”, e se constitui num espaço privilegiado que é a escola, por meio das relações do dia a dia e da partilha que desenvolvem conhecimentos, adquirem experiências e que são aprendidos ao longo de sua trajetória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as dimensões que envolvem o que é ser professor a partir do que dizem os próprios professores é um movimento que precisa ser incentivado nos programas e propostas de formação docente.

As professoras entrevistadas carregam as lembranças de bons professores, de vivências de infância e de crenças que as possibilitam refletir sobre a própria prática e sobre o próprio processo formativo.

Pensar sobre a composição dos saberes docentes a partir de uma trama complexa e plural requer pensar no desenvolvimento profissional como um processo também complexo, que ocorre ao longo da carreira e incorpora aspectos profissionais e pessoais.

Os professores possuem crenças, experiências e reflexões que precisam ser evidenciadas e consideradas na constituição dos programas que formam professores. Existem muitas histórias a serem contadas, práticas compartilhadas que, ao serem ouvidas e publicizadas podem ajudar outros professores e outras professoras a olharem para suas próprias histórias e para suas próprias práticas e refletirem sobre elas.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Freire e a ética na pesquisa acadêmica**. São Paulo: PUC, 2005. Ensaio [Datilografado].

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, M. **Educador: educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** *Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP*, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

\_\_\_\_\_(COORD.); BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2018.

GUIMARÃES, M.J.E. **Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação.**2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Trad. Silvana Cobucci Leite. – 9 ed. – Coleção Questões da nossa época; v.14. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSGRILBERT, M.F.V. Atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 84-86.

LUDKE, M e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 2015.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sísifo: Revista de Ciências da Educação , n.º 8, p. 7-22, 2009.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades.** Ensaio:aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: GAUTHIER, Clermont ET AL. (Org.). **Saberes pedagógico e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

ROLDÃO, M. C. **Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior.** In: **Revista Nuances: estudos sobre a educação.** Ano XI; v.12, n.13; jan/dez. 2005 p.106-126.

SAPAROLLI, E. **Educador Infantil**: Uma ocupação de gênero feminino. São Paulo: PUC (Dissertação de Mestrado), 1997.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RECEBIDO 17/10/18

APROVADO 01/11/18

## SOBRE OS AUTORES

LUCIMAR APARECIDA DE OLIVEIRA. Mestranda em Educação da Universidade de Taubaté. Pedagoga pela Faculdade Anhanguera. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Guararema-SP. E-mail: lucimar.martinsoliveira@gmail.com

MARIANA ARANHA DE SOUZA. Doutora e Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pedagoga pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Coordenadora Geral de Cursos de Educação à Distância da Universidade de Taubaté. Pesquisadora do GEPI/PUC-SP. Professora do Centro Universitário UNIS. E-mail: profa.maaranha@gmail.com

# CORPOREIDADE: APROXIMAÇÕES ATEMPORAIS ENTRE OS PENSAMENTOS FILOSÓFICOS PARA UMA PERSPECTIVA COMPLEXA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

## CORPOREALITY: ATTRACTIVE APPROACHES BETWEEN PHILOSOPHICAL THOUGHTS FOR A COMPLEX PERSPECTIVE OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

## CORPOREIDAD: APROXIMACIONES ATEMPORAIS ENTRE LOS PENSAMIENTOS FILOSÓFICOS PARA UNA PERSPECTIVA COMPLEJA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Maurício Teodoro de Souza<sup>1</sup>

mauricio.teodoro@terra.com.br

Luiz Sanches Neto<sup>2</sup>

luizitosanches@yahoo.com

Alan Ovens<sup>3</sup>

a.ovens@auckland.ac.nz

### RESUMO

Neste artigo buscamos: refletir sobre pesquisas recentes acerca do “estado da arte” sobre corporeidade, as quais vêm indicando como esse conceito tem sido discutido em diferentes contextos brasileiros; localizar indícios desse conceito por meio de uma perspectiva complexa, coadunando-se à construção conjunta do processo epistemológico transcendendo tempo e espaço para identificar olhares comuns de modo atemporal; reconhecer o impacto dessa perspectiva na compreensão do Se- Movimentar, promovendo importante influência na qualidade da prática pedagógica em Educação Física escolar. Partimos do indicativo de que a década de 1980 constituiu-se como divisor de águas para a discussão sobre o objeto de estudo e contribuiu com o desenvolvimento do pensamento científico da Educação Física brasileira. Consideramos que a complexidade, nos modos criativos de interagir, implica na abertura dos processos de ensino e de aprendizagem à emergência de possibilidades na intervenção de professores(as) para expandir espaço e experiências do que é pedagogicamente possível, pois as reflexões sobre a complexidade de suas práticas são permeadas por intencionalidades e emoções que podem explicitar “verdades inconvenientes”

1 Universidade Cidade de São Paulo

2 Universidade Federal do Ceará - Instituto de Educação Física e Esportes

3 The University of Auckland - School of Curriculum and Pedagogy



vitais à potencialização do percurso da aprendizagem dos(as) estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** MERLEAU-PONTY; EPISTEMOLOGIA; COMPLEXIDADE.

## ABSTRACT

In this article we seek: to reflect on recent research on the “state of the art” on corporeality, which have indicated how this concept has been discussed in different Brazilian contexts; to locate indications of this concept through a complexity thinking perspective, along with the joint construction of the epistemological processes transcending time and space to identify common views in a timeless way; to recognize the impact of this perspective on the understanding of *Sich-Bewegen*, promoting an important influence on the quality of the pedagogical practice in Physical School Education. We started from the indicative that the 1980s constituted a watershed for the discussion about the object of study and contributed to the development of scientific thinking in Brazilian Physical Education. We believe that complexity thinking, in the creative ways of interacting, implies opening the teaching and learning processes to the emergence of possibilities in the intervention of teachers to expand space and experiences of what is pedagogically possible, since the reflections on the complexity of their practices are permeated by intentionalities and emotions that can explain “inconvenient truths” that are vital to the potential of the students’ learning path.

**KEY WORDS:** MERLEAU-PONTY; EPISTEMOLOGY; COMPLEXITY THINKING.

## RESUMEN

En este artículo buscamos: reflexionar sobre investigaciones recientes acerca del “estado del arte” sobre corporeidad, las cuales vienen indicando cómo ese concepto ha sido discutido en diferentes contextos brasileños; encontrar indicios de ese concepto por medio de una perspectiva compleja, que se ajustaba a la construcción conjunta del proceso epistemológico trascendiendo tiempo y espacio para identificar miradas comunes de modo atemporal; reconocer el impacto de esa perspectiva en la comprensión del Se-Movimiento, promoviendo una importante influencia en la calidad de la práctica pedagógica en Educación Física escolar. Partimos del indicativo que la década de 1980 se constituyó como divisor de aguas para la discusión sobre el objeto de estudio y contribuyeron con el desarrollo del pensamiento científico de la Educación Física brasileña. Consideramos que la complejidad, en los modos creativos de interactuar, implica en la apertura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la emergencia de posibilidades en la intervención de profesores (as) para expandir espacio y experiencias de lo que es pedagógicamente posible, pues las reflexiones sobre la complejidad de la complejidad sus prácticas están impregnadas por intencionalidades y emociones que pueden explicitar “verdades inconvenientes” vitales a la potenciación del recorrido del aprendizaje de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** MERLEAU-PONTY; EPISTEMOLOGÍA; COMPLEJIDAD.

## INTRODUÇÃO

O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. Maurice Merleau-Ponty descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavras e linguagem. O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, como corporeidade (SANTIN, 2003, p.35).

Iniciar este ensaio com uma citação literal tem a finalidade de circunscrever o tema da discussão dessa redação e orientar o pensamento no sentido de refletir sobre as recentes pesquisas ocupadas em estudar o “estado da arte” sobre corporeidade, as quais vêm indicando como esse conceito tem sido discutido em diferentes contextos brasileiros; localizar os primórdios desse conceito por meio de uma perspectiva complexa se coadunando à construção conjunta do processo epistemológico transcendendo tempo e espaço para identificar olhares comuns de modo atemporal; reconhecer o impacto dessa perspectiva na compreensão do Se-Movimentar promovendo importante influência na qualidade da prática pedagógica em Educação Física escolar.

Nesse sentido, parte-se do indicativo de que os anos 1980 se constituíram como divisor de águas para a discussão sobre o objeto de estudo e contribuíram com o desenvolvimento do pensamento científico da Educação Física brasileira, que, até então, tivera uma orientação mais voltada para a perspectiva técnico-esportiva. E que, nesse processo de construção de conhecimento sobre a Cultura de Movimento o recorte epistemológico da fenomenologia de Merleau-Ponty ganhou robustez e voltou-se para uma compreensão sensível das práticas corporais, proporcionando um movimento de aplicação dessa produção na prática pedagógica dos professores interessados em trabalhar para uma educação do Se-Movimentar.

Sendo assim, o foco deste ensaio valoriza o diálogo que tem sido estabelecido entre Educação Física e Filosofia, fato que contribuiu para o desenvolvimento da área, mas, no entanto, se propõe refletir sobre o que está posto como localização cronológica para a incorporação do conceito corporeidade à cultura da educação física, pois identifica, por meio de uma perspectiva atemporal do conceito corporeidade, que os estudos da área pouco têm apresentado as contribuições primordiais de pensadores do tempo da Grécia antiga.

## UM OLHAR DOS ESTUDOS RECENTES SOBRE O “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPOREIDADE: FOCALIZANDO A VISÃO

A consulta feita aos trabalhos publicados recentemente (a partir de 1993) apresentou tendência em descrever levantamentos de diferentes produções científicas caracterizando “o estado da arte” conforme as instituições ou acadêmicos responsáveis por desenvolver aspectos da corporeidade em Educação Física. Predominam argumentos em defesa da corporeidade como maneira mais adequada de tratar a prática pedagógica da área e assim mais bem desenvolver o Se-Movimentar. Pesquisas em diferentes instituições e contextos culturais têm descrito dados semelhantes sobre o tema.

O primeiro ponto relevante a se destacar é a concordância sobre a baixa taxa de utilização do conceito pela área. Por meio dos levantamentos consultados não foi possível encontrar vasta produção sobre corporeidade e a justificativa utilizada pelos autores é que talvez pelo tipo de abordagem proposta pelas pesquisas e/ou pouco tempo de divulgação ainda não existe uma volumosa produção científica.

Tannús *et al.* (2018) analisaram a produção acadêmica nos programas de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo, de 2000 a 2017, e corroboram que muito pouco tem sido produzido, pois as publicações ainda são incipientes e carecem de um fortalecimento reflexivo e metodológico. Apesar da pequena quantidade de estudos (104 no total, sendo 62 dissertações, 42 teses), equivalente a 0,97% de toda a produção acadêmica para o período, os autores indicaram para uma regularidade nas publicações desde os anos 2000 até a data da pesquisa, quando se fala sobre o corpo e a corporeidade na Educação destacando o ano de 2010 pela maioria de

publicações tanto de dissertações (09) quanto de teses (07).

Mesmo considerando a indicação dos autores para a regularidade não foi observada demonstração convicta da utilização do conceito. Destaque-se que, nesse trabalho, os autores agruparam toda a produção em cinco (05) grandes grupos:

**Corpo e Educação** (aborda o corpo/corporeidade dentro das diversas vertentes que envolve a educação e seus processos educacionais em diferentes contextos e ambientes); **Corpo e Cultura** (apresenta o corpo/corporeidade enquanto veículo criador, construtor e transformador da cultura, adquirindo diferentes funções e possibilidades nas diversas culturas); **Corpo e Artes** (discute o corpo/corporeidade nas variadas manifestações artísticas, como por exemplo, a dança, o circo, a capoeira, etc, adquirindo papel fundamental na formação e educação do corpo sensível seja dos alunos ou professores nos diferentes contextos e ambientes); **Corpo e Professores** (apresenta as práticas dos professores dentro e fora das escolas, assim como as vertentes da formação docente, estabelecendo relação com a convivência aluno e professor, discutindo como ela se desenvolve e se torna importante no ato educativo); **Corpo e Infância** (abrange o corpo da criança perpassando por diversos meios e contextos possíveis de discussão).(Grifo do autor). (TANUS *et al*, 2018, p. 117)

Franco e Mendes (2015) revisaram o conceito de corpo e motricidade abordando a Fenomenologia e Educação Física apresentando 09 (nove) referências específicas. Para eles a Educação Física apresenta-se como um rico campo de possibilidade de estudos e intervenções sobre a temática do corpo apontando para as possibilidades de investigação, recriação e ressignificação, nesse sentido a área desempenha um papel de educar para o autoconhecimento.

Em que pese o reconhecimento da publicação da pesquisa para a área e sua importância para a efetiva utilização do conceito, é necessário considerar o pequeno número de referências utilizadas e a inferência feita pelos autores a partir, basicamente, de intérpretes de Merleau-Ponty. Parece que uma revisão de conceito sobre corpo e motricidade, tendo por base a Fenomenologia e Educação Física, necessita de robustez para que não seja encaminhada uma discussão a partir da percepção subjetiva do termo feita pelos autores.

Em 2013, os autores Bezerra e Moreira verificaram a limitação de estudos sobre “o estado da arte” na relação corpo e educação apresentando doze (12) trabalhos, dos quais apenas dois (02) ou três (03) eram mais direcionados para o escopo do trabalho. Após selecionarem os estudos que possuíam alguma relação com o propósito da pesquisa apresentaram oito (08) como possuidores de conteúdo adequado à abordagem qualitativa e à relação do corpo no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do esforço dos autores para discutir adequadamente o conceito relacionando-o à produção de conhecimento da área, em síntese entenderam que ainda não há uma familiaridade com o termo corporeidade, talvez pela sua complexidade e defendem o entendimento, e uso, desse termo, pois verificaram que em grande parte dos artigos analisados o tema da corporeidade aparecia, fosse explicitamente ou nas entrelinhas. Aqui, também, aparece uma interpretação valorativa do termo mesmo sem maior número de dados publicados.

Expandindo a visão para além das áreas Educação, Pedagogia e Educação Física, Scorsolini-Comin e Amorim (2008) publicaram revisão sobre o tema na área da Psicologia, e, também, concluíram que é necessária maior exploração. Há que se destacar que dentre os 07 (sete) estudos específicos apresentados pelos autores não houve revisão de qualquer trabalho tratando a questão

a partir da perspectiva da Educação Física.

Com o levantamento realizado constataram a complexidade que envolve a noção de corporeidade pontuando a existência de diferentes enfoques que poderão contribuir para a diversidade e atualidade do tema e que, dessa maneira, poderá haver a construção de um novo olhar para o corpo. Como é possível observar, a opinião pessoal prevalece, apesar da falta de publicação.

Postos esses artigos mais ocupados com a verificação do “estado da arte” sobre o conceito de corporeidade e consequente utilização desse conhecimento na construção da produção científica da área, é possível constatar a pequena expressão divulgada por meio das publicações brasileiras nesse início do século XXI. A escassez de artigos publicados não tem impedido aqueles que possuem identidade com esse conhecimento de indicá-lo como adequado para tratar a motricidade como manifestação da identidade humana.

## RECUO EPISTEMOLÓGICO PARA LOCALIZAÇÃO TEMPORAL DO CONCEITO CORPOREIDADE: CONTRIBUIÇÕES PRIMORDIAIS DO PENSAMENTO GREGO ANTIGO

Considerando o que foi apresentado como documentação no primeiro momento e compreendendo os argumentos abordados pelos autores por meio dos quais se reconhece a necessidade de aumentar o número de estudos sobre os temas corpo e corporeidade, este segundo momento se norteou pela origem do pensamento sobre corporeidade e a possibilidade de contribuir para a expansão do conceito nos tempos da pós-modernidade por meio de um movimento de radicalização do conceito corporeidade e da consciência sobre a complexidade do fenômeno corporeidade na cultura humana.

O ponto de partida é que o corpo contemporâneo perdeu densidade e profundidade tornando-se etéreo e superficial. Entretanto, um “novo” paradigma científico tem indicado para a necessidade de haver um tratamento mais preocupado com o *logos* apreendendo a complexidade do corpo novamente. Todo esse movimento de transcendência em relação ao pensamento cartesiano, calcado na perspectiva da fragmentação, visando uma concepção de totalidade tem sido apresentado à ciência desde a segunda metade do século XX por meio das áreas consideradas exatas, como a física, a química, a biologia e a matemática, no sentido de compreender como a consciência sobre a consciência passa por transcender o paradigma da mecânica clássica.

Talvez também o fenômeno da consciência seja algo que não se possa compreender em termos totalmente clássicos. Talvez nossas mentes sejam qualidades com raízes em alguma estranha e maravilhosa característica daquelas leis físicas que, na realidade, governam o mundo em que vivemos e não apenas em um algoritmo realizado pelos chamados “objetos” da estrutura física clássica (PENROSE, 1993, p. 250).

Feynman (1999) teve uma forma poética de se referir à totalidade da Natureza e nossa forma limitada de visão quando a dividimos.

Disse certa vez um poeta: Todo o universo está em um copo de vinho. “Provavelmente jamais saberemos o que ele quis dizer, pois os poetas não escrevem para ser entendidos. Mas é verdade que, se examinarmos um copo de vinho bem de perto, veremos todo o universo. Há as coisas da física: o líquido vivo que evapora dependendo do vento e do clima, os reflexos do copo, e nossa

imaginação acrescenta os átomos. O copo é uma destilação das rochas da Terra e, em sua composição, vemos os segredos da idade do universo e da evolução das estrelas. Que estranho arranjo de substâncias químicas está no vinho? Como vieram à existência? Há os fermentos, as enzimas, os substratos e os produtos. Ali no vinho encontra-se a maior generalização: toda a vida é fermentação. Ninguém descobre a química do vinho sem descobrir, como Louis Pasteur, a causa de muitas doenças. Como é vivo o clarete, impondo sua existência à consciência que o observa! Se nossas pequenas mentes, por alguma conveniência, dividem esse copo de vinho, o universo, em partes – física, biologia, geologia, astronomia, psicologia e assim por diante –, lembre-se de que a natureza as ignora! Assim, reunamos tudo de volta, sem esquecer para que serve, afinal. Que nos conceda mais um último prazer: bebê-lo e esquecer tudo isso! (FEYNMAN, 1999, p. 112-113).

Humberto Maturana (1997) refletindo sobre a localização da mente disserta o seguinte:

Os entes psíquicos, mentais ou espirituais como o eu, o inconsciente, a alma, o espírito, a consciência são entes relacionais que, em nossa cultura patriarcal ocidental, tratamos como se fossem da mesma classe que os entes materiais manipuláveis, mas não o são. A pergunta pela interação mente-corpo, espírito-matéria, é uma pergunta que confunde domínios e nos engana. Se nos perguntássemos se tanto faz viver num espaço psíquico ou outro, se tanto faz considerar-se parte de uma dinâmica espiritual ou não, se tanto faz crer ou não crer em Deus, a resposta seria não. Não dá no mesmo (MATURANA, 1997, p. 120).

Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1997) discutindo os mitos e defendendo uma nova aliança para a ciência argumentaram o seguinte,

O espírito humano, que habita um corpo submetido às leis da natureza, é capaz de chegar, pela decifração experimental, ao ponto de vista de Deus sobre o mundo, ao plano divino que este mundo exprime global e localmente. Mas esse espírito escapa ao seu próprio empreendimento” (p. 37). “Está bem morto o mundo finalizado, estático e harmonioso que a revolução copernicana destruiu quando lançou a Terra nos espaços infinitos. Mas o nosso mundo também não é o da ‘aliança moderna’. Não é o mundo silencioso e monótono, abandonado pelos antigos encantamentos, o mundo relógio, sobre o qual recebêramos jurisdição... O saber científico, extraído dos sonhos de uma revelação inspirada, quer dizer, sobrenatural, pode descobrir-se hoje simultaneamente como ‘escuta poética’ da natureza e processo natural dela, processo aberto de produção e invenção, num mundo aberto, produtivo e inventivo. (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 226).

Werner Heisenberg (1996) no livro que apresenta suas conversas sobre física, filosofia, religião e política com os amigos indica em alguns trechos certo significado do que compreensão é:

Provavelmente, ‘compreender’ significa estar de posse de representações e conceitos necessários para reconhecer que uma multidão de fenômenos diferentes faz parte de um todo coerente... O que queremos dizer com ‘compreensão’ é justamente a redução da multiplicidade de fenômenos a um princípio geral e simples, ou, como diriam os gregos, a redução do múltiplo ao uno” (HEISENBERG, 1996, p. 46).

Edgar Morin (1997) quando discute a natureza da Natureza aponta para as formas matriciais privilegiadas e a necessidade de refletir sobre elas na perspectiva de turbilhão, círculo, roda e anel recorrente e indica que podemos encontrar material para essa reflexão nas grandes cosmogonias arcaicas (Chinesa, Semítica ou Grega) do Deus-Criador.

Podemos conceber estes gênios, em termos materialistas, sob a forma de energias motrizes – isto é, com forma turbilhonar, ou em termos ao mesmo tempo mágicos e espiritualistas, como espíritos cujo conjunto constitui o Espírito criador, o Sopro, outra vez, portanto, o turbilhão. Assim, a idéia de Elohim une e traduz em si, de modo indistinto, a ideia de turbilhão genésico, a ideia de poder criador e a ideia de processo organizador. Tal como o turbilhão protossolar se transforma, uma vez concluída a gênese, em ordem organizacional donde emanam as leis aparentemente universais da natureza, assim também Elohim o Turbilhão termodinâmico (sem deixar de ser subterraneamente Elohim) dá lugar ao Deus-ordenador da lei, JHVH. JHVH não é um deus solar, é um deus cibernético” (MORIN, 1997, p. 212).

São muitos os que nessa transição do século XX para o século XXI tratam da necessidade de re-ligar, ou como Bateson (1987) dizia: “o ponto que liga”, com o sentido de ampliar o nível de consciência para transcender a percepção sobre a “realidade” e ascender a uma consciência ampliada sobre corpo e corporeidade.

Somos corpo desde antes de sabermos de nós, e quando já não sabemos. O corpo indica o caminho, mesmo quando não sabemos onde ir. É o texto tecido da memória antes e depois do texto, o fio antes de ser fiado, a trama por trás da trama e o corte depois do corte. O corpo é nossa referência de cheio e vazio, dentro e fora, de gesto, movimento, limite e abertura. O corpo é nosso lugar, nossa casa, nosso carro, nossa chegada e partida. Falamos hoje quase com naturalidade sobre o pós-humano, clones, cyborgs, mas ainda pensamos em corpo, porque aprendemos a identificar corpo e vida. O corpo humano no mundo e o corpo do mundo são fontes primárias de conhecimento. A começar dos limites e funções do corpo, dentro/fora, aparecer/desaparecer, por meio do corpo elaboramos forma e linguagem, semelhança e diferença (PESSOA, 2013, p.10).

Nesse sentido a perspectiva da Teoria da Complexidade se coaduna à construção conjunta do processo epistemológico transcendendo tempo e espaço. Compreende-se ser esse o sentido da contribuição de Santos (1997) discutindo a construção do conceito de corporeidade na Grécia antiga, indicando que a visão de Homero fora pautada nas formas do herói devido às necessidades da vida guerreira, mas é em Hesíodo que o autor identifica o corpo deixando de ter a exigência dos atributos de força e robustez, passando a ser rústico e voltado para o trabalho.

Em Homero, o corpo é a fonte da vida, pelo menos enquanto arma para garantir a sobrevivência, e por isso ele era sempre respeitado. Em Hesíodo, a fonte da vida é o trabalho, se o homem não se voltar para o mesmo, passa a ser motivo de desonra e vergonha (SANTOS, 1997, p.76).

O autor aponta para o surgimento de dois tipos de homens: o camponês e o aristocrata. Para o primeiro a corporeidade não se constitui como ideal de beleza, já para o segundo é a busca nos jogos e práticas atléticas que o ideal heróico se constrói. Desta forma, é possível ampliar o olhar e perceber que as alternativas de modelação da corporeidade ainda presentes na pós-modernidade são as mesmas vividas pelos homens entre os séculos IX e VI a. C. (Períodos Homérico e Arcaico), a ginástica para os ricos e o trabalho para os que perderam a fortuna.

A perspectiva da Arte da Memória, também, permite assumir esse olhar atemporal e transitar pelo tempo realizando recuo epistemológico para identificar olhares comuns. A arte da memória foi inventada pelos gregos, atravessou a antiguidade clássica, sobreviveu ao desmantelamento

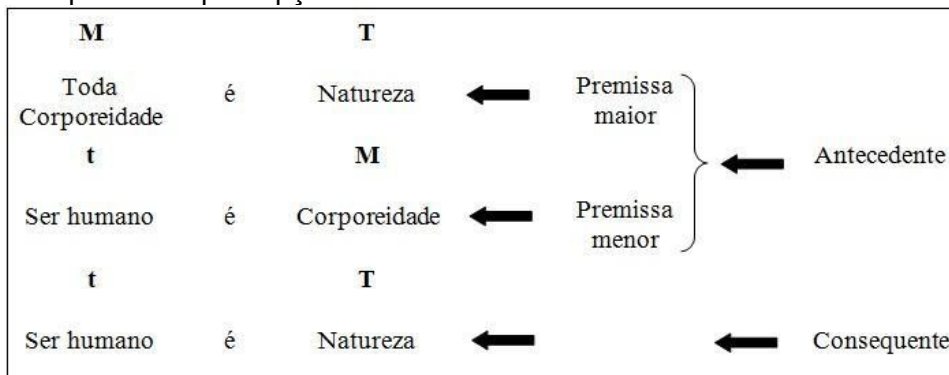
do sistema educacional latino durante a Idade Média, inicialmente foi abandonada no período do Renascimento, mas, depois, floresceu e ampliou suas influências e, com a chegada do século XVII, transformou-se novamente e participou ativamente do crescimento do novo método científico. Na sua origem, ela propõe um conjunto de regras para a memorização de ideias ou palavras constituindo uma técnica de imprimir lugares e imagens na memória, fazendo com que um orador possa reproduzir longos discursos com precisão infalível (COIMBRA, 1989).

Essa arte memorativa teria como fim último unir ou re-unir a alma individual com a Alma do mundo, adquirindo nesta a potência criadora ou recriadora das ideias divinas:

O ser humano individual seria uma imagem do universo em miniatura, a mente humana seria idêntica à mente divina, que compõe o cerne de todas as coisas, e exercer as faculdades de imaginação e memória permitiria ao homem ascender a verdades ocultas do universo. Portanto dentro de si as sete chaves (Analogia, Vibração, Polaridade, Ritmo, Causa e Efeito, Gênero, Mentalismo), das quais teria se esquecido, o homem sente a necessidade da arte de recordar, pois cada chave seria a semente de um poder anímico (COIMBRA, 1989, p.04-05).

A argumentação sustentada na lógica aristotélica como auxiliar para uma reflexão radical do fenômeno corporeidade foi aplicada por Souza (2017) visando demonstrar a relevância de transcender o que tem sido proposto, especialmente para a perspectiva temporal e compreender que no reaprender a sentir nosso corpo reencontramos o saber presente sempre conosco, porque somos corpo.

O autor afirma que é preciso despertar a experiência sem perder contato com o corpo e com o mundo nos tornando sujeitos da percepção, pois o mundo e o corpo são a ciência do ser (ontológicos), os quais não são reconhecidos em ideia, mas sim, são o próprio mundo e corpo como corpo-cognoscente. Assim, compreendeu ser relevante aplicar a Analítica (raciocínio da lógica aristotélica por meio do silogismo) argumentando sobre como a percepção radical da corporeidade está para uma percepção verdadeira de consciência transcendental do ser humano.



**Figura 1.** Silogismo entre Ser humano, Corporeidade e Natureza (SOUZA, 2017, p. 111).

Sendo assim, pensar o corpo e corporeidade por meio de aproximações atemporais entre pensamentos filosóficos para obter uma perspectiva complexa permite transcender o tempo e buscar mudar uma trajetória de formação acadêmica tradicional, indo ao encontro das raízes do que corporeidade é; fato que poderá contribuir para mais bem compreender o Se-Movimentar e o conhecimento da Educação Física escolar.

## A COMPREENSÃO DA CORPOREIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA COMPLEXA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No início desta redação apresentaram-se os pressupostos que, esperava-se, auxiliariam na sustentação da argumentação, pois o reconhecimento do “estado da arte” das publicações científicas recentes em Educação Física, a busca pela superação do corpo dicotômico na sociedade moderna por meio de uma visão de complexidade como via de transcendência para uma compreensão radical seriam adequadas para a necessária aplicação desse conhecimento à Educação Física escolar.

Considerando o processo de discussão apresentado durante a trajetória deste ensaio, é possível constatar que o pensamento contemporâneo está ancorado predominantemente em pressupostos dualistas. Como limite, o dualismo associa à aprendizagem somente o que se passa na mente. Em consequência, a educação atém-se ao controle e à normalização de corpos obedientes, disciplinados, saudáveis e produtivos (BECKETT & MORRIS, 2001; OVENS & POWELL, 2011).

Compreende-se que a dinâmica de elaboração de saberes nas aulas de educação física esteja ligada à totalidade da vida como via de acesso à reflexão sobre as grandes e absolutas verdades, pois se assim não forem de nada contribuirão para a verdadeira felicidade humana. Para tanto, professores precisam estar preparados para superar ambientes de aprendizagem orientados à “cognição desincorporada”, como se pensamento e movimento estivessem dissociados anacronicamente um à parte do outro.

A aprendizagem precisa ser significativa não somente em termos de conhecimentos de interesse dos alunos e alunas, mas compreender questões de justiça social, equidade, relacionamentos e aspectos (inter) pessoais (espirituais, mentais, sociais, emocionais, físicos etc.) de modo convergente, sem dicotimizá-los. Os próprios professores podem buscar esse princípio de reinventar-se considerando as novas responsabilidades sociais, as quais pedem o exercício da criatividade, desenvolvimento das capacidades por meio de leitura, investigação, experimentação, interação com o meio ambiente, resolução de problemas integrando assim o conhecimento adquirido com a realidade vivida.

No entanto, apesar dos esforços realizados por diversos estudiosos para uma mudança mais radical da prática pedagógica em Educação Física, ainda são observadas dificuldades nos professores da área em compreender novas tendências pedagógicas, mudar comportamentos tradicionais, assim como implantar conhecimentos desenvolvidos no âmbito acadêmico para a formação profissional e o cotidiano escolar (ANTUNES *et al.* 2005).

Desse modo, reconhece-se que a complexidade nos modos criativos de interagir implica na abertura dos processos de ensino e de aprendizagem à emergência de possibilidades na intervenção de professores e professoras para expandir espaço e experiências do que é pedagogicamente possível (SUMARA & DAVIS, 1997), pois as reflexões sobre a complexidade de suas práticas são permeadas por intencionalidades e emoções que, segundo Kortaghen (2017), podem explicitar “verdades inconvenientes” que, por sua vez, podem ser vitais para potencializar o percurso da aprendizagem dos alunos.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, F.H.C.; DANTAS, L.E.P.B.T.; BIGOTTI, S.; TOKUYOCHI, J.H.; TANI, G.; BRASIL, F.K.; ANDRÉ, M. Um retrato da pesquisa brasileira em educação física escolar: 1999-2003.

**MOTRIZ**, Rio Claro, vol. 11, n 3, p. 179-184, 2005.

BATESON, G. **Natureza e espírito**. Coleção Ciência Nova no.3 (tradução Maria do Rosário Carrilho). Portugal: Publicações Dom Quixote Lda, 1987.

BECKETT, D. & MORRIS, G. Ontological performance: Bodies, identities and learning. **Studies in the Education of Adults**, 33 (1) 35- 48, 2001.

BEZERRA, F. L. L.; MOREIRA, W. W. Corpo e Educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75, 2013.

SCORSOLINI-COMIN, F.; AMORIM, K. S. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 189-214, jun. 2008.

FEDERICI, C. A. G., GUZZO, M. S. L., ROBLE, O. J. & TERRA, V. D. S. Espinosa, alegria e conhecimento em educação física. **Pensar a Prática**, 17 (1) 26-38, 2014.

FEYNMAN, R. P. **Física em seis lições**. (Tradução Ivo Korytowski). 2ª edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

FRANCO, M. A.; MENDES, M. I. B. S. Fenomenologia e Educação Física: uma revisão dos conceitos de corpo e motricidade. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 209-218, setembro/2015.

HEISENBERG, W. **A parte e o todo**: encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política. (Tradução Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

KORTHAGEN, F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 23 (4) 387-405, 2017.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. (Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz: organizadores). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. (Tradução José Artur GIANOTTI e Armando Mora d'Oliveira). São Paulo: Perspectiva, 2005.

MORIN, E. **O método 1: A natureza da Natureza**. (Tradução Maria Gabriela de Bragança). Portugal: Publicações Europa-América, Lda, 1997.

OVENS, A. & POWELL, D. Minding the body in physical education. In S. Brown, (Ed.), **Issues and controversies in physical education: policy, power and pedagogy**. Auckland: Pearson, 2011.

PENROSE, R. **A mente nova do rei**: computadores, mentes e as leis da física. (Tradução de Waltensir Dutra). Rio de Janeiro: Campus, 1993.

PESSOA, L. G. Caos forma: dois pontos – Um olhar sobre a forma a partir do mito, do corpo e da cidade. **Revista Digital Imagens da Cultura & Cultura das Imagens**. Vol.1. n.3, Maio, 2013.

PRIGOGINE, I; STENGERS, I. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. (Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2.ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, 168 p. (Coleção educação física).

SANTOS, L. C. T. A atividade física e a construção da Corporeidade na Grécia antiga. **Revista da Educação Física/UEM**, 8(1): 73-77, 1997.

SOUZA, M. T. A corporeidade como demonstração da natureza universal: a educação física como via de acesso à consciência transcendente. In: SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.;

VENÂNCIO, L.; FREIRE, E. S. (Org.). **Educação Física escolar**: diferentes olhares para os processos formativos. Curitiba: CRV, 2017.

SUMARA, D. J. & DAVIS, B. Enlarging the space of the possible: complexity, complicity and action-research practices. In T. Carso & D. Sumara, (Eds.), **Action-research as living practice**. New York: Peter Lang, 1997.

TANNÚS, F. M. S.; LIMA, L. O.; CAMPOS, M. V. S.; MOREIRA, W. W. As possíveis abordagens sobre corpo/corporeidade nos programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo: o estado da Arte. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 113-126, 2018.

RECEBIDO 07/08/19

APROVADO 07/09/18

## SOBRE OS AUTORES:

MAURÍCIO T. TEODORO DE SOUZA. Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1983). Mestre (1994) e Doutor (2001) em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Cidade de São Paulo. Membro do corpo de editores da Revista Brasileira de Ciência e Movimento (0103-1716), Revista Pulsar On-line e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Investiga a área de Educação Física com ênfase em: Metodologia de Ensino em Educação Física, Manifestações da Cultura Corporal e Estudos da Teoria da Complexidade aplicados à Educação Física.

LUIZ SANCHES NETO. Luiz Sanches Neto. Professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bacharel (1994-98) e Licenciado em Educação Física (1997-99) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre (2000-3) e Doutor em Pedagogia da Motricidade Humana (2011-14) com Pós-Doutorado em Educação (2015-16) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Estudante pesquisador visitante na Université de Montréal, Québec, Canadá (2013-14) com projeto financiado pela FAPESP. Trabalhou em universidades na região metropolitana, interior e litoral de São Paulo (2001-16), em escola da rede pública municipal (2002-7) e coautor do currículo de Educação Física da rede pública estadual (2007-8). Pesquisa temáticas relacionadas à Educação Física Escolar: sistematização de princípios curriculares, autoestudo e narrativas (auto)biográficas, práticas colaborativas e processos formativos permanentes de professores(as). Membro do grupo autônomo de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar (desde 2005), NEPEF-FPCT (Unesp) [Antena CRIFPE-Brasil], GEPEFEC (USJT), da rede internacional de pesquisa SINC - Special Interest Network in Complexity, AERA - American Educational Research Association e ISATT - International Study Association on Teachers and Teaching (desde 2011). Atualmente é coordenador do eixo de pesquisa sobre processos formativos colaborativos (Saberes em Ação - IEFes), colaborador do projeto CASA de Interdisciplinaridade (UFC) e responsável pelas relações internacionais da Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Professor Universidade Federal do Ceará - Instituto de Educação Física e Esportes. Brasil  
ALAN OVENS. Professor The University of Auckland - School of Curriculum and Pedagogy. Nova Zelândia.

## ENTRE A OSTENTAÇÃO DO DISCURSO E A MISÉRIA DAS PRÁTICAS: IMPLICAÇÕES PARA O CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO NO SÉC. XXI

### BETWEEN THE OSTENTATION OF THE SPEECH AND THE MISERY OF THE PRACTICES: IMPLICATIONS FOR THE BODY AND THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN BASIC EDUCATION IN THE 21ST CENTURY.

### ENTRE LA OSTENTACIÓN DEL DISCURSO Y LA MISERIA DE LAS PRÁCTICAS: IMPLICACIONES PARA EL CUERPO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SIGLO XXI.

Rodrigo da Silva Paiva<sup>1</sup>

rgo.paiva@gmail.com

#### RESUMO

Uma das mais marcantes características da sociedade contemporânea é a transformação de fatos e ocorrências cotidianas em espetáculos. A cultura da ostentação perpassa praticamente todos os contextos sociais, inclusive o educacional. Próximos do fim da segunda década do século XXI há uma crescente onda de exacerbação do discurso pedagógico nos estabelecimentos de ensino que, infelizmente, não vem acompanhada de igual aprimoramento técnico e metodológico das práticas educativas. Interessa-nos, especificamente, o impacto desta ostentação no discurso praticado no âmbito da Educação Física escolar e os desdobramentos e implicações no corpo dos alunos que frequentam o ensino básico. O objetivo deste trabalho de revisão de literatura é debater se, e em que medidas, o distanciamento entre a qualidade do discurso e a qualidade das aulas, de Educação Física, influencia o desenvolvimento de identidades corporais durante todo o percurso de escolarização. Os principais apontamentos da literatura sugerem que a constituição de cidadãos corporalmente cultos, competentes, críticos, entusiastas e saudáveis dar-se-á se, e somente se, as aulas de Educação Física se configurarem como espaços genuínos de experimentação, aprendizado, sucesso, diversidade e possibilitarem a superação de modelos metodológicos que privilegiam a observação, a fila, a exposição e a mútua comparação. O que se propõe é uma urgente e necessária revisão técnica e metodológica dos modelos fossilizados de ensino, tendo como orientação princípios e variantes do MODELO STEP.

**PALAVRAS-CHAVE:** CORPO; ENSINO BÁSICO; EDUCAÇÃO FÍSICA; METODOLOGIAS DE ENSINO

<sup>1</sup> Universidade Nove de Julho

## ABSTRACT

One of the most striking characteristics of contemporary society is the transformation of facts and daily occurrences in spectacles. The culture of ostentation is in almost all the social contexts, including the educational. Near the end of the second decade of the 21st century, there is a growing wave of exacerbation of pedagogical discourse in educational establishments which, unfortunately, are not accompanied by the same technical and methodological improvement of educational practices. Specifically, we are interested in the impact of this ostentatious speech in the field of school physical education and the ramifications and implications in the bodies of students attending basic education. The objective of this literature review work is to discuss whether, and in what measure, the distance between the quality of speech and the quality of the classes of physical education influences the development of body identities throughout the schooling process. The main findings in the literature suggests that the constitution of bodily cults, competent, critical, enthusiastic and healthy citizens will be given if, and only if, physical education classes are set up as genuine spaces for experimentation, learning, success, diversity and making it possible to overcome methodological models that favor observation, queuing, exposure and mutual comparison. What is proposed is an urgent and necessary technical and methodological revision of the fossilized teaching models, guiding principles and variants of the STEP model.

**KEY WORDS:** BODY; BASIC EDUCATION; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING METHODOLOGIES

## RESUMEN

Una de las características más llamativas de la sociedad contemporánea es la transformación de hechos y apariciones en shows diarios. La cultura de la ostentación impregna casi todos los contextos sociales, incluyendo la educación. Cerca del final de la segunda década del siglo XXI, hay una creciente ola de la exacerbación del discurso pedagógico en las escuelas que por desgracia no viene con la mejora técnica y metodológica de las prácticas educativas iguales. Nos interesa, específicamente, el impacto de esta ostentación en el discurso practicado en educación física y las ramificaciones y consecuencias en el cuerpo de los estudiantes que asisten a la escuela primaria. El objetivo de esta revisión de la literatura discute si y en lo que mide, la brecha entre la calidad del discurso y la calidad de las clases de educación física, influye en el desarrollo de identidades personales a través del curso de escolaridad. Las notas principales de la literatura sugieren que la constitución de los ciudadanos corporales cultos, competentes, críticos, entusiastas y sanos serán dados si, y solamente si, las clases de la educación física se establecen como espacios genuinos para la experimentación, el aprendizaje, el éxito, la diversidad y la posibilidad de superar modelos metodológicos que favorezcan la observación, la cola, la exposición y la comparación mutua. Lo que se propone es una revisión técnica y metodológica urgente y necesaria de los modelos de enseñanza fosilizados, guiada por los principios rectores y variantes del modelo STEP.

**PALABRAS CLAVE:** CUERPO; EDUCACIÓN BÁSICA; EDUCACIÓN FÍSICA; METODOLOGÍAS DOCENTES

## PARTE 1: DO DISCURSO

Em tempos de *funk* ostentação, que tem como principal conteúdo o consumo, o luxo, o esnobismo, a opulência e a soberba não seria de se estranhar que diversos setores da sociedade brasileira acabassem por ser acometidos e até inspirados por iguais adjetivos. O que se pretende debater aqui não é nenhuma espécie de saudosismo puritano em relação às preferências musicais

da população brasileira. No entanto, parece estranho um horizonte onde ninguém, ou quase ninguém, acabe por estranhar e até mesmo indignar-se ao dar-se conta de uma nova forma de ostentação, cada vez mais comum, mais frequente numa delicada área social: a ostentação no discurso pedagógico nos ambientes acadêmico e escolar.

Interessa-nos retomar um importante aspecto identificado, há praticamente duas décadas, por Nóvoa (1999), que delatava a exacerbação da retórica acadêmica em detrimento dos métodos e das técnicas nas ciências da educação. Parece válido recontar a temática que persiste em rodear, como um animal preso ao poste, o contexto da educação brasileira, de um modo geral, e de forma ainda mais específica, da Educação Física escolar.

Para familiarizar o leitor com o que se busca discutir neste trabalho, parece interessante apresentar uma análise crítica sobre dois contextos de atuação do profissional de Educação Física no ambiente escolar. O primeiro descreve o professor do século XX e o segundo do século XXI. Na sequência serão debatidos os impactos de diferentes atribuições de significados às práticas corporais na formação corporal dos alunos durante seu percurso de escolarização no ensino básico e, finalmente, serão apontados alguns encaminhamentos, propostas, que, na opinião deste pesquisador, podem favorecer o desenvolvimento dos alunos pelas e nas experiências corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física escolar.

## 1º CONTEXTO – O PROFESSOR, SEU DISCURSO E SUA AULA NO SÉCULO XX

Ao observar uma aula cotidiana de Educação Física escolar, nas décadas de 1980 e 1990, em uma escola (pública ou privada) de uma cidade qualquer do país, frequentemente o pesquisador vislumbraria a classe dividida em grupos, espalhados pela quadra (ou o espaço de prática disponível) realizando tarefas distintas que denunciavam pouca sistematização das práticas corporais. Uma cena comum seria os meninos jogando futebol, as garotas em uma roda jogando “vôlei”, outros, ainda, divertindo-se com uma corda e alguns sentados. Quando, e se, o professor buscasse alguma estratégia para aproximação do grupo todo em uma mesma atividade, não raro, um jogo de “queimada” se anunciava, e se justificava, como tarefa integradora. O professor, às margens da quadra, observava seu jornal e por vezes fazia alguma intervenção ou dava qualquer orientação aos alunos. Ao ser interpelado por um observador ou pesquisador o professor, sem nenhum constrangimento, diria que a aula estava assim organizada para que os meninos pudessem aprimorar suas habilidades para os jogos escolares, as meninas não ficassem sem fazer nada e aqueles da corda ou sentados não atrapalhassem a aula dos demais.

As expectativas sociais para com o professor de Educação Física escolar eram, no máximo, da ordem do aprimoramento de habilidades esportivas e manutenção dos alunos ativos. Diverti-los. Realizar atividades de recreação para que pudessem aprender mais ao retornarem para as salas de aula.

## 2º CONTEXTO – O PROFESSOR, SEU DISCURSO E SUA AULA NO SÉCULO XXI

Ao observar uma aula cotidiana de Educação Física, no ano de 2018, em uma escola qualquer de uma cidade qualquer do país, possivelmente o pesquisador ainda se depare com meninos dominando o espaço com jogos de futebol, meninas realizando uma atividade paralela, um grupo

maior de alunos em outra atividade ou sentados. A queimada não deixou de ser o recurso principal de integração de meninos e meninas. O que mudou? O professor substituiu o velho jornal por um moderno celular conectado à internet. Ao ser questionado, após praticamente 30 anos, sobre os motivos pelos quais estas práticas estão sistematizadas desta forma, o professor rapidamente dirá: como forma de atender às diferentes necessidades e interesses de aprendizagens dos educandos ele optou em organizar jogos pré-desportivos para os garotos, permitiu que as garotas vivenciassem de forma crítica um jogo de manutenção da bola no ar que se propõem romper com a hegemonia do corpo habilidoso apregoada pela mídia, e que os demais exerciam uma capacidade analítica de entendimento dos jogos e das práticas corporais participando “ativamente observando”. Quando da situação da queimada, o professor, por certo, explanaria que faz poucas intervenções para favorecer a tomada de decisão, desenvolver a autonomia dos alunos e que o jogo envolve meninos e meninas para romper com práticas sexistas e segregadoras.

O que se pode notar é que o professor, no século XXI, mesmo sem modificar minimamente suas técnicas, estratégias e metodologias de ensino, aprendeu que é socialmente avaliado mais pelo que diz que faz, do que pelo que faz (BIESTA, 2015; NOVOA, 1999). Tal fato possibilitou o surgimento de uma nova forma de discursar, onde certos e determinados *slogans* passam a fazer parte do conjunto de vocábulos do professor para atender tendências da educação. Mais. Ao não utilizar estes *slogans* o professor passa a ser visto como desatualizado, ultrapassado, *démodé* (BIESTA, 2015; ZEICHNER, 2008).

Se, por um lado, o professor, de forma geral, e de maneira mais específica o de Educação Física, desenvolveu uma competência discursiva condizente com as expectativas sociais em relação à sua formação e sua atuação, por outro lado, parece que a atualização metodológica não acompanhou às mesmas proporções.

O professor de sala de aula que não se assuma construtivista, não comente autores como Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, não diga que parte dos conhecimentos prévios e que promove aprendizagens significativas, ainda que não sistematize suas práticas de acordo com os estágios de desenvolvimento, não ajuste as atividades às zonas de aprendizagens, não parta da realidade vivida dos alunos e desconheça os componentes de estrutura cognitiva, tenderá a ser malvisto entre seus pares.

No campo da Educação Física, termos como lúdico, mapeamento, respeito às diferenças, cultura corporal, construtivismo, jogos pré-desportivos, esporte educacional, atendem mais às necessidades discursivas acadêmicas do que propriamente ao desenvolvimento da corporeidade dos alunos durante todo o percurso de escolarização.

Mais recentemente Biesta (2015) denominou de *Learnification of Education* as mudanças drásticas que ocorreram no discurso dos profissionais de educação, mas que não foram acompanhadas de reestruturação de suas práticas. Termos como alunos dão lugar a “educandos”, professores se autodenominam “mediadores de aprendizagens”, mas os procedimentos metodológicos são absolutamente os mesmos.

Rapidamente, surgirão aqueles que dirão que os contextos supracitados não são representativos da totalidade das aulas de Educação Física escolar. Por certo que não. Mas, ainda que o sejam da maioria dos estabelecimentos educacionais em que se encena a Educação Física escolar, haverá um esforço maior por parte da comunidade acadêmica em dar início à refutabilidade deste texto (Popper, 1982), do que em empreender esforços que favoreçam a qualificação das práticas tematizadas nas aulas de Educação Física no cotidiano escolar.

Sobre este aspecto parece conveniente retomar um texto clássico em que Schön (2000, p.15), denuncia o afastamento entre os conhecimentos academicamente produzidos e a transformação da realidade deles decorrentes.

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. (SCHÖN, 2000, p.15)

O que se pode inferir é que há um claro distanciamento entre a apropriação dos conhecimentos teóricos, produzidos nos campos da Pedagogia e da Educação Física, e o aprimoramento dos métodos de ensino que possibilitem, entre outras coisas, um maior envolvimento dos alunos nas práticas corporais das aulas de Educação Física escolar.

Um reposicionamento do papel do corpo na educação básica, especialmente no período de transição do século XX para XXI, acabou por surpreender o professor da Educação Física escolar que rapidamente tratou qualificar seu discurso. Quanto tempo mais será necessário para uma adaptação de suas práticas?

## PARTE 2 – UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES.

Diversos fatores contribuíram para uma nova atribuição de significados, no Brasil, às aulas de Educação Física escolar no Século XXI. Um dos mais relevantes, concordando com Bracht e Almeida (2003), foi a criação de uma portaria interministerial promulgando a Lei n. 10.328/2001, retificando o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), inserindo a palavra “obrigatório” ao texto original. Uma nova alteração no texto ocorreu dois anos depois e o documento definitivo assim regulamenta: “§ 3º A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno. (Lei 10.793/2003)”.

Um primeiro aspecto que pode ser notado é o paradoxo entre o componente obrigatório, porém, facultativo. A Educação Física escolar deve ser ofertada para todos e se traduz no único componente curricular facultativo descrito na Lei.

Outro aspecto importantíssimo que estes autores denunciam é que a modificação do texto da lei, tornando a Educação Física escolar componente curricular obrigatório à formação de todos os milhões de crianças e jovens matriculados nos estabelecimentos educacionais, públicos e privados, em todo o território nacional, não estabelecia relações diretas com novos sentidos atribuídos ao corpo do aluno durante seu percurso de escolarização, mas uma forma de minimizar os impactos negativos resultantes da desastrosa participação do Brasil nos Jogos Olímpicos de Sydney, no ano de 2000 (BRACHT; ALMEIDA, 2003). O que se viu foi uma nova velha forma de atribuir valores simbólicos da Educação Física escolar como um campo de preparação de atletas. As diferentes projeções de significados corporais atribuídos à Educação Física pelos meninos e meninas viram-se resumidas ao treinamento desportivo<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Portaria Interministerial n.73, de 21 de junho de 2001



As perspectivas de que a Educação Física escolar compusesse o projeto pedagógico da escola e que, esta última, levasse em consideração as possibilidades educacionais pelo/ e no corpo, se viram frustradas. Limitadas à alteração de uma palavra no documento orientador das políticas educacionais brasileiras que nunca se materializaram em melhores condições de aulas, nem melhores condições de desenvolvimento dos alunos a partir da corporeidade, em toda a perspectiva da antropologia e sociologia do corpo como mecanismos de diálogo e inserção na cultura (LE BRETON, 2003;2006).

Ao que parece, mesmo que desde o final do século XX, autores como Freire (1989) já demonstrassem a indispensabilidade da ruptura de dicotomias como corpo e mente nos estabelecimentos escolares, a área da Educação Física, de maneira geral, encontra razoável dificuldade, ou ainda, resistência, em estabelecer conexões qualificadas entre as práticas corporais e o desenvolvimento integral dos alunos. O aprimoramento de habilidades esportivas continua sendo o horizonte perseguido pela maioria dos profissionais de Educação Física que atua no contexto escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (Brasil, 1998), documento orientador das atividades educativas dos diversos componentes curriculares, propunham uma ressignificação das experiências corporais e, ainda, uma ampliação das possibilidades de vivências compreendidas durante o percurso de formação. Os chamados blocos de conteúdos pressupunham o alargamento das experiências de inserção dos corpos dos alunos no diálogo com a cultura de movimentos. As atividades rítmicas e expressivas, os esportes, os jogos, as lutas, as ginásticas e o conhecimento sobre o corpo.

O que se viu, desde então, foram polarizações e controvérsias. Alguns professores criticando o documento. Outros, por outro lado, norteando suas aulas pelas propostas do PCNs. Os contextos descritos anteriormente ainda são predominantes na Educação Física escolar. As atividades esportivas, coletivas, masculinas se sobressaem no planejamento dos professores.

Algumas experiências pontuais, louváveis, despontam no cenário (NEIRA, 2018). Mas, de uma maneira geral, pouco se pode observar, do ponto de vista metodológico, as transformações das técnicas e modelos de ensino adotados pelos professores de Educação Física escolar. As filas imperam no cotidiano pedagógico. Quando o professor assume o risco de tematizar um conteúdo com o qual tem pouca, ou nenhuma, familiaridade, as experiências ficam restritas à reprodução do que um (às vezes mais de um) aluno conhece. Ao incorrer nesse risco, cabe lembrar o alerta dado por Skinner (1972), ao afirmar que entregues a si mesmos os alunos aprendem, no entanto, aqueles que são ensinados além de aprenderem mais rápido, aprendem mais.

Praticamente duas décadas depois, um novo documento orientador das atividades e dos conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios é lançado. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), organiza os conteúdos da Educação Física em unidades temáticas, Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

O que se anuncia no horizonte das práticas e que, indiscutivelmente, participará da constituição da identidade corporal dos alunos do ensino básico, são experiências repetitivas, desprovidas de significados sociais e que em praticamente nada se diferem das aulas ofertadas na Educação Física escolar nos últimos trinta ou quarenta anos.

A experiência deste pesquisador, em mais de uma década em programas de formação de professores de Educação Física e Pedagogia, em todo o território nacional, permite afirmar, sem juízo de valores e com grau de alto grau de confirmação, que o que se pode verificar é que as experiências corporais nos estabelecimentos de ensino se multiplicaram e se diversificaram na

última década. O skate, o hip-hop, o *slackline*, a escalada, o frevo, a capoeira, entre outros conteúdos propostos pelos documentos orientadores da educação básica (PCNs e BNCC). No entanto, do ponto de vista metodológico, o que se observa são adaptações do conteúdo às necessidades e interesses dos alunos no século XXI que não foram acompanhadas de modificações substanciais da forma de ensinar. Apenas para exemplificar, um observador atento notaria que hoje em dia os alunos vivenciam o skate, ou patins, ou bicicleta, sob o discurso de que a escola deve proporcionar experiências de práticas corporais de aventuras, organizados em colunas, participando de estafetas, desviando de cones, replicando a mesma estratégia de ensino fossilizada para o aperfeiçoamento de habilidades esportivas. Conteúdos do século XXI ensinados com as estratégias do século XX. Um museu de grandes novidades.

### PARTE 3 – (DES)EDUCAÇÃO FÍSICA

Estudos contemporâneos sugerem que, pela primeira vez na história do desenvolvimento da humanidade, as crianças tendem a morrer cinco anos antes de seus pais como consequência do sedentarismo e das doenças crônicas degenerativas dele decorrentes (DESIGNED TO MOVE).

Especificamente no Brasil, os dados do Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE, 2013) demonstram que 45,9% da população é sedentária. Em aproximadamente uma década a maioria dos brasileiros será inativa. Mas o documento apresenta, ainda, dois dados importantes permitem uma análise neste trabalho. O primeiro é que existe uma tendência linear de evasão das práticas corporais, uma correlação positiva entre o avanço da idade e do sedentarismo. O segundo é que 80,4% das pessoas que não praticam nenhuma atividade física tem conhecimento sobre os impactos do sedentarismo na saúde e qualidade de vida. O convencimento e a sensibilização, por meio do discurso, já não surtem efeitos práticos.

O papel das práticas corporais foi ressignificado no início do século XXI e hoje, no cotidiano escolar, nas aulas de Educação Física, o que se observa, frequentemente, é uma resistência por parte dos alunos, especialmente os dos ciclos do ensino fundamental II e ensino médio, anos finais do ensino básico, em participar ativamente das experiências motoras (ALMEIDA e CAUDURO, 2007; MILLEN NETO et al, 2010).

Por vezes os alunos estão no espaço de prática, na quadra, no pátio ou no local onde as atividades corporais acontecem, mas dispersos, desinteressados e ansiosos para que terminem. Autores como Rossetto e Paiva (2016) já discutiram anteriormente este comportamento *outsider*, a participação corporal forçosa, mas com a demonstração de atitudes desviantes que possibilitem desligar-se psicologicamente das práticas. Obviamente que as causas dessas resistências são multifatoriais. Não há nenhuma explicação simples, apenas as simplificadas.

Mesmo diante da complexidade que se apresenta aos professores de Educação Física, há pelos menos dois argumentos comumente utilizados para explicar o desinteresse dos alunos pelas práticas corporais: 1 - o uso excessivo das tecnologias pelas novas gerações e; 2 - uma narrativa saudosista de que as brincadeiras populares, tradicionais, de rua, não compõem mais o cotidiano das crianças e jovens em idade escolar e, por isso, interessam-se menos pelas aulas de Educação Física.

Certamente estes são fatores partícipes e impactam a adesão às aulas de Educação Física escolar. Mas o que poucos debatem, é o papel da Educação Física no gosto pela Educação Física.

Sobre este aspecto Darido (2004) sinalizava a importância e a urgência da qualificação das aulas e das experiências corporais na constituição de sujeitos aderentes às práticas.

Ao observar a empolgação corporal demonstrada pelos alunos, meninos e meninas, no ensino infantil e durante os anos iniciais, no ensino fundamental I do ciclo básico, o professor de Educação Física escolar depara-se com corpos disponíveis, entusiasmados com as mais diversas atividades, brincadeiras e jogos propostos nas aulas. Vale dizer que mesmo que as atividades sejam metodologicamente inadequadas para a construção de corpos amantes do movimento, as crianças tendem a suportá-las, comportando-se de maneira eufórica com, quase, quaisquer atividades que possibilitem o movimentar-se.

Tomemos os seguintes exemplos: um jogo qualquer de estafeta e o jogo de corre cutia/lenço atrás.

No primeiro caso, de estafeta, as crianças passarão a maior parte do tempo observando. Aqueles mais habilidosos desfilarão suas competências corporais. Os menos habilidosos, ansiosos, por vezes constrangidos, serão forçados a demonstrar, diante de todos da sala, o quão limitados seus corpos são até aquele momento. Com um pouco de motivação por parte do professor os alunos tendem a suplantar suas angústias e dificuldades e, aos gritos, participam da atividade que contribui, pouco, ou quase nada, para o desenvolvimento social, cultural, moral e até mesmo, motor. Em algumas ocasiões, bastante frequentes, inclusive, um ou mais de um aluno não conseguem desempenhar de maneira habilidosa a tarefa solicitada. Com o máximo de boa vontade, o professor gentilmente solicita, sugere, permite que o aluno execute novamente a tarefa. O que acaba por não ser percebido é que o constrangimento, a angústia e o desconforto voltarão a apoderar-se dos alunos. Sob o pretexto de colaborar com as aprendizagens, a repetição se torna a passarela dos bons e o martírio dos que encontram maiores dificuldades.

No segundo caso, do corre cutia/lenço atrás, as crianças em roda permitem que alguns sorrisos lhes escapem, satisfeitas com a atividade, desassossegadas na expectativa de que as escolham na próxima rodada. Ora, o professor atento deve ter notado que este, como muitos outros, é um jogo de relações sociais. Os alunos buscam desafiar-se diante de seus amigos mais próximos e escolhem-se mutuamente por afinidade e companheirismo. Se em determinada circunstância o lenço/implemento estiver nas mãos de algum aluno com o qual “eu” não estabeleça relações sociais frequentes, será necessário que o lenço seja colocado atrás “de um amigo de um amigo meu” para que em três rodadas “eu” volte a ter “chance”. Não são raras as vezes em que a aula termina sem que todos os alunos tenham participado ativamente do jogo.

Observando esta dinâmica, e comprometido com o envolvimento de todos os alunos, o professor de Educação Física sugere que só pode receber o lenço quem ainda não participou, rompendo, assim, com elementos estruturantes do jogo como a incerteza (Caillois, 1990), o efeito positivo e o controle interno (Christie, 1991 apud Kishimoto, 2008) e a imprevisibilidade (ROSSETTO JR *et al.*, 2005).

Na tentativa de envolver um número maior de alunos, e por falta de estratégias mais genuínas, o professor acaba por favorecer a construção de dois processos que marcarão definitivamente a imagem corporal das crianças e jovens, a saber, a impotência aprendida (Weinberg e Gold, 2001) e a inibição corporal (PAIVA e ROSSETTO JUNIOR, 2018).

Entende-se por impotência aprendida uma situação persistente em que os indivíduos desenvolvem uma percepção negativa sobre seus comportamentos (motores, neste caso), geralmente resultante de comparação social entre os padrões estabelecidos e o resultado de suas ações, gerando um sentimento recorrente de fracasso e incompetência (WEINBERG E GOLD, 2001).

### Sobre a inibição corporal:

Existem diferentes mecanismos explícitos socialmente, ou não, que compõem narrativas de poder e superioridade de certos grupos sobre outros. Do branco sobre o negro, do europeu sobre o latino, do rico sobre o pobre, do homem sobre a mulher, entres outros. Estas narrativas, mais do que fazerem parte de mecanismos simbólicos de tentativas de demonstração de poder, compõem um conjunto de características que se enraízam e se apresentam em todas as formas de linguagem e comunicação com a cultura, inclusive o corpo. Nas aulas de educação física e esportes, nos mais distintos ambientes em que são encenados, as metodologias de ensino adotadas contribuem para uma nova forma de dominação e submissão: a do habilidoso sobre o inabilidoso. Também esta última forma de demonstração de poder e superioridade comporá os mecanismos simbólicos fundantes das percepções individuais de sucesso, competência, autoconceito e, em direção diametralmente oposta, de vergonha e inibição corporal (PAIVA e ROSSETO JUNIOR, 2018 p.75)

Com o passar dos anos estas percepções distorcidas sobre o corpo acabam impregnando a identidade dos alunos que passam a evitar as aulas de Educação Física escolar. O que se verifica, então, no percurso de escolarização do ensino básico, é uma progressiva resistência, um afastamento lento das práticas corporais que se inicia no ensino infantil e tem seu ápice no ensino médio, ciclo em que, guardadas as devidas particularidades, apenas 33% dos alunos participam das aulas (MELO e SOUSA NETO, 2018).

As aulas de Educação Física escolar que deveriam contribuir, dentre outras coisas, para o desenvolvimento de alunos corporalmente entusiasmados, inadvertidamente, acabam por se caracterizar por anos e anos sequencias de Deseducação Física.

Notadamente, as experiências corporais qualificadas, repletas de significados - sociais - e sentidos - pessoais (Vygotsky, 1989) participam de maneira fundamental dos processos de desenvolvimento do gosto e da identificação com as atividades físicas, esportivas, artísticas, gímnicas, entre outras manifestações da cultura de movimentos, como Darido (2004) tem sugerido.

Alguns caminhos podem ser encontrados para a Educação Física infantil (Martins e Gaio 2015), a Educação Física inclusiva (Joaquim e Gimenez, 2015), a superação da violência simbólica nas aulas de Educação Física (Correia, 2015) e a democratização de oportunidades corporais indiferente dos níveis de habilidades (GIMENEZ, 2015).

## PARTE 4 – POR FIM, O FIM DA FILA.

Tão importante quanto o aprofundamento conceitual sobre os sentidos, os objetivos, as razões e os destinos da Educação Física, percurso que diversos autores já trilharam no desenvolvimento do que comumente se usou chamar abordagens da Educação Física, é um aprofundamento dos modelos metodológicos que permitam a consecução de tais propostas. Em outras palavras, é fundamental que se supere aquilo que Kunz (1994) denominou de abordagens abstratas.

À guisa de oferecer algum encaminhamento que permita, a partir da leitura deste trabalho, um passo significativo na qualificação de experiências corporais no ensino básico, a seguir serão apresentadas algumas propostas que se pretendem orientadoras para professores de Educação Física que atuam no estabelecimento escolar.

Definir com maior clareza possível qual o papel das aulas de Educação Física. Este é o primeiro aspecto para que haja um avanço real e perene no processo de qualificação das

experiências que comporão a identidade corporal dos alunos do ensino básico. No clássico do século XIX, Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, há um encontro memorável entre a protagonista, Alice, perdida na floresta, e um gato listrado, o Mestre Gato. Desesperada para encontrar alguma trilha que lhe permitisse sair da floresta, Alice pergunta ao Gato:

- Que caminho devo tomar?
- Isso depende do lugar aonde quer ir, responde o Mestre Gato.
- Oh, realmente não importa desde que eu vá, continua Alice, que é subitamente interrompida pelo Gato.
- Então não importa que caminho tomar.

A síntese que se pode depreender deste diálogo é que, para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho leva. Para que as práticas corporais não se configurem como o caminho de Alice, um conjunto de atividades que promovam maior ou menor satisfação, mas absolutamente desprovidas de objetivos e intenções, se faz necessário para definir, portanto, qual o papel das aulas de Educação Física no ensino básico, uma abordagem integrativa, que considere os saberes e propostas acumuladas historicamente, mas que promova um avanço na área, uma integração entre diversas propostas.

O papel da Educação Física é participar ativamente no desenvolvimento de sujeitos corporalmente cultos, competentes, entusiastas (Graça, 2003), críticos e saudáveis.

O **corpo culto** é aquele conhecedor de diferentes formas de manifestação do movimento, respeitando, obviamente, as realidades vividas dos alunos, mas não a elas se limitando. Ao professor cabe a função de favorecer a compreensão, por parte dos alunos, sobre múltiplas formas de realização de atividades corporais. As regras dos jogos, a origem das modalidades, as conquistas, o funcionamento das práticas em diferentes localidades, as transformações históricas, entre outros conhecimentos que julgar conveniente para a ampliação do universo cultural, e corporal, dos alunos. Criar condições para que os alunos reflitam sobre as atividades corporais e os papéis sociais desempenhados pelos praticantes, as formas de dominação ou segregação delas decorrentes, os discursos simbólicos subjacentes a estas vivências, as análises sobre exploração ou sobre ampliação de oportunidades, os impactos socioeconômicos, a exacerbação de certos discursos sobre a importância das práticas, a superação de comportamentos preconceituosos e sexistas [...], são formas de incentivar a constituição do **corpo crítico**. Ao compreender de forma culta e crítica as formas de manifestação das práticas ou elementos da cultura corporal, se, e somente se, superar alienações e reproduções desprovidas de significados, o professor sistematiza atividades corporais, momentos práticos para que os alunos possam exercer seu direito de aprendizagens dos movimentos, das habilidades, das condições corporais mínimas para que desfrutem do diálogo com a cultura. Por certo que não se propõem que as técnicas e habilidades sejam realizadas com fim nelas mesmas, que as exigências de certas destrezas acabem por limitar a participação de todos, por classificar em níveis de habilidades. O que se sugere é que o aperfeiçoamento das habilidades e dos aspectos motores seja uma possibilidade/um direito e não uma necessidade/uma obrigação. Aqueles que assim entenderem, não passaram pelo crivo anterior de criticidade, possivelmente, ou renegarão o movimento, ou a ele estarão ancorados. A qualificação destas experiências, respeitando as possibilidades e limitações dos alunos, os diferentes níveis de habilidades e ajustando o contexto de prática para que os alunos obtenham sucesso e não experimentem a incompetência aprendida ou a inibição corporal, resultará na constituição do **corpo competente**. O efeito positivo desta intrincada sistematização

é o **corpo entusiasta**, o corpo disposto, disponível, voluntário e desejoso. Será pela, e na operacionalização desta abordagem integrativa, que a Educação Física oferecerá condições para que os alunos desenvolvam o gosto pelas práticas corporais. O percurso formativo no ensino básico possibilitará que os alunos corporalmente cultos, competentes, críticos e entusiastas escolham, durante o resto de suas vidas, dar continuidade, manutenção ou aperfeiçoamento de suas habilidades e capacidades, possibilitando o **corpo saudável**.

- (RE)Organização metodológica

Promover novas formas de organização metodológica das aulas de Educação Física escolar é premente.

A constituição identitária dos corpos dos alunos, da forma proposta no tópico anterior, exige que as estratégias de ensino sejam adequadas às características dos alunos e da sociedade contemporânea. Frequentemente ouve-se, na área da educação, que os alunos do século XXI, tem aulas com professores formados no século XX em escolas do século XIX (PARENTE, VALLE e MATTOS, 2015).

Especificamente no contexto da Educação Física Paiva (2018), diz que as estratégias adotadas para o ensino das práticas corporais na pós-modernidade são as mesmas desenvolvidas na modernidade para atender características corporais dos sujeitos do período medieval.

Para não incorrer no mesmo risco denunciado por Kunz (1994), de realizar propostas e abordagens abstratas, a seguir serão apresentados alguns mecanismos que podem contribuir com a necessária transformação metodológica nas aulas de Educação Física escolar e, estas sim, operacionalizarão mudanças nas identidades corporais dos alunos no ensino básico.

- Priorizar o jogo como ambiente de aprendizagem – definir e compreender o fenômeno jogo não é tarefa fácil, mas não é impossível. Para tanto o professor deverá estudar, preparar-se, mas o que se defende aqui é que o contexto psicológico, o envolvimento, as multiplicidades de aprendizagens que se anunciam no cenário do jogo e das situações-problema, como as cognitivas, as sociais, morais, culturais, de relacionamentos e motoras não estão disponíveis de forma integrada em outros ambientes de práticas corporais, como se apresentam nos jogos. Não se pretende dizer que o jogo seja priorizado apenas como conteúdo.

Mas como estratégia, ou como já discutiram Paiva, D'Angelo, Venancio e Freire (2016), o jogo como conteúdo e estratégia de ensino dos diferentes componentes da cultura de movimentos. Em outras palavras, sugere-se que os professores realizem jogos de danças, jogos de lutas, jogos de ginásticas, jogos esportivos ou jogos de quaisquer outras atividades que forem tematizadas em aula. Por certo que esta não é uma tarefa simples e que se concretize da noite para o dia. Envolve disposição, qualificação e uma capacidade de planejamento bastante avançada por parte dos professores. No entanto, se julgarmos que estas são características que os professores atuais não têm, ou não são capazes de desenvolver, nenhuma outra proposta que se lhes apresente será condizente com a mudança que se pretende.

- Organizar as experiências corporais a partir de princípios – Uma vez definido o papel da Educação Física, o passo seguinte é organizar as experiências corporais de forma a envolver o maior número possível de alunos, respeitando os diferentes interesses, necessidades, níveis de conhecimento e habilidades, mas buscando, sempre, o envolvimento de todos nas práticas. E práticas realmente ativas.

Uma forma de sistematização do contexto de prática, que permitirá, ao professor, dinamizar

as aulas e lançar mão de mecanismos, técnicas e estratégias para o envolvimento dos alunos é atuar como um arquiteto do ensino.

Uma das mais interessantes propostas de sistematização, e intervenção qualificada, dos elementos constituintes da aula de Educação Física e práticas corporais pode ser encontrada em Wiedemann et al (2014), o modelo STEP.

O STEP MODEL, proposto por Wiedemann *et al.* (2014), não parece ter encontrado, ainda, em solo brasileiro, um terreno fértil para a orientação metodológica das aulas de Educação Física. Um dos motivos pode ser a língua de publicação, o inglês. O documento, *Moving Together*, originalmente desenvolvido na União Europeia, não está disponível em português, o que certamente diminui a quantidade de professores brasileiros que acessaram o modelo. Outro motivo pode ser a disseminação do sistema apresentado por Moser e D'Angelo (2014), o P.R.O.T.E.G.E (pessoas, recursos, organizar regras, tempo, espaço, gestões motores e estruturar funções), uma esquematização de aspectos idênticos aos do modelo STEP de Wiedemann *et al.* (2014), mas que não faz nenhuma referência textual ao modelo original, o que talvez, gere alguma confusão por parte dos leitores que, ao adotarem a sistematização P.R.O.T.E.G.E, não se deem conta de que é uma reprodução do modelo original desenvolvido na Europa.

Para melhor compreender as potencialidades do modelo, vale traduzir o seu significado: S (*Space*), T (*Task*), E (*Equipment*) e P (*People*).<sup>3</sup>

Para Wiedemann *et al.* (2014), estes são aspectos-chave de qualquer atividade física e esportiva. Cada um destes aspectos pode ser modificado de forma isolada, ou em conjunto com os demais, para possibilitar a democratização do acesso às práticas, a constituição de corpos culturalmente entusiasmados, dispostos e desinibidos.

- Espaço – diz respeito ao ambiente da prática corporal. O local de execução, propriamente dito. Levando em consideração as características determinantes da turma, como o número de alunos, suas habilidades, entre outras, o professor pode trabalhar com reduções ou ampliações do tamanho da quadra, da arena, ou do espaço. Pode, ainda, propor ressignificações, como um jogo de rouba-bandeira num campo redondo ou triangular. Especificamente neste exemplo, do rouba-bandeira, o professor pode sugerir que os alunos joguem utilizando o espaço de forma horizontal. Este jogo que frequentemente ocorre de forma longitudinal no espaço, quando realizado de forma que os alunos progridam rumo a lateral da quadra, não ao fundo, convidará à tomada de novas decisões, uma vez que a profundidade do jogo é menor, possibilitando desafios cognitivos e sociais pela simples mudança da perspectiva espacial.<sup>3</sup>
- Tarefa – este é um dos pontos principais que o professor pode diversificar. A tarefa constitui todo o conjunto de elementos que denotam as características de um jogo. As regras de funcionamento, as estratégias básicas, os objetivos, as possibilidades e limitações da ação de cada jogador, os papéis desempenhados por cada membro do grupo, no caso de jogos coletivos, ou a constante inversão de papéis do mesmo jogador, quando do jogo individual. Os próprios mecanismos de execução, como os movimentos permitidos ou não, compõem o aspecto tarefa. O professor, pode, portanto, de acordo com sua intencionalidade, adotar intervenções metodológicas no âmbito das regras de funcionamento, dos papéis, dos acordos, das habilidades, dos códigos de

3 Espaço, Tarefa, Equipamento e Pessoas

conduta e, inclusive, do desenvolvimento de funções paralelas, mas correlacionadas, à tarefa principal. Por exemplo, um grupo de aluno é responsável pela realização do Scout de um jogo para oferecer um *feedback* aos companheiros de equipe sobre o índice de erros e acertos de uma determinada habilidade. Ainda, outro grupo é responsável pela captação de imagens que deverão ser compartilhadas nas redes sociais e comentadas pelos alunos da classe.

- Equipamento – são os materiais necessários para a realização da tarefa. O professor os possui, ou será necessário confeccionar? Tomando como medida a proporcionalidade de materiais e a quantidade de participantes, as pessoas, qual a quantidade ideal para a realização da tarefa, do jogo, de forma que potencialize o contato com o material e promova o sucesso dos participantes, minimizando conflitos derivados do egocentrismo, característica do desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos alunos dos anos iniciais do ensino básico. O professor, reconhecendo as potencialidades educativas da modificação qualificada dos materiais, pode causar, intencionalmente, conflitos no âmbito da motricidade, alterando aspectos como peso, tamanho, largura, comprimento dos materiais, etc. Pode, ainda, caso queira e julgue conveniente, propor conflitos sociais, aumentando ou diminuindo a quantidade de equipamentos na aula. A modificação de elementos como cor, temperatura, textura, cheiro, favorece o desenvolvimento de estruturas cognitivas que se converterão em esquemas de ação.
- Pessoas – envolve as características dos alunos. Seus níveis de desenvolvimento para compreensão e execução da tarefa, do jogo, do ponto de vista da cognição, da motricidade, da cultura, suas experiências prévias com a tarefa, faixa etária, gênero, perfil antropométrico, social, financeiro, ciclo de ensino, etc. O professor poderá propor atividades individualizadas ou em grupos (maiores ou menores) de acordo com os objetivos da tarefa e com a quantidade de materiais disponíveis. Organizar alunos mais experientes com os iniciantes, mais habilidosos com aprendizes, altos e baixos, meninos e meninas.

A modificação intencional, e qualificada, destes aspectos-chave da aula permitirão que o professor realize atividades mais dinâmicas que constituirão os corpos cultos, críticos e competentes dos alunos dos anos iniciais do ensino básico e, por consequência, entusiastas e saudáveis dos alunos nos anos finais do ensino médio, que, espera-se perdurarão para a vida adulta.

É chegada a hora em que o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas seja mais do que discurso acadêmico-pedagógico. A superação da perspectiva fragmentária e dualista corpo-mente pressupõe, não apenas uma modificação da forma de ver e perceber o papel do corpo no estabelecimento educacional, mas, também, o desenvolvimento de técnicas e procedimentos metodológicos que possibilitem que as experiências corporais, qualificadas, façam parte do cotidiano dos alunos durante todo o percurso de escolarização do ensino básico.

Toda a escola deve participar do desenvolvimento humano de forma integral. Também a Educação Física escolar deve comprometer-se, profundamente, com este objetivo, perseguindo durante todo o percurso do ensino básico a formação de cidadãos corporalmente cultos, competentes, críticos, entusiastas e saudáveis.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Pedro C; CAUDURO, M. T. O Desinteresse pela Educação Física no Ensino Médio. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 11, n 106, Mar. 2007. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd106/o-desinteresse-pela-educacao-fisica-no-ensino-medio.htm>> Acesso em: 09 de setembro de 2018

BIESTA, G. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism, **European Journal of Education**, Vol. 50, No. 1, 2015

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 24, n. 3, Jul. 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568

[HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMAGES/BNCC\\_PUBLICACAO.PDF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_publicacao.pdf)>. Acesso em: 01 de agosto de 2018.

. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Altera a redação da Lei 9394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

DISPONÍVEL em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm)>. Acesso em: 15 julho. 2018.

. Lei n. 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

DISPONÍVEL em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 julho 2018.

. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

. Ministério do Esporte. Diagnóstico Nacional do Esporte. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < <http://www.esporte.gov.br/diesporte/>>. Acesso em: 11 agosto 2018

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CORREIA, W. R. Relações entre inclusão social e violência escolar: Questões para a Educação Corporal. In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (Orgs.). **Educação física inclusiva na Educação Básica: reflexões, propostas e ações**. Curitiba: CRV, p27-44, 2015

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.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989

GIMENEZ, R. A inclusão de crianças com dificuldades motoras nas aulas de educação física: o que fazer com o último a ser escolhido no time? In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (orgs.). **Educação física inclusiva na Educação Básica: reflexões, propostas e ações**. Curitiba: CRV, p251-264, 2015

GRAÇA, A. O modelo de competências nos jogos de invasão. **Anais do VII Seminário de Educação Física Escolar**. Escola de Educação Física e Esportes / USP, 2003

JOAQUIM, E. R.; GIMENEZ, R. Educação física e deficiência intelectual: um olhar para a educação inclusiva. In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (Org.). **Educação Física inclusiva na educação básica: reflexões, propostas e ações**. 1ed. Curitiba: CRV, p 159- 182, 2015.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papyrus Editora; 2003.

\_\_\_\_\_. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes; 2006.

MARTINS, I. C.; GAIO, R. Educação Infantil e Inclusão: Todo Mundo Está Brincando... Também Posso? In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (Org.). **Educação Física inclusiva na educação básica: reflexões, propostas e ações**. 1ed. Curitiba: CRV, p 115- 134, 2015.

MELO, E. L.; SOUSA NETO, V. A. **Evasão dos alunos do ensino médio nas aulas de educação física: buscando as possíveis explicações para esse “fenômeno”**. Redfoco, Natal, UFRN, 2018.

MILLEN NETO, A. R. et al. Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 2, set. 2010. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/7559>>. Acesso em: 04 de setembro de 2018.

MOSER, A. B.; D'ANGELO, F. (Org.). **Guia da Prática Pedagógica: Oficinas do Esporte**. Porto Alegre, Mediação, 2014

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco Editora, 2018.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. [online], vol.25, n.1, p11-20, 1999.

PAIVA, R. Falácias no planejamento do legado esportivo da copa do mundo FIFA nas doze cidades-sede no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, 2018

PAIVA, R.; D'ANGELO, F.; VENÂNCIO, C.; FREIRE, J. B. O jogo: conteúdo e estratégia para ensinar bem o esporte para todos. São Paulo: **Revista Remecs**. 2(2):47-56, 2016;

PAIVA, R.; ROSSETTO JUNIOR, A. J. (Des)Educação Física e a constituição de corpos inibidos. **Anais do III Congresso Bienal da Associação Latino Americana de Filosofia do Esporte**. São Paulo: USP, 2018.

PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L.R.; MATTOS, M. J. V. (Orgs). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**. 2ª Edição. Brasília: Editora UnB, 1982.

ROSSETTO JÚNIOR, A. J. et al. **Jogos Educativos: estrutura e organização da prática**. São Paulo: Phorte, 2005.

ROSSETTO JUNIOR, A. J.; PAIVA, R. Outsiders do esporte: resistências e transgressões. **The FIEP Bulletin**, v. 86, p. 96-100, 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo, Editora Herder & USP, 1972.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEINBERG, R.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia aplicada ao exercício e ao esporte**. Porto Alegre: ARTMED, 2001

WIEDEMAN, N. et al. **Moving Together Promoting psychosocial well-being through sport and physical activity**. Denmark, KLS, 2014

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008.

RECEBIDO 23/08/18

APROVADO 06/09/18

## SOBRE O AUTOR:

RODRIGODA SILVA PAIVA. Possui graduação em licenciatura Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2004); Graduação em Bacharelado Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2005) Pós-Graduação em Aprendizagem Motora pela Universidade de São Paulo (2007); Mestrado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com estudos relacionados ao direito ao acesso ao esporte. Coordenou o Curso de Educação Física da Faculdade Mario Schenberg UNIVERSIDADE LUSÓFONA NO B (2015), onde também ministra aulas para a graduação. Trabalhou no INSTITUTO ESPORTE E EDUCAÇÃO, ministrando cursos de formação de professores na temática ESPORTE EDUCACIONAL por todo o Brasil. Consultor Técnico da Prefeitura de Barueri (GRB) para a formação de professores com ênfase em Esporte Para Todos/Esporte Educacional. Ministra, também, aulas de esporte educacional para crianças e jovens; Ministrou cursos de esporte



PAIVA, RS. Entre a ostentação do discurso e a miséria das práticas: implicações para o corpo e a educação física escolar no ensino básico no Séc. XXI. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 108-124 jan/abr 2019.

educacional na temática Esporte Educacional no programa London Legacy International Inspiration (UNICEF/UK SPORTS/ BRITISH CONCIL); Coordenou o programa de Esportes Radicais Educacionais para pessoas com deficiência da RED BULL. Atua também em cursos de Pós-Graduação nas Universidades FMU (São Paulo); FEFISO/ACM (SOROCABA) Gama Filho e Estácio de Sá. Central de Cursos (BRASIL). Coordenou o programa de seleção de Projetos Esportivos Nacionais da Seleção Pública PETROBRAS. Atualmente é professor da Faculdade de Educação Física de Sorocaba (FEFISO) e da Universidade Nove de Julho (UNI9) e coordena um curso preparatório para mestrado e doutorado.

## A RELAÇÃO COM O SABER E A CORPOREIDADE EM MOVIMENTO: APROXIMAÇÕES COM O COMPORTAMENTO INTELIGENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

### RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND THE BODY IN MOVEMENT: APPROACHES TO INTELLIGENT BEHAVIOR IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

### LA RELACIÓN CON EL SABER Y EL CUERPO EN MOVIMIENTO: APROXIMACIONES COM EL COMPORTAMIENTO INTELIGENTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Luciana Venâncio<sup>1</sup>

luciana\_venancio@yahoo.com.br

Luiz Sanches Neto<sup>2</sup>

luizitosanches@yahoo.com

#### RESUMO

Neste artigo, nos apropriamos da temática “corpo e movimento”, considerando que a relação com o saber na educação física escolar ocorre em um tempo pedagogicamente necessário e próprio de cada sujeito. Quando o(a) aluno(a) coloca-se em movimento, permite-se: compreender alguns conceitos com o corpo, aprender a reconhecer que o saber está no próprio corpo em movimento e explicitar que aprender é usar o corpo em diferentes situações. O nosso objetivo é aproximar a temática do “corpo e movimento” à noção de relação com o saber que subsidia o comportamento inteligente. Exploramos os meandros da complexidade do ser humano, a partir do conceito de Se-Movimentar, enquanto movimento próprio de cada sujeito que age e pensa de modo dialógico com o mundo, fazendo emergir condutas consideradas autônomas, criativas e inteligentes que, por sua vez, vão sendo transformadas à medida que o mundo lhe impõe obstáculos a serem respondidos. Consideramos que, nesse sentido, o lugar da fala de cada sujeito será tido como um instrumento da reflexividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** EXPLICITAÇÃO; EDUCAÇÃO BÁSICA; CORPO E MOVIMENTO.

#### ABSTRACT

In this article, we are using the theme “body and movement”, considering that the relationship with knowledge in school physical education occurs in a time that it is pedagogically necessary and it is unique to each individual. When the student moves, he or she allows himself or herself to understand some concepts with the body, to learn to recognize that knowledge is in the body in motion

1 universidade Federal do Ceará

2 universidade Federal do Ceará

and to explain that learning is to use the body in different situations. Our goal is to bring the theme of “body and movement” closer to the notion of relation to knowledge of the intelligent behavior. We explored the intricacies of human complexity, from the concept of *Sich-Bewegen*, as the proper movement of each individual who acts and thinks in a dialogical way with the world, leading to the emergence of autonomous, creative and intelligent behaviors, which are being transformed as the world imposes obstacles on them. We consider that, in this sense, the speech of each individual will be considered as an instrument of reflexivity.

**KEY WORDS:** EXPLICITATION; ELEMENTARY SCHOOL; BODY AND MOVEMENT.

## RESUMEN

En este artículo, nos apropiamos de la temática “cuerpo y movimiento”, considerando que la relación con el saber en la educación física escolar ocurre en un tiempo pedagógicamente necesario y propio de cada sujeto. Cuando el alumno (a) se pone en movimiento, se permite comprender algunos conceptos con el cuerpo, aprender a reconocer que el saber está en el propio cuerpo en movimiento y explicitar que aprender es usar el cuerpo en diferentes situaciones. Nuestro objetivo es aproximar la temática del “cuerpo y movimiento” a la noción de relación con el saber que subsidia el comportamiento inteligente. En el sentido de que el humano se va transformando a medida que el mundo le impone obstáculos a ser respondidos. Consideramos que, en ese sentido, el lugar de habla de cada sujeto será considerado como un instrumento de la reflexividad.

**PALABRAS CLAVE:** EXPLICITACIÓN; EDUCACIÓN BÁSICA; CUERPO Y MOVIMIENTO.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo exploramos os meandros da complexidade do ser humano, a partir do conceito de *Se-Movimentar* (*Sich-Bewegen*), enquanto movimento próprio de cada sujeito que age e pensa de modo dialógico com o mundo, fazendo emergir condutas consideradas autônomas, criativas e inteligentes que, por sua vez, vão sendo transformadas à medida que o mundo lhe impõe obstáculos a serem respondidos. Nesse sentido, entendemos que o tempo da escolarização, em si mesmo, pode ser um obstáculo porque é formalizado linearmente. Para romper essa limitação, ou seja, para responder ao obstáculo da temporalidade, o processo educacional escolar de crianças e de jovens precisa fazer emergir condutas humanas capazes de atribuir sentido às vivências e às experiências que são constituídas com a educação física.

Bachelard (1996) destaca que os(as) professores(as) precisam compreender que os(as) estudantes detêm vários conhecimentos antes mesmo de ir para a aula. Conhecimentos empíricos constituídos que entram em confronto com formas tradicionais de conceber o ensino, atribuindo valor ao acúmulo e apropriação de conceitos que desconsideram as possibilidades dos estudantes fazerem inferências e elaborarem conhecimentos na perspectiva científica. Salienta o autor que o conhecimento empírico não pode ser subestimado, precisa ser considerado como constituinte do conhecimento científico. O conhecimento científico é provisório, não detém a verdade absoluta.

Há duas décadas que a noção de relação com o saber proposta por Charlot (2000) vem sendo difundida em diferentes países e com aproximações teórico-metodológicas em diversas áreas (CAVALCANTI, 2015; VENÂNCIO, 2014). Os elementos que constituem a noção de relação com o saber, Charlot (2000), podem contribuir para que aspectos dos processos de ensinar e de aprender com a educação física escolar sejam mais bem investigados, com a intenção de ampliar e aprofundar os sentidos que os(as) estudantes atribuem às suas próprias experiências vividas. Essa perspectiva

vem sendo defendida por Venâncio (2014, 2017), que realizou uma investigação, com características longitudinais, a partir de seu próprio trabalho com estudantes de uma escola pública municipal da periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo. A pesquisa de Venâncio (2014) apresentou algumas relações de saberes que foram estabelecidas pelos(as) estudantes com a educação física, com destaque para várias unidades epocais (FREIRE, 2005).

Freire (2005) sugere que essa dinâmica orienta a tomada de decisão diante de determinados temas, ao tempo próprio de cada educando. Permite que sejam valorizados os contextos concretos vividos e as experiências geradas, já que determinados temas permanecem atuais e emergem na existência do confronto com as diferentes realidades históricas e concretas.

As unidades epocais são assim definidas:

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época (FREIRE, 2005, p. 107).

Neste artigo, nos apropriamos das relações emergentes a partir da temática “corpo e movimento” (VENÂNCIO, 2014). Para alguns(as) estudantes, segundo Venâncio (2017), a relação com o saber na Educação Física escolar ocorre em um tempo pedagogicamente necessário e próprio de cada sujeito. Isso ocorre porque quando cada aluno(a) coloca-se em movimento, o faz com seu corpo, bem como com todos os seus recursos orgânicos e transcendentais, e permite-se: compreender alguns conceitos com o corpo, aprender quando reconhece que o saber está no próprio corpo em movimento e quando explicita que aprender é usar o corpo em diferentes situações. O nosso objetivo é aproximar a temática do “corpo e movimento” à noção de relação com o saber que subsidia o comportamento inteligente.

## COMPLEXIDADE, CORPOREIDADE E RELAÇÕES CONVERGENTES COM OS SABERES

A criticidade da nossa fundamentação teórica advém de quatro dinâmicas convergentes entre si, que denotam a especificidade do trabalho do professorado com a educação física na educação básica (SANCHES NETO; BETTI, 2010). Nessa perspectiva, as imbricações que os sujeitos têm no trabalho pedagógico, compreendido por suas relações na cultura, no movimento, no corpo e no ambiente, são tidas como indissociáveis e como intersubjetivas. Porém, para que se concretizem, é necessário que os(as) professores(as) sejam valorizados(as) como sujeitos responsáveis por pesquisar sobre si próprios(as), ao compartilharem os sentidos e os indícios qualitativos do seu trabalho com a educação física.

A complexidade nas ações de cada professor(a) que se assume como pesquisador(a) é ainda maior quando pressupomos que cada aluno(a) é pleno(a) de idiosincrasias e pensante acerca de seus movimentos e de suas relações. Assim, o obstáculo que se impõe historicamente nas situações concretas de aula é a prática de movimentos de modo alienante em relação ao sujeito do movimento. Essa condição persiste quando o(a) estudante não compreende minimamente as implicações dos movimentos que realiza e, de modo mais agudo, quando não tem uma conduta (auto)crítica acerca de seu próprio movimento. Esse obstáculo remete-nos à asserção dicotômica do ser humano, dissociado em corpo e mente, e por vezes em corpo, mente e alma (SANCHES NETO; BETTI, 2010).

As dicotomias reduzem o corpo a um elemento secundário e fragmentado, principalmente as separações entre corpo e alma (a partir da *paideia* platônica) e entre corpo e mente (partindo do

*cogito* cartesiano). Essas rupturas são um dos principais obstáculos à valorização da educação física escolar, pois temas centrais, como o corpo e o movimento, são secundários nos contextos dicotômicos (MORGAN; MEIER, 1988). Retomamos, assim, a problemática de como a educação física escolar deve tratar o corpo?

Segundo Sanches Neto e Betti (2010), a dicotomia entre corpo e alma significou um predomínio de noções absolutas como dogmas. O corpo foi considerado uma coisa relativa, parcial, que atrapalhava a “pureza” da alma associada à comunhão que os seres humanos poderiam ter com as noções absolutas de verdade, justiça, valor, beleza etc. Essa separação possibilitou, posteriormente, um teocentrismo religioso e implicou na aceitação do predomínio da alma (considerada imortal) sobre o corpo por vários séculos até a atualidade.

Apenas no rompimento da Idade Média esse pensamento começou a ser confrontado mais acentuadamente na sociedade europeia, influenciando também a invasão portuguesa ao Brasil. Contudo, essa confrontação não significou perda de religiosidade, mas ao contrário, fortaleceu várias doutrinas que buscaram aproximar-se do pensamento científico que se iniciava. Assim irrompeu o antropocentrismo a partir do *cogito ergo sum* de Descartes, o primeiro pensador a estabelecer uma diferença formalizada entre o corpo e a mente, mas sem secularizar a alma (SANCHES NETO; BETTI, 2010).

Sanches Neto e Betti (2010) explicam que o pensamento “penso, logo sou” ou, menos literalmente “penso, logo existo”, significou que o ser humano podia pensar, com uma mente própria, ou existir por si mesmo, independentemente da vontade de Deus. Desde então têm predominado o pensamento objetivo e a racionalidade, por meio das ciências positivas, estabelecendo as estruturas curriculares tradicionais que estão presentes nas escolas e universidades por todo o mundo. A fragmentação entre teoria e prática está na política educacional brasileira, na qual há separação entre educação intelectual (da mente), moral (da alma) e física (do corpo), conforme Bracht (1999) e Negrão (2008).

Algumas proposições teorico metodológicas constituíram-se em referências à intervenção dos(as) professores(as), buscando autonomia, superação e emancipação perante o obstáculo dicotômico, engendrando um conflito epistemológico entre axiologia e teleologia (BETTI, 1994, 1996). Todavia, buscar convergências dentro de divergências parece ser viável no processo histórico da educação física escolar brasileira, com matizes peculiares (DAOLIO, 1998; SOARES, 1994). Neste artigo, apoiamo-nos na aproximação realizada por Venâncio (2014, 2017) entre a perspectiva de Kunz (2004) para a educação física e suas relações com as perspectivas de Charlot (2000) e de Freire (1996) no campo da educação.

## PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nossa escolha por um caminho viável, dentre vários percursos possíveis, é característica de uma concepção científica que consegue encontrar sentidos políticos afirmativos para romper o relativismo na chamada “pós-modernidade” do pensamento científico (ROSENAU, 1992). Contudo, conforme Latour (1994), cabe considerar que no Brasil talvez nunca tenhamos sido “modernos”, quanto mais “pós-modernos” nas teorias educacionais contemporâneas. Então, para que a escolha metodológica seja coerente, é necessário que os critérios de legitimação não se coadunem com práticas circunstanciais de validação acadêmica e de aplicabilidade nos campos profissionais (NÓVOA, 2010).

Segundo Rosenau (1992), no “pós-modernismo” afirmativo o universo é complexo e as ciências têm o propósito de eliminar seus próprios limites e buscar novas teorizações, por meio da interpretação, da intertextualidade e da valorização dos sujeitos. Os métodos investigativos incluem



a emoção, a intuição e a imaginação com padrões fundamentados na hermenêutica. Para Ovens (2018), a noção de “pós-modernidade” traz em si uma perspectiva que desloca a contextualização da problemática das pesquisas, devido à aparente - porém falsa - superação das condições materiais e processos históricos que engendram o contexto de nossas vidas. Em suma, é necessário enfrentar com estratégias metodológicas ousadas os obstáculos que o mundo nos coloca como professores(as) e como pesquisadores(as) da educação física escolar.

Para tanto, realizamos meta-análise no conjunto de dados gerados por Venâncio (2014) e, sobretudo, detivemo-nos no escopo da temática sobre o “corpo em movimento”, elaborada por meio de entrevistas de explicitação. Para Vermersch (2004, 2010), a explicitação permite a emergência de uma forma de ajudar o sujeito a reportar-se a um momento singular, trazê-lo à tona no presente e detalhar a sua descrição, mediante algum dispositivo adequado, como um plano de ação e um local propício. Os elementos sensoriais são, assim, essenciais no processo de rememoração do vivido.

## A CORPOREIDADE E O COMPORTAMENTO INTELIGENTE: ANTECEDENTES TEÓRICOS

Há concepções e olhares diversos para o movimento (do ser) humano, permeando-lhe com ênfase no seu significado e intencionalidade nos aspectos (inter)pessoais do corpo, nos elementos da cultura e nas demandas concretas do ambiente. Por isso, faremos uma análise mais complexa dessas características. O movimento é indissociado do ser humano, como sujeito de seu próprio movimento, e compreende em si elementos ontogenéticos e filogenéticos característicos da espécie, bem como uma relação dialética com o meio ambiente (SANCHES NETO; BETTI, 2010).

A educação física escolar brasileira relaciona-se à ontogênese e à filogênese porque tendeu à predominância de aspectos biológicos durante mais de três quartos do século XX, sob influência de interesses sobrepostos à instituição escolar (higiênicos, militares e esportivos, sobretudo). Porém, a contextualização e a crítica na elaboração de saberes é um pressuposto para o uso da inteligência em sua plenitude, que caracteriza a humanidade, considerando (de modo não dicotômico) as funções diferenciadas da inteligência e também o papel do corpo no comportamento inteligente (DREYFUS, 1992).

Ao afirmar que o comportamento inteligente do ser humano depende de seu corpo, e de seu movimento, precisamos aprofundar essa asserção para além dos modismos mercadológicos, numa tentativa também de superação do conflito presente nas dicotomias que envolvem esse tema (SANCHES NETO; BETTI, 2010). Conforme Dreyfus (1992), ao antecipar possíveis efeitos do processo de globalização em relação à inteligência artificial e à racionalidade humana, há crença de que as fundamentações tradicionais da cientificidade (as argumentações psicológicas, epistemológicas e ontológicas) têm algo em comum: elas assumem que o ser humano deve ser um dispositivo que calcula de acordo com regras, a respeito de dados que tomam a forma de fatos atômicos. Essa visão seria reforçada pela confluência da racionalidade a regras explícitas e pela invenção do computador digital, que calcula de acordo com essas regras.

Para Dreyfus (1992), em alguma outra cultura, o computador digital possivelmente teria se parecido mais com um modelo desprezioso para a criação de razão artificial, mas em nossa tradição, ele parece ser o próprio paradigma de inteligência lógica. Parece somente aguardar pelo programa apropriado para obter os atributos essenciais da racionalidade humana. Mas, tal visão alternativa teria muitos obstáculos a superar, segundo Dreyfus (1992). O maior deles é que essa visão não pode ser apresentada como uma explicação científica alternativa, pois as coisas que realmente

“valem” como “uma descrição completa” ou uma explicação são determinadas pela tradição, à qual se procura uma alternativa. O autor afirma que o pensamento ocidental já se comprometeu ao que “vale” como explicação do comportamento humano. Deve ser uma *teoria da prática*, que trate o ser humano como um dispositivo, um objeto que corresponda à influência de outros objetos, de acordo com leis ou regras universais.

Porém, ainda de acordo com Dreyfus (1992), é exatamente essa teoria que, após dois mil anos de refinamento, tornou-se suficientemente problemática, a ponto de ser rejeitada por filósofos de várias tendências dentro da tradição ocidental. Não é qualquer explicação específica, então, que falhou, mas toda estruturação conceitual ao assumir que uma explicação do comportamento humano pode e deve ser da forma platônica. Essa forma platônica teve sucesso nas explicações físicas, mas falha quando entende que o mundo humano poderia ser tratado como o universo físico, com situações humanas complexas que também poderiam ser tratadas como estados físicos.

Se toda essa abordagem falhou, então, ao propor uma rota diferente, deve-se propor: um tipo diferente de explicação; um tipo diferente de resposta à questão “como o ser humano produz comportamento inteligente?”; ou mesmo um tipo diferente de pergunta, sugerindo que a noção de “produzir” conhecimento (ao invés de simplesmente exibi-lo) já está impregnada pela tradição. Essa resposta tomaria a forma de uma descrição fenomenológica do comportamento envolvido (DREYFUS, 1992). Ela poderia fornecer um entendimento sobre a possibilidade de encontrar as características gerais de tal comportamento inteligente. Tal procedimento pode ser explicativo, se for aprofundado, tentando descobrir os aspectos fundamentais da atividade humana que servem como condições necessárias e suficientes para todas as formas de comportamento.

## CORPOREIDADE E COMPORTAMENTO INTELIGENTE: ALTERNATIVAS

Assim, na tentativa de desenvolver uma visão alternativa emergente, deve-se confrontar as fundamentações básicas da tradição (psicológica, epistemológica e ontológica) com uma descrição fenomenológica da estrutura do comportamento humano. Deve-se, contudo, ser nítido que o empreendimento é mais vago e menos experimental do que metodologias comportamentais ou intelectualistas que se queira superar. Não se deve, ainda, esquecer as questões significativas que originaram a pesquisa, nem se deve estar tão ávido por resultados experimentais, que podem não conduzir a novas descobertas (DREYFUS, 1992).

Conseqüentemente, deve-se valorizar as ideias e descobertas que possibilitem essa perspectiva, mesmo que pareçam prematuras, vagas e improdutivas para se pesquisar em um estágio particular de técnica e compreensão. Ao assumir essa sugestão, finalmente, pode-se perceber a necessidade de explorar uma área negligenciada nas ciências, por exemplo, na área da computação e em inteligência artificial ou em outras, como a educação física, que tenham por preocupação precípua o seguinte problema, que poderia delinear todo comportamento inteligente: qual seria o papel do corpo na organização e unificação de nossa experiência?

Os adeptos das fundamentações tradicionais (das bases psicológicas e epistemológicas) de que o comportamento humano deve ser formalizável para que possa ser reproduzido ou ensinado são forçados a desenvolver uma teoria de comportamento inteligente que não se relacione ao fato de que o ser humano tem um corpo. Isto porque, numa análise ao extremo, deve-se ponderar que sistemas artificiais obviamente não têm um corpo (DREYFUS, 1992). Aliás, ao valorizar o “componente cognitivo” na inteligência do ser humano, comumente se assume que o corpo pode ser dispensado da análise, bem como seu potencial de movimento.

Esses pensadores, segundo Dreyfus (1992), apenas seguem a tradição, que desde Platão a Descartes tem pensado no corpo enquanto um obstáculo à inteligência e à razão, ao invés de ser um elemento indispensável. Mas, conforme o autor, apesar de não ter consciência da diferença entre uma situação qualquer e um estado físico, Descartes já havia percebido que a mente pode lidar com um número indefinido de situações, enquanto uma máquina apenas poderia lidar com um conjunto limitado de estados, de modo falho. Essa limitação do mecanismo, segundo Descartes, demonstraria a necessidade de uma suposta alma imaterial.

Contudo, tem sido o lado corporal do comportamento inteligente que tem causado os maiores problemas para pesquisas científicas mais recentes, como na área de inteligência artificial. Assim, um cérebro (mente) em um recipiente isolado, ou um computador digital, ainda não seria capaz de responder a novos tipos de situações, porque nossa capacidade de estarmos envolvidos em uma situação depende não apenas da flexibilidade de nosso sistema nervoso, mas de nossa capacidade de nos engajarmos em atividades práticas. Convém notar que tal noção de prática pressupõe a realização de movimentos de modo a compreender seus significados.

Segundo alguns cientistas que investigam essa área, a automação de um sistema nervoso central flexível será algo realizável muito antes de uma flexibilidade comparável ser possível nos sistemas sensitivo, manipulativo e locomotor. Um outro aspecto fundamental apontado por Dreyfus (1992) é o modo de representação usado pelos computadores e pelos seres humanos. Os seres humanos têm uma percepção global do mundo e das situações em que se envolvem, ao contrário das técnicas digitais de computação, cuja representação é fragmentada. Na percepção humana, o todo é maior e mais complexo do que a soma das partes isoladas, ou seja, a fragmentação que impossibilita a noção de totalidade para uma máquina, não a impossibilita para um ser humano, pois a própria percepção humana tende a ser completa, mesmo quando exposta a fragmentos. Essas asserções associam-se a metodologias de ensino na área de Educação Física, que focalizam ora a totalidade dos movimentos ora a parcialidade dos mesmos, a partir de um referencial psicológico, por exemplo, a teoria *Gestalt*.

Conforme a análise de Dreyfus (1992), no caso da percepção e do reconhecimento de padrões, como os padrões motores, é uma imagem global que predomina. Geralmente, ao adquirir uma habilidade (aprender a dirigir, dançar ou pronunciar uma língua estrangeira, por exemplo), precisamos seguir as regras pouco a pouco, e conscientemente. Porém, chega um momento em que podemos executar essa habilidade automaticamente (automatismo ao nível efetor, conforme pesquisas na área de controle motor, ou equivalente ao “reflexo”, no senso comum). Nesse ponto, parece que não se está simplesmente seguindo essas mesmas regras rígidas inconscientemente, mas que já se possui um padrão muscular global que dá sutileza e flexibilidade a nosso comportamento.

Essas habilidades corporais permitiriam não apenas reconhecer objetos em cada modalidade sensorial, mas, pela equivalência de nossas habilidades de exploração, podemos ver e tocar o mesmo objeto, por exemplo. Um computador, para realizar essa mesma tarefa, necessitaria ser programado para elaborar uma listagem das características do objeto analisado visualmente, e comparar com uma outra lista de dados armazenados referentes a receptores de sensações táteis sobre o mesmo objeto (DREYFUS, 1992). O corpo humano permite ultrapassar essa análise formal, essa comparação dos aspectos comuns no campo visual e tátil. Desse modo, uma habilidade, ao contrário de uma resposta fixa ou um conjunto de respostas, seria algo que pode ser usado para lidar com uma situação em um número indefinido de maneiras. Seria um certo tipo de solução para situações problemáticas que apresentam uma forma geral, analogamente a padrões, sem necessariamente serem estereotipadas.

Nesse ínterim, Dreyfus afirma que reconhecer padrões é relativamente fácil para os computadores digitais, se houver poucos elementos que definam esses padrões; se o padrão analisado for complexo,

torna-se uma tarefa virtualmente impossível, devido ao grande número de elementos e à interação entre tais elementos, de acordo com os métodos atuais. Os fenomenólogos transcendentais afirmam que o ser humano reconhece padrões complexos ao projetar um “todo incompleto”, que é progressivamente preenchido pelas experiências anteriores. Já os fenomenólogos existenciais têm relacionado essa capacidade ao nosso corpo, que é ativo e interconectado organicamente, pronto para responder às demandas do ambiente. Sendo o reconhecimento de padrões uma habilidade corporal básica a todo comportamento inteligente, questiona-se conclusivamente a possibilidade da inteligência artificial em lidar com a ausência de um corpo (DREYFUS, 1992).

A aproximação dessas ideias à educação física escolar depreende, por um lado, a importância de se considerar o corpo humano de modo indissociado do ser, em que pese a inadequação terminológica da “educação física” no currículo escolar nesse sentido. Por outro lado, a necessidade de que sejam elaborados saberes concretos também se faz notória na educação física escolar, uma vez que o movimento não detém somente um viés prático, motor ou físico, mas tem significado próprio para o sujeito que se movimenta, especialmente se for considerado um conteúdo escolar *per se* ou por suas derivações. Cabe uma aproximação com o conceito de “Se-Movimentar”, traduzido a partir da expressão alemã *Sich Bewegen*, que seria o movimento próprio do sujeito que se movimenta (BETTI et al., 2007). O diferencial essencial é o foco na intencionalidade própria que cada sujeito tem ao realizar o movimento. Essa intencionalidade original é que estaria associada às condutas e comportamentos cada vez mais inteligentes.

## A CORPOREIDADE E O MOVIMENTO NO COMPORTAMENTO INTELIGENTE: APROXIMAÇÕES

A seguir apresentaremos alguns aspectos destacados por estudantes que foram questionados por Venâncio (2014) para que explicitassem a própria compreensão a respeito da relação com o saber na e com a educação física. A categoria “corpo e movimento” refere-se ao caráter situacional de si mesmo, ou seja, refere-se a algo que está no sujeito durante a sua ação. Diz respeito, portanto, ao que está implícito nas ações de cada um e nas suas próprias ações. Refere-se à inteligibilidade concomitante às ações utilitárias de si mesmo, bem como à expressão comunicativa e compreensiva de cada um. Assim há relação com o espaço e tempo vivido pelos sujeitos.

Quando um sujeito se reconhece como um ser de relações consigo mesmo e com o outro, promove suas próprias ações a um patamar inatingível por outra pessoa, porém inteligível por essa que, quando também se reconhece, pode compreender o reconhecimento do outro. O uso de si mesmo é uma possibilidade de reconhecer e travar com o mundo um diálogo promovido por relações das mais variadas formas. Nesse sentido, as relações com os saberes podem estar imbricadas com a formação crítica-emancipatória proposta por Kunz (2004), já que se aproxima das competências objetiva/prática ou instrumental, social e comunicativa, que permitem ao aluno a partir dos seus conhecimentos e habilidades desenvolvidas em contato direto com o mundo, transcender determinados limites e do planejamento de suas ações.

As tematizações dizem respeito ao: corpo e movimento - permite compreender os conceitos com o corpo; corpo e movimento - permite usar o corpo em diferentes situações; corpo e movimento - permite aprender no próprio corpo em movimento.

O significado de algumas expressões associadas à educação física, como o “uso do corpo”, parece inscrever-se em discurso pronto, palavra já dita. A seguir, explicitamos o depoimento de um estudante, que remete a uma possível representação do saber inserida em uma rede de significados

a respeito da preocupação com educação física e sua relação com o corpo humano:

Eu não digo preocupado, eu era moleque ainda, não tinha tanta cabeça assim. [...] eu era “crianção” ainda. Agora que eu estou tendo consciência da importância da educação física naquela época. Se eu fosse um sedentário naquela época talvez eu tivesse algum tipo de complicação e não pudesse trabalhar com tantas dimensões assim. Porque lá no trabalho também, não é só a questão do peso, claro, a gente tem que manusear peças grandes mesmos, mas elas têm o auxílio da ponte rolante, das guias. Só que tem a questão da ergonomia. Tem que entrar em um lugar difícil. Tem a vala, um lugar que você entra embaixo da locomotiva. A locomotiva está sobre o trilho e a vala embaixo, só de você se abaixar e se alongar ali você já está usando o posicionamento do corpo. Com o desenvolvimento que eu tive minha saúde está melhor sim.

Perguntado se caso não tivesse educação física na escola como seria o mundo, o estudante fez o seguinte apontamento:

[...] se não tivesse Educação Física nós não teríamos saúde, disposição para fazer as coisas. [...] para praticar o esporte. Praticar o esporte e aprender. Agora eu não tinha a consciência que eu tenho hoje. Claro que a educação física é importante. Hoje, que eu tenho mais preocupação. Hoje eu posso tirar a conclusão de como foi bom aquela época. Agora naquela época eu nem pensava nisso e não imaginava que ia trabalhar com locomotiva. Hoje em dia mudou totalmente viu?! Grava isso aí em professora!

Para Charlot (2000, p.84):

[...] a relação com o saber inclui provavelmente representações que não são “artefatos”. Frequentemente, porém, são representações de outras coisas, não, do saber. [...] A representação do saber é um conteúdo de consciência (inserido em uma rede de significados) enquanto que a relação com o saber é um conjunto de relações (a própria rede).

O estudante confere ao uso do seu próprio-corpo uma importância fundamental para desempenhar determinadas funções no trabalho que provavelmente não desenvolveria se tivesse tido uma conduta de não participação nas aulas. Apesar de se considerar à época incapaz de atribuir importância à sua própria inserção nas situações de aulas por causa pouca idade. O estudante teve a oportunidade de melhor elaborar em palavras suas aprendizagens, e assim delas tomar consciência.

Os(as) jovens, no entendimento de Charlot (2001, p. 149), aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola, e continuarão aprender, fora dela – ainda que continuem a frequentá-la – coisas essenciais para eles (a vida):

Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender. (CHARLOT, 2001, p.149)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como viabilizar a formação crítica dos(as) alunos(as)? Consideramos que os processos de ensino e de aprendizagem necessitam relacionar-se ao cotidiano dos(as) alunos(as), não de modo simplista, mas enfatizando a sua relevância na resolução de problemas e fomentando a sua apropriação em

diferentes contextos situados. A autonomia para gerenciar as relações entre os conteúdos previamente sistematizados pelo(a) próprio(a) professor(a), as suas condições contextuais de intervenção, a expectativa de seus(as) alunos(as) e suas características, e a realidade global e complexa de sua função docente, implica em analisar todos esses fatores de modo reflexivo, crítico, colaborativo e permanente.

Numa perspectiva crítico-emancipatória, como propõe Kunz (2004), o objetivo da educação física remete ao domínio que cada aluno(a) pode ter de si, do seu corpo-sujeito e, por meio dele, do seu ambiente material e (inter)subjetivo que tem em si valor emancipatório. As diversas formas como habitamos o nosso corpo na vida cotidiana associam-se também, como desejo, às numerosas formas que nunca experimentamos. Na educação física escolar podemos trabalhar o corpo de inúmeras maneiras: o corpo público e privado, o corpo alegria e tristeza, o corpo raiva e carinho, o corpo amor e morte, o corpo atleta e com deficiência, o corpo da modelo e o da freira, o corpo que corre, salta e o corpo água, o corpo que colabora e o que compete.

Concordamos com Charlot (2009) a respeito de que, em certos momentos, podemos prender o corpo em normas e em outros podemos libertá-lo de qualquer constrangimento. Podemos jogar futebol conforme as regras ou, de repente, cancelar alguma regra ou todas elas. Podemos também fomentar que o(a) aluno(a) trabalhe com o seu corpo para sentir-se mais sadio(a) ou mais bonito(a) ou mais forte, variando e comparando os modos de vivenciar o seu próprio corpo.

Consideramos que, nesse sentido, o lugar da fala de cada sujeito será tido como um instrumento da reflexividade. Porém, o objetivo da ênfase na corporeidade não é meramente “falar de”, ainda que a fala seja reflexiva. O propósito é ampliar e diversificar as potencialidades de habitarmos o mundo, cada um(a) como corpo que é sujeito de si, compartilhando o mundo com outros sujeitos incorporados que estabelecem relações com os saberes.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BETTI, M. *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996

\_\_\_\_\_. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

CAVALCANTI, J. D. B. A noção de relação ao saber : história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - **Universidade Federal Rural de Pernambuco**, Recife, 2015.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H.S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. **Educação física, esporte e sociedade - temas emergentes**, v.3. Aracaju: UFS, 2009, p.231-246.

\_\_\_\_\_. (Org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DREYFUS, H. L. **What computers still can't do: a critique of artificial reason**. Massachusetts: MIT Press, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3.ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

LATOUR, B. **Jamais Fomos Modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

MORGAN, W.; MEIER, K. **Philosophic inquiry in sport**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1988.

NEGRÃO, R. F. **Origem temporal da expressão "Educação Física" e sua trajetória histórica: uma contribuição**. São Paulo: Plêiade, 2008.

NÓVOA, A. Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar. Conferência de abertura. **Anais do IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

ROSENAU, P. Modern and post-modern science. **Review – Fernand Braudel Center**, v. XV, n. 1, Winter, p. 49-89, 1992.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. As dinâmicas específicas do trabalho com a educação física e a formação permanente do professorado para a docência. In: HUNGER, D. et al (Orgs). **A educação física e seus desafios: formação, internacional e docência**. Curitiba: CRV, 2011, p.125-144.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

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

\_\_\_\_\_. PLANEJAMENTO participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: Venancio, L. et al.(Orgs). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**, 2017, p.65-95.

VERMERSCH, P. Aide à l'explicitation et retour réflexif. **Education Permanente**, n. 160, p.71-80, 2004.

\_\_\_\_\_. L'entretien d'explicitation. 6.ed.ESF, 2010.

RECEBIDO 27/08/18

APROVADO 10/09/18

## SOBRE OS AUTORES:

LUCIANA VENÂNCIO. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista/Unesp-Rio Claro, Especialista em Educação Física Escolar/FEF-Unicamp, Mestre em Educação Física Escolar/Unesp-Rio Claro, Doutora em Educação pela Unesp-Presidente Prudente. Foi bolsista de Doutorado FAPESP (2010-2014). Atualmente é Professora Adjunta Classe A na Universidade Federal do Ceará, no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs). Realizou Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS) sob a supervisão do Prof. Dr. Bernard Charlot. Foi professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Acadêmico) em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Tem experiência docente no Ensino Superior e na Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Educação Física. Foi professora efetiva de Educação Física na Rede de Educação Básica do Município de São Paulo (1998-2016). Pesquisa e leciona temas referente à Educação Física escolar, princípios curriculares, formação inicial e permanente, projeto político pedagógico, cotidiano escolar, prática pedagógica, sistematização de conteúdos, pesquisa-ação, processo de ensino e aprendizagem com ênfase nos saberes discentes, elaboração e avaliação de propostas curriculares de Educação Física. Membro do ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching). Membro da REPERES (Rede de Pesquisa sobre a Relação com o Saber). É membro do grupo autônomo de professores-pesquisadores em Educação Física Escolar.

LUIZ SANCHES NETO. Professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bacharel (1994-98) e Licenciado em Educação Física (1997-99) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre (2000-3) e Doutor em Pedagogia da Motricidade Humana (2011-14) com Pós-Doutorado em Educação (2015-16) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Estudante pesquisador visitante na Université de Montréal, Québec, Canadá (2013-14) com projeto financiado pela FAPESP. Trabalhou em universidades na região metropolitana, interior e litoral de São Paulo (2001-16), em escola da rede pública municipal (2002-7) e coautor do currículo de Educação Física da rede pública estadual (2007-8). Pesquisa temáticas relacionadas à Educação Física Escolar: sistematização de princípios curriculares, autoestudo e narrativas (auto) biográficas, práticas colaborativas e processos formativos permanentes de professores(as). Membro do grupo autônomo de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar (desde 2005), NEPEF-FPCT (Unesp) [Antena CRIFPE-Brasil], GEPEFEC (USJT), da rede internacional de pesquisa SINC - Special Interest Network in Complexity, AERA - American Educational Research Association e ISATT - International Study Association on Teachers and Teaching (desde 2011). Atualmente é coordenador do eixo de pesquisa sobre processos formativos colaborativos (Saberes em Ação - IEFEs), colaborador do projeto CASa de Interdisciplinaridade (UFC) e responsável pelas relações internacionais da Revista Brasileira de Educação Física Escolar.



## CORPO: SUPORTE, ESCULTURA E ESCULTOR

## BODY: SUPPORT, SCULPTURE AND SCULPTOR

## CUERPO: SOPORTE, ESCULTURA Y ESCULTOR

Rui Proença Garcia<sup>1</sup>

rgarcia@fade.up.pt

Ana Gabriela Medeiros<sup>2</sup>

rgarcia@fade.up.pt

### RESUMO

O presente artigo promove uma reflexão acerca do corpo, não só para a Educação Física, mas em tantas outras áreas, que tratam do sentido do corpo, para além de sua estrutura e funcionamento. Conceitos como corpo-objeto e corpo-vivência são trazidos com o aporte teórico de Vaz (1993) e Agostinho Ribeiro (2003), o corpo também é entendido como resultado de processos culturais, segundo Garcia (1999). O artigo ainda traz o papel do corpo na Educação, de como ele é esculpido e construído por meio do esforço promovido, construindo eticamente assim o próprio ser. A estética corporal, enquanto valor humano, tem o seu lugar na educação. Mais do que educar para valores, educa-se em valores, ocupando a estética um lugar nesse quadro axiológico, pelo que é legítimo que a Escola se preocupe com o corpo enquanto produção estética, considerando que o valor estético deve estar subordinado ao superior valor da ética, conforme defende Patrício (1993).

**PALAVRAS-CHAVE:** CORPO; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÉTICA.

### ABSTRACT

The present article promotes a reflection about the body, not only for Physical Education, but in so many other areas, that deals with the sense of the body, in addition to its structure and functioning. Concepts such as body-object and body-experience are brought with the theoretical contribution of Vaz (1993) and Agostinho Ribeiro (2003), the body is also understood as a result of cultural processes, according to Garcia (1999). The article also brings the role of the body in Education, how it is sculpted and constructed through the effort promoted, ethically constructing its own being. Body aesthetics, as a human value, have their place in education. More than educating for values, it educates itself in values, occupying aesthetics a place in this axiological framework, reason why it is legitimate that the School worries with the body as aesthetic production, considering that the aesthetic value must be subordinated to the superior value of the ethics, according to Patricio (1993).

**KEY WORDS:** BODY; PHYSICAL EDUCATION; AESTHETICS.

1 Universidade do Porto – Faculdade de Desporto. Academia Brasileira de Filosofia.

2 Universidade do Estado da Bahia – Campus XII.

## RESUMEN

El presente artículo promueve una reflexión acerca del cuerpo, no sólo para la Educación Física, sino en tantas otras áreas, que tratan del sentido del cuerpo, más allá de su estructura y funcionamiento. Los conceptos como cuerpo-objeto y cuerpo-vivencia son traídos con el aporte teórico de Vaz (1993) y Agustín Ribeiro (2003), el cuerpo también es entendido como resultado de procesos culturales, según García (1999). El artículo todavía trae el papel del cuerpo en la Educación, de cómo es esculpido y construido a través del esfuerzo promovido, construyendo éticamente así el propio ser. La estética corporal, en cuanto valor humano, tiene su lugar en la educación. Más que educar para valores, se educa en valores, ocupando la estética un lugar en ese cuadro axiológico, por lo que es legítimo que la Escuela se preocupe con el cuerpo como producción estética, considerando que el valor estético debe estar subordinado al superior valor de la ética, conforme defiende Patrício (1993).

**PALABRAS CLAVE:** CUERPO; EDUCACIÓN FÍSICA; ESTÉTICA.

## PONTO DE PARTIDA

Começa já ser redundante escrever sobre o corpo, não só no mundo da Educação Física como em tantos outros domínios. É profícua a produção de textos sobre o corpo na Filosofia<sup>3</sup>, Antropologia<sup>4</sup>, Sociologia, Religião e Teologia<sup>5</sup>, contando apenas aqui os conhecimentos que apontam o sentido do corpo, deixando de lado as áreas que se preocupam com a estrutura e o funcionamento do mesmo.

A literatura, o cinema e outras áreas artísticas também possuem os seus discursos e visões sobre o corpo, conferindo-lhe uma universalidade temática, talvez intemporal.

Nas grutas primitivas vemos desenhos de corpos ou marcas, como as mãos, dos seus artistas. Talvez tenham um valor mágico ou ritualista. Essas simples gravuras ou impressões corporais podem expressar o imaginário daqueles povos que perpetuaram para sempre as suas formas. Essas figuras são como uma janela aberta para um tempo, para um território.

Ao longo da história humana, em qualquer uma das suas divisões temporais, assistimos à proliferação de estátuas, mais ou menos perfeitas, de desenhos e pinturas onde sobressai o corpo, fazendo muitas vezes alusão a uma determinada característica ou função. São imagens que invocam fertilidade ou virilidade, fortuna ou desgraça, poder ou submissão, beleza ou feiúra, santidade ou pecado, trabalho ou preguiça, saúde ou doença, vida ou morte, amor ou ódio, coragem ou medo, místico ou mundano, esperança ou desespero, prazer ou sofrimento, enfim uma miríade de situações que a imagem do corpo expressa.

A história da humanidade pode ser estabelecida pelas imagens sobre o corpo que através do tempo vão sendo produzidas. É óbvio que essas imagens nos remetem para diversas concepções estéticas e mesmo religiosas que desde os tempos imemoriais até à atualidade enformam a nossa vida. Sem grandes dúvidas, podemos afirmar que as mundividências também se traduzem pela imagem do corpo humano.

O corpo representa algo, ou seja, torna presente inúmeras condições ou situações porque é um símbolo. Ora, tal como nos ensina Paul Ricoeur, o símbolo faz pensar.

3 José Gil (1980).

4 Henrique Vaz (1993) e David Le Breton (1990).

5 João Paulo II (2013).

Pensemos, então, no corpo humano.

## ANTROPOLOGIA TERNÁRIA EM SÃO PAULO

Nada melhor do que recorrer a um grande pensador do Mundo Antigo para iniciar este ensaio sobre o corpo: São Paulo<sup>6</sup>.

Para São Paulo, na sua concepção antropológica ternária, o homem é corpo, alma e espírito<sup>7</sup> ou, em palavras do antigo grego, *sôma*, *psychê* e *pneuma*<sup>8</sup>.

O ser humano constitui-se numa unidade na diversidade, não sendo possível concebê-lo sem cada uma das partes enunciadas. Assim sendo, o corpo, enquanto elemento constitutivo desta antropologia paulina, não é algo periférico, ocupando, na diversidade, um lugar determinante com cada um dos restantes elementos.

A dignidade do corpo humano não fica diminuída face às dignidades da alma ou do espírito, uma vez que nesta diversidade nenhum elemento pode existir sem os restantes. Nesta visão, o ser humano é corpo, é alma e é espírito, não o podendo ser sem corpo, sem alma ou sem espírito.

Falar sobre o corpo – talvez seja melhor escrever **acerca** do corpo – não é desprezar outros constituintes humanos, na medida que a unidade na diversidade fica sempre salvaguardada. Elevar um elemento é elevar todos os elementos na mesma proporção.

Pensemos no nascimento de um ser humano. Visualizemos esse momento, o preciso momento que se exclama “nasceu”. O que vemos? Um minúsculo corpo a sair de um corpo maior. Depois de 9 meses onde estiveram fundidos, o pequeno corpo liberta-se do útero materno, autonomizando-se passando a *ser*, abandonando a esperança de um *há de ser*. Já se sabe se é menino ou menina, perfeito ou não, se se parece com alguém da família, se é calminho ou, ao invés, chorão.

É um novo ser humano que desponta para a humanidade e a percepção dessa presença dá-se através daquele corpo que sai de sua mãe. A alma e o espírito coexistem, mas naquele preciso momento é o *sôma* que ocupa a centralidade do ser.

O novo ser humano é apresentado à sociedade, vai ter um nome, indo a pouco e pouco ocupar nela o seu lugar. Vai crescer, desenvolver-se, criando e recr(i)eando-se, sendo que esses momentos são percebidos pelo corpo. Primeiro, na mais tenra idade, o médico preocupa-se em medir e em pesar aquele corpinho tão frágil, situando esse crescimento num determinado percentil.

Lentamente os pais começam a decifrar no rosto, nos movimentos e no choro da criança a sua linguagem, as suas sensações, o seu prazer ou desagrado. O corpo deixa de ser apenas a expressão do viver, passando a ser também a expressão do existir. Aquele ser franzino já não tem apenas uma existência biológica, adentrando uma outra dimensão que podemos denominar de metafísica.

Não é apenas corpo, mas pelo corpo expressa a sua existência.

Desta forma, podemos afirmar que saímos da dimensão do corpo para ingressar na corporeidade. O corpo-objeto transforma-se no *corpo-vivência*, entidade do *eu* espiritual-corpóreo,

6 Apóstolo de Jesus Cristo, que viveu entre os anos 5 e 67.

7 Ver Primeira Epístola aos Tessalonicenses (5, 23): *Que todo o vosso espírito, alma e corpo se conservem sem mancha para a vinda de nosso Senhor Jesus Cristo*. Temos a consciência que São Paulo limitou-se a enumerar algumas características e não a estrutura essencial do ser humano. Contudo, desta posição resulta uma antropologia ternária que pode ser utilizada no contexto deste ensaio.

8 Encontramos em Carlo Rocchetta (1993) um excelente desenvolvimento desta visão de São Paulo, que não cabe apresentar neste breve ensaio. Uma simples tradução de palavras é um ato hermenêutico profundo, até porque as palavras escritas em hebraico e em grego nem sempre são coincidentes, mesmo que na aparência sejam análogas.

que vive uma experiência única e irrepetível. É o corpo mobilizado pela vontade, sendo expressão dessa vontade. É o corpo esculpido e ao mesmo tempo o corpo esculptor.

## CORPO-OBJETO E CORPO-VIVÊNCIA

Na língua alemã existem duas palavras para expressar a ideia de corpo comum na língua portuguesa: *Körper* e *Leib*. A primeira palavra remete-nos para a existência material do corpo, enquanto *Leib* nos dirige para o corpo próprio ou corpo-vivência.

A vida animal está fortemente marcada pelo *Körper*, o que não se verifica com o ser humano. Por outras palavras, desta forma diferencia-se o estar-aí do ser-aí. O animal gravita em torno de duas totalidades, a física e a biológica, enquanto para o homem temos de acrescentar a totalidade intencional (VAZ, 1993, adaptado).

Van Gennep (1909), reconhecido antropólogo francês que viveu na transição do século XIX para o século XX, afirmava que o corpo é como um pedaço de madeira que cada um esculpe consoante sua vontade, mostrando que o corpo é uma escultura produzida pelo eu. Há uma intencionalidade!

A afirmação deste autor, já tornada clássica, pode levar-nos para a longa discussão se temos um corpo ou se somos um corpo. Não nos sentimos confortáveis por ter um corpo – quem tem o corpo? Eu? Mas pode haver um eu sem corpo? – nem como sendo corpo. Não cremos na identidade ou na analogia entre o eu e o corpo. O eu é mais do que o corpo. Também não me satisfaz que o corpo seja o suporte material do eu. Isso significa uma desvalorização deste elemento da antropologia paulina, tornando o corpo num simples objeto, que não é. Com efeito, o corpo não é o suporte do seu eu, uma vez que já é uma expressão desse eu.

Talvez tenhamos de considerar a posição de Delfim Santos, pedagogo português dos meados do século XX, que vê no homem uma unidade de quatro elementos: matéria, vida, consciência e espírito<sup>9</sup>. Sem um grande esforço hermenêutico, podendo ver neste autor a antropologia ternária de São Paulo, a que foi acrescentada uma outra dimensão, a matéria.

Compreendemos a necessidade de diferenciar matéria de vida (ou de corpo), dado que o corpo é já uma construção – a tal escultura – humana. Matéria é, assim, o suporte material do corpo, algo que independe da nossa vontade. São os átomos e as moléculas que vamos mobilizar para a construção do corpo, sendo que este é já uma matéria chamada à ou pela razão.

O corpo humano é feito de matéria muito simples. É água, cálcio, ferro e afins, mas é uma matéria que pode dizer eu sou! Que salto evolutivo representa esta matéria.

Por tal, o corpo afastou-se da matéria, bruta por natureza, já é outra coisa. É uma escultura, mas uma escultura que fala!<sup>10</sup> E atualmente é uma escultura que pode ser pintada (tatuagens) ou que se acrescentam artefactos variados (piercings e afins)<sup>11</sup>.

Do corpo como arte derivamos para a arte no corpo, um objeto de *design*. Autores como David Le Breton ou, no campo da Psicologia, Agostinho Ribeiro (2003) compreendem o alcance desta transformação meteórica do corpo.

Diferenciar matéria de corpo tem as suas vantagens. Com ela podemos perceber o ser humano como uma transcendência, isto é, como algo que vai mais além do que a sua ascendência,

9 Ao longo das *Obras Completas*, vemos várias referências a este tema, em especial no vol. I, p. 252.

10 Reza a tradição que quando Miguel Ângelo terminou a escultura de Moisés, bateu-lhe com um martelo dizendo “*parla*”. Não falou!

11 É óbvio que as tatuagens e os piercings não são invenções recentes, mas o seu uso global é uma característica contemporânea.

uma metáfora do movimento perpétuo, sem fim.

Consideremos a vida, toda a vida. Tal como aponta Edgar Morin (s/d), o normal no cosmos, pelo menos dentro daquilo que sabemos, é não haver vida. Esta parece ser uma singularidade do nosso Planeta, que se expressa numa impressionante diversidade. Com efeito haverá milhões e milhões de formas de vida, desde a mais simples e minúscula, passando por formas enormes como as sequoias e baleias, por um sem-número de plantas e de animais, sendo que surge no meio de tanta variedade o ser humano.

Plantas e animais existem no Planeta Terra há muitos milhões de anos<sup>12</sup>, enquanto o ser humano apenas surgiu há meia dúzia de milhões de anos. Mas conseguiu em tão pouco tempo alterar uma ordem existente, que levava a que cada ser se adaptasse ao meio ambiente. Em muito pouco tempo, em 10.000 anos, período denominado por antropoceno<sup>13</sup>, o ser humano, ao invés, alterou essa relação, interferindo na natureza, embora com os riscos que vamos conhecendo.

Em prol desta posição há muitos argumentos legítimos, tornando possível uma visão sobre o corpo humano através do mesmo padrão.

Duvidamos que um crocodilo, animal que já existia no tempo dos dinossauros, ou seja, há mais de 60 milhões de anos, altere por vontade própria a sua forma corporal. Esta está determinada pela sua herança genética, sendo qualquer variação fruto de adaptações ambientais, ou, eventualmente, por mutações genéticas fortuitas.

A forma do ser humano também é fruto da herança genética<sup>14</sup>, mas pode e tem sido alterada por sua vontade. Não é a genética responsável pelo alongamento do pescoço como vemos em alguns lugares do mundo com as mulheres-girafas. Não é a natureza a responsável pela exacerbada definição muscular como vemos no *body-building*, a que Lipovetsky (1994) qualifica de *ego-building*. Não é a natureza que permite um autêntico corpo à la carte, onde o cirurgião retira, altera ou coloca partes do corpo à vontade do cliente. Não é a natureza que, havendo abundância de alimentos, determina passar fome em nome da construção de uma imagem corporal.

Há muito que nos referimos à morfogênese cultural do corpo humano, isto é, o corpo também como resultado de processos culturais (GARCIA, 1999). Porém, cada vez mais, o conceito de cultura tem de ser percebido no plural, não existindo uma cultura, mas culturas. É na diversidade que esta se expressa. Ora, o corpo humano é uma construção cultural, não sendo como nos animais ou nas plantas apenas determinado biologicamente, pelo que se entende a existência de uma diversidade de formas corporais.

Tal significa que a forma corporal é uma emergência da cultura, sendo fruto da mobilização do desejo individual e não apenas consequência de mecanismos de natureza biológica. Desta forma, o corpo humano situa-se para além da sua ascendência, ou seja, transcende-se.

Cultura, nas palavras de Alfred Kröeber (1993), é um acrescento à natureza. Uma minhoca nada acrescenta à natureza. Tudo aquilo que executa está inscrito no seu património genético. O homem acrescenta, e muito. A sua forma corporal é um desses acrescentos. É uma escultura que tem como suporte a matéria referida por Delfim Santos.

O corpo, talvez retirando o princípio e algumas vezes o fim da vida, é, então, um produto

12 Sem querermos entrar em grandes discussões, podemos situar o início da vida na Terra há cerca de 3 mil milhões de anos (ou bilhões na terminologia brasileira).

13 A este respeito, consultar Harari (2017).

14 Para Pedro Lain Entralgo (2003), médico e filósofo espanhol, o que somos é fruto de uma tripla herança: do desenvolvimento embriológico, como resultado de um devir histórico e de uma situação social e, por último, desfecho de um processo biográfico.

do espírito humano, que o vai moldando de acordo com paradigmas estéticos: aqui e agora mais alongado, num outro tempo mais cheinho, nas regiões rurais mais robusto, consoante o sexo mais isto ou mais aquilo. O que não vemos é indiferença perante a forma corporal.

Como construção que é, fica sujeito a processos historicamente definidos, podendo pela sua forma ser localizado num tempo ou num lugar, tal como podemos fazer em relação à estatuária. Pela forma de uma estátua conseguimos verificar se é ou não grega, e, caso o seja, determinar o período em que foi esculpida. O valor da estética, ou do belo, exprime-se na estátua e no corpo humano. Tal como nos ensina Delfim Santos, a época é uma realidade espiritual, uma autêntica substância da obra (1987, p. 323). Por isso, a forma do corpo, onde o homem é artista de si mesmo, permite uma visão temporal do ser humano. Sou de um tempo! Não sou um homem único, universal, intemporal! Sou um ser situado! Tal como uma estátua, que é pedra, tempo e lugar, o ser humano também é matéria chamada à existência, expressando um tempo, um lugar, ou seja, uma cultura.

Em conformidade, o corpo, como construção que é, assume-se como uma chave hermenêutica do ser humano, ajudando a compreendê-lo, situando-o geográfica e historicamente. A cultura corporiza-se, isto é, torna-se corpo.

Neste processo constitutivo do eu, a beleza corporal, obviamente com uma leitura contextualizada a diversas situações da vida, tem o seu lugar. Pode não ser um fim em si mesmo, mas faz parte da narrativa pessoal.

Assim, o conceito de beleza não é apenas um capricho menor ou fútil, mas um importante valor humano que deverá ser considerado na educação, mormente na educação formal, a Escola.

## O CORPO NA EDUCAÇÃO

A estética corporal, enquanto valor humano, tem o seu lugar na educação. Mais do que educar para valores, educa-se em valores, ocupando a estética um lugar nesse quadro axiológico, pelo que é legítimo que a Escola se preocupe com o corpo enquanto produção estética. Renunciar a esta visão, é coartar um importante valor humano. A beleza corporal nada tem de negativo. Porém, na linha de Manuel Ferreira Patrício (1993), este valor estético deve estar subordinado ao superior valor da ética.

Ensinou-nos Comenius que a Escola é a oficina de humanidade. É o *locus* da humanização do ser humano, tornando-o um ser verdadeiramente cultural, criativo e interveniente. A Escola não pode ser somente reprodutiva, ou seja, repetitiva. Uma Escola que se limite a reproduzir o conhecimento de outros não cumpre totalmente os seus propósitos. Tem de ir mais longe, tem de possibilitar o ato criativo, tem de acrescentar algo para que seja cultural.

O corpo humano, enquanto processo construtivo e definidor de alguém, é passível de um acrescento. A beleza corporal, não sendo um fim em si mesmo, pode ser um acrescento cultural desde que nessa construção se respeitem determinados princípios.

A consciência da forma é um imperativo da educação, como também o será a consciência da estrutura e da função, duas condições mais voltadas para o valor vital, para a saúde. Conhecer a estrutura e a função do corpo leva-nos ao entendimento das totalidades física e biológica. Mas para o ser humano tal não é suficiente. Falta a totalidade intencional que também pode ser proporcionada pela forma.

Centremo-nos na construção da forma.

Suporte, escultura e escultor são os elementos de uma trilogia humana que nenhum outro ser vivo, planta ou animal, consegue imitar. Três características que nos podem impelir para o conceito

de homem, não do homem abstrato ou genérico, mas de cada ser humano, de cada um de nós.

A matéria, o suporte, pode ser comum a todos os humanos. Provavelmente a matéria de que somos feitos não difere muito da matéria de que são feitos muitos animais, nossos companheiros da vida. Talvez diferente seja a matéria de que são feitos os sonhos, mas deixemos esta dimensão humana para os poetas...

Um escultor, por exemplo Miguel Ângelo, perante um bloco de mármore percebe que no seu interior repousa uma imagem, por exemplo a Pietá. Essa imagem inscreve-se na imaginação do artista, vendo naquele suporte marmóreo aquilo que mais ninguém consegue observar. Com um martelo e um cinzel começa a moldar essa pedra bruta, surgindo a pouco e pouco a imagem pretendida que já fica ao alcance da percepção de todos. Não é Maria e Jesus que lá estão, mas a representação mental de Miguel Ângelo dessas figuras do cristianismo.

Como é uma representação mental não podemos afirmar que é o escultor que lá se encontra. Pensemos agora em qualquer ser humano que inicia uma prática regular de exercício físico para, por exemplo, emagrecer ou tonificar o seu corpo. Pode até já com a ajuda de meios tecnológicos ver como é que vai ficar após cumprir o programa de exercícios propostos. Ainda não é assim – é uma representação gráfica de como vai ser – mas quando concluir o programa vai ser assim.

O corpo esculpido não é algo exterior a si, mas é o seu próprio eu esculpido. Não lhe é exterior, como a *Pietá* para Miguel Ângelo, mas o próprio. Não foi o professor da academia que o esculpiu, mas o próprio através do esforço. O professor orientou essa construção, mas não o esculpiu. O cirurgião plástico pode fazê-lo, mas no mundo da Educação Física o escultor é o próprio.

À medida que se vai esculpindo, a pessoa torna-se naquilo que vai surgindo. Embora sendo o mesmo, a pessoa a cada momento torna-se num outro. Altera-se a imagem, altera-se o ser. Eu e o outro estabelecem uma relação dialética.

Imaginemos alguém acometido por um episódio de AVC<sup>15</sup>. Será que essa pessoa se reconhece naquele corpo tornado em certa medida “afuncional”? Eu sou este? Ou, se vir um filme caseiro onde intervém, eu fui esse? Será que o eu coincide com aquela imagem corporal? Talvez não. Aquele eu é um outro. O corpo que agora percebo não é aquele que esculpi, por isso não me reconheço.

O escultor não é uma entidade estranha ao suporte carnal da sua existência. Não há um escultor desprovido de corpo – de escultura. Escultor e escultura fundem-se numa existência única, naquela pessoa. Não é o eu que constrói o corpo enquanto entidade externa ao ser. O eu é também o corpo. São inseparáveis!

Ao longo da vida o corpo vai assumindo estatutos diversos. Se no seu início a importância do soma é indiscutível, à medida que crescemos o corpo-próprio ou o corpo-vivência vão progressivamente ocupando o lugar de destaque, havendo muitas vezes um esquecimento do corpo-objeto, que é descurado pela imagem. A totalidade orgânica, onde podemos inserir determinada visão positivista de saúde, subordina-se à vivência prazerosa do homem, não interessando de sobremaneira podendo até caminhar-se para a sua destruição em nome de uma fruição desmesurada do prazer.

O corpo, como provavelmente qualquer obra de arte, é para ser fruído porque é fruto de um ato criativo e merece ser refletido. Preparar o jovem para a totalidade da experiência estética é uma exigência colocada à educação. O jovem deve aprender a criar o corpo com esforço, sendo o escultor/escultura, fruir essa beleza, sentindo prazer, e pensar em si a partir dessa narrativa visual.

15 Recentemente orientámos uma dissertação de doutoramento intitulada *Corpo doente versus memórias do corpo são*. Nas entrevistas percebe-se que não há um total reconhecimento das pessoas com o corpo “afuncional”.

A Escola não deve pensar em pessoas “descorporizadas” ou em pessoas indiferentes ao corpo. A Escola deverá promover nos seus alunos a ideia da construção ética do corpo. Nem tudo valerá para concluir a minha escultura. A aula de Educação Física tem a principal função neste autêntico ato de cinzelar o corpo, tornando-o belo, permitindo fruí-lo convenientemente.

Não se pense, contudo, que nos estamos a referir apenas a corpos regidos pelos cânones da moda. É evidente que não! A beleza, enquanto expressão de uma sensibilidade, acontece de inúmeras formas, sendo plural como em muitas outras situações da vida. O que nos importa neste processo construtivo é mostrar e permitir vivenciar o corpo-próprio, a totalidade intencional e não a ideia de que “sou assim e nada há a fazer”, o que infelizmente vai acontecendo na nossa sociedade.

No final da vida, como no seu início, voltamos a ser apenas corpo, pelo que piedosamente dizemos “vai ali o corpo de...” e não “vai ali a pessoa tal”. Não vai a Pessoa, mas apenas uma sua dimensão, a física<sup>16</sup>. Já não há escultor nem escultura. Há apenas o seu suporte que, ao contrário de outras esculturas, o tempo vai encarregar-se de destruir. Estamos perante o estar-aí, mas não do ser-aí.

## PONTO DE CHEGADA

No que respeita ao estudo sobre o corpo nunca há um verdadeiro ponto de chegada. Existe sempre uma nova linha de horizonte que se projeta para além daquela que alcançámos.

O corpo, enquanto expressão temporal, renova a necessidade de leituras contextualizadas que respondam aos novos desafios que o tempo vai criando. Os desafios colocados ao homem nos primórdios da humanidade, que ficaram gravados na pedra nua das grutas, foram de determinado tipo. Os de agora, que também estão gravados nas nossas carnes, são outros. O corpo é assim um autêntico palimpsesto, com diversas camadas que se vão sobrepondo, contando histórias distintas, havendo sempre mais uma camada que se pode acrescentar.

No futuro avistado neste momento vislumbra-se o corpo biónico, o corpo idealizado pela ficção científica que cada vez mais é o corpo real. Amanhã, qual metáfora, corpo e máquina tenderão a fundir-se, não se distinguindo com exatidão o orgânico do superorgânico. Então, o corpo contará uma outra história da Pessoa Humana. Poderá desumanizar-se, mas com toda a certeza que continuará a ser em simultâneo suporte, escultura e escultor.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA SAGRADA. Petrópolis: Editora Vozes [45ª edição, autorizada por Dom Lucas Cardeal Moreira Neves, Arcebispo de São Salvador, BA, Primaz do Brasil, 2001].

COMENIUS, J. **Didática magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (edição de 1985).

ENTRALGO, P. L. (2003). **Corpo e alma**. Coimbra: Almedina.

GARCIA, R. P. (1999). Da desportivização à somatização da sociedade. In Bento, J. O. Garcia, R. P. e Graça, A. **Contextos da Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 113 – 163.

16 Lembra Rocchetta que São Paulo nunca emprega o vocábulo *sôma* para indicar o cadáver. Nesta situação usa-se a palavra *sema*.



- GIL, J. (1980). **Metamorfose do corpo**. Lisboa: Regra de Ouro.
- HARARI, Y. N. (2017). **Homo Deus. História breve do amanhã**. Amadora: Elsinore.
- JOÃO PAULO II (2013). **Teologia do corpo: O amor humano no plano divino**. Lisboa: Alêtheia Editores.
- LE BRETON, D. (1990). **Anthropologie du corps et modernité**. Paris: Presses Uni-  
versitaires de France.
- KRÖEBER, A. (1993). **A natureza da cultura**. Lisboa: Edições 70.
- LIPOVETSKY, G. (1994). **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos  
democráticos**. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MORIN, E. (s/d). **O método II. A vida da vida**. Mem-Martins. Publicações Europa-Amé-  
rica (1ª edição francesa, 1980).
- PATRÍCIO, M. F. (1993). **Lições de axiologia educacional**. Lisboa: Universidade  
Aberta.
- RIBEIRO, A. (2003). **O corpo que somos: aparência, sensualidade, comunicação**.  
Lisboa: Editorial Notícias.
- ROCCHETTA, C. (1993). **Hacia una teología de la corporeidad**. Madrid: Ediciones  
Paulinas.
- SANTOS, D. (1982). **Obras completas** (vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.  
\_\_\_\_\_. (1987). **Obras completas** (vol. III). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SARAIVA, S. (2018). **Corpo doente versus memórias do corpo são. Dissertação de  
Doutoramento**. Porto: Universidade do Porto.
- VAN GENNEP, A. (1909). **Les rites de passage**. Paris: Ed. Nourry.
- VAZ, H. (1993). **Antropologia filosófica** (vol. I). São Paulo: Editora Loyola.

RECEBIDO 31/08/18

APROVADO 11/09/18

## SOBRE OS AUTORES:

RUI PROENÇA GARCIA. Possui Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (1994). Atualmente é professor titular da Universidade do Porto.

ANA GABRIELA ALVES MEDEIROS. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA). Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar e Esporte (GPEFE/UESC) e do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (AGENTE/UNEB). Pós-graduada em Gestão Esportiva pelo Centro Universitário Claretiano. Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutoranda em Ciências do Desporto na Universidade do Porto. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus XII).

## A ESTÉTICA DA DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO, EMOÇÕES E SUBJETIVIDADE

## THE AESTHETIC OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING: BODY, EMOTIONS AND SUBJECTIVITY

## LA ESTÉTICA DE LA DOCENCIA DE EDUCACIÓN FÍSICA: CUERPO, EMOCIONES Y SUBJETIVIDAD

Jusselma Ferreira Maia<sup>1</sup>

jusselmamaia@hotmail.com

Margaréte May Berkenbrock-Rosito<sup>2</sup>

margaretemay@uol.com.br

### RESUMO

Este artigo apresenta como objeto de estudo o sentido da Educação Estética na visão dos docentes de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental I, de uma escola da rede privada do Estado de São Paulo, localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo. O objetivo é compreender a atribuição de sentido da Educação Estética a partir das narrativas docentes da disciplina Educação Física no espaço escolar. Adota-se, como referencial teórico, a obra de Adorno, voltada para a compreensão dos parâmetros da estética da indústria cultural e da massificação da cultura, educação e emancipação, analisando os padrões de beleza e estética estipulados pela mídia, evitando assim o preconceito. A visão de Freire, no que se refere à crítica à Educação Bancária e a busca de superação, por meio da curiosidade estética, como caminho de conscientização e da autonomia. Esta pesquisa aproxima-se de Schiller, no que concerne à dimensão do sensível da arte nos processos formativos. O caminho traçado para a pesquisa será a Entrevista Narrativa com seis professores de Educação Física Escolar, que participaram de forma voluntária, e o questionário narrativo. Os dados são analisados sob o enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (1997). A relevância social e acadêmica deste estudo encontra-se na possibilidade de compreender um dos objetivos da Educação Física o corpo e movimento, encontrando a possibilidade de compreender que o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos ocorre na dimensão estética nas aulas de Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO ESTÉTICA; ÉTICA; EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

---

1 Universidade Paulista

2 Universidade Cidade São Paulo

## ABSTRACT

This article presents as object of study the sense of Aesthetic Education in the view of Physical Education teachers who work in Elementary School I, of a private school in the State of São Paulo, located in the North Zone of the city. The objective is to understand the meaning of Aesthetic Education taking into account the teaching narratives of Physical Education in the school environment. As a theoretical reference, Adorno's work is aimed at understanding the parameters of the aesthetics of the cultural industry and the massification of culture, education and emancipation, analyzing the standards of beauty and aesthetics stipulated by the media, thus avoiding prejudice. The vision of Freire, regarding the criticism of Banking Education and the quest for overcoming, through aesthetic curiosity, as a path of awareness and autonomy. This research approaches Schiller, as far as the dimension of the sensitive art in the formative processes is concerned. The path mapped out for the research will be the Narrative Interview with six teachers of Physical School Education who participated voluntarily, and the narrative questionnaire. The data are analyzed under the hermeneutical approach, from the perspective of Gadamer (1997). The social and academic relevance of this study lies in the possibility of understanding one of the objectives of Physical Education, the body and movement, finding the possibility of understanding that the development of autonomy and emancipation of the individuals occur in the aesthetic dimension in Physical Education classes.

**KEY WORDS:** AESTHETIC EDUCATION; ETHICS; SCHOOL PHYSICAL EDUCATION.

## RESUMEN

Este artículo presenta como objeto de estudio el sentido de la Educación Estética en la visión de los docentes de Educación Física que actúan en la Enseñanza Fundamental I, de una escuela de la red privada del Estado de São Paulo, ubicada en la Zona Norte de la ciudad de São Paulo. El objetivo es comprender la atribución de sentido de la Educación Estética a partir de las narrativas docentes de la disciplina Educación Física en el espacio escolar. Se adopta, como referencial teórico, la obra de Adorno, orientada a la comprensión de los parámetros de la estética de la industria cultural y de la masificación de la cultura, educación y emancipación, analizando los patrones de belleza y estética estipulados por los medios, evitando así el prejuicio. La visión de Freire, en lo que se refiere a la crítica a la Educación Bancaria y la búsqueda de superación, por medio de la curiosidad estética, como camino de concientización y de la autonomía. Esta investigación se acerca a Schiller, en lo que concierne a la dimensión del sensible del arte en los procesos formativos. El camino trazado para la investigación será la Entrevista Narrativa con seis profesores de Educación Física Escolar, que participaron de forma voluntaria, y el cuestionario narrativo. Los datos son analizados bajo el enfoque hermenéutico, en la perspectiva de Gadamer (1997). La relevancia social y académica de este estudio se encuentra en la posibilidad de comprender uno de los objetivos de la Educación Física el cuerpo y movimiento, encontrando la posibilidad de comprender que el desarrollo de la autonomía y emancipación de los sujetos ocurre en la dimensión estética en las clases de Educación Física.

**PALABRAS-CLAVE:** EDUCACIÓN ESTÉTICA; ÉTICA; EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.

## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma reflexão sobre a importância da Educação Estética na docência de Educação Física, no Ensino Fundamental I. Trata-se de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que abordam a formação dos valores estéticos e éticos, nos espaços escolares. Nessa perspectiva, o papel educativo do professor é fundamental na construção de valores estéticos e

éticos pelos alunos, nos espaços escolares, visando à consciência crítica de sua atuação como cidadão.

Apesar disso, percebe-se que nos espaços escolares a preocupação do professor de Educação Física permanece focada na transmissão do conteúdo, no cronograma e no resultado da prática em busca da excelente habilidade motora. Entretanto, o desenvolvimento de atitudes éticas no aprender a conviver na sociedade, em grupo passa pelos componentes da educação estética.

Diante do exposto emergem algumas questões: Qual a visão de Educação Estética na visão dos professores de Educação Física? Qual a percepção dos professores sobre a importância da dimensão estética no desenvolvimento de autonomia dos alunos?

O objetivo será compreender a atribuição de sentido da Educação Estética a partir das narrativas docentes da disciplina Educação Física no espaço escolar do Ensino Fundamental I. A hipótese norteadora é que o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos ocorre na dimensão estética.

Adota-se, como referencial teórico, a obra de Adorno, voltada para a compreensão dos parâmetros da estética da indústria cultural e da massificação da cultura, educação e emancipação, quanto ao padrão de beleza e estética estipuladas pela mídia, evitando assim o preconceito. Recorre-se também a obra de Freire, no que se refere à crítica à Educação Bancária e a busca de superação, por meio da curiosidade estética, como caminho de conscientização e da autonomia. Aproxima-se de Schiller, no que concerne à dimensão do sensível da arte nos processos formativos.

## ENTREVISTA NARRATIVA: UMA COMPREENSÃO HERMENÊUTICA DO OBJETO DE ESTUDO

O contexto da pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental I da rede particular localizada na Zona Norte, da Cidade de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa são seis professores de Educação Física escolar. Os critérios para a seleção dos professores são: interesse em participar da pesquisa; lecionar para o Ensino Fundamental I; concordar em assinar o termo de consentimento e participação na pesquisa.

A abordagem da pesquisa qualitativa adota-se como procedimento de coleta de dados a Entrevista Narrativa. Na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002), a Entrevista Narrativa visa captar as experiências subjetivas do entrevistado, sem a limitação dos questionários fechados ou semiestruturados. Desta forma, é possível abrir espaço às subjetividades e interpretações do entrevistado no contexto de sentido em que ela é narrada. Vale destacar que a Entrevista Narrativa tem como objetivo evitar o discurso na terceira pessoa, já que quando a pessoa fala de si própria como se fosse outra pessoa, não se sente tocada pela sua própria história, expressando-se de maneira desabitada e mecânica. Afirmam os autores:

O estudo da narrativa conquista uma nova importância nos últimos anos. Este renovado interesse tem um tópico antigo: narrativas e narratividade tem suas origens na Poética de Aristóteles e está relacionada com a consciência do papel que contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais. No despertar desta nova consciência, as narrativas se tornaram um método de pesquisa muito difundido nas Ciências Sociais. A discussão sobre narrativas vai, contudo, muito além de seu emprego como método de investigação. As narrativas como forma discursiva, como história, como histórias de vida e histórias sociais, foram abordadas por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história,

psicólogos e antropólogos. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 90)

Os referidos autores esclarecem que a Entrevista Narrativa, compreende as fases de: I. Preparação, com a exploração do campo e identificação dos sujeitos envolvidos; II. Iniciação, através da formulação do tópico inicial para narração; III. Narração central, partindo da narração livre por parte dos sujeitos; IV. Fase de perguntas: constituída das questões desencadeadoras formuladas pelo entrevistador.

O questionário narrativo, elaborado por Berkenbrock-Rosito (2014), orientadora desta pesquisa, consiste na preparação dos entrevistados para a entrevista narrativa. Já que a Fase I “Preparação” compreende a identificação dos sujeitos da pesquisa e sua formação acadêmica, buscamos este objetivo através de questões como: Quando iniciou o seu trabalho como professora/professor de Educação Física?

Na Fase II, a Iniciação consistirá na realização de duas estratégias, sendo que a primeira, compreende uma Narrativa Biográfica, na qual os entrevistados falam sobre sua vivência no Ensino Superior, focalizando três cenas marcantes. O indivíduo será exposto aos seguintes questionamentos: Minha formação foi de autoria ou não? Como foi a minha relação com as disciplinas no Ensino Superior? Foi de autoria ou submissão? Como foi a minha relação com o professor? Foi de autoria ou submissão? Que aluno(a) fui?

A segunda estratégia, a elaboração do Quadro da Vida, busca “os momentos divisores de água”, inspirados nos “momentos charneiras”, conceito desenvolvido por Josso (2002), nas categorias de espaço e tempo: vida familiar, escolar, acadêmica, profissional. O indivíduo recorda-se das preferências de leituras, cinema, pessoas, relacionamentos amorosos, episódios marcantes e mudanças em seus referenciais. Nesse processo, ele reconhece as pessoas, professores e livros que influenciaram na sua escolha profissional, questionando sua relação com a maneira de ser pessoa e professor.

Josso (2004) ainda esclarece que através do Quadro da Vida é possível compreender que toda experiência é vivência, mas nem toda vivência torna-se experiência. A autora define experiência formadora como a compreensão dos momentos charneiras, situações e acontecimentos que modificaram os referenciais de vida do indivíduo. A reflexão sobre o que se aprendeu com essa vivência permite entender melhor o próprio processo de formação e os componentes estéticos constituintes da identidade pessoal e profissional.

Na Fase III, a Narração Central, apresenta-se a pergunta que deflagra a narrativa: O que você poderia relatar em relação à dimensão estética na sua prática como professor de Educação Física? Quais as dificuldades? A partir de sua experiência, quais suas sugestões para melhorar o espaço escolar?

Durante a Fase IV, na entrevista, questões devem emergir a partir de perguntas Por quê? Para quê?. Já na Fase V, que traz a Fala Conclusiva, o entrevistador propõe as questões: O que significou para você o resgate do processo formativo no Ensino Superior? O que significou reconhecer as pessoas, professores, livros que influenciaram a sua escolha profissional? Refletir sobre a sua relação com o conhecimento, professor e consigo mesmo, se de autoria ou não, permitiu perceber que as trajetórias pessoal e profissional não são distantes e que influenciam os modelos de práticas e a decisão profissional? O que significa para você a dimensão estética na disciplina Educação Física?

Vale destacar que, durante todo o processo, as respostas foram gravadas, transcritas e analisadas, garantindo assim a fidelidade ao que foi relatado pelo entrevistado.

Para compreensão dos dados coletados na Entrevista Narrativa e no questionário narrativo, será adotado o enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer. Tal processo envolve a subjetividade do pesquisador e faz com que haja a superação dos preconceitos, conduzindo-o à compreensão da prática dos professores de Educação Física, possibilitando-lhe o alcance de novos horizontes seguindo as pistas do sentido da Educação Estética presente nas narrativas dos docentes, que atuam no Ensino Fundamental I, visando à autonomia e à emancipação dos sujeitos, em contraposição a uma Educação Bancária, conceito desenvolvido por Freire (1997).

A compreensão filosófica Hermenêutica, em Gadamer (1997), é a mais apropriada para o estudo, da teoria para prática e para a teoria como um processo infinito de compreensão do que somos como seres humanos, o que sabemos e como o fazemos e de que forma colocamos em ação esses saberes.

Os procedimentos de coleta de dados, tiveram a duração de 2 meses, realizada em duas partes. A primeira parte contemplou dados pessoais a fim de caracterizar os professores nas variáveis como gênero, idade, tempo de experiência e se possui ou não especialização. A segunda parte foi composta por três questões acerca da Educação Estética, que serão narradas por eles. As perguntas serão as seguintes: 1) Como você vê a dimensão ética na sua prática como professor de Educação Física? 2) O que é a Educação Estética?

A entrevista narrativa abre espaço às subjetividades e interpretações do entrevistado no contexto de sentido em que ela é narrada, trata de uma técnica que visa à coleta de informações sobre um assunto e que são diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. A subjetividade tem uma relação com o corpo, com as emoções.

## ASPECTOS TEÓRICOS

Estética deriva do grego (*aisthesis*) e significa: sensação, sensibilidade, ela mantém relação com os afetos, com as paixões e sentimentos, em seu sentido amplo, é tudo o que embeleza a existência do homem, corpo.

A Educação Estética é, em Schiller (2002), basicamente, caracterizada como a educação através da capacitação do olhar para entender as manifestações artísticas, aguçando a sensibilidade, para perceber a beleza como expressão da autonomia de pensar e descobrir-se sujeito que sente e pensa sobre o que sente atentando para todos os matizes. A Educação Estética, como primordial e inerente ao homem, não é privilégio da arte, uma vez que engloba o julgamento do belo, o gosto e o sentimento, que são matérias subjetivas, que vão fazer aflorar a sensibilidade.

Segundo Santos (1996), tomando por suporte as cartas, a dimensão da estética na educação compreende o próprio conteúdo da educação, o ambiente envolvente do processo educativo, os espaços, o prédio arquitetônico, os objetos e mobiliários escolares, dos instrumentos, enfim, do meio pedagógico visto como um todo, ambiente que harmonize a qualidade estética com o meio cultural e humano; adverte, no entanto, que esse não poderá ser entendido como um processo incondicional do estético, esteticização da vida, em que tudo seja reduzido e limitado, pois essa condição levaria a morte à estética que, somente, pode mostrar a sua pujança na multiplicidade, na diversidade.

Adorno desenvolve a concepção da estética da massificação cultural, advinda do termo criado por ele e por Horkheimer, filósofos alemães da escola de Frankfurt, cunhado sob a teoria da indústria cultural a fim de designar a situação da arte na sociedade capitalista industrial. De acordo com Adorno (1995), na indústria cultural, tudo se torna negócio e, enquanto negócio, seus fins

comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais.

Adorno e Horkheimer (1985) explicitam que isto funciona como uma indústria de produtos culturais visando ao consumo; para eles a indústria cultural transforma as pessoas em consumidores de mercadorias culturais, suprimindo toda a seriedade da cultura erudita, assim como sua autenticidade. A indústria cultural tem como objetivo elevar-se da técnica que é usada pelos meios de comunicação de forma original e criativa que impede o homem de pensar de forma crítica, de imaginar, doutrinando as consciências através dos gostos padronizados e da indução de consumir. Assim a indústria cultural substituiu o termo cultura de massa, pois não se trata da valorização da cultura, mais de uma ideologia que desconsidera diferenças culturais e padroniza todo mundo, com forte apelo publicitário.

O processo de adaptação da educação às características culturais disseminadas pelos valores por meio da indústria cultural, denominado por Adorno (1995) de “semiformação”, nos mostra que a educação também é vítima de um produto de consumo conformado às propriedades econômicas, objetivando os homens e suas relações, bem como excluindo os valores que não conspiram com a continuidade desse sistema.

A sociedade contemporânea tem o consumo como importante aspecto, por isso é necessário manter em alerta nossa curiosidade para não haver uma dicotomia da capacidade de imaginação e na percepção na elaboração do conhecer. O automatismo vivenciado atualmente pela sociedade acaba, de certa forma, aniquilando o potencial criativo do sujeito e como consequência o sujeito perde a capacidade de resolver novos problemas.

A estética permeia as áreas/dimensões de nossa vida. As relações humanas são estéticas, as nossas atitudes para com os outros podem ser bonitas ou feias, um prédio, o bairro, nossa cidade, o ambiente escolar, tudo ao nosso redor é estética, o que incomoda é a estética do feio presente nas guerras, na fome, na violência, na miséria de milhões de pessoas que é a expressão estética do feio.

Uma proposta de uma Educação Estética, sob o ponto de vista filosófico, deve partir da reflexão, mediada pela sensibilidade, tomando a educação, não apenas por uma de suas funções, a transmissão de conhecimentos, que pode de alguma maneira cristalizar discurso a totalitários, mas sua dimensão formativa e emancipatória mantém relação com os afetos, com as paixões e sentimentos.

O desenvolvimento da autonomia que Paulo Freire (2006) aponta como uma das finalidades do processo educativo é o indivíduo passar pelo exercício do autoconhecimento, ter uma expressão adequada do que se sente e se pensa a respeito de si mesmo e dos outros.

O homem contemporâneo, pela relação tão forte com os meios de comunicação e pela solidão da cidade grande, é muito sensível às formas de comunicação que enfatizam os apelos emocionais e afetivos mais do que os racionais.

Para a abordagem do corpo recorre-se, inicialmente, às contribuições acerca do paradigma do sensível provenientes dos estudos de Bois, que, antes de se tornar doutor em ciências da educação e professor de psicopedagogia, ao longo dos anos de 1980, era fisioterapeuta e especialista em Osteopatia. O autor empreende um movimento de chamar a atenção que tratamos o “corpo objeto” para transformar em “corpo sujeito”, perceber a singularidade das pessoas, o sujeito perceber seu próprio corpo, um movimento que traz consigo o princípio primordial da subjetividade. (BOIS, BOURHIS, 2012).

Para Bois (2008), o paradigma do sensível remete a uma ciência das relações:

Essas diferentes qualidades indicam um tipo de relação precisa entre o sujeito e seu corpo, um tipo de presença do sujeito com ele mesmo e com sua interioridade. Podemos observar que, a cada tipo de relação, está associada uma qualidade específica do conteúdo perceptivo: a indiferença para com seu próprio corpo deixa percebê-lo apenas como objeto “indiferente”, o interesse por si mesmo dá acesso a conteúdos de sentimentos mais ricos etc. (BOIS; AUSTRY, 2008, p. 7).

Em sua tese, O corpo sensível e a transformação das representações no adulto, Bois (2008, p. 8) estabelece relações com o corpo que se declinam segundo o modo de percepção do sujeito percebido: “eu tenho um corpo”, “eu vivo meu corpo”, “eu sou meu corpo”, enfim, “meu corpo ensina alguma coisa de mim mesmo”.

Sendo assim, para o docente de Educação Física o trabalho com o corpo não se restringe ao desenvolvimento da coordenação motora apenas. Mas transformar o corpo-objeto em corpo-sujeito.

Em último lugar, no processo que vai da percepção do Sensível à apreensão do sentido que dele se desprende, assistimos à eclosão de um eu que ultrapassa o eu social ou psicológico, a que chamamos do eu que sente. Este nos interessa mais particularmente porque ele é, ao mesmo tempo, sujeito conhecente e sujeito que sente. Ele se distingue dos outros eu, na medida em que é um eu de relação, atingindo as camadas mais profundas da interioridade do homem. Ele tem acesso à experiência pessoal, às confidências corporais. (BOIS, AUSTRY, 2008, p. 9).

A autonomia do sujeito como única referência para ética, e a estética põe em dúvida um compromisso voltado para a humanização dos sujeitos. Fabri dos Anjos (2006) diz que a vulnerabilidade se apresenta e marca o limite da autonomia do sujeito em relação à corporeidade e entra em discussão a questão da dignidade humana.

O corpo não é um objeto, ou algo dado, mas um organismo em construção. Segundo Merleau-Ponty (2006) não há outra forma de conhecer o corpo senão vivê-lo. O corpo humano é um processo, uma organização em constante mutação e transformação, um movimento que precisa ser acompanhado de dentro e não comandado por fora.

Fabri dos Anjos (2006) salienta que nossa corporeidade se dá em uma tripla dimensão de vulnerabilidade. A vulnerabilidade apresentada em períodos de nossa existência (infância e adolescência), da exposição enquanto corpos orgânicos e funcionais (doenças e disfunções), e a situações relacionais como a exposição a condicionamentos específicos.

O indivíduo inteiro é um produto da evolução biológica cujo transcurso opera-se não somente no processo de diferenciação dos órgãos e funções, mas também de sua integração, de seu “ajuste” recíproco. O indivíduo é antes de tudo uma formação genotípica. Mas o indivíduo não é apenas isso, sua formação é contínua - como é sabido - na ontogênese, durante o curso da vida. “Por isso, na caracterização das mesmas que se formam ontogeneticamente”. (FABRI ANJOS, 2006, p. 136).

Dantas (1992), baseada em Wallon, ressalta que a dimensão da afetividade ocupa lugar central de ponto de vista da construção da pessoa. A atividade emocional é paradoxal: ela é ao mesmo tempo social e biológica em sua natureza; a consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica, o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social. A expressão emocional tem o poder de contagiar o ambiente; é um dos traços característicos sociais da afetividade.

A ansiedade do docente, por exemplo, afeta o discente, e vice-versa. Afetar o outro pode contagiar e produzir angústia, ou irritação. Isso ocorre porque o sujeito quando afetado deflagra



emoções que tendem a reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, quando permanece emoção pura. O caráter altamente contagioso da emoção vem do fato de que ela é visível, abre-se para o exterior através das expressões dos gestos e da mímica.

Afetividade não é só um estado de angústia, pode ser também de alegria. A alegria contagia e desencadeia emoções de sensação de prazer. Uma tendência da emoção é chamada de “circuito perverso”: a de surgir nos momentos de incompetência, aquele momento em que não sabemos o que fazer, que, em conexão com a atividade racional, provoca ainda maior insuficiência. Na interação entre adultos e crianças cuja temperatura emocional é mais elevada, os resultados daquele “circuito perverso” fazem-se sentir com muita frequência. A afetividade tão raramente discutida na prática pedagógica, aponta Dantas (1992) que, em Wallon, passa a ser discutida em primeiro plano: a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, supõe o conhecimento de seu funcionamento, para saber como lidar com a emoção.

a emoção está relacionada à necessidade objetiva de suportar a situação que se torna crítica aguentá-la, dominá-la, isto é, experimentar emocionalmente algo. Logo, a emoção representa uma atividade emotiva de grande intensidade, que contribui para a reorganização do mundo íntimo da personalidade e para a consecução do equilíbrio necessário. (PETROVSKI, 1989, p. 370)

A sensibilidade tem um nível afetivo e outro cognitivo, assim como a motricidade e a linguagem. A história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular ora de momentos dominantes de afetividade, ora de inteligência (cognitivo). Isto significa que a afetividade para evoluir depende da inteligência, e a inteligência para evoluir depende da afetividade. A palavra, oral e escrita, tem um significado dentro do contexto em que a pessoa vive, que é uma forma cognitiva da vinculação afetiva. “Nessa direção, pode-se pensar, na demanda às competências da docência, em educação, em uma forma muito requintada de comunicação afetiva”. (DANTAS, 1992, 85-100).

Subjetividade é o processo de tornar o que é universal singular, único, isto é, de tornar o indivíduo pertencente ao gênero humano. Assim, a subjetividade enquanto processo de constituição do psiquismo possibilita ao homem apropriar-se das produções da humanidade (universalidade), a partir de determinadas condições de vida (particularidade), que constituem indivíduos únicos (singularidades), mesmo quando compartilham a mesma particularidade.

Pensando num sujeito estético, devemos pensá-lo como um ser em busca do equilíbrio entre emoção e razão. Em *À Sombra desta Mangueira*, escrito por Freire, é apresentada uma relação contundente quando comparada a Educação Estética elaborada por Schiller, no que diz respeito à curiosidade estética e à curiosidade epistemológica que de acordo com Freire (2012):

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que sabíamos e saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca. (FREIRE, 2012, p.123)

Portanto, Freire (2012) ainda destaca que é preciso ficar bastante claro que a consciência ou sua intencionalidade não se encerra na racionalidade do sujeito e completa:

A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É como

uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (FREIRE, 2012, p. 124).

Ainda segundo o autor, é a partir da curiosidade estética que os sujeitos desenvolvem a curiosidade epistemológica. É a partir da curiosidade estética, que o mundo desperta em nós, que desenvolvemos nossa curiosidade epistemológica, que procuramos ir além do senso comum e procurar explicações para os fenômenos naturais e sociais no qual estamos inseridos. A curiosidade é inerente a todos os seres humanos, não é apenas um sentimento, a curiosidade é biofísica.

Esta disposição permanente que tem o ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, do que elas dizem, do que elas parecem; diante dos fatos, dos fenômenos, da boniteza, da feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos sem ou com rigor metódico. Esse desejo sempre vivo de sentir, de viver, de perceber o que se acha no campo de suas “visões de fundo” (FREIRE, 2012, p. 124).

A curiosidade estética, ou que nos emociona, comparada ao impulso sensível descrito por Schiller, é sentida na “cotidianeidade” citada por Freire (2012, p. 126). O desenvolvimento da consciência crítica fica comprometido se ficar somente na curiosidade estética, torna-se necessário realizar o movimento da curiosidade epistemológica, em Freire (2012). Esta é a possibilidade de aprender a Educação Estética em suas entranhas, tornando-se o homem sensível, apreciando que o significado da beleza.

Existe um elo entre a Educação Estética proposta por Schiller e a idealizada por Freire e Adorno que revelam a sede destes autores em alcançar a autonomia e emancipação dos sujeitos com a ideia de que a dependência fragiliza o sujeito, o de exercer o seu papel de cidadania, que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que esta deve ser adquirida livre de autoridade, formando sujeitos autônomos.

As reflexões em busca do sentido da docência em Educação Física considerando as concepções de Schiller, Freire e Adorno, demonstram que a Educação Estética é um fio condutor de despertar nos sujeitos durante o processo de formação a criticidade, o interesse em saber o porquê de cada coisa; este processo humanizador proposto pelos filósofos em questão abre horizontes para que docentes e discentes se percebam protagonistas de suas funções e as executem dentro dos princípios éticos da sua profissão.

## A ESTÉTICA DA QUADRA: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

A quadra é um lugar em que ocorre a prática pedagógica da Educação Física, um momento de desenvolvimento dos processos pedagógicos de ensinar, aprender e formar para a autonomia e emancipação dos sujeitos. É um espaço de gosto e desgosto na relação entre professor, aluno e conteúdo.

Como podemos observar na narrativa de Carvalho:

Hoje também os alunos cada vez mais desinteressados pela prática esportiva eu volto a dizer aquela questão de tecnologia, talvez tenha outros interesses, Hoje então a gente fica ali remando contra a maré porque você vem com uma proposta e às vezes eles não têm interesse. E às vezes são desrespeitosos. É difícil. Implantar um estilo de vida, estilo de vida saudável, principalmente hoje nesse

mundo que a gente vive tecnológico, isso daí tem que ser implantado mesmo, ser colocado. (CARVALHO, 2014)

Na visão de Acácia:

Os alunos mudaram. Hoje eles estão na quadra pensando em outra coisa, preocupados com outra coisa e então você se desgasta muito. Uma não gostava disso outra não gostava daquilo, elas não tinham interesse, os interesses mudaram, eu me desgastava muito para dar aula na quadra. (ACÁCIA, 2014)

O contexto atual fez os professores Carvalho e Acácia entrarem em contato com algo que não havia estado em seu mundo profissional. Experimentam um espanto diante da dificuldade de lidar com os alunos, trazem uma visão de alunos idealizados. Esta dificuldade pode ser compreendida como uma forma de lidar com as emoções, de tratar uma situação difícil que se apresenta sob nossa percepção de modo a não buscar alternativas para lidar com essa dificuldade, mas fazendo-a mais difícil do que é. Aparece a visão sobre a estética:

Dentro da minha prática acho que hoje é isso, uma mistura. O belo hoje dentro da minha prática sou eu conseguir uma proximidade muito grande com os alunos e ao mesmo tempo ter o respeito delas. Acho isso é importante, e saber o quanto eu que pude colaborar de alguma forma, às vezes não só dentro da EF, mas assim como vida, como conselheira, então essa proximidade é a grande questão maior de estar maior de hoje estar dando super certo, de estar conquistando muitas alunas. (AMOREIRA, 2014)

A possibilidade de diálogo como forma de desenvolvimento da autonomia na tomada de decisões surge na narrativa abaixo:

Eu creio que para você conseguir cativar uma criança e obter atenção dela, você precisa trabalhar isso de tornar as coisas mais bonitas, tanto você da dimensão física da parte física, você estar bem, ser exemplo para eles de saúde, de alegria, de energia, como também tornar as atividades atraentes para eles, mesmo que você esteja trabalhando alguma coisa que seja relativamente chata para eles você consegue mostrar de repente... Mostrar de outro jeito consegue deixar mais bonito, mais atraente para os olhos dele, então você já tem uma facilidade para ensinar. E o aprendizado final, é o aprendizado para a vida pessoal posterior, eles entenderem que a Educação Física é mais que uma brincadeira ou um jogo, é alguma coisa que vão levar para sempre. (CEDRO, 2014)

No mundo contemporâneo o sujeito parece achar que o consumismo, a compulsão por remédios (pílula da felicidade), a fama, o poder irão preencher e dar significado à vida. Por isso, a necessidade pela informação, a dificuldade de lidar com sofrimento, parece que tudo tem que ser vivido rapidamente.

Freire (2003) fala do questionamento da prática docente, de um professor reflexivo, pois caso contrário sofrerão desgastes, muitos talvez desistam, indo para outras áreas, outros assumirão a postura de autoritarismo para continuar controlando a disciplina e o interesse. O professor reflexivo é uma forma de proporcionar, condições necessárias para analisar seu grau de amadurecimento e de comprometimento, isto é um processo individual, e único, que não se aprende em nenhum lugar. Também é necessário reconhecer neste contexto de mudanças provocadas pela tecnologia, aquilo que não mudou. Os seres humanos continuam sendo seres que para crescer intelectual e emocionalmente precisam também se conhecer e aprender. São atividades inerentes no ser humano.

O trabalho do professor de Educação Física, seja na quadra, na piscina ou sala de ginástica, entendidos como lugares de aprendizagem, é possibilitar o desenvolvimento de autonomia e emancipação dos sujeitos se manifestando em atitudes éticas. Para tal, é necessária a compreensão de que a prática pedagógica não se esgota no processo de ensinar um esporte, jogos e atividades.

A Educação Física como disciplina faz parte da construção do sujeito no contexto escolar. Entender a quadra como um lugar que representa um espaço de aprendizagem, é estimular o aluno à tolerância, humildade, crescer na diferença. Desta forma, teremos uma educação baseada na humanização.

Tal finalidade ocorre, na perspectiva de Freire (2003), quando o aluno aprende a refletir no próprio processo de tomar suas decisões e fazer escolhas. O professor deve ter a clareza de estar atento à participação dos alunos e criar condições para que ela possa ser estabelecida, quando professores e alunos como sujeitos criam possibilidades para a produção e construção do conhecimento, proporcionando a leitura do contexto escolar e do mundo.

Entender as dimensões da aprendizagem, da sua interioridade, ou seja, os aspectos psíquicos relativos ao conhecer/saber, ao fazer, ao sentir e ao querer. A dimensão da exterioridade, o que diz respeito ao corpo, à família, à sociedade e ao espiritual. Essa relação intersubjetiva é uma relação ética, lembrando que o sujeito tem como referência o outro. Na dimensão da aprendizagem nós temos a inteligência, o desejo e o corpo; isto está dentro de um contexto socioantropológico. Numa destas dimensões temos a dimensão do corpo, suas percepções, sensações, imaginação, afetos. Portanto, mais que transmitir conhecimentos é importante lembrar-se do papel formativo e educativo das disciplinas no contexto escolar.

O professor é o mediador da construção estética dos alunos, formando alunos que tenham capacidade de interagir com os outros, que respeitem as diversas diferenças que encontram na sociedade, que tenham atitude de cooperação, que abominem qualquer tipo de violência, que respeitem as regras, capazes de solucionar problemas em grupo através de discussões respeitando as diferentes opiniões e que sejam críticos quanto ao padrão de beleza e estética estipulados pela mídia, evitando assim o preconceito, levar os alunos a se desenvolverem e se tornarem pessoas inteiras, não só com excelentes habilidades motoras, mas no convívio com outros, enfim uma educação estética, tornando-os autônomos e responsáveis em todas as suas ações, numa relação sadia consigo mesmos e com o próximo. Lembrando que o professor deve se assumir como sujeito e também ser uma referência aos alunos.

Assim como Freire, Schiller fala da educação da faculdade do sentir, seria um meio de tornar efetiva na vida uma inteligência aperfeiçoada. Schiller faz uma analogia entre o trabalho do escultor com a matéria. O pedagogo artista é aquele para quem “educar é como criar uma obra de arte” (SCHILLER, 2002, p. 218) respeitando a liberdade e especificidade da matéria (ser humano). Pensando dessa forma é necessário que este mostre respeito para com os sujeitos, através de ações regidas por princípios éticos e estéticos.

Na narrativa dos professores falando sobre atitudes na quadra, pudemos perceber semelhanças no discurso como: necessidade de respeito nas relações, na inclusão de todos na atividade, respeitar os limites do outro, cultivar amizades, professor como exemplo de respeito e alegria. Alguns falaram de um ensino para a vida toda, ou seja, valores que devem ser cultivados e refletidos na vida. Pensamos dessa forma, em valores éticos que devem ser trabalhados na quadra, usando a ferramenta do esporte. Na fala de uma professora, fica no ar que é importante a parte técnica, mas a preocupação é formar cidadãos críticos e que tenham mais amor.

A principal razão de ser da ética é a aprendizagem da convivência humana. A ética é a maneira de ser e relacionar-se com o outro. A quadra como um lugar de aprendizagem da ética na prática da relação dos sujeitos-alunos e sujeitos-professores com o conhecimento, pode tornar sensível ou embrutecer as relações.

Para Dussel (2000), a ética prática fundamenta-se na visão da pedagogia de Freire, ou seja, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica que só é possível se for levada em conta a dimensão ética. Para ele a equidade, respeito, solidariedade, autonomia e responsabilidade social significam que a vida do outro deve ser tão digna como a nossa. Assim, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 2000, p.17).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos compreender a atribuição de sentido da Educação Estética a partir das narrativas docentes da disciplina Educação Física, no espaço escolar do Ensino Fundamental I e concluir que o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos ocorre na dimensão estética. Os caminhos percorridos durante esta pesquisa mostraram que alguns desses professores, mesmo trabalhando de forma estética em sua prática, ainda desconhecem o referencial teórico que embasaria suas ações e outros, ainda, têm em mente a educação bancária.

A partir desta pesquisa e de todo o referencial teórico abordado aqui, é possível afirmar que este estudo possibilitou a compreensão que o desenvolvimento da autonomia e a emancipação dos sujeitos ocorrem na dimensão estética, que a formação dos professores não se inicia na graduação, mas está enraizada em instâncias mais profundas de sua psique e vai ganhando formas pessoais, conforme ele vivencia situações de aprendizagem, que ocorre desde o início de sua vida. Os professores deixam marcas em seus alunos ou de autoridade ou autoritarismo e que a quadra é uma possibilidade de desenvolvimento de autonomia e emancipação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Retalhos imaginativos: a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos. **Cadernos de Educação**, 2014, 48: 52-64.
- BOIS, D; AUSTRY, D. A emergência do paradigma do sensível. São Paulo: **Revista @mbienteeducação**, v.1, n. 1, jan-julho, 2008.
- BOIS, D; BOURHIS H. O tocar na relação de cuidado baseada no sensível. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, v. 37, n.1, jan-abr, 2012, p. 33-49. Disponível em: < [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> Acesso em 15 jan. 2014.
- BOIS, D; JOSSO, M. C; HUMPICH, M. (Org). Sujeito sensível e renovação do eu: as contribuições da fasciaterapia e a da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus, 2007. Resenha de BERKENBROCK-ROSITO, M. M. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n.1, p. 181-182. Jan-jul, 2009.

DANTAS, H. OLIVEIRA, M. K. de; LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, Campinas, 1998.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koo- gan, 2003.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FABRI DOS ANJOS, Márcio. O corpo no espelho da dignidade e da vulnerabilidade. **Revista Mundo da Saúde**. São Paulo, v.30, n.3, julho/setembro, 2006, p.325-335

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 9. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2012.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. A entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

PETROVSKI, A. V. *et al.* **Psicologia**. Moscou: Progresso, 1989.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1992.

SANTOS, L. R. dos. Educação Estética a dimensão esquecida. In: SANTOS, L. R. dos (coord.). **Educação Estética e utopia política**. Lisboa: Colibri, 1996.

SANTOS, R.; FREIRE, E. S. Educação física e esporte no terceiro setor: estratégias utilizadas no ensino e aprendizagem de valores atitudes ou normas no projeto esporte e talento. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 35-45, 2006.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

RECEBIDO 09/09/18

APROVADO 18/10/18

## SOBRE OS AUTORES:

JUSSELMA FERREIRA MAIA. Mestrado em Educação – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Especialização Formação em Educação a Distância- Universidade Paulista (UNIP). Graduação em Letras – Universidade Paulista (UNIP). Licenciatura Plena em Educação Física - Faculdades Integradas de Guarulhos (FIG). Especialização em Educação Física Escolar – Faculdades Metropolitanas Unidas (UniFMU). Professora UNIP Interativa, membro da Coordenadoria de Estágio em Educação dos cursos de Licenciaturas — Universidade Paulista (UNIP)

MARGARÉTE MAY BERKENBROCK-ROSITO. Professora dos Programas de Pós-Graduação Mestrado em Educação e Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, da graduação Curso de Pedagogia na Universidade Cidade de São Paulo. É líder do Grupo de Pesquisa Educação Estética, Formação e Narrativas, cadastrado no CNPq. Possui Pós-Doutorado em História da Educação, Universidade de Lisboa. Doutorado em Educação - UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Educação (Currículo), PUCSP- Graduação em Pedagogia e Especialização em Alfabetização -UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina. É editora da Revista @mbienteeducação, da Universidade Cidade de São Paulo.

## O/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## THE PROFESSIONAL OF PHYSICAL EDUCATION IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

## EL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA INFANTIL

Priscila Errerias Bonfietti<sup>1</sup>

pri.e.b@hotmail.com

Gabriel da Costa Spolaor<sup>2</sup>

gabriel.spolaor@hotmail.com

Rogério de Melo Grillo<sup>3</sup>

rogerio.grillo@hotmail.com

Elaine Prodócimo<sup>4</sup>

elaine@fef.unicamp.br

### RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar a presença do/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil da rede pública de ensino de Jundiaí, SP. Foi realizada pesquisa qualitativa por meio de observações de 50 aulas de Educação Física em 4 escolas e entrevistas semiestruturadas com os/as 4 professores/as observados/as e as 4 coordenadoras pedagógicas. Verificou-se que a prefeitura fornece material didático e horários de capacitação aos/às especialistas. Porém, esses/as ainda carecem de maior integração e valorização no contexto escolar. Faltam condições estruturais adequadas e a tematização da Cultura Corporal ainda é pouco presente nas escolas. É necessário que se continue em busca de aprimoramentos para a Educação Infantil que dizem respeito não só ao/à especialista, mas a todos/as os/as envolvidos/as no trabalho escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR; EDUCAÇÃO INFANTIL; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DOCENTE.

---

1 Escola pública da Prefeitura Municipal de Jundiaí.

2 Universidade Estadual de Campinas

3 Universidade Estadual de Campinas

4 Universidade Estadual de Campinas



## ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the presence of Physical Education teachers in public Early Childhood Education in Jundiaí, in the countryside of São Paulo state. 50 Physical Education classes in 4 schools were observed and semi-structured interviews were applied to 4 Physical Education professionals and 4 educational coordinators. It was verified that the city hall provides didactic material and training schedules to the specialists. However, these still need greater integration and appreciation in the school context. There are no adequate structural conditions and the thematization of Body Culture is still not very present in schools. It is necessary to continue the search for improvements to Early Childhood Education that concern not only the specialist, but all those involved in school work.

**KEY WORDS:** SCHOOL PHYSICAL EDUCATION; EARLY CHILDHOOD EDUCATION; PHYSICAL EDUCATION TEACHER; TEACHING PRACTICE

## RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar la presencia del profesor de Educación Física en la enseñanza infantil de la red pública de la ciudad de Jundiaí, SP. Fue realizada investigación cualitativa por medio de observaciones de 50 clases de Educación Física en 4 escuelas y entrevistas semiestructuradas con los 4 profesores observados y los 4 coordinadores pedagógicos. Los resultados apuntaron que son ofrecidos materiales didácticos y períodos para formación profesional a los docentes. Sin embargo, hay necesidad de mayor integración y valoración del área. Faltan condiciones estructurales adecuadas y la Cultura Corporal es todavía poco trabajada en la escuela. Hay necesidad de mantener la búsqueda de mejoras para la enseñanza infantil para todos los involucrados en el trabajo escolar, no solamente los profesores.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR; ENSEÑANZA INFANTIL; PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA; PRÁCTICA DOCENTE

## INTRODUÇÃO

O lugar da Educação Física no contexto escolar ainda é objeto de debate, contradição e deslocamentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em seu Art. 4º traz que é direito dos cidadãos a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” e como complemento, o Art.26, § 3º (BRASIL, 1996) garante que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”.

Apesar da conquista da Educação Física como componente curricular em todos os níveis de ensino, observa-se com regularidade também, que a obrigatoriedade de contratação deste/a professor/a na Educação Infantil fica ainda ao critério da concepção de educação presente nas redes de ensino. Nesse processo de garantia ainda em elaboração, cabe a decisão se as aulas serão realizadas por professores/as especialistas ou não.

Outros documentos federais além da LDB permitem certa legitimação do componente nesse nível de ensino. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), por exemplo, destaca a necessidade de o movimento estar incluído como objetivo na aprendizagem desde os primeiros meses de vida na dimensão Conhecimento de Mundo. Porém, a visão de movimento apresentada no referido documento estava, ainda, muito pautada em noções

reducionistas, oriundas das abordagens psicomotora e desenvolvimentista. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam como eixos norteadores para o trabalho as interações e a brincadeira. Não tratam especificamente da Educação Física como área, mas referem-se ao conhecimento de si e às experiências sensoriais e expressivas. Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) reforça a necessidade de experiências gestuais e corporais serem garantidas no contexto da Educação Infantil. Em uma interpretação pautada nas abordagens citadas acima, a Educação Física se legitimaria por se responsabilizar por este campo de experiência.

No entanto, compreendendo a Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) como tema de estudo e conhecimento da área, para além desse conjunto amplo e diversificado de gestos e movimentos corporais a serem acessados, incorporados e aprendidos como forma de expressão e linguagem, outros campos de experiência (o eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação, presentes na BNCC) também permitem valorizar a Educação Física como componente curricular importante na Educação Infantil. Salientamos, porém, que esse modo de interpretar o documento é muito recente, ainda em processo de amadurecimento, difusão e consolidação no contexto escolar de todo o Brasil.

Estudos realizados no sentido de verificar como está ocorrendo essa integração da Educação Física na Educação Infantil constataram que a entrada do/a professor/a especialista gerou uma redução, por parte dos outros docentes, na preocupação com o movimento e o brincar das crianças, pois entendem que isso será feito no “momento da Educação Física” (OLIVEIRA, 2008). Por outro lado, pesquisas realizadas em creches onde ainda não é obrigatória a presença do profissional da área, mostram que, em decorrência da formação dos/as pedagogos/as que poucas vezes considera e aprofunda nas temáticas do corpo, do movimento e do brincar em seus currículos, os mesmos, em geral, não se sentem qualificados/as e preparados/as para tratar pedagogicamente dos conteúdos da Cultura Corporal (GUIRRA e PRODÓCIMO, 2010; OLIVEIRA, 2008).

Como continuação do problema, ainda é possível identificar o discurso de que a Educação Infantil precisa “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental. Esse fator, maximizado após a inserção do Ensino Fundamental de nove anos, gera preocupação excessiva com a alfabetização, mesmo nesta fase em que muitos outros aspectos são de grande importância para a constituição da criança (SAYÃO, 2002b).

Acreditamos que os/as professores/as de Educação Física nesse contexto não deveriam sentir-se “donos” da expressão corporal das crianças (AYOUB, 2001), mas trabalhar de maneira interdisciplinar, em diálogo constante com docentes de outras áreas de conhecimento. A comum falta de existência desse último fator no contexto escolar leva à discussão negativa sobre a presença do/a especialista e uma possível fragmentação do processo de ensino (SAYÃO, 1999).

O município de Jundiaí, pesquisado neste trabalho, optou por inserir o/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil e, além de descrever a importância do brincar e do movimento em sua Proposta Curricular para Educação Infantil de 0 a 3 e de 4 a 5 anos, possui uma Proposta Curricular para Educação Física, especificamente, a qual traz conteúdos a serem trabalhados com cada grupo de 0 a 14 anos (JUNDIAÍ, 2011a).

A partir deste panorama, o presente estudo teve como objetivo geral investigar o lugar do/a professor/a de Educação Física na rede pública de Educação Infantil do município de Jundiaí - SP. Buscamos compreender a integração e o papel do/a professor/a de Educação Física no cotidiano da escola, a partir das condições estruturais fornecidas para o trabalho, do ponto de vista de

coordenadoras pedagógicas e dos/as próprios/as professores/as de Educação Física sobre os conhecimentos específicos tratados nas aulas.

## METODOLOGIA

Após aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP, sob parecer nº 1.051.346, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, em 4 escolas de Educação Infantil da rede municipal de Jundiaí. Foram enviados correios eletrônicos (e-mail) às escolas de Educação Infantil a partir de lista fornecida no site da Secretaria de Educação Municipal, que se localizavam em áreas de mais fácil acesso pelos/as pesquisadores/as. As 4 primeiras a responderem positivamente à participação no estudo foram selecionadas.

O levantamento de informações foi feito por meio de observação de aulas de Educação Física e entrevistas semiestruturadas. Em cada instituição participante foram observados 3 períodos do/a professor/a de Educação Física, que abrangiam o trabalho com os grupos 3, 4 e 5 (turmas com idades aproximadas entre 3, 4 e 5 anos, respectivamente). As observações contaram com registro em diário de campo, totalizando 50 aulas observadas, e tiveram o objetivo de investigar as atividades realizadas nas aulas de Educação Física, o envolvimento das crianças nas atividades propostas, a relação professor/a-aluno/a, os locais e materiais usados nas aulas e o relacionamento do/a professor/a especialista com os/as demais professores/as durante sua permanência na escola.

Além disso, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os/as professores/as de Educação Física e suas respectivos Coordenadoras Pedagógicas, procurando saber o que eles/as pensam sobre os conhecimentos específicos tratados nas aulas, a inserção do/a especialista na Educação Infantil, além de condições estruturais e orientações pedagógicas para esse componente curricular. Foram realizadas 8 entrevistas no total.

Os/as professores/as e coordenadoras são representados nesse trabalho com as letras P e C, respectivamente, seguidas do número da escola que representam em ordem cronológica da experiência.

Os materiais levantados foram agrupados por meio da triangulação de dados por temas que se configuraram em categorias de análises. As categorias levantadas foram: A inserção da Educação Física no município e as condições estruturais; Um olhar para a Educação Física; Adentrando as aulas de Educação Física.

## RESULTADOS: A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ E AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS

O município de Jundiaí tem em seu quadro docente, desde a Educação Infantil, especialistas da área de Educação Física para todas as escolas, contando com momentos reservados para o desenvolvimento da tematização dos elementos da Cultura Corporal.

Nas entrevistas, foi relatada a existência de um horário de capacitação semanal a todos/as os/as professores/as da rede. Nesse dia, normalmente, os/as profissionais de Educação Física permanecem na sua escola sede, realizando afazeres exigidos pela gestão. Em outros momentos, todos/as os/as profissionais dessa área, independente do nível de ensino que atuam, são convocados/as a uma reunião organizada pela supervisão de Educação Física da cidade. Segundo P2:

[...] eles têm feito no sentido de reunião. Então a gente se reúne lá e conversa sobre as coisas que estão acontecendo. Então “Ah, pessoal! Sobre acidente vocês façam assim ou assado”, entendeu? Então, assim, muita instrução, informação. Agora, sobre refletir a nossa prática [...] não tem tido.(P2)

Os/as professores/as P1 e P4 acrescentam que nesses horários ainda se fala pouco sobre educação e infância, agregando pouco na sua constituição docente, pois os assuntos tratados são sobre conhecimentos que eles/as já possuem. Todavia, P4 conta que, em caso de dúvidas no andamento do trabalho, o/a profissional pode procurar a supervisão municipal para obter ajuda e isso, de fato, acontece.

A Prefeitura também fornecia às escolas de Educação Infantil, na ocasião do levantamento de informações do estudo, no ano de 2015, o material Ciranda. Uma apostila com um planejamento pedagógico anual, somado a pastas e materiais de apoio, que deveriam ser utilizados. As atividades sugeridas relacionavam-se com o assunto a ser desenvolvido em todas as áreas do conhecimento. Sobre esse assunto, Nascimento (2012), afirma que existem três motivos mais comuns para a adoção de sistemas apostilados no ensino infantil: falta de preparação, experiência ou disposição de docentes para o planejamento de atividades; concordância do material com o currículo do município, possibilitando padronização e continuidade de conteúdo; e/ou o fato de assemelhar a escola pública da privada, agradando aos familiares, que podem acompanhar o desenvolvimento dos/as alunos/as.

Grande problema ocorre quando as apostilas acomodam os/as profissionais na busca de outras referências ou a própria rede que, muitas vezes, não oferece supervisão para sua implementação. Nesse caso, “os sistemas apostilados praticam um empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas presentes nas apostilas” (NASCIMENTO, 2012, p. 73).

Todos/as os/as professores/as entrevistados/as concordam em que o material é interessante, no entanto, como diz P1, ele é curto e de certa forma ainda é muito pobre. Consentindo, P3 comenta que algumas atividades não cabem na realidade dos alunos, fazendo-se necessária uma adaptação ou, então, a retirada das mesmas. Dessa forma, as entrevistas, no geral, trouxeram que a apostila era seguida para planejamento (até porque isso era obrigatório) mas que, para a elaboração de atividades, acrescentam-se pesquisas feitas na internet, em livros e, no caso de P3, experiências trazidas pelas crianças. Isso indica que, pelo menos nas escolas pesquisadas, os/as professores/as não se “penduravam” no material, mas buscavam continuar complementando sua formação com pesquisas e novas experiências.

Essa prática é positiva, uma vez que:

o trabalho docente reclama continuamente um labor criativo e um sentido e exercício constante de prospecção e, de certo modo, isso implica o abandono de uma rigidez planificadora (que acaba por encaixar a vida em categorias e determinar *a priori* o que ainda está por vir) em favor de uma postura na qual os delineamentos são pensados tendo em conta que é da tensão permanente entre a dimensão da realidade e a dimensão do que se idealiza que se materializa a vida possível, e que este possível depende das ferramentas que temos (e das que nos disponhamos ter) [...] A preparação e o planejamento são, logicamente, necessários, mas eles não devem se pautar nos elementos da didática para *a priori* determinar a prática (irrefletida) a ser desenvolvida, e sim o contrário. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.29)

Ou seja, as ferramentas que são fornecidas servem como um auxílio à prática, mas não devem ser utilizadas como uma determinação ou regra que venha a limitar o trabalho do/a professor/a (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

O município, a partir de 2014, iniciou a regência da lei que garante que os/as profissionais trabalhem 20 horas com aluno/a, e também recebam por outras 10 horas, preenchidas com capacitação, hora de estudo e “tempo livre”<sup>5</sup>. Apesar de concordarem que essas 10 horas remuneradas representam um avanço, os/as professores/as de Educação Física não demonstraram contentamento com a reformulação dos horários, porque no modelo anterior os/as especialistas tinham dois momentos semanais de 30 minutos com cada turma, sem interrupções. Diferente de quando foi realizado o estudo, quando ainda contavam com dois horários na semana, de uma hora, mas que incluíam tanto a realização das atividades planejadas como outras atividades mais gerais junto aos/às alunos/as. O tempo de permanência da criança na escola estava dividido em intervalos de uma hora, e cada professor/a, incluindo os/as especialistas, ficava responsável por um desses intervalos e por todas as atividades a serem realizadas durante o período, o que incluía recepção, refeições, higiene entre outras.

Quando o horário era o primeiro do período para uma turma, o/a professor/a responsável deveria esperar pelas crianças em sala, recebê-las, verificar as agendas, acompanhá-las na primeira refeição, para então, iniciar suas atividades específicas. Já no último horário, o tempo acabava mais cedo, pois os/as “perueiros/as” chegavam aproximadamente 15 minutos antes do sinal final e as crianças precisavam estar na sala, prontas, esperando. Ainda havia a situação de pausa para a refeição que ocorria no meio do período, restando 15 minutos iniciais e outros 15 finais para a realização das atividades planejadas.

Assim, foi possível ver que as atividades interrompidas no meio pela merenda eram muito prejudicadas, porém, as demais possibilitavam ainda os 30 minutos que eram disponibilizados na antiga grade. E, como ponto positivo, todos/as os/as professores/as afirmaram que passar mais tempo com os/as alunos/as gerava uma maior afinidade aluno/a-professor/a.

A escola de Educação Infantil deve se manter sem ou deve acabar com a divisão em disciplinas, que gera o fracionamento do conhecimento. Segundo Simão (2005), fragmentar o conhecimento significa também fazer isso com o/a aluno/a. Esclarece que “O tempo da infância é o tempo do lúdico, das brincadeiras, do faz-de-conta, no qual a atividade é que determina o tempo e não o tempo que determina a atividade” (SIMÃO, 2005, p. 169).

O estudo de Faria (1999), trata sobre Parques Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo que, em seu início, eram complemento da educação escolar e garantiam às crianças filhas de operários/as o direito à infância. “Em relação às crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada a sua preparação para a escola, pré-alfabetização, currículo com disciplinas, etc” (p.67). A autora relata que esses espaços permitiam que as crianças continuassem sendo crianças, brincando, jogando, criando e se expressando,

complementando o aluno que a escola pretende formar, visto muitas vezes como um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto e a sociedade dispõem, não raramente, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças (FARIA, 1999, p.67)

5 Tempo livre é considerado no contexto estudado, como aquele em que o professor trabalha fora da sala de aula, ou seja, pode ser cumprido em qualquer local. É usado para correção de provas, trabalhos e preparação de aulas.

Quanto às estruturas físicas, foi possível verificar que não há espaços adequados e/ou planejados para a realização das aulas de Educação Física. Os/as professores/as devem improvisar suas aulas em corredores que servem de passagem, em pátios de merenda, em espaços amplos, mas sem proteção para o caso de chuva ou ainda locais que já são ocupados por outros materiais, sendo necessária a retirada desses para a realização das atividades. Como o observado na escola 4 onde P4 fez a ocupação de três espaços distintos da escola. Utilizou-se do pátio coberto, do gramado irregular e um local logo na entrada da escola, estreito, sendo metade de cimento, metade grama, com uma vala no caminho. Ou seja, percebe-se que a professora procura lidar com o que tem, no entanto, nenhum dos ambientes é adequado. Também quanto ao armazenamento de material, foi verificada dificuldade e certo imprevisto.

O estudo de Faria (1999), já informava que um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil é o espaço físico. Segundo as palavras de Anna Lia Galardini, citadas por essa autora, “[...] o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.” (apud FARIA, 1999, p.85).

Uchoga (2007, p.24) reforça que “Os espaços não são apenas lugares aleatórios onde as crianças ficam, eles são planejados e estruturados para exercer funções específicas, assim eles também nos educam”. Dessa forma, é destacada a importância de se ter espaços adequados em toda a infraestrutura dos ambientes infantis.

Quando entrevistadas, as coordenadoras não se reportaram à questão do espaço físico como algo que poderia ser melhorado para as aulas de Educação Física. As respostas prenderam-se mais às mudanças positivas ou a questões generalizadas. C1, C2 e C3 comentaram mais sobre tudo o que já foi melhorado ao longo dos anos, principalmente para a Educação Física. Porém, quando questionadas diretamente sobre esse ponto, as coordenadoras reconhecem que reformas estruturais são necessárias, porém dependem dos recursos da Secretaria de Educação e, por isso, permanecem todas no aguardo. A resposta dada por C2 refere que elas estão há muito tempo tentando uma reforma que agregará uma quadra à escola. Essa narrativa nos leva, ainda, à análise sobre a hegemonia da quadra quando se fala em Educação Física, que reflete uma visão esportivizada da mesma, muito forte até a década de 1970, deixando influências até os dias atuais. Embora na Educação Infantil a prática de esportes não seja comum (RICHTER; GONÇALVES; VAZ, 2011), segue a visão da quadra como o espaço ideal para as aulas de Educação Física. Essa ideia parece desconsiderar o fato de que outros ambientes poderiam ser construídos, possibilitando uma exploração ainda maior às crianças.

É preciso haver a consciência de que “na educação infantil, o espaço, compreendido como ambiente cultural, também tem a sua importância. Nesta perspectiva, o espaço, assim como o corpo, não é neutro.” (SAYÃO, 2002a, p. 63-64).

Por fim, diante desses cenários, consideramos que, como o espaço na educação infantil não é importante apenas para a Educação Física, trata-se de uma falta para com todos/as os/as profissionais atuantes nesse nível de ensino e não necessariamente uma desvalorização específica da área aqui analisada.

## UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Para as coordenadoras entrevistadas, foi perguntado se outros/as professores/as além do/a especialista trabalham o movimento na escola, buscando conferir a importância dada a esse assunto

na rotina. C1 confirma e cita como exemplo as aulas de musicalização, de contação de história e as aulas de artes, porque diz abranger a dança, o teatro e a expressividade no geral, que são voltadas para o mesmo fim: o movimento e a ludicidade. Quando questionada se as professoras de sala também trabalhavam com o movimento, ela respondeu que sim, porém não com a mesma intencionalidade.

Sobre isso, Guirra e Prodócimo (2010) descrevem uma situação comumente vista no ensino infantil:

as professoras trabalham em sala de aula com uma atividade [...] e utilizam seu momento fora da sala de aula apenas como um momento de “descansar” das atividades, não conseguindo estabelecer objetivos para essa vivência, ou congregar os diversos ambientes em torno de um mesmo tema (GUIRRA e PRODÓCIMO, 2010, p.710).

C2 não se diferenciou muito nesse sentido, pois comentou sobre as mesmas atividades, as quais, em seu planejamento, incluem o brincar e o movimento. A resposta de C4, foi negativa, porque acredita que na rotina infantil, o movimento está presente o tempo todo - citou como exemplo os momentos de brincadeiras. Porém, só a Educação Física, segundo ela, realmente trabalha com o objetivo no movimento. C3 relatou ainda que as professoras levam as crianças para um espaço externo para executar algumas atividades sugeridas, mas que isso ainda estava começando a se tornar consciente por parte das pedagogas.

Conforme Ayoub (2005, p.151),

É importante salientar que a linguagem corporal não é uma “propriedade” da Educação Física e, embora seja a sua especificidade, deve ser focalizada em vários momentos do cotidiano escolar, tendo a dimensão lúdica como princípio a ser seguido. Tomá-la como “propriedade” da Educação Física, seguramente acentuará velhas dicotomias da nossa tradição racionalista ocidental. (AYOUB, 2005, p. 151)

Para as coordenadoras, quando as pedagogas trabalham o movimento não é da mesma forma que o/a professor/a de Educação Física, porém nenhuma conseguiu explicar o que isso significa. Uma resposta diz que só a Educação Física tem o “intuito de desenvolver habilidades motoras” (C4), outra, que o/a especialista “é melhor ‘compreendedor’ dessa parte do movimento corporal, ele estudou especificamente, acho, que pra isso” (C3) e ainda, que ele/a “está focado só para aquilo. Então, é o brincar, é o espaço, é o movimento” (C2).

A Proposta Curricular para o ensino infantil de 4 a 5 anos do município traz que:

A importância do movimento na Educação Infantil é indiscutível. É por meio dele que as crianças conhecem o mundo, experimentam sensações, expressam sentimentos e emoções, têm contato com as propriedades dos objetos, interagem com os colegas, conhecem a si mesmas e interpretam gestos, ampliando seu repertório de cultura corporal (JUNDIAÍ, 2011b, p.44).

Mattos e Neira (2000) ainda explicam que, quanto menor a faixa etária, menor é o tempo para que a emoção se concretize em ação e que, portanto, o movimento é a maneira de se expressar mais comum entre as crianças mais novas. Guirra e Prodócimo (2010, p.710), completam afirmando que “O movimento permite que as crianças arrisquem, experimentem, acertem e errem, pela atividade prática, sem que isso provoque constrangimento, mas desenvolva nas crianças uma percepção dos recursos corporais de que dispõe”.

Apesar das coordenadoras considerarem a Educação Física importante, não há clareza quanto ao esclarecimento do por quê. Mesmo as respostas que afirmaram sobre ir além de cuidar do corpo, ficaram muito pautadas na abordagem do desenvolvimento motor. Nesta forma de pensar a Educação Física, nas aulas utilizam-se de jogos, brincadeiras e outras manifestações culturais como ferramentas, estritamente com o objetivo de desenvolver habilidades motoras (correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar e outras) partindo de níveis elementares e avançando para maduros e mais elaborados e não como um fim em si mesmos. Ao chegar no final desse processo as crianças atingiriam o nível dos movimentos culturalmente produzidos (TANI GO *et al.*, 1988).

Apesar desta abordagem ter produzido importantes contribuições no sentido de problematizar a Educação Física esportivista e tecnicista ainda muito fortes na década de 1980 (BRACHT, 1999), reconhece-se, atualmente, que é papel da Educação Física no contexto escolar o trato pedagógico das manifestações da Cultura Corporal, da linguagem corporal como forma de expressão, apropriação e produção destas práticas corporais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em relação à abordagem desenvolvimentista, as abordagens culturais de Educação Física propõem algumas críticas: (1) ainda pauta-se em uma padronização dos corpos, linearizando o desenvolvimento motor em etapas e esperando que alunos/as de contextos totalmente diferentes, atinjam os mesmo níveis e formas de movimento corporal; (2) desconsidera a dimensão subjetiva do movimento, não o percebendo como constructo cultural, como elemento produzido pelos grupos sociais ao longo da história, que tem sentidos e significados plurais, dinâmicos e contraditórios de acordo com as experiências e vivências de cada sujeito nas práticas corporais; (3) trata a habilidade motora como objeto de estudo da disciplina, transformando os jogos, as brincadeiras, os esportes, as lutas, as atividades circenses, as danças, as ginásticas, as práticas de aventura, dentre tantas outras práticas corporais, como meios, meros instrumentos para o desenvolvimento motor.

Dessa forma, compreendemos, juntamente com Ayoub (2001, p.75) que a “Educação Física na Educação Infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem”. As aulas não mais como espaço de desenvolver habilidades motoras, mas, sobretudo, como possibilidade de acesso e ampliação nos mais diversos elementos da Cultura Corporal.

O movimento nessa perspectiva não é visto como um deslocamento espacial de um corpo restrito a noção biológica, mas sim, como gesto. Como forma de expressão de um corpo humanizado, com sua dimensão biológica e, também, com sentidos e significados, sentimentos, história, marcas produzidas pelo processo de apropriação cultural, no diálogo com gestos de outros corpos. Gesto que expressa sentimentos, emoções, percepções, conhecimentos; que se comunica, que responde e pergunta por outros gestos e, nesse encontro, produz novos conhecimentos, sentidos e emoções atualizadas; que torna possível o diálogo entre seres que, muitas vezes, nunca se conheceram, que não falam a mesma língua, mas que, mesmo assim, acessam conhecimentos tão profundos não encontrados em outras formas de comunicação. Gestos e gestualidades específicas como linguagens. Formas de diálogo que permitem a inacabada construção dos jogos, das brincadeiras, das danças, dos esportes, das lutas, das ginásticas, entre tantas outras práticas corporais. Sem suas gestualidades, estas práticas corporais não existiriam, não seriam compartilhadas por tantas pessoas, assim como, sem a manifestação destas práticas, a linguagem corporal também não se produziria e renovaria a cada ato corporal. Na medida que acessamos e agimos na Cultura Corporal, nos apropriamos e nos constituímos seres humanos capazes de dinamizar e renovar sua história de construção.



Contudo, é interessante notar que no caso da Proposta Curricular de Educação Física do município estudado e nas falas das coordenadoras é possível encontrar concepções diferenciadas das defendidas acima, com posições epistemológicas distintas e antagonicas.

Foi relatado por todas as coordenadoras que os/as professores/as de Educação Física participam das reuniões que lhes são possíveis, colaboram, trocam ideias com os/as pedagogos/as e ficam ao par do que está acontecendo na rotina escolar. Comparando com a época em que não havia o/a especialista, elas observam as aulas agora como melhores do que anteriormente. C1 comenta que:

Sem a área de Educação Física os alunos, não têm esse movimento, o movimento corporal que é tão importante nessa faixa etária que a gente trabalha, ele é restringido porque [...] as crianças ficam dentro de uma sala de aula, com essa coordenação pouco trabalhada, a ludicidade pouco trabalhada, [...] (C1)

Diante dessa fala, o que mais impressiona é ouvirmos da própria coordenadora que as crianças ficam em sala de aula a maior parte do tempo, mesmo tratando-se de escolas de Educação Infantil. As oportunidades de experiência corporal no processo de aprendizagem dos diversos temas não deveriam ser restritas à Educação Física, mas deveriam ser garantidas como direito das crianças.

O brincar e o movimento proposto pelas pedagogas têm intencionalidade diferente daquela dos/as professores/as especialistas. Não como forma de acessar e produzir conhecimentos e se desenvolver no processo, mas muito próximo de uma educação compensatória, onde, após o trabalho dentro de sala de aula, as crianças podem sair um pouco para brincar no parque e “gastar energia”, recuperar as forças para voltar à rotina da aula. O que encontramos nesse redor da Educação Física mostrou-se bastante descontextualizado com as propostas e concepções pedagógicas que hoje circulam nos documentos legais (BRASIL, 2017) e discussões da Educação Infantil.

Em relação às orientações fornecidas aos/as professores/as, C1, C3 e C4 lembram que a questão pedagógica é fornecida pela supervisão municipal de Educação Física e cabe à escola voltar-se às orientações sobre quais espaços usar ou como preparar a rotina. O estudo de Nascimento (2012), informa que “É responsabilidade das redes [...] providenciar a formação continuada, qualificando seu corpo docente” (p. 73). Ainda que a formação de docentes fosse suficiente, o campo da educação está em constante mudança e a adaptação ao local de trabalho varia muito com a singularidade dos sistemas e de cada instituição. Uma resposta surpreendente que alude ainda às orientações, foi a de C2 sobre P2: “Com ela não tenho sentido muita necessidade de ter uma orientação mais pontual. [...] com a P2 não há necessidade.” (C2)

Contrariamente, P2 diz que sentiu a necessidade de receber orientações ao iniciar seu trabalho, porém foi-lhe entregue o material e modelos de como fazer rotina, sem nada ser explicitado, o que a faz acreditar que a escola espera que o profissional chegue pronto. Confessa, também, que nos horários de reunião se vê sozinha, por serem várias pedagogas unidas pelo mesmo interesse, o que torna seu ponto de vista, muitas vezes, irrelevante. Essa professora é a única que não se sente integrada na escola.

Ao falarmos sobre a integração dos/as profissionais, a palavra interdisciplinaridade surge como importante ponto de discussão. Segundo Fazenda (2011), importante pesquisadora do assunto, na interdisciplinaridade “ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados” (p. 70). Também pode ser entendida como a defesa de um conhecimento que ultrapassa os limites das disciplinas

que fragmentam o ensino, quando tratamos de escola. Uma prática pedagógica em que os/as profissionais colaboram entre si para que todas as áreas do conhecimento saiam enriquecidas e a educação seja praticada de forma completa (SIQUEIRA, 2001).

Sayão (2000, p.5) também vai dizer que “A troca constante de experiências e o relato das práticas favorece um clima de companheirismo entre os/as professores/as e outros/as profissionais que atuam nas instituições, viabilizando a reflexão constante da docência.”

Segundo o estudo de Siqueira (2001), o assunto da interdisciplinaridade no Brasil vai aparecer por volta da década de 1970, e informa que desde este período até o ano 2000, poucos estudos sobre o tema foram realizados no âmbito escolar. Ainda esses poucos encontrados mostram que a interdisciplinaridade não se tornou realidade nas escolas, de modo geral. Isso porque tratam mais comumente como sendo a integração de disciplinas e não a superação destas. No caso do presente estudo foi ainda mais interessante se pensarmos que uma das razões para a utilização do material fornecido aos/às docentes era a conexão que esse possibilitaria entre os conteúdos das diversas aulas. No entanto, a ideia de interdisciplinaridade não foi passada aos/às professores/as, e esses/as parecem ter seguido quase sem perceber a ligação que o material fazia. Como exemplo, devido à apostila, uma das pedagogas havia trabalhado a história dos três porquinhos em aula, enquanto na Educação Física a brincadeira continha os personagens da história, mas isso não significou uma troca entre os/as docentes para que uma aula colaborasse com a outra.

Também foi possível verificar não só a dificuldade dos/as profissionais em trabalharem de forma interdisciplinar, mas, de certa maneira mostrando até alguma indiferença para com as distintas áreas do conhecimento. Sobre isso, temos o registrado na escola 3, quando uma pedagoga entrou na sala onde a professora de Educação Física estava ministrando suas atividades sem bater na porta ou pedir licença. Outra vez, pediu licença, mas já foi entrando, sem intenção de perguntar se poderia ou não adentrar o espaço ou pedir desculpa pela invasão. Uma terceira vez, uma pedagoga e a diretora entraram e começaram a utilizar o computador que havia na sala, dispersando as crianças da atividade proposta pela professora de Educação Física. É visível que as pedagogas se sentem responsáveis pela sua turma, o que é reforçado pelos/as especialistas que, muitas vezes, dizem “Ah que feio, vou contar para professora X”. Essa atitude nos leva a pensar como o/a próprio/a especialista vem tratando seu trabalho. Mas, não devemos desconsiderar que esses/as professores/as se desdobram em mais de uma escola, o que dificulta o pertencimento ao local de trabalho.

Outro fator pertinente é a divergência de ideias de professores/as que podem acabar por confundir as crianças. Um exemplo observado ocorreu em torno das questões de gênero. Atualmente, há o entendimento de que os aspectos sociais influenciam o ser humano na construção de sua identidade. Ou seja, não é mais possível dizer que a menina é biologicamente frágil, enquanto o menino forte e corajoso, mas que a maneira como as crianças são educadas é que vai contribuir para agirem dessa ou daquela forma (VIANNA e FINCO, 2009). Na escola 4, em uma das turmas, a pedagoga colocou no marcador de páginas da agenda dos meninos uma bola de futebol e, das meninas, um coração. Na escola 3, dentro de uma sala havia dois tambores para separar brinquedos “de meninas” e “de meninos”. Essa influência foi percebida tanto durante as aulas, quanto na simples formação de filas, em que os alunos se dividiam por gênero sem o pedido dos/as professores/as de Educação Física, que como apontaram, não concordam com essa divisão. Na escola 1, o professor realizou uma aula na brinquedoteca e disponibilizou peças de mecânica e carros de um lado, e de cozinha em outro (além de um colchão para assistir tv, que não interessou

às crianças). Na primeira turma, os alunos já se dividiram em meninos do lado dos “brinquedos de meninos” e as meninas, igualmente. Foram observadas cenas em que as crianças reprimiam o/a colega, dizendo que, pelo seu gênero, não podiam brincar daquilo. Nesses casos, o professor interferiu dizendo que todos podem brincar do que quisessem. Na segunda turma, P1 aproveitou para explicar logo no início que todos podiam brincar com o que quisessem, ajudando um pouco para que os/as alunos/as se misturassem, mas mesmo assim ainda houve a divisão. P1 comenta que nessas situações, é muito bom quando a direção o apoia, pois já aconteceu de um pai perguntar por que estavam deixando o filho dele brincar de boneca e para convencê-lo de que essa prática não era prejudicial ao filho, foi muito interessante a colaboração da diretora e da coordenadora.

## ADENTRANDO AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O tempo que o/a professor/a de Educação Física permanecia com cada turma era de uma hora. Para o planejamento, os/as professores/as acabavam mesclando o que era trazido no material Ciranda, já mencionado, nas diretrizes nacionais e em suas buscas pessoais. As atividades apresentaram-se adequadas para os grupos observados dentro da concepção apresentada nas orientações dadas.

Nesse sentido, as ações do/a professor/a nas suas aulas são de grande magnitude. Contudo, sobre essa prática, devemos sempre lembrar que:

só há sentido em discutir sobre o tempo e o lugar de uma didática da educação física, se esse tempo e lugar não se constituírem em normas, técnicas, estratégias, modelos, taxionomias pretensamente uniformizadoras e universalizantes, uma vez que tentam enquadrar toda e qualquer prática pedagógica numa dada resposta construída a priori, desconsiderando as peculiaridades da prática pedagógica de cada professor, que é única e singular (CAPARROZ; BRACHT, 2007, P.30).

Na situação observada, os/as professores/as trouxeram experiências pessoais agregando a proposta da rede. Foi possível perceber que atividades com objetivos de desenvolver diversas habilidades e construir valores eram propostas às crianças no decorrer das ações docentes, que acabavam por abarcar as intenções da Proposta Curricular e do RCNEI.

O objetivo fundamental do eixo Movimento na Educação Infantil é fazer as brincadeiras e os desafios motores instigarem os alunos a investigar, incentivando a curiosidade, de forma a levá-los a reconstruir seu conhecimento referente à cultura de movimento. Com isso, motiva-se o desenvolvimento de maior grau de decisão na solução dos problemas motores apresentados, bem como a liberdade e a flexibilidade no processo de aprendizagem (JUNDIAÍ, 2011b, p.44).

Durante as observações, foi importante conhecer as formas de mediação utilizadas pelos/as professores/as de Educação Física. Nas aulas de P2, quando necessário, era feita uma roda e era perguntado se algo estava acontecendo de errado: “A brincadeira foi tranquila?”, “Por que o amigo precisou puxar o outro? Como que pega?”, “Acho que a pro não deixou muito claro como que funcionava, né?”. As crianças respondiam a todas as perguntas, informando o que mais gostavam, quais níveis de dificuldade sentiam ou como aproveitavam.

Iniciativas da mesma ordem foram adotadas pelos/as outros/as professores/as, de modo que, dificilmente, era imposta uma ordem aos/às alunos/as. Ao invés disso, os/as professores/as utilizavam perguntas, como “É assim que se brinca? Foi assim que a gente combinou?”. Dessa mesma maneira, P1 estimulava a resolução de problemas pelas próprias crianças incentivando que

resolvessem a situação sozinhas.

Um quadro diferente foi encontrado na escola 2, porque a professora, além de desfavorecida por todo o barulho causado pela má condição do espaço físico, concorria com a agitação das crianças, fazendo com que falasse muito alto. Isso parecia agitar e dispersar ainda mais as atenções

Em alguns momentos foram propostas “aulas livres”, em que os/as professores/as ofereciam materiais variados e os alunos escolhiam as formas de brincar com os mesmos, ou os alunos poderiam escolher os jogos e brincadeiras que queriam realizar mesmo sem materiais. Segundo P2, diante das condições difíceis que tinha para realizar suas atividades essa foi uma das melhores formas de ação. Também P3 relatou que no momento em que os alunos desenhavam o que mais gostavam de fazer nas aulas de Educação Física, era comum a reprodução das atividades que realizavam no “dia livre” (em que podiam escolher do que iriam brincar). Ademais, situações vistas nas escolas 2 e 4, indicaram a necessidade de, em certos momentos, deixarem as crianças sozinhas para que aprendessem a conviver com os colegas. Isso porque, em momentos que as professoras não estavam observando, brigas surgiram e se resolveram de maneira sutil antes mesmo das professoras retornarem.

Por outro lado, duas estratégias chamaram a atenção negativamente. A primeira, utilizada por P4, foi a execução das tarefas propostas por um/a aluno/a de cada vez. Ela justifica sua ação pois considera mais fácil lidar com os/as alunos/as dessa forma. Contudo, as observações destacaram o contrário, porque o tempo de espera na fila acabava sendo muito maior, proporcionando inquietação e dispersão dos/as alunos/as, o que chegava a atrapalhar o andamento das atividades.

A segunda, vista na escola 2, foi a separação do grupo por gênero. Desde o início P2 justificou sua opção devido ao espaço muito pequeno, que a levava a dividir, em muitas atividades, a sala em dois grupos com participação intercalada. Cabe destacar que existem outras maneiras de se dividir uma turma. O estudo de Vianna e Finco (2009) comenta exatamente sobre essas pequenas ações, que muitas vezes o adulto não percebe, mas que reafirma sutilmente as questões de gênero, extremamente enraizadas em nossa cultura.

Por meio do entendimento de que existem diferenças físicas e biológicas entre homens e mulheres, passou-se a justificar inúmeras situações construídas socialmente como fatores inatos aos mesmos (VIANNA; FINCO, 2009). O problema maior nesse caso é que estamos tratando de seres em fase de compreensão da vida social e continuamos a reforçar a distinção entre feminilidade e a masculinidade diferenciando as atividades e mesmo atribuindo valores para as mesmas. Isso contribui para que meninos absorvam que não podem ser sensíveis, que devem ser “brutos” e que as meninas devem ser delicadas, e ainda corrobora para que a criança que transgride essas “regras” seja vista como um problema a ser consertado. Portanto, atitudes vistas nesse estudo, mesmo que pareçam inofensivas aos olhos dos/as docentes, influem na limitação das iniciativas dos/as alunos/as, aspirações e experiências que os/as possibilitariam ser mais completos (VIANNA; FINCO, 2009).

Apesar de consciente sobre toda luta que ainda é necessária no campo amplo da Educação Física escolar, analisar o relacionamento do/a professor/a com seus/suas alunos/as é de extrema importância. No andamento das atividades, foi possível notar que um simples “você quase conseguiu!” ou “muito bem!”, fazem toda a diferença na ação da criança, que percebe o interesse e envolvimento do/a professor/a.

Analisando as diferentes formas de mediação, ficou evidente que os/as professores/as que dão broncas e gritam muito, dificilmente têm o respeito das crianças de volta. Vinha (1999), traz

que, sem um vínculo afetivo, não conseguiremos modificar, auxiliar ou trabalhar com a criança, a não ser por meio de punições e, mesmo assim, não haverá a aceitação interior, mas apenas um cumprimento para não sofrer as consequências. Fica claro que as estratégias para o andamento das aulas são inúmeras e variam de escola para escola, professor/a para professor/a, turma por turma. Mas é necessário o/a profissional estar ciente do que cada uma das suas atitudes vai influenciar na formação de seus/suas alunos/as e no desenvolvimento de suas atividades.

No geral, todos/as os/as professores/as desse estudo respeitavam os/as alunos/as como sujeitos de opinião e conhecimento e uma última discussão que interessa levantar foi o fato do município atribuir também ao/a professor/a de Educação Física funções que incluem o “cuidar” da criança mais propriamente. Isso possibilitou melhor relacionamento com os/as alunos/ase uma melhor integração do/a especialista, levando-nos a enxergar que a relação entre professor/a e aluno/a necessita, como qualquer outra, de respeito, paciência e amor. Lembrando Freire e Scaglia (2003), acima de tudo, ensinar a amar é importantíssimo, e todos que atuam na escola devem preocupar-se em criar um ambiente favorável à expressão desse sentimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a presença da Educação Física no ensino infantil em quatro escolas da rede pública de um município do interior de São Paulo, numerosas reflexões acerca da inclusão dessa área nesse nível de ensino foram proporcionadas e descritas, valendo destacar alguns desafios de maiores dimensões. Um deles é o fato de a presença do/a especialista desobrigar os/as outros/as docentes a trabalharem o movimento. Os próprios relatos das coordenadoras entrevistadas nessa pesquisa indicaram que as crianças habitualmente ficam restritas à sala de aula a maior parte do tempo, saindo apenas nas aulas de Educação Física e recreio.

A disciplinarização histórica que alcançou também a Educação Infantil, demarcando horários engessados e estipulados para cada área de conhecimento, é somente mais um fator que contribui para um olhar redutivo da educação. Essa forma de conceber a rotina escolar e o fato dos/as professores/as terem de se deslocar de uma escola para outra, colaboram para o não envolvimento do/a professor/a de Educação Física com o contexto pedagógico geral, incluindo seu relacionamento com os/as alunos/as e colegas de trabalho.

Mas não podemos culpar exclusivamente fatores externos. Ainda se vê uma passividade de alguns/as profissionais em relação ao que foi construído historicamente, desinteressando-se em aprofundar seu envolvimento com o contexto escolar como um todo. Em outros momentos, percebe-se em pequenos detalhes que os/as especialistas desvalorizavam a si mesmos. Não ignoramos que as condições de trabalho colaboram com esses acontecimentos, mas, trata-se do/a professor/a especialista internalizar a ideia de que ele/a não é um “apêndice” e não se acomodar em posição inferior, para que o quadro mude. Caso contrário, como exigir dos/as outros/as essa atitude? Por isso, é extremamente importante o/a docente estar a procura de qual é o papel da Educação Física na Educação Infantil e qual é o seu próprio papel diante dos/as alunos/as.

A integração desse/a profissional mostrou ser dependente de seu próprio empenho e/ou objetivos e do interesse e/ou valorização fornecidos por outros/as profissionais da escola. Enquanto em algumas escolas o/a professor/a de Educação Física se assemelha a um apêndice, em outras, é bem valorizado e apoiado. A maioria dos/as professores/as ainda almeja melhoras, principalmente em relação a aspectos internos à Educação Física. Já as coordenadoras estão mais preocupadas com questões estruturais. A relação do/a especialista com os/as alunos/as se mostrou mais próxima,

devido ao sistema instalado na cidade, em que esse também participa de momentos que fogem à aula de Educação Física propriamente dita. Mesmo assim, em relação a esse aspecto, parece sempre inferior à importância das pedagogas.

Soma-se a tudo isso o fato alarmante de como a interdisciplinaridade vem sendo citada como essencial para a prática escolar há anos e, mesmo assim, dificilmente a encontramos quando em campo. No caso do presente estudo foi ainda mais interessante se pensarmos que uma das razões para a utilização do material Ciranda era a conexão que esse possibilitaria entre os conteúdos das diversas aulas.

O campo da Educação Física conta com um problema agravante que é a falta de tempo. Os/as docentes se encontram encurralados/as entre aceitar trocas com outras disciplinas, e não diminuir ainda mais o tempo de movimento proposto para as crianças na rotina. Porém, parece-nos que o problema vem muito antes disso, pois a impressão que fica é que os/as professores/as não compreendem o que significa a tal da interdisciplinaridade. Nem na teoria e muito menos na prática. Se a interdisciplinaridade é uma questão de atitude, nos arriscamos a dizer que com disposição e colaboração, realizaremos belos trabalhos, com simples mudanças. E com simples mudanças podemos alterar essa nossa escola e possibilitar um ensino de real acesso e efeito, em que se possa ver a alegria das crianças.

## REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, pp.52-60, 2001.

\_\_\_\_\_. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p. 143-158, maio/2005.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **CADERNOS Cedex**, Campinas, v.19, n.48, p. 69-88, agosto/1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan/2007.

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez/1999.

FAZENDA, Ivani. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Revista Motriz**, v16, n.3, p.710, jul.set/2010.

JUNDIAÍ. **Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular de Jundiaí; Educação Física — Jundiaí, SP**: SMEE, 2011a.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Jundiaí; Educação Infantil de 4 a 5 anos — Jundiaí, SP**: SMEE, 2011b.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos G. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 59-80, abr/2012 .

OLIVEIRA, Luciana Dias. **Reflexões sobre a ação do professor de Educação Física na educação infantil**. (2008). 155f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

RICHTER, Ana; GONÇALVES, Michelle; VAZ, Alexandre. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educar em Revista**, n.41, p. 181-195, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**. ano XI, n.13, p.224-225, 1999.

\_\_\_\_\_. **Infância, educação física e educação infantil**. Florianópolis, SC. 2000. Disponível em < [http://escolar.universoef.com.br/container/gerenciador\\_de\\_arquivos/arquivos/273/infancia-ef-educacao.pdf](http://escolar.universoef.com.br/container/gerenciador_de_arquivos/arquivos/273/infancia-ef-educacao.pdf)>

\_\_\_\_\_. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, 2002a.

\_\_\_\_\_. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fabio Machado (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002b.

SIMÃO, Márcia Buss. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Zero-a-Seis**, v. 7, n. 12, p. 1-7, 2005.

SIQUEIRA, Alexsandra. Práticas interdisciplinares na Educação Básica: uma revisão bibliográfica- 1970-2000. **Educação e Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, pp.90-97, 2001.

TANI, Go *et al.* **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **O corpo da criança na educação infantil**. (2007). 87f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.

VINHA, Telma Pileggi O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime**. n. 14, p.15-38, 1999.

RECEBIDO 13/09/18

APROVADO 19/10/18

## SOBRE OS AUTORES:

PRISCILA ERRERIAS BONFIETTI. Pós-graduanda em Gestão Escolar na Universidade Cruzeiro do Sul. Licenciada e Bacharel em Educação Física pela FEF/UNICAMP. Professora na Educação básica da Prefeitura Municipal de Jundiá.

GABRIEL DA COSTA SPOLAOR. Mestrando em Educação Física e Sociedade, Licenciado em Educação Física, ambos pela FEF/UNICAMP. Professor na Educação básica. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Física Escolar (EscolaR).

ROGÉRIO DE MELO GRILLO. Doutor em Educação Física pela FEF-Unicamp. Mestre em educação pela Universidade São Francisco. Licenciado em Educação Física e especialista em Educação Física escolar pelo Centro Claretiano de Batatais. Graduado em Pedagogia pela FACEL - PR. Professor da rede municipal de Passos - MG.

ELAINE PRODÓCIMO. Professora Livre docente da FEF-Unicamp. Doutora em Educação Física pela FEF-Unicamp, Mestre em Educação Especial pela Ufscar. Licenciada e Bacharel em Educação Física pela FEF-Unicamp. Coordenadora dos grupos de estudos: GEPEVS - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Violências; e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Física Escolar (EscolaR).



## O BRINCAR E OS CONTEXTOS FÍSICOS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

### THE PLAYING AND THE SCHOOL PHYSICAL CONTEXTS: A REFLECTION ON CHILD EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF SÃO PAULO

### EL BRINCAR Y LOS CONTEXTOS FÍSICOS ESCOLARES: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL MUNICIPIO DE SÃO PAULO

Fabio Xavier Santos<sup>1</sup>

prof.fabio@gmail.com

Ida Carneiro Martins<sup>2</sup>

titaef1@hotmail.com

Roberto Gimenez<sup>3</sup>

roberto.gimenez@hotmail.com

## RESUMO

Reconhecidamente, o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças sob uma série de aspectos, incluindo suas dimensões cognitivas, afetivas e motoras. Em linhas gerais, percebe-se uma crescente valorização das instituições escolares em relação aos elementos lúdicos da aprendizagem. Todavia, nos grandes centros urbanos como é o caso da cidade de São Paulo, os espaços escolares destinados ao brincar foram drasticamente influenciados pela estrutura arquitetônica das escolas. Diante da necessidade de ampliação do número de vagas, as concessões oferecidas à iniciativa privada contribuíram para uma reconfiguração dos espaços escolares, uma vez que escolas de pequeno porte, grande parte das vezes, adaptadas a partir de casas térreas ou sobrados passaram a compor o quadro das instituições. O presente artigo teve por objetivo discutir esta problemática, com especial atenção aos possíveis desdobramentos que ela apresenta sobre o desenvolvimento infantil. Nele são apresentados diversos olhares, sejam eles da antropologia, educação, medicina, arquitetura entre outros, sobre a importância do brincar. Também foi agregado ao estudo o amparo legal associado às dimensões do brincar no contexto escolar. Finalmente, são apresentadas implicações para a atuação do poder público e para o desenvolvimento de pesquisas sobre o referido tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** BRINCAR; EDUCAÇÃO INFANTIL; ESPAÇO FÍSICO; ESCOLA.

1 Universidade Cidade de São Paulo

2 Universidade Nove de Julho

3 Universidade Cidade de São Paulo e Universidade Nove de Julho

## ABSTRACT

It is well known that playing contributes to child development in several aspects, including improvements to their cognitive, affective, and motor sensors. Overall, there is an ascending investment from educational institutions into learning through ludic elements. However, in major urban areas such as São Paulo, school spaces dedicated to play were drastically influenced by the school architecture. With the need to support more students, concessions given to the private segment are contributing to the school space change since small ones, most of the time, are built over one story houses terrain, started to shape the new school architecture. This article aims to discuss that scenario with focus on possible outcome developments to child development. In within it, several perspectives regarding the importance of playing such as anthropology, education, medicine, architecture, and other are presented. The legal aspect of playing within the school context was also included. And finally, the implications to the support of government institutions and to future researches related to this subject are presented.

**KEY WORDS:** PLAY; CHILD EDUCATION; PHYSICAL SPACE; SCHOOL.

## RESUMEN

Reconociendo, el juego contribuye al desarrollo de los niños bajo una serie de aspectos, incluyendo sus dimensiones cognitivas, afectivas y motoras. En líneas generales, se percibe una creciente valorización de las instituciones escolares en relación a los elementos lúdicos del aprendizaje. Sin embargo, en los grandes centros urbanos como es el caso de la ciudad de São Paulo, los espacios escolares destinados al juego fueron drásticamente influenciados por la estructura arquitectónica de las escuelas. Ante la necesidad de ampliar el número de vacantes, las concesiones ofrecidas a la iniciativa privada contribuyeron a una reconfiguración de los espacios escolares, ya que escuelas pequeñas, gran parte de las veces, adaptadas a partir de casas térreas o sobrantes pasaron a componer el cuadro de las instituciones. El presente artículo tuvo por objetivo discutir esta problemática, con especial atención a los posibles desdoblamientos que presenta sobre el desarrollo infantil. En él se presentan diversas miradas, ya sean de la antropología, educación, medicina, arquitectura entre otros, sobre la importancia del juego. También se agregó al estudio el amparo legal asociado a las dimensiones del juego en el contexto escolar. Finalmente, se presentan implicaciones para la actuación del poder público y para el desarrollo de investigaciones sobre el tema.

**PALABRAS CLAVE:** JUEGO; EDUCACIÓN INFANTIL; ESPACIO FÍSICO; ESCUELA.

## INTRODUÇÃO

Este texto traz como propósito discutir o brincar relacionado ao desenvolvimento infantil a fim de compreender os possíveis impactos que as mudanças ocorridas no âmbito das grandes cidades e nos espaços escolares teriam para a dimensão do brincar.

Assim, para início de conversa, ao se observar a temática do presente trabalho, é importante que se faça uma tentativa de conceituação sobre a terminologia referente ao brincar. No entanto, como argumenta Marcellino (1997, p. 23) este é um “jogo de caça palavras”, pois conceituar o lúdico, o brincar e o jogo depende do contexto em que esta atividade se insere. A isto se acrescenta que tal exercício é, também, decorrente do marco teórico em que se apoia. Mas,

Por ser nosso recorte de investigação o brincar na Educação Infantil, o consideraremos relacionados às ações empreendidas nesta faixa etária e, deste modo, utilizaremos os termos observando a seguinte definição: o brincar e a

brincadeira enquanto a ação desenvolvida pela criança; o brinquedo enquanto o objeto que dá suporte ao brincar e o jogo, enquanto categoria desta ação, podendo encontrar nesta última, tipos diversificados como: os jogos de exercício, os jogos de papéis ou protagonizado, os jogos de construção, os jogos de regras e dentre estes últimos os jogos tradicionais infantis. No espaço educacional, pelo objetivo a que se destina encontraremos, ainda, a denominação de jogo educativo. (MARTINS, 2009, p. 9)

Por este trabalho versar sobre o contexto da Educação Infantil e para a compreensão da temática atinente ao brincar, adotamos como referência três grandes autores que se debruçaram sobre a discussão do referido tema e apontamos as respectivas implicações ao desenvolvimento infantil; são eles: Piaget (1976, 1990), Vigotski (2003) e Wallon (2007).

Piaget (1990) argumenta que os jogos não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar a energia que as crianças possuem, mas sim um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual. O autor classifica os jogos infantis por meio de três grandes tipos de estruturas que os caracterizam: o exercício, o símbolo e a regra, sendo os jogos de construção a transição entre estas três estruturas e as condutas adaptadas. Neste sentido, as brincadeiras evoluem conforme o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Para ele as crianças estão propensas a se desenvolverem e alcançarem categorias de desenvolvimento intelectual, as quais podem ser identificadas a partir de quatro importantes estágios, os quais se apresentam em faixas etárias aproximadas: sensório-motor (zero a dois anos); pré-operatório (dois a sete anos); operatório concreto (sete a onze anos); operatório formal (doze anos em diante).

Por meio do brincar as crianças manifestam o estágio de desenvolvimento em que se encontram, sendo assim, os jogos de exercícios se apresentam no período sensório-motor e se caracterizam pela realização de atividades motoras por simples prazer funcional. Já no período pré-operatório o jogo simbólico, gradativamente, ganha força e por meio dele o sujeito submete a realidade exterior às suas necessidades, diminui imaginativamente as suas limitações ou necessidades. Já com a evolução em direção à socialização, a brincadeira se aproxima da realidade e, através de construções que faz com os objetos ou no exercício de papéis, se encaminha ao jogo de regras e o que era símbolo de assimilação individual caminha em direção à regra coletiva. Tal condição se estabelece no período operatório concreto. (PIAGET, 1990).

Piaget (1976) afirma que o brincar constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que a criança quando brinca assimila e transforma a sua realidade. O autor argumenta que:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça as crianças um material conveniente, afim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem. (PIAGET, 1976, p. 23)

Observando o que diz Piaget (1967, 1990) se pode afirmar que para o desenvolvimento da criança é importante considerar no processo educacional o espaço e o tempo para o brincar.

Já Vigotski (2003), que dentre os seus vários estudos se debruçou sobre o tema, discutiu o brincar da criança e o identificou como uma prática social fundamental ao processo de

desenvolvimento infantil já que “a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (VIGOTSKI, 2003, p. 95)

Para o autor, quando a criança chega ao período da idade pré-escolar ela ainda tem o desejo de ter satisfeita imediatamente as suas necessidades, não conseguindo e para resolver esta tensão ela brinca de “faz de conta”. Este novo processo psicológico, uma atividade consciente só encontrada em humanos, ou seja, a situação imaginária é que define o brincar.

Nesse sentido, o jogo de faz de conta tem sempre “o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas” e “refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes”. (ELKONIN, 1998, p. 35).

Por isso é que para Vigotski (2003) a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois o enredo da brincadeira obriga a criança se comportar de maneira superior habitual, na busca de reproduzir uma situação real. A

[...] zona de desenvolvimento proximal, [...] não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VIGOTSKI, 2003, p. 97)

Para que este processo ocorra deve haver a mediação de outro sujeito, adulto ou par mais experiente que esteja num nível de conhecimento mais avançado. Partindo deste pressuposto, o brincar corresponde a um alicerce, por meio do qual o aprendizado vai sendo construído.

Outra condição que define o brincar são as regras, pois, mesmo que a brincadeira envolva uma situação imaginária, as regras se apresentam enquanto, por exemplo, a forma de se comportar em determinado papel segundo o modelo da realidade que a criança imita. Deste modo, o que normalmente passaria despercebido pela criança, torna-se para quem brinca uma regra de comportamento. (MARTINS, 2009, p. 28).

É justamente o caminho realizado entre o jogo de “jogo de faz de conta” e os jogos de regras que evolui o jogo infantil.

Apesar dos dois autores acima citados apresentarem visões diferenciadas sobre jogo e desenvolvimento humano, todavia reconhecem a extrema importância desta atividade ao desenvolvimento humano. Assim, é importante perceber a relevância que o jogo possui ao desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, o seu potencial educativo deve ser reconhecido e apropriado pelas ações pedagógicas na educação da infância.

Completando a tríade de pensadores sobre o universo do brincar e o desenvolvimento infantil, apresentamos as ideias de Wallon (2007) que se tornou conhecido por seu trabalho sobre a psicologia do desenvolvimento de caráter interacionista e voltado, principalmente, à infância.

Para ele o brincar é um ato próprio da criança, que comprova várias experiências vividas por ela como: socialização, memorização, articulação de ideias, ensaios sensoriais, entre outras formas de desenvolver-se. Para isso, o lúdico e a infância não podem ser dissociados, tendo em vista que toda atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de tornar-se ordenada a projetos que não estão adequados às suas efetivas necessidades. Portanto, o brincar deve-se a uma ação voluntária, caso contrário, não é brincar, mas sim uma obrigação, um

compromisso, ou um trabalho voltado para a escolarização/ensino. (WALLON, 2007)

Na concepção deste autor o desenvolvimento da criança é dependente tanto dos ambientes físicos como sociais, pois por meio de sua atividade ela integra duas principais funções: a afetividade e a inteligência, as quais são profundamente dependentes da motricidade infantil.

Ainda, para Wallon, é por meio da imitação do que é real que a criança irá simbolizar suas observações. A criança replica situações as quais geralmente acabaram de viver, dando sentido a seus sentimentos ao assumir papéis com os quais ela se identifica, absorvendo conceitos e buscando compreender o mundo que a cerca. Porém, essa imitação não é aleatória, pessoas e situações só serão imitadas se forem importantes para a criança.

O autor diz que a imitação é a regra das brincadeiras e que a criança nas quais repete as impressões que acabou de viver. A “a imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança”. (WALLON, 2007, p. 67)

[...] a imitação é a regra do brincar que em detrimento ao desenvolvimento da criança está ligado ao aparecimento da função simbólica; o desenvolvimento se dará, em uma fusão entre os aspectos biológicos e o produto social. Sendo assim, quanto mais situações de estímulos do/e com o meio, maior será o desenvolvimento da criança. (WALLON, 2007, p. 67).

Para Wallon (2007) o jogo possui quatro fases: jogos funcionais – que têm como características a realização de movimentos simples para repetir efeitos que de uma ação que a criança percebeu como agradável, cuja evolução está diretamente ligada à da motricidade e, também, percepção pelos sentidos; jogo de ficção – no qual a ênfase está na situação imaginária e pelo qual as crianças imitam os adultos por meio de papéis e situações do cotidiano, o que propicia a compreensão de si e do outro; jogos de aquisição – que refletem o esforço da criança para perceber e imitar os gestos, sons e imagens e estão profundamente relacionados aos sentidos; jogos de fabricação – estão relacionados às atividades manuais de combinação, transformação e criação, estando muitas vezes relacionados com os jogos de ficção e na construção de brinquedos.

Já em relação às regras Wallon (2007) argumenta que por vezes estas têm papel contraditório, pois ao mesmo tempo em que o alimenta pode, ao contrário, contribuir para lhe tirar o caráter de jogo.

As regras podem também, dar a impressão duma necessidade exterior, quando elas são o código imposto por todos a cada um, nos jogos em comum. A criança, que ainda não discerne entre as causalidades objetiva e voluntária, entre as obrigações que são inevitáveis e as que consentidas, utiliza-se das fraudes para poder se esquivar. Assim, corta o jogo pela raiz e nega-o no seu princípio. (OLIVEIRA, 1996, p. 326)

Do mesmo modo, se há um exagero na estruturação do jogo, ele acaba por impedir que o jogo ocorra.

Para o autor o adulto é imprescindível a todas as fases da criança, pois ele tem o papel de mediar e impulsionar o desenvolvimento infantil e, neste contexto, ele tem o papel de facilitador e não de um jogador do jogo. Neste sentido, para este autor, assim como para Piaget (1976, 1990) e Vigotski (2003), é fundamental que o brincar tenha garantido tempo e espaço para que aconteça na Educação Infantil.

A pesquisadora em educação infantil, Kishimoto (2010, p. 01), aponta questões relevantes quanto ao assunto brincar. Para a autora “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora,

iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário”. A criança, ainda pequena, é protagonista de muitas decisões, pois escolhe o que brincar, interage com pessoas, se expressa em gestos e olhares, “a criança gosta de brincar, que é um dos seus direitos”: (KISHIMOTO, 2010, p. 01),

O brincar é a atividade principal do dia a dia, é importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesmo, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como ferramenta para a criação se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 01)

O olhar de pesquisadores acerca das possíveis contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil sem sombra de dúvida reflete juridicamente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece em seu artigo 24º “o direito ao repouso e ao lazer”. Em seguida cito a Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seus artigos 4º e 7º que confere às crianças (meninos e meninas), o “direito à alimentação, à assistência médica e a ampla oportunidade de brincar e se divertir”. Outra forma de garantir os direitos das crianças surge com o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), que apresenta em seu artigo 16º, o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

No entanto, a situação de muitas creches e pré-escolas brasileiras revela que apesar da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) garantir a educação infantil como direito das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, na prática esses direitos estão longe de serem concretizados, pois no financiamento para esta etapa da Educação Básica esta Lei não apontou a importância do espaço físico para a aprendizagem.

Após a LDB tivemos outros documentos oficiais elaborados com objetivo de contemplar o desenvolvimento da criança de maneira plena, visto que:

[...] é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 21)

Em linhas gerais, é de amplo reconhecimento que o brincar apresenta grande importância para o desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo, é sabido que um dos espaços nos quais este brincar mais acontece é justamente no âmbito escolar e, mais especificamente, quando se trata da educação infantil. Diante de tantas transformações sofridas pelas escolas, sobretudo, nas grandes cidades, é possível que o “brincar” das crianças seja influenciado.

## DESENVOLVIMENTO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Estudo desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (SÃO PAULO, 2017) aponta que, em um ano, a capital paulista recebeu 68.475 moradores, um aumento de 0,57%.

Com isso, o número de moradores na cidade atingiu a marca dos 12,1 milhões de habitantes. Diante deste contexto de crescimento não planejado, nos âmbitos social, político e econômico as instituições de ensino foram se regulamentando, delimitando e organizando os seus espaços físicos, a fim de responder à demanda dos números volumosos de matrículas na educação infantil.

Cumprê destacar que trabalhos anteriores já advertiam para esta configuração:

Até final dos anos 70, o município de São Paulo apresentou um grande dinamismo demográfico, impulsionado pela chegada e fixação de volumosos contingentes de migrantes das diversas regiões do país. De 1,3 milhão de pessoas em 1940, a cidade viria reunir quase 6 milhões 30 anos mais tarde. (JANNUZZI & JANNUZZI, 2002, p. 5)

Jannuzi & Jannuzzi (2002) apresentam alguns fatores que contribuiriam para o aumento da população no município de São Paulo entre eles:

[...] migração, mobilidade residencial, ocupação das periferias e esvaziamento de zonas centrais são processos correntes em boa parte dos centros urbanos no país, alterando em curto espaço de tempo a configuração espacial da população pelo território municipal. (JANNUZZI & JANNUZZI, 2004, p. 2)

Estes fatores apontam alguns motivos pelos quais o município de São Paulo, assim como outros grandes centros urbanos, foi perdendo seus espaços nos quais a criança poderia brincar, dando lugar a construções de prédios, condomínios residenciais, ruas e avenidas, viadutos, galpões de fábricas e outros tipos de construção.

Um dos pressupostos é o de que essas mudanças poderiam afetar consideravelmente o “brincar” das crianças como relata Campos (2006). A educadora apresenta um ponto de extrema relevância ao questionar quais os fatores foram responsáveis para mudanças tão profundas. Ela relaciona o papel da mulher na sociedade moderna, e as consequentes transformações nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos. Para a autora essas mudanças “são reflexo das condições de vida nas cidades, onde agora vive a maioria das populações das nações industrializadas, que provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem sua infância”. (CAMPOS, 2006, p. 1)

Perceber que a mudança de contextos políticos e o crescimento urbano desorganizado na cidade de São Paulo tiveram influências diretas na vida das famílias é salutar na área da educação. O contexto social de um país tem e terá repercussão na educação do seu povo. A Educação Infantil, agora responsável por dar base e sustentação a uma geração, que precisa suprir necessidades no aprendizado de interações como o meio. A Educação Infantil é a porta de entrada para este processo de fundamental sustentação, essa educação, requer de um espaço físico, requer de mudanças estruturais, e também teve que se adaptar. Que escolas são essas, e de que forma elas se apresentam?

Ressaltamos o argumento de Zabalza (2013), que levanta a questão em relação à falta de planejamento resultante do crescimento desorganizado nas grandes metrópoles

[...] assim como os arquitetos e os construtores antes de poder construir, têm que fazer um estudo de impacto ambiental, algumas cidades teriam que fazer estudos sobre o impacto sobre a infância, não podendo fazer grandes estradas, grandes edifícios, que não deixam espaços para o jogo. (ZABALZA, 2013, s/p)

É interessante pensar acerca dos possíveis impactos dessas grandes mudanças no

desenvolvimento das crianças. Em outras palavras, em que medida a falta de áreas como parques, campos de futebol, ruas tranquilas, praças, entre outros espaços impactaria na sua forma de brincar. Ao mesmo tempo, entende-se que as escolas, sobretudo no que tange à sua estrutura física, também podem ter sofrido as consequências dessas mudanças, o que seria crucial para se pensar, sobretudo na importância do brincar no projeto da educação infantil. (CAMPOS, 2004)

[...] sobre o desenvolvimento infantil, as quais apontam a enorme importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos, assim como nos estudos que constata que a frequência a boas pré-escolas melhora significativamente o aproveitamento das crianças na escola primária. (CAMPOS, 2002, p. 1)

Gimenez (2015) aponta o desafio de se conceber os espaços da educação infantil como espaços onde exista liberdade e que a possibilidade para se movimentar constitui um elemento crucial para o desenvolvimento da autoestima e da própria autonomia das crianças, além de corresponder a uma condição essencial para o exercício da cidadania por meio das interações sociais. Desse modo, somos levados a refletir em que medida as mudanças drásticas identificadas no âmbito das instalações físicas dos estabelecimentos escolares proporcionariam desdobramentos sobre o processo de aprendizagem das crianças.

## SOBRE OS ESPAÇOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De modo geral, os autores anteriormente citados reafirmam em suas teorias que o brincar para a Educação Infantil é importante, porque é o meio para a criança aprender. Além disso, entende-se que o brincar livre e a brincadeira não somente correspondem a meios para a aprendizagem, mas podem ser considerados fins importantes para a autoestima e autonomia e, para que isso tenha um significado maior tratando-se de educação infantil, demanda-se uma organização dos espaços escolares físicos que possam responder às necessidades.

Matos (2015) argumenta que,

Os professores, sobretudo, devem colaborar no processo de ensino por meio da escuta sensível, da organização do espaço escolar e, principalmente, é preciso que eles tenham consciência da sua importância enquanto educador infantil. Um espaço escolar sem estrutura, sem organização e que não acolhe o aluno não possibilitará desenvolvimento e aprendizagem de qualidade para as crianças. (MATOS, 2015 p. 2)

A educadora reforça o fato de que a educação infantil deve ser pensada de modo a atender de maneira compatível as necessidades das crianças e nos fala sobre como deveriam ser os espaços em instituições educacionais infantis estando de acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – PBIIEI (2006, p. 26) que dizem que a escola deve possuir: “pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc.”

Os espaços construídos para a criança devem ser cultivados numa relação de aprendizagem, devido à sua importância na vida escolar do educando, já que é no espaço escolar que ela, também, se desenvolve. Por esse motivo, o espaço escolar pode e deve estar voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e, assim, ser organizado e planejado, também pelas próprias crianças,



sendo isso fator de qualidade na educação infantil. (MATOS. 2015, p.15)

Neste trabalho, com o objetivo de analisar a organização do espaço em conjunto com o olhar da criança, a educadora se permitiu dar voz aos pequenos de maneira que eles pudessem se expressar através de desenhos, que perspectiva essas crianças têm do espaço a elas cedido na instituição escolar infantil, numa forma interessante para que se possa compreender a necessidade de espaço das crianças.

Todavia, é possível identificar que, desde o início deste processo, no Brasil não se estabeleceu um planejamento, pois nos deparamos com um quadro crescente de mulheres inseridas ao mercado de trabalho e crianças sem vagas em escolas e creches ou então, depositadas em escolas que cumprem uma longa carga horária escolar. Este quadro também é acompanhado por um grande número de crianças em sala de aula, pois as escolas não são projetadas para atenderem ao número de matriculados, causando um amontoado de crianças em espaços físicos reduzidos.

Cumprir destacar dados dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil – PQEI, produzido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006) em relação ao número de alunos. A proposta seria de 1 adulto para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos, 1 adulto para cada 15 crianças de 3 anos e 1 adulto para cada 20 crianças acima de 4 anos. Porém, a professora Beatriz Ferraz relata em entrevista a Fundação Maria Souto Vidigal que: “Segundo o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2013), demonstra que em 2011, a média da proporção professor/criança no Brasil era de 1 para 17, pior que dos países da OCDE, cuja proporção é de 1 para 14”. Ao se levar em consideração que, nessa fase da vida, o “brincar” assume uma dimensão muito importante, podemos imaginar o quanto deve ser difícil para um profissional lidar com as questões de espaço nos Centros de Educação Infantil – CEIs e nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMElis no Brasil e, sobretudo, numa cidade como São Paulo. (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2013)

A educação infantil brasileira teve como modelo o ensino fundamental, não criando uma identidade própria. Assim, os desafios para o século XXI são gigantescos, como os de: ampliação ao acesso e melhoria de qualidade do atendimento, visando, sobretudo garantir os direitos à educação de milhares de crianças brasileiras. Além disso, ao se considerar que a educação infantil no Brasil é relativamente recente, começando com iniciativas há cerca de cem anos, ainda houve algumas conquistas. Dentre elas, é possível destacar o próprio avanço identificado nos documentos oficiais como: Constituição Federal – CF. (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) e o Referencial Curricular da Educação Infantil - RCEI (Brasil, 1998). Também aconteceram ações concretas quanto ao assunto da educação infantil e seus espaços físicos escolares em São Paulo.

Mario de Andrade foi um dos primeiros precursores da Educação Infantil, na década de 30 e já pensava em espaços, nos quais as crianças poderiam brincar. Mario de Andrade sonhava com um lugar que chamava de fértil para que houvesse todas as expressões para a liberdade de ser criança. Há 80 anos, idealizou e criou espaços onde crianças pudessem ser e vivenciar tudo que pudessem para ter uma formação integral, mas sempre com o olhar para o ato de brincar na educação infantil. Mesmo após 88 anos de um olhar atento, cuidadoso e cauteloso, para falarmos hoje em brincar das crianças, devemos pensar em espaços, já que ambos são indissociáveis. O espaço deve ser pensado de modo que as crianças possam usufruí-lo de maneira plena, assim como cita (FARIA, 1996, p. 16) ao tratar deste pioneiro ao dizer “não só o que estou chamando de direito à infância, como também o P11 como espaço de prazer, um lugar de vida, de recriação da

cultura infantil onde as crianças, convivendo entre elas e com os adultos, tornam-se e permanecem crianças”.

No planejamento e na estruturação do espaço físico, devem-se levar em conta os projetos, as atividades desenvolvidas e a faixa etária das crianças, pois o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) que afirma:

Particularmente as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. (BRASIL, 1998, p. 69)

Assim, entende-se que, no planejamento e na estruturação do espaço físico escolar infantil, deve-se levar em conta os projetos, as atividades desenvolvidas e a faixa etária das crianças e ambientes que estejam adequados a cada faixa etária, pois, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998): “Particularmente as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade”. (BRASIL, 1998, p. 69).

Mas na realidade o que encontramos são salas de aula cercadas, ambientes fechados, tendo como espaços físicos o pátio da escola, que é cimentado, no qual a criança corre o risco de se arranhar ao cair no chão, de bater em algum obstáculo.

Segundo os PBIIEF, é de suma importância a elaboração de estudos e projetos que viabilizem o planejamento incluindo as dimensões arquitetônicas, a escolha dos materiais a serem utilizados para a construção e até mesmo os de acabamento, para garantir a qualidade do espaço físico e ao mesmo tempo “organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. (BRASIL, 2006, p. 16)

[...] ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança- criança-adulto e deles o meio ambiente. (BRASIL, 2006, p. 8).

Os espaços estão referenciados, descritos e alguns até implementados, mas nos deparamos com crianças que, cada vez menos, saem à rua para brincar com outro colega e, quando isso acontece, são brincadeiras propostas pela tela da televisão ou por jogos de aplicativos de celulares. Autores como Brougère (2010) apontam que a cultura lúdica está orientada para a manipulação de objetos e:

Como consequência, ela evolui, em parte, sob o impulso de novos brinquedos. Novas manipulações (inclusive jogos eletrônicos e de videogame), novas estruturas de brincadeiras ou desenvolvimento em detrimento de outras, novas representações: o brinquedo contribui para cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010, p. 54).

Buscando informações sobre as crianças neste mundo novo “tecnológico”, nos deparamos com uma recente pesquisa, apresentada pela pesquisadora Meneghel (2016) que em seus estudos indicou que crianças que usam aparelhos eletrônicos durante muitas horas sem controle podem ter implicações no seu processo de desenvolvimento. A pesquisa que foi desenvolvida com crianças de 8 a 12 anos de idade indicou que na atualidade as crianças passam de quatro a seis horas diárias diante de aparelhos eletrônicos como computadores, vídeo games, celulares, TVs e *tablets*.

Entre vinte e cinco participantes, apenas uma criança, de 12 anos, tinha construído as noções lógico-elementares, que seriam as noções matemáticas e a noção de espaço”.

Recentemente, Carvalho *et al.* (2018) também concluíram que existe relação entre o contato com aparelhos eletrônicos e o processo de desenvolvimento motor das crianças.

Segundo os autores, tal fato implica a necessidade de se repensar o papel e os valores que têm embasado as ações da escola e da família no desenvolvimento infantil.

A partir da configuração que a sociedade de hoje adotou, dificilmente vemos situações em que a criança brinca na rua, em grandes escolas, em praças ou em parques tendo contato com o meio ambiente, isso vai tornando cada vez mais difícil ver a criança brincar de maneira livre e compor a paisagem dos grandes centros urbanos. Vale ressaltar, segundo Brougère (2010):

A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou a imitação dos colegas ou dos mais velhos, Novos conteúdos, em particular originados pela televisão, primeira provedora do imaginário, vem se inserir em estruturas anteriores disponíveis e dominadas pelas crianças. Em parte as contemporâneas reativam estruturas de constante cultura lúdica, pelo menos há diversas gerações. (BROUGÈRE, 2010, p. 51)

Brougère (2010) enfatiza que a cultura lúdica está impregnada de tradições diversas, porém, novos conteúdos produzidos pelo mesmo aparelho eletrônico como a televisão é promotor do imaginário, faz com que a criança atribua significados a brincadeiras de outras gerações reativando estruturas de constante cultura lúdica.

Para Nascimento (2009), é fundamental atribuir atenção à arquitetura dos espaços físicos voltados para crianças, sem necessariamente o olhar adulto:

Quando pensamos em espaços infantis, quais imagens que imediatamente vem à nossa mente? Os Playgrounds, a escola, espaços feitos “especialmente” para crianças pelos adultos, pelos arquitetos, “próteses” protegidas pelos perigos da cidade, nos quais a criança pode se desenvolver “em segurança” e ultrapassar a fase da “imaturidade” até atingir os “anos plenos da sua cidadania”. (NASCIMENTO, 2009, p. 29)

Invariavelmente, os espaços físicos utilizados pelas crianças são calcados no crivo do adulto. Além desta problemática, entendemos que os contextos de brincadeira da educação infantil são atravessados por outras dimensões numa cidade como São Paulo. Dentre elas, as mudanças nos contextos urbanos, na tecnologia, falta de tempo dos pais para ficar com os filhos, violência, e outros comportamentos da vida moderna. Assim, podemos imaginar que temos como consequência uma infância que pouco brinca interagindo ou brinca de forma significativamente diferente daquela que brincava no passado.

Além disso, as crianças não são “consultadas” na elaboração dos espaços físicos, de lugares ou ambientes concebidos para elas, como argumenta Nascimento (2009) seria desejável unir ao projeto de estruturação de tais espaços físicos ouvi-las e percebê-las em suas necessidades. Portanto, não seria interessante ouvir a “voz da criança” quanto aos espaços físicos nas escolas por elas frequentados?

Em outras palavras, entende-se que os espaços físicos das instituições escolares tenham sido substancialmente afetados pelas transformações sociais ocorridas nos últimos anos e que isto pode contribuir por sua vez para determinar uma forma de brincar também diferente entre

as crianças. Vale lembrar que os contextos físicos escolares não podem ser pensados de forma isolada das suas respectivas implicações sociais. Ou seja, cada contexto físico pode oferecer alguma possibilidade maior ou menor de interação dependendo de suas configurações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas educação infantil, brincar e a criança, permeiam várias áreas do conhecimento. Encontramos educadores, psicólogos, médicos, arquitetos, entre outros, que discutem sobre a sua importância.

O ato de brincar das crianças demanda espaços físicos e estes passaram por grandes mudanças nos grandes centros urbanos, como é o caso da cidade de São Paulo. Uma das consequências disso foi o fato de que as crianças passaram a ter menos acesso a ruas de lazer, parques públicos e outros, uma vez que esses foram substituídos por ambientes fechados, como parques em shoppings ou playgrounds pagos em parques privados, lugares que para os pais são considerados seguros.

Diante dessa realidade, um dos lugares que resta para a criança brincar é a escola de educação infantil. Contudo, essas escolas também sofreram modificações substanciais ao longo dos últimos anos. Fundamentalmente, essas mudanças impactaram não somente os espaços físicos, mas, sobretudo as dimensões de relacionamento social que a eles estão associadas. Entende-se ainda que estes espaços devam ser repensados também à luz da criança.

Deixamos como sugestão aos pesquisadores sobre o assunto e ao poder público, que sejam analisadas as estruturas físicas das escolas, bem como seus respectivos impactos nas possibilidades de brincar das crianças. Este problema pode ser entendido como crucial, sobretudo ao se considerar a realidade da cidade de São Paulo caracterizada tanto por escolas da prefeitura como de uma rede conveniada marcada por instituições que foram adaptadas para receber seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. – 8. Ed. – São Paulo; Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época).

BRASIL (Brasil 1990). Governo Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL (Brasil 1996). CÂMARA DOS DEPUTADOS. . **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998. Disponível em:

<[HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SEB/ARQUIVOS/PDF/RCNEI\\_VOL1.PDF](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. *In: Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor*. 2006. Disponível em: <<https://idis.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CARVALHO, Felício de. *et al.* Relação entre o uso de aparelhos eletrônicos e o nível de desenvolvimento motor de escolares brasileiros do ensino fundamental: um estudo exploratório. **Motricidade**, v. 14, p. 184-189, 2018.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

**DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS** Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.

ELKONIN, Daniil. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Educação & Sociedade, Ano XX, Nº 69, Dezembro/99, Brasília, n. 69, p.60-91, 10 jun. 1996.

SEMESTRAL. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL (São Paulo). **Número de crianças por sala, quantidade de cuidadores e qualidade dos espaços: Qual o impacto no desenvolvimento infantil?** 2013. Disponível em: <<http://desenvolvimento-infantil.blog.br/entrevista-numero-de-criancas-por-sala-quantidade-de-cuidadores-e-qualidade-dos-espacos-qual-o-impacto-no-desenvolvimento-infantil/>>. Acesso em: 5 out. 2018.

GIMENEZ, Roberto. **Corpo, movimento e cultura escolar na educação infantil: substrato para a autonomia e inclusão**. In: Jason Ferreira Mafra; José Carlos de Freitas Batista; Ana Maria Haddad Baptista. (Org.). **Educação Básica: concepções e práticas**. 1ed. São Paulo: BT Editora, 2015, v. 1, p. 79-90.

JANNUZZI, Paulo de Martino; JANNUZZI, Nicoláo. Crescimento urbano, saldos migratórios e atratividade residencial dos distritos da cidade de São Paulo: 1980- 2000. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [S.I.], v. 4, n. 1/2, p. 107, maio 2002. ISSN 2317-1529. Disponível em:

<<HTTP://RBEUR.ANPUR.ORG.BR/RBEUR/ARTICLE/VIEW/78>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.22296/2317-1529.2002v4n1-2p107>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papyrus, 1997.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola / Ida Carneiro Martins – Piracicaba, 2009. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Metodista de Piracicaba. 2009.**

MATOS, Julianna Mendes de. **A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças**. 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037\\_10391.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037_10391.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

MENEGHEL, Ana Lúcia Pinto de Camargo. **O uso de aparelhos eletrônicos de tela e a construção das estruturas lógicas elementares e infralógicas de espaço**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Concentração em Educação, Unicamp, Campinas, 2016. Cap.5. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319218/1/Meneghel\\_AnaLuciaPintodeCamargo\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319218/1/Meneghel_AnaLuciaPintodeCamargo_M.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

NASCIMENTO, Andreia Zemp Santana do. **A Criança e o Arquiteto: quem aprende com quem?** 2009. 264 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura, Paisagem e Ambiente, Fauusp, São Paulo, 2009. Cap. 4. Disponível em: <[file:///C:/Users/F%C3%A1bio/Downloads/andreazsnascimento%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/F%C3%A1bio/Downloads/andreazsnascimento%20(1).pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

OLIVEIRA, Lara R. Damiani de. O jogo na perspectiva de Wallon: pensamento introdutório. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 9, p.323-327, dez. 1996. Quadrimensal. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5853>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho**, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

SÃO PAULO. IBGE. Governo Federal. **População do último censo**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicologia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

ZABALZA, M. A. B. **A Importância do Contexto para realizar a avaliação da Educação Infantil ofertada.** Produção de Revista Educação. Realização de Tv. Educação. Intérpretes: Miguel Ángel Zabalza Beraza. São Paulo: Tv. Educação, 2013. (3 min.), Video, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/revistaeducacao/search?query=ZABALA>>. Acesso em: 08 maio 2017. (parte 01 e 02)

RECEBIDO em 29/10/18

APROVADO 05/11/2018

## SOBRE OS AUTORES:

FABIO XAVIER SANTOS. Cursa o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

IDA CARNEIRO MARTINS. Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUCCamp (1979), especialização em Educação Física Infantil pela Faculdades Integradas de Guarulhos FIG (1982) e em Educação Motora na Escola pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (1991), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (2002) na área de Pedagogia do Movimento e doutorado em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP (2009) na área de Formação de Professores. É membro pesquisadora do grupo “Pedagogia do Movimento” da Universidade Nove de Julho UNINOVE, desenvolvendo pesquisas relacionadas aos temas: práticas educativas na educação básica; jogos e brincadeiras; educação física escolar; formação de professores.

ROBERTO GIMENEZ. Possui graduação em Bacharelado Em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1996), graduação em Licenciatura Em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1998) e mestrado em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2001) e Doutorado em Educação Física por esta mesma Universidade (2006). Atualmente é professor da Universidade Nove de Julho, professor e coordenador do curso de Educação Física da Universidade Cidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Comportamento Motor, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física adaptada, comportamento motor, pessoas com síndrome de *down*, crianças com problemas de coordenação e educação física. Professor da Universidade Nove de Julho. Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

## CONTRIBUIÇÕES DO JOGO E DO ESPORTE PARA A CORPOREIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

## CONTRIBUTIONS OF GAMES AND SPORTS TO THE CORPOREITY OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

## CONTRIBUICIONES DE JUEGOS Y DEPORTES PARA LA CORPOREIDAD DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Wagner Wey Moreira<sup>1</sup>

weymoreira@uol.com.br

### RESUMO

Neste século, os temas motricidade, movimento, jogos e esportes continuam merecendo a atenção de educadores, especialmente quando associados à escola formal e destinados às crianças e aos adolescentes. Daí uma das razões do presente texto, destinado a demonstrar a importância da vivência de jogos e esportes para a incorporação do sentido e da atitude da corporeidade em alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contribuindo para uma educação mais prazerosa, lúdica, em que a aprendizagem não seja enfadonha, desmotivante, podendo os discentes exercerem sua capacidade de se movimentar, de estarem juntos para a busca da cidadania. Lutar para que professores na escola entendam e trabalhem a corporeidade do aluno é buscar uma educação de corpo inteiro, deixando de lado apenas o sentido de controlar e de disciplinar o corpo. Na escola, a corporeidade aprendente está vinculada à possibilidade de ensinar e defender valores atrelados ao aperfeiçoamento moral, ético, estético, técnico, crítico, na tentativa de deixar as relações dos homens mais humanas. É fundamental, no tempo presente, que o ato de educar contemple a complexidade do pensar e desmonte a racionalidade hegemônica calcada na ordem, no determinismo, na objetividade e no controle. Para isso impõe-se que a corporeidade seja educada levando em consideração a teoria dos jogos, na qual está presente a integração de eventualidades e determinismos, ordem e desordem, acaso e necessidade. Tudo isto está presente no ato de jogar e no praticar esporte. Tudo isto está presente no ato educativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** CORPOREIDADE; JOGO E ESPORTE NA ESCOLA; APRENDIZAGEM.

### ABSTRACT

In this century, motricity, movement, games and sports continue to deserve the attention of educators, especially when associated with formal school and aimed at children and adolescents. Thus, one of the reasons of the present text, designed to demonstrate the importance of the experience of games and sports for the incorporation of the sense and the attitude of corporeity in students of Early Childhood and Elementary Education, contributing to a more pleasant, playful education, in which learning is not boring, demotivating, and the students can exercise their ability to move, to be together for the pursuit of citizenship. Fighting for the school teachers to understand and work on

<sup>1</sup> Universidade Federal do Triângulo Mineiro



the student body is to pursue a whole body education, leaving aside only the sense of controlling and disciplining the body. At school, the learning corporeity is linked to the possibility of teaching and defending values linked to moral, ethical, aesthetic, technical, and critical improvement in the attempt to turn human relationships into more humane. It is fundamental, at the present time, that the act of educating contemplates the complexity of thinking and dismantles hegemonic rationality based on order, determinism, objectivity and control. For this, it is necessary for the corporeity to be educated taking into account the theory of games, in which the integration of eventualities and determinisms, order and disorder, chance and necessity are present. All this is part of the act of playing and practicing sports. All this is present in the educational act.

**KEY WORDS:** CORPOREITY; GAMES AND SPORTS IN SCHOOL; LEARNING.

## RESUMEN

En este siglo, los temas motricidad, movimiento, juegos y deportes continúan mereciendo la atención de educadores, especialmente cuando asociados a la escuela formal y destinados a los niños y adolescentes. De ahí una de las razones del presente texto, destinado a demostrar la importancia de la vivencia de juegos y deportes para la incorporación del sentido y de la actitud de la corporeidad en alumnos de la Educación Infantil y de la Enseñanza Fundamental, contribuyendo a una educación más placentera, lúdica, en que el aprendizaje no sea aburrido, desmotivante, pudiendo los discentes ejercer su capacidad de moverse, de estar juntos para la búsqueda de la ciudadanía. Luchar para que profesores en la escuela entiendan y trabajen la corporeidad del alumno es buscar una educación de cuerpo entero, dejando de lado sólo el sentido de controlar y de disciplinar el cuerpo. En la escuela, la corporeidad aprendida está vinculada a la posibilidad de enseñar y defender valores vinculados al perfeccionamiento moral, ético, estético, técnico, crítico, en el intento de dejar las relaciones de los hombres más humanos. Es fundamental, en el tiempo presente, que el acto de educar contemple la complejidad del pensar y desmonte la racionalidad hegemónica calca da en el orden, el determinismo, la objetividad y el control. Para ello se impone que la corporeidad sea educada teniendo en cuenta la teoría de los juegos, en la que está presente la integración de eventualidades y determinismos, orden y desorden, acaso y necesidad. Todo esto está presente en el acto de jugar y en el deporte. Todo esto está presente en el acto educativo.

**PALABRAS CLAVE:** CORPOREIDAD; JUEGO Y DEPORTE EN LA ESCUELA; APRENDI ZAJE.

É verdade, como diz Marx, que a história não anda com a cabeça, mas também é verdade que ela não pensa com os pés. Ou, antes, nós não devemos ocupar-nos nem com sua “cabeça”, nem de seus “pés”, mas de seu corpo.

(Maurice Merleau-Ponty)

Quando uma criança brinca, joga e finge, está criando um outro mundo. Mais rico, mais belo e muito mais repleto de possibilidades e invenções do que o mundo onde de fato vive.

(Marilena Chauí)

Eu perdi mais de 9.000 lances na minha carreira. Eu perdi quase 300 jogos. 26 vezes eu confiei em fazer o lance final vencedor...e perdi. Eu falhei repetidamente na minha vida. É por isso que eu tenho êxito.

(Michael Jordan)

## INTRODUÇÃO

Participar de um dossiê que trata dos temas corpo e movimento inseridos na Educação Básica é considerar essa iniciativa com vistas a sugerir modificações do quadro geral de nosso ensino formal nas escolas, em especial no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

É tradição em nossas instituições de ensino uma educação centrada nos conteúdos, no priorizar a “matéria” para a cabeça dos alunos e não para seu corpo todo, para sua existência. Para isso torna-se natural, em especial no Ensino Fundamental, a permanência dos alunos quietos, sentados, durante horas em salas de aula, recebendo o que Freire (1974) denominou educação bancária.

A denúncia a respeito do corpo imóvel de forma geral, e também na sala de aula, o que contraria a natureza da criança e do adolescente, já faz parte das produções acadêmicas há vários anos no Brasil, através dos escritos de Oliveira (1987), Moreira (1988), Freire (1989), Trovão do Rosário (1999), dentre outros.

Neste século XXI os temas movimento, motricidade, jogo e brincadeira continuam sendo objetos de produção acadêmica, demonstrando a importância destes para a educação de crianças e adolescentes, como nos mostra, dentre outros, Golin (2008), Kishimoto (2010, 2012) e Freire (2012).

Mantendo a preocupação com a educação para essa faixa etária, o presente texto tem como objetivo demonstrar a importância da vivência de jogos e esportes para a incorporação do sentido e da atitude da corporeidade em alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contribuindo para uma educação mais prazerosa, lúdica, em que a aprendizagem não seja enfadonha, desmotivante, podendo os discentes exercerem sua capacidade de se movimentar, de estar juntos para a busca da cidadania.

O jogo e o esporte, fazendo parte do dia a dia desses alunos, permitem o entendimento do que é participação, responsabilidade, objetivos comuns a serem atingidos, bem como facilitam aos discentes conhecer e saborear princípios fundamentais para o ato educativo como determinação, criatividade, sentimento de pertença ao grupo, princípios estes em falta no momento social de hoje.

## JOGO E ESPORTE COMO FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CORPOREIDADE VIVA

Nossa argumentação se inicia por entendermos o sentido de corporeidade não enquanto um conceito, mas como possibilidade de superar a velha ideia de que somos constituídos de corpo e intelecto, ou corpo e alma, ou corpo e espírito, como se estas entidades fossem coisas separadas e que o corpo fosse sempre a parte menor nessa dualidade. Corpo aliás destituído muitas vezes de importância, sendo uma “cruz que tem que ser carregada” para o desenvolvimento da mente e do espírito.

Se isto parece teoria, vamos ao ensino escolar. Quais disciplinas ou matérias, ao longo de nossa passagem pela escola na Educação Básica, trabalhou a importância da vida corpórea? Por quanto tempo o corpo ficou estatico, passivo e inerte nas salas de aula para que a aprendizagem de conteúdos intelectivos fosse assimilada?

Freire (2013, p.109) nos apresenta uma bela alegoria para atestar o disciplinamento corporal de crianças e adolescentes na escola. Partindo da argumentação de melhor rendimento e maior lucro, mostra que “Porcos, vacas, suponha ainda que galinhas, perus e outros animais de pelo e

penas, confinados, não só engordam mais, como produzem mais leite e carne, botam muitos ovos e fazem menos sujeira.” Freire (2013, p. 114) ainda indica que este procedimento está presente nas salas de aula das escolas. “Métodos de confinamento e engorda. Aplicáveis indiferentemente a porcos, vacas, galinhas e homens. Atesta-o a metodologia do traseiro, a mais cruel e frequente nas nossas escolas. Crianças confinadas em salas e carteiras...”.

Lutar para que a escola trabalhe a corporeidade do aluno é buscar uma educação de corpo inteiro, deixando de lado o sentido de controlar e de disciplinar o corpo em nome de conhecimentos necessários para o futuro. Quando a educação é para o futuro, deixamos de viver e saborear o presente.

Claro está que não estamos a destruir a necessidade de um ensino que vise necessidades futuras, mas, questionamos ser esta apenas a maneira de se encarar educação, pois aí a criança e o adolescente não têm tempo de viver a sua idade, tendo o passar das horas diárias em: aula na escola; aula de inglês; aula de computação; aula de lutas... enfim, o dia tomado e não permitindo que esses seres humanos sejam crianças e adolescentes.

Ser criança é também viver imaginando, sonhando, brincando, construindo castelos, compartilhando segredos e necessidades, correndo ao sabor do tempo e da hora, buscando satisfação na presença do lúdico em sua vida.

Mais uma vez, isto não significa deixar de aprender cognitivamente e nem de buscar transcendência nas mais variadas formas possíveis. Significa, isto sim, oferecer aos infantes tudo isto ao mesmo tempo.

Centrando agora mais a preocupação em relação à corporeidade, certa vez escrevemos que ela não é tema que vai salvar o mundo, mas vai deixá-lo mais humano. “Corporeidade é sinal de presentidade no mundo. [...] É a presença concreta da vida, fazendo história e cultura e ao mesmo tempo sendo modificada por essa história e por essa cultura.” (MOREIRA, 2013, p. 149).

A corporeidade da criança e adolescente merece ser respeitada, educada na escola e no dia a dia, buscando-se o contexto de suas vidas. Assim conseguiremos reverter o sentido de educação altamente especializada e racionalizada para essas faixas etárias.

Gallo e Zeppini (2016) mostram a importância de superarmos a visão educacional calcada no dualismo psicofísico ainda presente hegemonicamente em nossa história. Se ela permanecer, ao mesmo tempo em que racionalizamos conhecimentos para a cabeça, no futuro vivenciaremos o culto ao corpo através das malhações em academias, das cirurgias plásticas na medicina, sempre no entendimento de um corpo defeituoso que deve ser reparado em sua mecânica (aliás isto já acontece hoje, não?). Continuaremos na dimensão do corpo-objeto (MERLEAU-PONTY, 2011) o qual deve ser moldado, melhorado e justificado em nome de um modelo produtivista e consumista. Propugnar a corporeidade é caminhar na trilha da superação deste modelo, em direção ao corpo-sujeito.

Ainda com a preocupação da manutenção do dualismo mencionado no parágrafo anterior, Moreira e Simões (2016) indicam que em nossa cultura de consumo o corpo é idealizado como saudável, jovem, eternamente belo, tudo isto propiciando o aparecimento da indústria de cosméticos, de alimentação saudável, de academias de ginástica, propostas essas vinculadas ainda ao sentido de corpo-máquina a ser melhorado em seu desempenho. Vivenciar a corporeidade certamente nos faz abandonar a concepção de objeto destinada ao corpo, propiciando um estar no mundo diferente do que o até aqui vivenciado.

Uma primeira constatação já se faz necessária. Vamos fazer um exercício de olharmos e

analisarmos corpos crianças e adolescentes em duas situações diferentes: a primeira, quando corpos infantis estão em sala de aula as expressões que encontramos são de desânimo, de desprazer, de sono e apatia; a segunda, quando esses mesmos corpos estão participando de um jogo vemos, sem nenhuma dúvida, expressões de energia, de prazer, de empenho em realizar as atividades propostas. Por que não utilizarmos mais os jogos em salas de aula e/ou nos ambientes escolares? Esta pergunta não nos parece em nenhum momento absurda ao defendermos a presença da corporeidade na escola.

Então como o jogo e o esporte podem colaborar para assumirmos a corporeidade? Mais ainda, como esses elementos podem auxiliar em uma educação de crianças e adolescentes para o existencializar da corporeidade?

Para responder a estes questionamentos não vamos pelas trilhas da definição dos termos jogo e esporte por dois motivos: primeiro, são termos complexos e por essa razão merecedores de uma leitura em que as interpretações possam ser tecidas juntas; segundo, até hoje especialistas no assunto não conseguiram delimitar até que ponto vai o sentido do jogo e quando começa a definição de esporte, pois ambos têm momentos e finalidades sobrepostas em muitas situações.

Participar do processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes é estar comprometido com o desenvolvimento de valores que garantam a vivência ética. Isto pode ser alcançado na presença do jogo e do esporte nos moldes aqui defendidos. Mais que fornecer conhecimento, é fundamental a criação de atitudes que propiciem o bom viver, este demarcado por conquistas de paz, de autonomia, de respeito ao próximo e à natureza, de convivência verdadeiramente humana.

O compromisso mencionado anteriormente pode receber contribuição para seu alcance a partir de uma educação em que o ensino-aprendizagem do jogo e do esporte esteja se efetivando. No final do século passado e já neste século, acontece no Brasil, reflexo de influências de autores do exterior, um grande movimento a se comprometer com a pedagogia do esporte, “[...] construindo e acumulando conhecimentos teórico-práticos para sua intervenção em diferentes cenários, personagens, significados e finalidades.” (SCAGLIA; REVERDITO, 2016, p. 45-46) Dizem mais os autores dessa afirmação: “O desafio posto à pedagogia do esporte foi o de garantir e ampliar as possibilidades para todos, como direito fundamental, de conviver com o esporte em suas diversas dimensões.”

Vemos uma grande produção sobre o tema calcada em Greco (1998), Paes (2002), Freire (2002, 2012), Galatti *et al.* (2014) e Scaglia; Reverdito e Galatti (2014), como autores de grande divulgação em se tratando de pedagogia do esporte.

Nessa pedagogia há pressupostos interessantes a serem apresentados: o esporte tem em sua gênese o jogo; o esporte nunca deixa de ser um jogo; o jogo é um fenômeno sistêmico e complexo; o ambiente onde é jogado determina valores para ele e este é ao mesmo tempo objetivo e subjetivo. Por sinal, entender o esporte como jogo é de suma importância para a produção de propostas pedagógicas para o esporte (SCAGLIA; REVERDITO, 2016).

Na verdade o que estamos a advogar, para uma corporeidade aprendente, é a utilização de propostas pedagógicas hoje disponíveis sobre jogo e esportes para o dia a dia da sala de aula, mesmo porque a partir delas poderemos ensinar e aprender mais que conceitos, adquirindo atitudes para o bom viver no que diz respeito às relações humanas. Uma educação que se apropria de princípios do jogo e do esporte certamente colabora para a formação de um adulto autônomo e crítico. Isto nos leva a Bento (2016, p.25):

O mesmo é dizer que sobre nós, professores e educadores, pesa o imperativo de configurar uma educação voltada para o tempo e a humanidade presente, reconciliada com os seus problemas e premências, capaz de lançar as raízes sólidas do futuro para os que o hão de vier como presente. (BENTO, 2016, p.25)

O mesmo autor alerta para a necessidade de se tomar a sério a educação do presente para ser vivenciada no futuro, demarcando para isto alguns argumentos dos quais destacamos: abandonar o sentido de uma educação centrada em apenas gozar a vida centrada numa ética indolor, considerando que isto pode contribuir para a morte das utopias; fugir dos sentimentos de desalento, de desamparo, do conformismo, investindo numa visão esperançosa na construção de novos projetos educacionais coletivos que sejam ambiciosos e de largos horizontes; buscar identificar as possibilidades do novo em que se possa contextualizar e valorizar o inédito; não constituir um legado para as novas gerações que possa ser resultando dos problemas e do lixo vivido na atualidade (BENTO, 2013).

A educação, e isto é uma constatação histórica, sempre está vinculada à possibilidade de ensinar e defender valores atrelados ao aperfeiçoamento moral, ético, estético, técnico, crítico, na tentativa de deixar as relações dos homens mais humanas.

Mais um argumento importante de Bento (2013, p. 34-35):

Enstein (2005) já constatava os conteúdos ensinados nas escolas, focados em conhecimentos específicos para uma vida futura dos estudantes, pois ressaltava que as exigências que eles enfrentarão na vida variam de acordo com suas experiências e com o contexto em que vivem. É o próprio indivíduo que deve estar apto a lidar com as situações com que se defrontar. Em vez de as escolas formarem especialistas, devem se preocupar com a personalidade dos futuros profissionais. (BENTO, 2013, p.34-35)

Associar experiência vivida com o ensino de valores é missão da escola. Para isto a prática de jogo e do esporte pode colaborar. O mundo do jogo pode ser acessado de livre e espontânea vontade, mas a partir de sua escolha ele exige o cumprimento de obrigações acordadas para se jogar.

No jogo e no esporte encontramos valores impressindíveis a uma vida ética, tanto no sentido individual quanto coletivo.

Bento (2013, p.95) afirma: “A forma humana, a saúde e a felicidade, a vida, boa e a arte de viver prendem-se também com a competência para jogar.” Diz mais o autor mencionando uma afirmação de Schiller que “[...] o homem só é homem quando joga, perdendo o sentido humano quando nele esmorece e fenece a disponibilidade para jogar.”

Parece sólida a evicência da importância do jogo para a educação e ela deve ser cultivada desde o ser criança e adolescente. Isto, provavelmente, implica na discussão do problema em várias estâncias, inclusive na formação de professores para o Ensino Fundamental. Também não estamos aqui referenciando a Educação Infantil porque nela o respeito à motricidade da criança e o aparecimento dos jogos estão mais presentes no dia a dia dos alunos; mas, até aqui o sentido qualitativo do jogo pode ser melhorado.

Muitos professores ainda exorcizam o conhecimento dos jogos e dos esportes na escola com argumentação de que estes propiciam a competição e esta, por sua vez, deve ser evitada. Aos que assim ainda pensamos perguntamos: A vida humana pode se manter sem competição? Os processos vitais para o corpo humano não garantem a vida através da competição? As respostas

a estas indagações podem sugerir que a competição não é o problema, e sim que valor eu dou a ela. Mais alguns argumentos sobre o assunto retirados de Bento (2013, p.96):

A competição é base e pressuposto para a cooperação. Quem não sabe competir não sabe cooperar. Seja entre pessoas, seja entre instituições, cidades e países. Do que estamos carecidos é de uma sólida aprendizagem da competição, susceptível de enraizar profundamente uma ética do jogo, do jogador e do competidor. (BENTO, 2013, p.96)

Estamos presenciando nos tempos atuais uma crise axiológica, no que diz respeito aos princípios humanistas e culturais. Prova disto basta assistir diariamente jornais televisivos ou acessar *sites* disponíveis em nossos celulares ou *ipads*. Há valores nos jogos e nos esportes que podem, se veiculados no interior das escolas através do conhecimento e prática dos mesmos, atingir o ser criança e adolescente favorecendo a criação de hábitos que colaboraram com mudança de atitudes. Nisto acreditamos e, mais uma vez recorremos a Bento (2013) quando demonstra que o esporte pode influenciar novas atitudes no momento em que o aluno do Ensino Fundamental aprende a: colocar paixão naquilo que se faz mobilizando esforços para atingir objetivos propostos; exercitar a disciplina para administrar o tempo de cada dia; agir no cumprimento de regras do jogo, respeitando os adversários; desenvolver as capacidades de resistir e persistir frente a alguns insucessos; assumir responsabilidades e aceitar críticas; cultivar a imaginação e a criatividade para a solução de problemas.

Vê-se, desta forma, a importância da presença do jogo e do esporte no interior da escola. Então volta a pergunta a nos incomodar: Por que não utilizamos desses elementos para contribuir com a formação crítica, criativa e humana das crianças e adolescentes na escola? Corporeidade que joga e pratica esportes, desde a escolarização inicial, certamente colabora para a formação de um adulto crítico e ético.

A corporeidade aprendente, nos dizeres de Moreira *et al.* (2006, p. 140) “[...] requer considerar a educação como uma experiência profundamente humana”, por esse motivo ser uma aprendizagem da cultura. Os mesmos autores ainda enfatizam:

A corporeidade, ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica. (MOREIRA *et al.*, 2006, p. 140)

Vivenciar o jogo e o esporte propicia o entendimento do todo, do contexto, sem o que o sentido, o sabor e a paixão, características do jogar, se dissolvam e o encanto se desmanche. Aprender jogando, se movimentando, saindo da carteira e explicitando a liberdade da corporeidade modifica nossa relação com o processo ensino-aprendizagem.

Moreira *et al.* (2006), apoiados em Morin (1999), indicam que a educação neste novo século exige a complexidade do pensar e o desmonte da racionalidade hegemônica calcada na ordem, no determinismo, na objetividade e no controle. Para isso impõe-se que a corporeidade seja educada levando em consideração a teoria dos jogos, na qual está presente a integração de eventualidades e determinismos, ordem e desordem, acaso e necessidade. Tudo isto está presente no ato de jogar e no praticar esporte.

Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental não podem abrir mão desse recurso,

tanto no que diz respeito aos seus conhecimentos quanto à sua oportunidade didática e implantar nessas fases de escolarização a presença do jogo e do esporte.

Finalmente, reforçando o respeito ao ser criança e adolescente insistimos em enaltecer a necessidade desses seres exercitarem o movimento para o desensolvimento de sua motricidade”, pois como diz Sérgio (1999, p.23) “O movimento não é um suplemento que se acrescenta à coisa, mas um ingrediente do seu próprio estatuto ôntico”. Diz mais Sérgio (1999, p.27):

Na motricidade humana, a primeira evidência é o corpo. Mas um corpo que excede o corpo físico objectivo, pois que o corpo manifesta um excesso de viver encarnado, o que requer pensá-lo, não do exterior, mas desde dentro. Vejamos: o corpo é uma construção social, cultural e política.(SÉRGIO, 1999, p.27)

Jogar, conhecer e praticar um esporte, proporcionam o “excesso de viver encarnado”, respeitando o estatuto do ser criança e adolescente na perspectiva ontológica. A escola, em especial nos momentos destinados à Educação Infantil e à Primeira Fase do Ensino Fundamental, tem que cumprir a missão de favorecer a explicitação de um aluno destinado a ser livre e a buscar sua vivência cidadã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos crianças e adolescentes participantes das fases iniciais do processo de escolarização interessados na aprendizagem? Se a resposta for afirmativa, jogar é preciso.

Um alerta ainda se faz necessário. A missão de propiciar o jogo não pode estar apenas atrelada à disciplina Educação Física na escola. Deve ser, isto sim, uma responsabilidade de todos os professores e constar inclusive dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Com isto estamos a afirmar que jogar é atitude e não mera estratégia de ensino ou conteúdo de uma determinada disciplina curricular.

Claro que à Educação Física, além de valorizar o sentido do jogo, cabe a responsabilidade de ofertar para esta fase de escolarização um maior número de grandes jogos atrelados aos mais diversos esportes, sempre visando o desenvolvimento do repertório motor dos discentes, deixando de lado a preocupação com especializações precoces em modalidades esportivas.

As ideias estão colocadas e a argumentação explicitada na escrita, o que demanda a partir de agora tomada de posicionamento em relação aos pontos apresentados. A decisão é do professor que trabalha com crianças e adolescentes, sabendo que mudar causa incertezas e amplia o medo do novo.

Se jogar é preciso, também o é mudar. Interessante a metáfora produzida tempos atrás por Abramovich (1998). Ela diz que costumamos ter em casa aquele chinelo velho, todo já carcomido, mas que o amamos e nos parece imprescindível. Não vemos a hora de chegar em casa e retirar nossos sapatos, nossos tênis, nossas sandalhas, e colocar o velho chinelo confortável. Mas, lembra-nos a autora que só utilizamos esses chinelos quando não vamos sair de casa ou quando não vem nenhuma visita importante ao nosso lar. Não estará na hora de nós professores jogarmos fora nossos velhos e confortáveis chinelos?

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **O professor não duvida, duvida?** São Paulo: Editora Gente, 1998.
- BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto: discurso e substância**, Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física / Campinas: Unicamp, 2013.
- BENTO, Jorge Olímpio. Para onde caminha a educação? Qual é o ideal que a guia?, In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (Orgs) **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 11-41.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**, São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Jogo: entre o riso e o choro**, Campinas: Papyrus, 2002.
- \_\_\_\_\_, **Ensinar esporte, ensinando a viver**, Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012.
- \_\_\_\_\_. MÉTODOS de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.) **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 2013, p. 109-122.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GALATTI, Larissa Rafaela; REVERDITO, *Riller Silva*; SCAGLIA, *Alcides José*; PAES, *Roberto Rodrigues*; SEGANE, *Antonio Montero*. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.
- GALLO, Silvio; ZEPPINI, Paola Sanfelice. “O que pode um corpo?": perspectivas filosóficas para a corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (Orgs.) **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 107-131.
- GOLIN, Carlo Henrique. O jogo: possibilidades pedagógicas em educação motora, In: GOLIN, Carlo Henrique; PACHECO NETO, Manuel; MOREIRA, Wagner Wey (Orgs.) **Educação Física e motricidade: discutindo saberes e intervenções**, Dourados: Siriema Editora Ltda, 2008, p. 25-48.
- GRECO, Pablo Juan (Org.) **Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**, Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morachida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**, São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_, **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**, Petrópolis: Vozes, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MOREIRA, Wagner Wey. Educação e desordem: um binômio a ser alcançado, **Revista Impulso**, Piracicaba, v.2, n. 3, 1988, p. 13-19.



\_\_\_\_\_. **Croniquetas**: um retrato 3x4, Piracicaba: Unimep, 2013.

MOREIRA, Wagner Wey, PORTO, Eline Tereza Rosante; MANESCHY, Pedro Paulo Araújo; SIMÕES, Regina. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006, p. 137-154.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina, Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável, *in*: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (Orgs.) **Educação física e esportes no século XXI**, Campinas: Papirus, 2016, p. 133-149.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de (Org.). **Fundamentos pedagógicos**: educação física 2, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação Física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental, Canoas: Ulbra, 2002.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, *Riller Silva*; GALATTI, Larissa Rafaela. Contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. *In*: MARINHO Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira; OLIVEIRA, Amauri A. Bassoli (Orgs) **Legado dos esportes brasileiros**, Florianópolis: Udesc, 2014, p. 45-86.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Rilles Silva, Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI, *in*: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (Orgs.) **Educação física e esportes no século XXI**, Campinas: Papirus, 2016, p. 43-72.

TROVÃO DO ROSÁRIO, Alberto. A motricidade humana e a educação. *In*: SÉRGIO, Manoel (Org.) **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, p. 31-60.

RECEBIDO 24/08/18

APROVADO 14/08/18

## SOBRE O AUTOR:

**WAGNER WEY MOREIRA**. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (1973), graduação em Pedagogia, Habilitação em Administração e Orientação Educacional pela Faculdade de Educação Osório, Campos-RJ (1978), graduação em Pedagogia, Habilitação em Supervisão Escolar pela Faculdade de Educação Dom Bosco (1983), mestrado em Educação (Filosofia) pela Universidade Metodista de Piracicaba (1985), doutorado em Educação (Psicologia Educacional) pela Universidade Estadual de Campinas (1990) e Livre Docência pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Foi um dos criadores da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, exercendo aí as funções de Coordenador de Graduação e Diretor Adjunto, bem como professor dos cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado dessa Faculdade. Foi professor Titular III da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP,

atuando nos cursos de graduação, mestrado e doutorado nas áreas da Educação e Educação Física, sendo aí Diretor de Faculdade e Coordenador de Mestrado. É consultor *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, parecerista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e membro de comissões editoriais de revistas científicas da área da Educação Física e Desporto e da Educação. Já orientou 75 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado defendidas e aprovadas. Publicou mais de uma dezena de livros, alguns já com elevado número de edições, dos quais se destacam: Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI (Papyrus); Coleção (4 livros) da Educação Física para a Educação Básica (Cortez); em companhia de Jorge Olímpio Bento - Homo Sportivus: o humano no homem (Casa da Educação Física). Tem experiência nas áreas da Educação e da Educação Física e Desporto, atuando principalmente nos seguintes temas: corporeidade, desporto, educação física escolar, formação profissional e pedagogia do movimento. Como base epistemológica, desenvolve trabalhos associando Educação, Educação Física e Desporto com a fenomenologia (em especial Merleau-Ponty) e com as teorias da complexidade (em especial Morin). É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento - NUCORPO/CNPq. Atualmente é professor do Curso de Graduação e Mestrado em Educação Física e do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. UFTM. Exerce a função de Coordenador do Programa de Mestrado em Educação/UFTM. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq na área de Educação.

## **ESCOLA INTERNATO: ADOLESCÊNCIA, REGRAS E RELAÇÕES, DE LUCIANE BASEGGIO VENDRUSCOLO E MARIA TERESA CERON TREVISOL. CURITIBA: APPRIS, 2017. 193 PP.**

Elizangela Gomes Nascimento

Uma escola boa para todos, onde o ambiente escolar e a prática educativa favoreçam, além dos conteúdos propostos, o diálogo, a cidadania, a ética e as relações socioemocionais. No prefácio do livro *Escola Internato: adolescência, regras e relações*, Denise D'Aurea Tardeli remete o leitor a analisar o livro que dialoga com alunos em regime de internato que estão na adolescência, fase esta caracterizada por transições e busca de identidade, em que a personalidade é influenciada intensamente pelo meio social e sua aceitação, além das alterações físicas e psíquicas, que devem ser encaradas de modo atento pela instituição escolar.

O estudo minucioso parte da investigação empírica, descritiva, de natureza quanti-qualitativa, ocorrida entre 2012 e 2013, no Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Concórdia, realizado pela mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Luciane Baseggio Vendruscolo, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Joaçaba. A pesquisadora, que atua há 22 anos como Técnica em Educação na instituição e, desde 2008, no internato, observou o vasto campo de estudo, frente à necessidade de compreensão de como são construídas as relações durante os anos de internato.

O livro é organizado em quatorze capítulos. Com competência, apresenta o ponto de vista dos alunos, adentrando a rotina escolar do ensino médio profissionalizante em regime de internato. Nossa sensibilidade é atingida em cada depoimento, suscitando-nos a refletir sobre a nossa prática diária e rever valores que ainda estão intrínsecos em nossas escolas, sejam elas em regime de internato ou não.

No primeiro capítulo, *A escola em Sistema de Internato: origem e propósitos*, e no segundo, *O dia da chegada ao internato: adaptação à rotina e à disciplina*, as autoras esclarecem a origem e as características da escola, as regras e normatizações, as medidas disciplinares para os alunos ingressantes e, conseqüentemente, para seus familiares quando são apresentados à instituição. Os alunos veteranos apresentam aos novos alunos suas atribuições e os ajudam a se ambientar, além de orientar as rotinas que serão necessárias, como: serviços de lavanderia, horário para se recolher, saídas do internato e outros.

No terceiro capítulo, *A escola internato com propósito educativo: recuperando um pouco da história*, e no quarto, *O mundo do internato: convívio social, disciplina e subjetividade*, o livro elucida como a escola internato, na sua origem como escola agrícola, era organizada, favorecendo a necessidade econômica e social da época e a aprendizagem tradicional como método de ensino. A mesma se fundamenta nos teóricos Goffman (2010), Foucault (1987) e Bebelli (2002, 2003, 2004), examinando em suas características como se dava a aprendizagem nas instituições escolares, as rotinas administrativas e o ambiente escolar. A relação hierarquizada se torna ameaçada pelas regras formais e informais que se constituem no internato.

No quinto capítulo, *Adolescência e interações sociais no internato: implicações para a constituição do indivíduo*, as autoras discorrem sobre o importante papel da instituição escolar para o desenvolvimento integral do educando. Elas relatam a importância das relações no mundo contemporâneo. No decorrer do capítulo, as autoras apoiam-se em Erikson (1976), Bauman (2006),

Calligaris (2009), Bock (2007), Damon (2009), Zagury (2000), entre outros, esclarecendo sobre a adolescência e o momento de espera (amadurecimento) do sujeito na busca de sua identidade.

No sexto capítulo, Concepção sobre o espaço internato: adaptação, significado e sentimentos de ser aluno interno, e no sétimo, Concepções sobre o ambiente internato, as autoras expõem análises significativas. O sexto capítulo baseia-se em Freire (1996), suscitando a importância do aprender a escutar o educando, intervir em sua prática e, conseqüentemente, na realidade escolar. No sétimo capítulo, com os dados empíricos, as autoras demonstram o quanto a instituição pode reconhecer a realidade escolar, revendo a prática pedagógica e as normatizações. Além das relações afetivas que se constituem nesse ambiente. Nesse capítulo, as autoras baseiam-se em Foucault (1987) e Goffman (2010), fazendo uma análise sobre disciplina, sanções, regras de organização e tarefas exigidas de seus internos, como a escola fazenda.

Dando seqüência, no oitavo capítulo, Significados de ser aluno interno, e, no nono, Sentimentos ao ingressar no internato, as autoras demonstram o significado e os desafios desses estudantes diante do novo cotidiano e a expectativa na escola profissional, aumentando a insegurança desses jovens que, em sua maioria, veem nos cursos técnicos e na Escola grande importância para a vida profissional.

No décimo capítulo, Adaptação: desafios e dificuldades, as autoras, embasadas em dados quantitativos coletados sobre a adaptação desses alunos ao ambiente escolar, a suas regras de organização e convivência, consideram que as atividades, como as de setores da produção, não seriam empecilho, mas sim a convivência e as dificuldades de estudar com tranquilidade, as diferenças entre os grupos dentro da escola, a autoridade e a pressão exercida pelos alunos veteranos.

No décimo primeiro capítulo, Regras e relações de convivência no internato: de que regras e relações de convivência estamos falando?, e décimo segundo, Que regras prevalecem no cotidiano do internato?, é dada seqüência à pesquisa, apoiando-se em diversos autores, como Tognetta e Vinha (2011), Trevisol e Lopes (2009), Goffman (2010), Alarcão (2001), Freire (1996), Foucault (1987) e outros. Destaca-se que as regras vigentes devem compreender as regras formais e informais, que permeiam as relações no ambiente escolar, para contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos.

No décimo terceiro capítulo, Conflitos interpessoais, acordos e os diferentes grupos presentes no internato, as autoras analisam o conflito no espaço escolar, devido às especificidades do internato e do prédio escolar antigo. Esses conflitos são mais acentuados e, por isso, verificam-se dados alarmantes. As discussões, empurrões, extorsões, opressão e outros são mencionados, e podem gerar nos estudantes abalos emocionais e bullying. Necessário encarar esses conflitos, criando estratégias no cotidiano escolar, aliadas ao trabalho pedagógico interdisciplinar.

Em seu último capítulo, intitulado Amizades que se constroem a partir do convívio permanente, as autoras relatam que as amizades construídas no quarto do alojamento dos adolescentes são de extrema importância para o sentimento de aceitação e pertencimento, porém essa afinidade não é a mesma em relação aos servidores da unidade escolar. Nesse sentido, as autoras se propõem a analisar como se constitui, e se constituiu, esse convívio.

Dessa forma, o livro enfoca, com competência, desafios atuais de várias de nossas escolas brasileiras, contribuindo com a formação continuada e a pesquisa acadêmica. Como instituir a democracia, o diálogo, a ética e solidariedade em um ambiente escolar que foi pensado para o século XIX? Em quais momentos no ambiente escolar, e em sala de aula, damos voz aos nossos



NASCIMENTO, EG. Escola Internato: adolescência, regras e relações, de Luciane Baseggio Vendruscolo e Maria Teresa Ceron Trevisol. Curitiba: APPRIS, 2017. 193 pp. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 203-205 jan/abr 2019.

alunos? São vários relatos que nos revelam a necessidade de ressignificar o fazer pedagógico e o espaço de nossas escolas.

## SOBRE A AUTORA

**ELIZANGELA GOMES NASCIMENTO.** Mestranda no Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Gestão Educacional, na Universidade Nove de Julho.

RECEBIDO em 28/09/2018

APROVADO em 08/10/2018

## RESEÑA

### REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

ISSN: 0122-7238; ISSN (VERSIÓN EN LÍNEA) 2256 -5248

INDEXADA PUBLINDEX - COLCIENCIAS EN CATEGORÍA B

[http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamerican/index](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamerican/index)

Sandra Liliana Bernal Villate

Rev. hist.edu.latinoam. Grupo de investigación HISULA.  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - ECS.

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana -RHELA- es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA).

RHELA, a partir de su creación en 1998, es el órgano de expresión de la UPTC, SHELA, la Facultad de Ciencias de la Educación, Doctorado en Ciencias de la Educación, la Escuela de Ciencias Sociales y de los grupos de investigación HISULA - ILAC de la UPTC. La revista se ha consolidado como un espacio científico de reflexión frente a temas relacionados con Ciencias sociales, humanas e historia de la educación. Publica artículos originales resultados de investigación (**artículos de reflexión**, los cuales son resultados de investigaciones terminadas, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales, y **artículos de revisión**, los cuales son resultado de investigaciones terminadas donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas; se caracterizan por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica con calidad sustancial de referencia a investigaciones, (incluye 52 referencias.). Los números son monográficos, con una sección de artículos de otras investigaciones, publica artículos en español, portugués e inglés. Edición electrónica [www.uptc.edu.co/enlaces/rhela](http://www.uptc.edu.co/enlaces/rhela).

Para la publicación de artículos es necesario que el escrito sea pertinente, inédito, que no haya sido enviado de manera paralela a ninguna otra revista u órgano de difusión para su evaluación, que no esté en proceso y que no haya sido publicado en otros medios, ya sean impresos o digitales, de manera parcial o en su totalidad. El artículo debe tener las siguientes características: Los artículos listados en el proceso de recepción, evaluación y publicación no pueden ser enviados a otras publicaciones (electrónicas o impresas). Las opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no reflejan la política de la Revista. Los artículos de cada uno de los autores estarán acompañados de su correspondiente declaración de originalidad. Consulte las normas para autores en [www.uptc.edu.co/enlaces/rhela](http://www.uptc.edu.co/enlaces/rhela).

## REFERENCIAS

BERNAL, Sandra Liliana & Soto Arango, Diana Elvira. (2015) Revista Historia de la Educación Latinoamericana (Colombia), en Hernández Huerta José Luis, Cagnolatti, A., & Diestro Fernández, A. *Connecting history of education. Scientific Journals as International Tools for a Global..* (Tomo I pp. 183-194) Salamanca: FahrenHouse.

SOTO Arango, Diana. (2008). "Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Diez años convocando y liderando la investigación histórico-educativa en Latinoamérica". En Revista Historia de la Educación Latinoamericana, N° 10. Tunja. UPTC.

SOTO Arango, Diana. & Bernal, Villate, Sandra Liliana. (2013). "Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Líder en la investigación histórico-educativa 1998-2013". Revista de la Educación Latinoamericana, Vol. 15 No. 20. Tunja. UPTC.



Revista No. 1  
1998



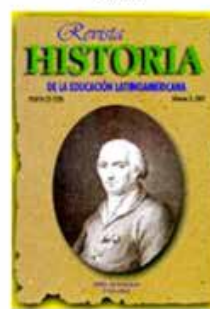
Dedicada: al educador y jurista  
Andrés Bello

Revista No. 2  
2000



Dedicada a :  
Domingo Faustino Sarmiento

Revista No.3  
2001



Dedicada a : Pablo de Olavide 1725- 1803  
Temática: Educación Colonial



**Revista No. 4  
2002**



Dedicada a Gabriela Mistral  
Temática: la educación de la mujer

**Revista No.5  
2003**



Agustín Nieto Caballero  
1889-1975  
Temática: Escuela nueva o escuela activa

**Revista No. 6  
2004**



Eugenio María Hostos  
1839-1903  
Temática: Escuelas normales y la formación de los maestros



**Revista No.7  
2005**



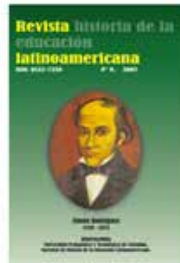
José Vasconcelos 1882 -1959  
Temática: Educación superior de la colonia al presente

**Revista No. 8  
2006**



Darcy Ribeiro 1922-1997  
Educación superior, reforma y prospectiva

**Revista No.9  
2007**



Simón Rodríguez 1769-1853  
RUDECOLOMBIA 10 AÑOS  
Marcos de referencia teórica de áreas y grupos de investigación de RUDECOLOMBIA





**Revista No.10  
2008**



**Paulo Freire**  
Dedicada a Currículo  
Inicia proceso de revista  
semestral

**Revista No. 11  
2008**



**Dedicada : Germán Arciniegas**  
Dedicada: movimiento estudiantil  
universitario Latinoamericano  
90 años del Manifiesto de Córdoba  
(Argentina).

**Revista No.12  
2009**



**Dedicada : Orlando Fals Borda**  
Temática: Educación,  
Universidad y Nación

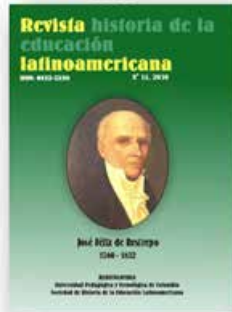


**Revista No. 13  
2009**



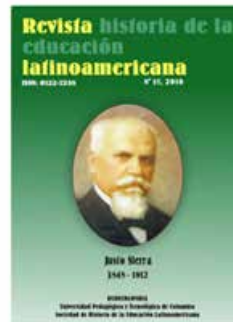
**Dedicada: Nisia Floresta Brasileira  
Augusta**  
Temática: Educadores  
Latinoamericanos

**Revista No. 14  
2010**



**Dedicada: José Félix de Restrepo**  
Temática: Bicentenario de las  
Independencias Americanas

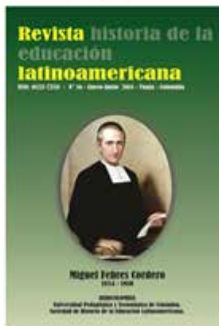
**Revista No. 15  
2010**



**Dedicada: Justo Sierra**  
Temática: Calidad de la  
educación

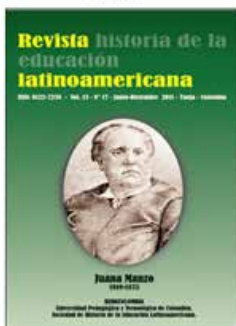


**Revista No. 16**  
**2011**



**Dedicada:**  
Miguel Febres Cordero  
**Temática:** Análisis de Textos Escolares

**Revista No. 17**  
**2012**



**Dedicada:** Juana Manso  
**Temática:** Universidad y Formación de Educadores

**Revista No. 18**  
**2012**



**Dedicada:**  
Rosario Vera Peñaloza  
**Temática:** Escuelas en Iberoamérica



**Revista No. 19**  
**2012**



**Dedicada:**  
José Silvio Pomenta  
**Temática:** Educación, Tecnologías de la Información TICS

**Revista No. 20**  
**2013**



**Dedicada:**  
Dulce María Borrero  
**Temática:** Los Lenguajes – Revistas en Iberoamérica

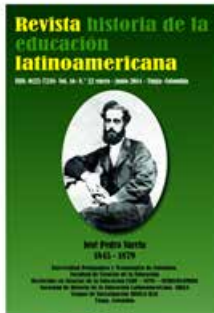
**Revista No. 21**  
**2013**



**Dedicada:**  
Laura Méndez de Cuenca  
**Temática:** Políticas Públicas – Reformas y Movimientos Universitarios



**Revista No. 22**  
2014



**Dedicada:**  
José Pedro Varela  
**Temática:** Políticas Públicas - Reformas y Movimientos Universitarios

**Revista No. 23**  
2014



**Dedicada:**  
Francisco Antonio Zea  
**Temática:** Criollos Ilustrados

**Revista No. 24**  
2015



**Dedicada:**  
Ofelia Uribe de Acosta  
**Temática:** Género y Educación

Siguemos en:



**Revista No. 25**  
2015



**Dedicada:**  
Carlos González Orellana  
**Temática:** Universidad y Escuelas Normales

**Revista No. 26**  
2016



**Dedicada:**  
Leolinda Figueiredo Daltro  
**Temática:** Segunda Edición de Escuelas Normales

**Revista No. 27**  
2016



**Dedicada:**  
Argelia Mercedes Laya López  
**Temática:** Maestras Afrodescendiente

Siguemos en:



SOTO, Arango, Diana. (2010a). "Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Trece años convocando y liderando la investigación histórico-educativa en Latinoamérica", En Revista RHELA, N° 15, RUDECOLOMBIA: Tunja., UPTC p. 213.

RECEBIDO 23/10/18

APROVADO 31/10/18

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Envio de colaborações

As colaborações devem ser encaminhados pelo correio eletrônico [ambiente.educacao@unicid.edu.br](mailto:ambiente.educacao@unicid.edu.br).

As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e
5. a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo
6. termos;
7. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e
8. a 5 keywords com a formatação estabelecida;
9. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
10. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
11. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e
3. a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo
4. termos ;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e
6. a 5 keywords com a formatação estabelecida;
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

## ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.

4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que citada a fonte.
5. Os artigos, entrevistas, resenhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.
6. Análise e seleção das colaborações
7. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
8. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
9. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
10. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

#### Formatação

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.
2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até
5. linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
6. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
7. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
8. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

#### Exemplos de referências

- Livros
- 1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. *et al.* Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contínua de professores; aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*, n.19, p. 39-53, 2o sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <[http:// www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html](http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html)>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

## Imagens

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.
2. Câmaras digitais caseiras ou semiprofissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).
3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.
4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente

serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.

5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

#### Tabelas

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.



