

CONNECTION

REVISTA ELETRÔNICA DO UNIVAG

LINE

ISSN 1980-7341

Nº 28

2022



Centro Universitário

Av. Dom Orlando Chaves, 2655

Bairro Cristo Rei

Várzea Grande – MT

CEP: 78.118-187

www.univag.com.br

Contato

revista@univag.edu.br

(65) 3688.6122



ISSN 1980-7341

FICHA CATALOGRÁFICA

C752

Connectionline – Revista Eletrônica do Univag./ Univag Centro Universitário.
n.28. - - Várzea Grande-MT: Univag, 2022.

ISSN: 1980-7341

1. Curso de Educação Física – Univag – 20 Anos. 2. Educação Física
Univag – Memória.

CDU 001

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Douglas Rios (CRB1/1610)

Equipe Editorial

Editores

Dr^a Lúcia Helena Gaeta Aleixo, (Univag - Ciências Humanas)

Me. Douglas de Faria Rios, (Univag - Biblioteconomia)

Conselho Editorial

Dr^a Anna Maria Ribeiro F.M. Costa, (Centro Ikuiapá- Cuiabá/Museu do Índio-RJ - Ciências Humanas)

Dr^a Daniella Moreira Pinto, (Univag - Engenharia de Alimentos)

Dr^a Ermelinda Maria De Lamônica Freire, (Univag - Biologia)

Dr^a Gabriela Coelho Pereira De Luccia, (Univag - Fonoaudiologia)

Dr^a Giana da Silveira Lima, (Univ. Federal de Pelotas - Odontologia)

Dr^a Gisele Pedroso Moi, (Universidade Federal de Sergipe)

Dr^a Lúcia Helena Gaeta Aleixo, (Univag - Ciências Humanas)

Dr^a Raquel da Silva Pereira, (UFABC - Administração)

Dr^a Rosina Djunko Miyazaki, (UFMT - Biologia)

Dr^a Walkiria Shimoya Bittencourt, (Univag - Fisioterapia)

Dr. Adriano Breunig, (IFMT - Ciência da Computação)

Dr. Alessandro Ferronato, (IFMT - Agronomia / Engenharia Ambiental)

Dr. Anderson Luiz Cavenaghi, (Univag - Agronomia)

Dr. Ângelo Palmisano, (FMU - Administração)

Dr. Aristides Januário Costa Neto, (Univag - Ciências Humanas/Filosofia)

Dr. Fabrício Cesar de Paula Ravagnani, (IFMT - Educação Física)

Dr. Jabra Haber, (UFABC - Engenharia)

Dr. Sérgio Ricardo Lourenço, (UFABC - Engenharia)

Dr. Silas Borges Monteiro, (UFMT - Educação)

Me. Flávio Henrique dos Santos Foguel, (Univag - Administração)

Me. Danniela Fernanda Lima de Carvalho Cavenaghi, (IFMT - Farmácia)

APRESENTAÇÃO

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO UNIVAG: UM REGISTRO DA TRAJETÓRIA DE 20 ANOS

Raquel Stoilov Pereira Moreira¹

Nos anos 2000, mais especificamente no dia 12 de dezembro de 2001, o Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG aprova internamente a criação do curso de Educação Física, ainda na perspectiva da formação de licenciatura plena, amparado pela base legal da Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987, com a data oficial de funcionamento em 18 de fevereiro de 2002, com a constituição da primeira turma.

Em 2009, a Instituição, cumprindo as disposições legais² implanta o curso de Bacharelado em Educação Física e permanece com o curso de Licenciatura em Educação Física, agora com ingresso e habilitações distintos. Em 2022, amparado pela Resolução 06, de 18 de dezembro de 2018, continua a oferecer os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, agora com ingresso único que se desdobra em: uma etapa comum para o desenvolvimento do núcleo de estudos da formação geral e uma etapa específica, na qual os graduandos têm acesso a conhecimentos específicos da licenciatura ou bacharelado, a partir da escolha de formação sinalizada pelo próprio graduando no meio do curso.

O curso de Educação Física do UNIVAG compromete-se em oferecer uma formação conectada com a realidade global e local no âmbito da educação, da saúde, do esporte, da cultura e do lazer, a fim de ampliar a participação em diferentes atividades físicas, esportivas e/ou culturais, por meio de uma prática orientada e de qualidade, gerenciada por profissionais/professores de Educação Física competentes no que se refere às dimensões conceituais (pautadas no rigor científico), procedimentais (com iniciativa e atitude

¹ Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). Email: raquelspmoreira@alumni.usp.br

² Nesse período o curso de Licenciatura em Educação Física era regido pelo amparo legal referente a Resolução Nº. CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), Resolução Nº. CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b) e Resolução Nº. 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004); já o Bacharelado pela Resolução Nº. 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004) e Resolução Nº. 4, de 6 de abril de 2009 (BRASIL, 2009).

empreendedora, capazes de explorar diferentes ferramentas tecnológicas e meios digitais, a fim de criar projetos inovadores) e atitudinais (orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos; postura ética, investigativa, reflexiva e crítica) necessárias para a atuação de excelência na sociedade.

Nesse sentido, esta edição da Connection Line - Revista Eletrônica do UNIVAG – em edição comemorativa dos 20 anos do Curso de Educação Física, conta com a participação de professores que contribuíram como membros do corpo docente ou como parceiros em projetos e atividades interinstitucionais ao longo desta trajetória imbuída de oferecer uma formação de qualidade na área da Educação Física.

O exemplar constitui-se por 09 artigos, envolvendo diferentes campos da Educação Física (esportes de aventura, educação física escolar, esporte, lazer, formação de professores) produzidos por profissionais com prestígio e reconhecimento acadêmico.

Dimitri Wuo Pereira, autor do artigo "Contribuições da aventura para a educação física: caminhos da complexidade", aborda a temática da Aventura sob o enfoque da complexidade. Além de discorrer uma reflexão crítica a respeito do conceito de Aventura para a Educação Física, cita algumas propostas pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar.

O professor Evando Carlos Moreira contribuiu discutindo a relação entre a "Educação física escolar e universidade: entre tensões, dissensos e consensos", refletindo sobre as possibilidades e desafios na relação entre as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar e a Universidade, considerando essa como um espaço de formação docente. Assim, defende que as práticas pedagógicas que ocorrem no chão das escolas se apropriem das produções acadêmicas realizadas no seio universitário e que a Universidade considere as demandas referendadas pela escola e pela própria Educação Física.

O professor Marcos Neira, no artigo intitulado "Abordagens ou currículos da Educação Física?" tematiza a existência de uma produção discursiva na área da Educação Física que toma como referência perspectivas anticientíficas e antipedagógicas e, para tanto, faz uso do pós-estruturalismo para problematizar a área e apresenta a noção de currículo para teorizar o trabalho pedagógico nas escolas.

O artigo “Temáticas e matrizes epistemológicas presentes na produção acadêmica envolvendo recreação”, configura-se como uma revisão bibliográfica produzida por Bárbara Zanchetti Timóteo, Hani Zehdi Amine Awad e Giuliano Gomes de Assis Pimentel. Os autores apontam que apesar de a recreação ser uma prática social há carência de estudos que versem sobre concepções referentes à recreação. Assim, se propuseram a verificar as diferentes abordagens temáticas e epistemológicas (Positivismo, Fenomenologia e Materialismo Histórico Dialético) sobre recreação.

Um outro grupo, constituído por Pedro Fagundes Perrin, Luis Felipe Nogueira Silva, Débora Jaqueline Farias Fabiani, Lucas Leonardo e Alcides José Scaglia, a partir de um estudo de caso, discutiu sobre o eSport no artigo “Pedagogia do jogo aplicada aos eSports: processos didático-metodológicos do FIFA19”. A intenção foi analisar o processo de ensino e aprendizagem do FIFA19, a partir da descrição do *modus operandi* dos procedimentos pedagógicos e das interações didático-metodológicas estabelecidas entre professor-investigador, alunos e contexto de prática em uma sequência de 10 aulas de ‘FIFA19’.

Este volume também conta com o relato de algumas experiências exitosas no curso de Educação Física do Univag: Programa Residência Pedagógica, Projeto Integrador e o Estágio Curricular.

Bruno da Silva Pinto, Jaqueline Mendes da Silva e Jorge Eto, que atuaram diretamente com o Programa Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Educação Física do Univag, relatam a experiência da implantação de uma Rádio Escola a partir da Pedagogia de Projetos, sendo os próprios alunos da escola protagonistas da rádio, desde a definição da programação, o roteiro diário, às músicas tocadas e a apresentação da rádio em si.

Allan da Mata Godois e Elson Aparecido de Oliveira contribuíram com o ensaio “Estágios supervisionados nas áreas do esporte e da academia no curso de bacharelado em Educação Física do UNIVAG”. Os autores propõem a interlocução constante da universidade com o campo de atuação, de maneira que a formação inicial possa tanto atender às demandas do mundo do trabalho, como o mercado possa contribuir para avanços na área da Educação Física.

No relato de experiência, “A mudança de *mindset* no curso de Educação Física do UNIVAG: os desafios do Projeto Tema Integrador”, Talita Ferreira Biedrzycki relata mudanças que ocorreram na condução dos processos didático-metodológicos, bem como discorre sobre a percepção de discentes e docentes que vivenciaram o curso na época da implantação do respectivo projeto.

Por fim, Danielle Batista, Raquel Stoilov Pereira Moreira e Talita Ferreira Biedrzycki registram momentos importantes da implantação e da trajetória do Curso de Educação Física do UNIVAG, tendo como protagonista o fundador e primeiro coordenador do respectivo curso, o Professor Kenji Kido.

Por fim, aproveitamos para agradecer aos professores e professoras que contribuíram na produção deste volume da revista, pelas parceiras estabelecidas no decorrer desses 20 anos, fruto de trabalho e dedicação intensos e que potencializaram o desenvolvimento da Educação Física mato-grossense, colocando nosso Estado na rota acadêmica e científica nacional.

Boa leitura!

Raquel Stoilov Pereira Moreira

SUMÁRIO

CONTRIBUIÇÕES DA AVENTURA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS DA COMPLEXIDADE.....	9
<i>Dimitri Wuo Pereira.</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E UNIVERSIDADE: ENTRE TENSÕES, DISSENSOS E CONSENSOS.....	27
<i>Evando Carlos Moreira.</i>	
ABORDAGENS OU CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA?.....	39
<i>Marcos Garcia Neira.</i>	
TEMÁTICAS E MATRIZES EPISTEMOLÓGICAS PRESENTES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ENVOLVENDO RECREAÇÃO.....	52
<i>Bárbara Zanchetti Timóteo, Hani Zehdi Amine Awad, Giuliano Gomes de Assis Pimentel.</i>	
PEDAGOGIA DO JOGO APLICADA AOS eSPORTS: PROCESSOS DIDÁTICO METODOLÓGICOS DO FIFA 19.....	76
<i>Pedro Fagundes Perrin, Luis Felipe Nogueira Silva, Débora Jaqueline Farias Fabiani, Lucas Leonardo, Alcides José Scaglia.</i>	
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA RÁDIO ESCOLA.....	95
<i>Bruno da Silva Pinto, Jaqueline Mendes da Silva, Jorge Eto.</i>	
ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NAS ÁREAS DO ESPORTE E DA ACADEMIA NO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO UNIVAG.....	109
<i>Allan da Mata Godois, Elson Aparecido de Oliveira.</i>	



ISSN 1980-7341

A MUDANÇA DE MINDSET NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO UNIVAG: OS DESAFIOS DO PROJETO TEMA INTEGRADOR.....	124
---	-----

Talita Ferreira Biedrzycki

O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO UNIVAG: LEMBRANÇAS E SUBJETIVIDADES.....	144
--	-----

Danielle Batista, Raquel Stoilov Pereira Moreira, Talita Ferreira Biedrzycki

CONTRIBUIÇÕES DA AVENTURA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS DA COMPLEXIDADE

Dimitri Wuo Pereira ¹

RESUMO

O trabalho que se apresenta, procura tratar do tema Aventura, a partir da perspectiva da complexidade. O objetivo do texto é apresentar uma reflexão crítica a respeito do conceito de Aventura para a Educação Física revelando as contrariedades e complementaridades próprias do pensamento complexo e demonstrar por meio de propostas pedagógicas de Aventura o relacionamento dos conhecimentos de modo interdisciplinar com essa temática. Espera-se demonstrar a clareza do conceito de Aventura incorporada à cultura corporal como o Esporte, a Dança, a Luta, o Jogo e a Ginástica, com intervenções passíveis de interligação entre os saberes.

Palavras-chave: Aventura. Educação Física. Complexidade. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The work presented seeks to address the theme of Adventure, from the perspective of complexity. The objective of the text is to present a critical reflection on the concept of Adventure for Physical Education, showing the contradictions and complementarities of complex thinking and to demonstrate through pedagogical proposals of Adventure the relationship of knowledge in an interdisciplinary way with this theme. It is expected to demonstrate the clarity of the concept of Adventure incorporated into body culture such as Sport, Dance, Fight, Game and Gymnastics, with interventions capable of interconnecting knowledges.

Keywords: Adventure. Physical Education. Complexity. Interdisciplinarity.

¹ Docente do curso de Pós-Graduação do SESI – SP. Doutor em Educação. E-mail: dimitriwuo141@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este ensaio foi produzido para enriquecer os debates acerca da inserção da Aventura no campo da Educação Física. A intenção é apontar as possibilidades que já existem, tanto na área escolar, quanto nas esferas não escolares, em que a Educação Física se insere na sociedade, tendo em vista a gama variada de instâncias, nas quais ela se encontra.

O objetivo do ensaio é apresentar a lógica contraditória e complementar existente no conceito de Aventura para a área de Educação Física e demonstrar através de propostas pedagógicas com o tema Aventura, como é possível estabelecer relações interdisciplinares que permitem a junção dos conhecimentos.

Um aspecto fundamental do texto é buscar as relações interdisciplinares e transdisciplinares que permeiam as intersecções entre Aventura e Educação Física. Por meio da complexidade ampliar-se-á a visão das contradições e complementariedades existentes no tema, permitindo a abertura aos novos olhares a respeito das transformações da área.

A fundamentação teórica pautada em Morin (2005) será o fio condutor da reflexão, no sentido de diminuir a simplificação do fenômeno, aumentar a conexão dos elementos que costumam ser separados e, para que, deste modo, possamos alcançar uma visão do todo e das partes sobre a Aventura.

Aventura, mas afinal o que é isso?

A Aventura já estava presente nos textos de Homero (Ilíada e Odisseia), na Grécia antiga e simbolizava as virtudes do ser humano, que enfrentava os desafios naturais e sobrenaturais para provar seu valor, demonstrando coragem, determinação e confiança.

Na atualidade, a Educação Física debruça-se sobre a Aventura tentando compreender a relação corpo, cultura e movimento com esse desejo de descobrir o que está por vir, isto é, o próprio significado de *adventura* em latim.

Da Espanha surge um conceito que fomenta debates no Brasil sobre essa temática, são as denominadas Atividades Físicas de Aventura na Natureza (AFAN), que congregam práticas de lazer e risco controlado que com apoio de novas tecnologias possibilitam popularizar os mitos gregos descritos por Homero, dessa vez, numa perspectiva do lazer.

Fernandes (1998) talvez tenha sido uma das primeiras pesquisadoras a publicar sobre o tema no Brasil. Sua perspectiva foi abordar os esportes radicais, afirmando a necessidade de compreender a questão do esporte e do jogo, prevendo uma mercantilização que sobreveio nessas práticas de risco associadas à competição e à mídia.

Marinho (1999), por sua vez, chama a atenção para a aproximação do esporte com o meio ambiente, utilizando o termo esporte na natureza a partir de um olhar menos competitivo e mais solidário que conjuga com o lazer.

Uvinha (2001), pouco tempo depois, utiliza o mesmo de Fernandes, esportes radicais, para compreender os comportamentos jovens associados ao skate, encontrando nesta tribo um modo de expressão dos anseios e angústias dos adolescentes, que colocam sua energia numa atividade arriscada para ir contra o controle social em que vivemos.

O uso do conceito Aventura aparece quase ao mesmo tempo, em especial na pesquisa da professora Vera Lúcia Menezes Costa, abordando as práticas do surfe, voo livre e alpinismo, recorrentes no Rio de Janeiro e que ela denomina Esportes de Aventura (COSTA, 2000).

Cantorani e Oliveira Junior (2005) trazem o conceito de Atividades Físicas de Aventura (AFA) para demonstrar que essas práticas de risco associadas ao lazer crescem no apreço das pessoas devido à necessidade de escapar da monotonia do cotidiano, pois elas carregam um apelo para sair do lugar comum, ir à natureza, mudar de paisagem, colocar-se a prova numa tensão com o perigo.

São diversas as publicações a respeito do tema, atividades físicas de aventura na natureza, muitas dessas publicações orientadas pela Dra. Gisele Maria Schwartz, em que se encontra a noção de que as pessoas buscam essas práticas motivadas para a busca de bem-estar, prazer e divertimento, o que a relacionam diretamente com o uso do tempo livre de modo intencional e consciente (TAHARA; CARNICELLI FILHO; SCHWARTZ, 2006).

Inácio (2006) afirma que os estudos neste segmento confirmam a proposição de que há uma forte relação entre as práticas corporais na natureza e o lazer, e vai além, apontando para uma necessária correlação com a educação, em especial pelo fato das práticas de aventura se integrarem aos estudos sobre a preservação e conservação ambiental, numa relação interdisciplinar.

Outro pensamento que surge neste debate, refere-se à noção de Esportes na Natureza, defendida a partir do ponto de vista histórico, pois no texto se aponta que a busca de prazer e diversão junto à natureza já vinha do século XIX, numa reaproximação do ser humano com o ambiente natural, que o crescimento dos centros urbanos e a revolução industrial foram distanciando (DIAS; MELO; ALVES JUNIOR, 2007).

Atividade de Aventura pode ser vista como um modo de expressar que nessas práticas há uma forte ligação com o lazer, no sentido de uma ruptura com a necessidade de competição que se associa ao conceito de esporte, e que nessas atividades há uma busca por contato com a natureza e de utilização do espaço urbano de forma mais orgânica e fluída, na qual o risco é o fator de desafio e não o adversário (MARINHO, 2008).

Pereira, Armbrust e Ricardo (2008), avançaram na classificação dos Esportes Radicais, explicando que a adrenalina proveniente de práticas esportivas arriscadas aflora o sentimento de pertencimento no mundo, pois permitem enraizar no indivíduo as sensações únicas que levará com ele devido às fortes emoções do momento vivido.

Retomando a linha da contracultura do skate, já mencionada por Uvinha (2001), Brandão (2012) chama essas práticas corporais de Esportes de Ação, apontando para o conflito de interesses entre a marginalização dessas atividades e sua esportivização mercadológica. Percebe-se que entre o posicionamento de Dias, Melo e Alves Junior (2007) e Brandão (2010) existe uma separação entre práticas consideradas da natureza e urbanas.

Paixão, Costa e Gabriel (2009) trazem para o meio acadêmico a ideia de Esporte de Aventura, pois enxergam um caráter indissolúvel entre o esporte, o lazer e a natureza, como vetores de uma ressignificação da relação humano – meio ambiente, em que a preservação ambiental deve ser o foco dos praticantes, em um mundo cada vez mais causador de impactos à qualidade dos espaços naturais.

Pimentel (2013) discute o tema e postula que a Aventura está no campo das experiências da cultura corporal que ocorrem no tempo livre das pessoas, todavia, alerta para o fato de que a área está ainda na superfície do debate, necessitando um mergulho mais profundo entre os pesquisadores.

O sociólogo francês Le Breton (2016) fala da Aventura, como uma imersão numa prática física intensa, carregada de riscos reais, ou imaginários, que ajudam os jovens e as pessoas, de modo geral, a irem mais profundamente encontrar consigo mesmas, através das

emoções vividas, permitindo enfrentar seus medos e ganhar autonomia. Resulta desse reencontro consigo uma chance de aproximação com o outro, pois a coletividade e o companheirismo são os apoios que a pessoa encontra nos momentos difíceis dessas atividades.

Como é possível observar, muito esforço foi dispendido na tentativa de compreender o tema da Aventura pelos pesquisadores da área da Educação Física nas últimas décadas. Se por um lado, eles impulsionaram os avanços que a Aventura está colhendo nos dias de hoje, por outro, ainda causa confusão a nomenclatura utilizada pelos autores e autoras, afinal, não há consenso entre eles e as diferenças epistemológicas e semânticas podem tornar a Aventura na Educação Física, uma “Torre de Babel”.

O pensamento complexo trata este tipo de situação como caótica, no sentido de que muitos elementos de um sistema estão em movimento e chocam-se mutuamente, produzindo energia e calor. Essa ebulição é capaz de reorganizar o sistema gerando novidades e emergências capazes de trazer melhorias para o próprio sistema (MORIN, 2005).

Uma mudança ocasionada pela desorganização da Aventura na Educação Física e que começa a se estabilizar é a proposta na área escolar de uma nomenclatura que venha a ser usada pelos professores nas escolas e que configure o ponto de partida para a inserção da Aventura na Educação Física escolar.

Certo é, que, desde 2018, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), trouxe para a área escolar a Aventura como conteúdo no ensino básico e o termo Práticas Corporais de Aventura (PCA) foi adotado, passando a ser o mais utilizado, pois a BNCC tem força de lei e os documentos oficiais do governo tornaram-se públicos e decisivos nas políticas educacionais por todo o país, desde então (SEVERINO; PEREIRA; SANTOS; 2016; INÁCIO *et al.* 2016).

Salienta-se que apesar dos cadernos oficiais trazerem a definição de PCA como um lugar comum, este é um conceito discutido no meio acadêmico, mas o cerne deste objeto de estudo e ainda pouco conhecido pelos professores das escolas, o que pode exigir reflexões extras, antes de ser consensual. Há contradições presentes nesta nomenclatura, que podem ser positivas para se alcançar mais um degrau neste debate semântico.

Em primeiro lugar, aponta-se que a própria BNCC nos apresenta as unidades temáticas (conteúdos) da Educação Física, através de sinônimos: Esporte, Luta, Dança,

Jogo/Brincadeira e Ginástica como partes constituintes da cultura corporal, então, fica a pergunta, por que apenas as PCA são apresentadas como adjetivo? Seriam elas uma qualidade da cultura, ou se constituem como uma cultura verdadeira?

O segundo questionamento que se faz, refere-se a má comunicação gerada com os estudantes, que dificilmente compreenderão: de que se trata uma Prática Corporal de Aventura? Todavia na realidade, o andar de skate, bicicleta, patins, transpor os obstáculos do parkour, caminhar sobre o slackline, mergulhar, surfar, escalar ou fazer uma caminhada em uma trilha já são atividades que muitos alunos conhecem e incorporam às suas rotinas, apenas eles não as reconhecem como PCA. Em relação a essa dificuldade na comunicação com os alunos, o uso da sigla também não facilita o diálogo e não ajuda na aprendizagem.

Como se observa, nessas indagações, colocar a Aventura como conteúdo na Educação Física escolar foi um passo importante para a solidificação do conteúdo na cultura corporal, contudo, é necessário continuar a reflexão.

Pereira (2019), analisando o tema, propõe apenas Aventura para designar essas práticas corporais, pois entende que é o modo mais sintético de expressar essa cultura corporal e que essa definição carrega os elementos essenciais com os quais a Educação Física se alinha com o meio ambiente, natureza, risco, adrenalina, extremismo, emoção, proeza, ação, radicalidade, prazer, liberdade, fluidez, coragem.

O pensamento de Caillois (1990) contribuiu, decisivamente, para essa opção por Aventura, pois quando trata dos jogos, ele sugere que aqueles aos quais o ser humano busca sentir um “frio na barriga”, devido à sensação de medo ou que a vertigem (*ilinx*) proporciona, são o que se considera neste texto como Aventura.

A partir de então, este texto assume o termo Aventura como o aglutinador dessas ideias, mas mantém-se aberto à outras perspectivas, acreditando-se que a caminhada se faz ao caminhar e que é preciso manter-se em movimento para avançar ao desconhecido, pois isto é uma aventura.

Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade da Aventura na Educação Física

Muitos são os aspectos a serem abordados na relação Educação Física e Aventura. De modo didático, será feita uma separação entre Educação Física escolar e não escolar e Aventura, ou seja, uma abordagem voltada para as situações da formação em Licenciatura e

Bacharelado de modo separado. Espera-se ao final, poder reunir os principais pontos de congruência entre ambas.

Um dos aspectos que se pode adiantar sobre a Aventura e Educação Física, reside na ampla gama de atividades que fazem parte da Aventura. Uvinha (2001), Pereira e Armbrust (2010) trouxeram uma classificação, pelo ambiente em que ocorrem, que ajuda a entender essa questão: Água – surfe, *stand up paddle*, mergulho, canoagem; Ar – paraquedas, parapente, asa delta, balonismo, *wing suit*, *base jump*; Terra – *mountain bike*, skate, patins, parkour, slackline, escalada, trilhas, cavernismo, rapel, arvorismo. Essas inúmeras atividades permitem várias opções de atividades que desenvolvem aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais nas pessoas, variando o rol de vivências na área.

Aventura e Educação física escolar

A escola é um local no qual as crianças e jovens passam boa parte de suas vidas. Oportunizar que esse tempo seja de experiências significativas é um dos papéis fundamentais dos professores. A Aventura apresenta-se como uma possibilidade de criar possibilidades de forma interdisciplinar porque seus temas ocorrem em forte relação com a natureza e com o despertar de emoções.

A prancha de surfe e *stand up paddle*

Interdisciplinaridade: Física, Química, Engenharia, Arquitetura, Design e Artes.

Público sugerido: 8º e 9º ano do ensino fundamental e ensino médio.

No meio líquido, uma boa atividade é a confecção de pranchas de surfe e *stand up paddle* com garrafas PET. Essa é uma ideia que surgiu com o surfista Jairo Lumertz, de Santa Catarina, que vendo muita sujeira nas praias, decidiu criar essas pranchas para ajudar na reutilização das garrafas PET encontradas na areia.

Para confeccionar as pranchas, será necessário que os estudantes recolham garrafas PET de dois litros cilíndricas, depois de lavadas e secas elas devem receber um pequeno pedaço de gelo seco e serem tampadas para que expandam e mantenham-se mais firmes. O passo seguinte é colar as garrafas umas nas outras e usar um cano de plástico (usado para passagem de água nas construções) colado nas garrafas, para manter a dureza da estrutura da

prancha, após a secagem, colar uma folha de EVA com o tamanho da prancha e fixar na parte inferior uma quilha, que também pode ser adaptada com um pedaço de plástico rígido, como uma tábua de cozinha.

Nas cidades praianas, os estudantes podem levá-las até o mar para testar, em um dia especial e diferenciado, como uma forma de avaliação do processo de criação. Em outras localidades, podem ser usadas piscinas públicas para esse fim. No caso das piscinas, as pranchas de *stand up paddle* são mais recomendadas por terem um remo para a locomoção. Ele pode ser feito com um cabo de vassoura e uma tábua de cozinha presa à ponta. Uma alternativa para uso na quadra é colocar rodas de carrinho de supermercado fixas na parte de baixo da prancha e remá-la no cimento

Observa-se que em atividades aquáticas, o cuidado com a segurança dos estudantes deve ser priorizado pelos professores, especialmente, em relação aos afogamentos. Sugere-se a presença de bombeiros ou guarda vidas nas atividades em água.

Paraquedista

Interdisciplinaridade: Física, Química, Arquitetura, Engenharia, Design e Artes.

Público sugerido: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I.

Nessa aula os alunos irão brincar de paraquedista, reconhecendo as questões de peso e forças que atuam sobre o corpo. Sugere-se passar um vídeo sobre paraquedistas saltando de aviões ou outros lugares para incentivar a imaginação das crianças.

Inicia-se a brincadeira com saquinhos plásticos (de supermercado) que deverão ter suas alças cortadas e depois devem ser feitos quatro pequenos furos nas laterais para passar uma linha bem fina em cada furo. As linhas devem ser reunidas e na junção delas pode ser amarrada uma borracha, ou aqueles soldadinhos de plástico, o importante é que sejam objetos leves e pequenos.

Com os paraquedistas prontos, basta encontrar um local mais alto que pode ser o parapeito de um andar superior, uma árvore, uma escada ou mesmo um banco e do alto desse lugar lançar o paraquedista para verificar se ele pousará com suavidade.

Uma atividade que pode ser feita é todos os alunos lançarem, ao mesmo tempo, os paraquedistas para o alto e juntos eles verificam qual demorou mais para cair, descrevendo depois, porque uns caíram mais rápido do que outros.

A essa estratégia pode ser acrescida mais uma, que consiste em pegar um grande pano fino em formato circular e todos os alunos seguram-no pelas bordas. Junto com o professor eles movimentam o pano para cima e para baixo criando um movimento que recria um paraquedas quando o pano está para o alto e neste momento os alunos, ainda segurando o pano entram embaixo do mesmo para sentir-se como se estivessem num paraquedas.

Atividades como essa, simulam a Aventura de modo fictício para crianças e suas sensações e emoções assemelham-se àquelas vividas nas aventuras reais. As crianças têm grande facilidade em imaginar e fantasiar, sendo a Aventura para elas um momento de risco imaginário vivida como real.

Aula de skate

Interdisciplinaridade: História, Sociologia, Geografia, Inglês, Português, Matemática e Artes.

Público sugerido: ensino fundamental e médio.

Nesta aula a abordagem inicial, de atividade terrestre, pode ser feita com vídeos sobre o skate que retratem suas origens. Após os vídeos, um debate sobre seu surgimento pode levar a discussões sobre o local em que foi criado, os lugares em que é possível andar de skate na sua região, as gírias usadas pelos skatistas, os nomes das manobras em inglês, como são as competições e os hábitos dos praticantes.

Em seguida, o professor numa quadra, distribui giz aos alunos que deverão desenhar seus skates no chão criando desenhos neles personalizados e que tenham identificação clara da parte da frente (*nose*) e de trás (*tail*) do skate.

Criadas as artes, pede-se que os alunos subam nos skates pintados no chão e posicionem-se na base, isto é, escolhendo o pé que preferem na parte dianteira do skate. Identifica-se com eles a base regular (pé esquerdo à frente) e *goofy* (pé direito à frente) e eles devem realizar o movimento de remada, impulso no chão, mantendo o pé de base apoiado e remando com o pé contrário (que fica atrás no skate). Ao sinal do professor eles retomam o pé de remada na traseira do skate.

Um bom jogo para fazer em sequência é, ao sinal sonoro do professor (pode ser uma palma), os alunos devem sair de seus skates e seguir para o skate de um colega, identificando a parte dianteira e remando neste skate desenhado no solo. Durante essa fase, o professor bate

a palma e ele mesmo sobe em um skate, de um aluno qualquer, ou seja, uma pessoa ficará sem skate, e ela, percebendo que ficou de fora deverá bater palma para retornar ao jogo.

Os skates devem ser pegos, para iniciar a prática com os materiais específicos. Sugere-se que os alunos estejam em duplas, cada uma com um skate. A primeira atividade é deslocar-se sentado no skate com o parceiro empurrando, depois a própria pessoa deve estar ajoelhada no skate e tentar deslocar-se sobre ele.

Por fim, usando o apoio de um colega os alunos podem deslocar-se pela quadra. Neste momento, eles podem experimentar a remada sobre o skate, usando o apoio do amigo. Uma boa opção para essa atividade é solicitar que os alunos se desloquem em círculo pelo espaço, todos na mesma direção, para evitar que se choquem entre si e após um período que mudem todos de direção, assim, aprenderão a fazer curvas para a esquerda e para a direita.

Um jogo legal para efetivar a aprendizagem é feito com duas equipes, uma em cada extremidade da quadra. Uma pessoa de cada equipe desloca-se sobre o skate na direção da equipe adversária, ao encontrar um adversário da outra equipe no meio do caminho, ambos deverão jogar: pedra, papel ou tesoura. O vencedor continua e o perdedor deverá retornar para sua equipe, enquanto um colega da equipe vai ao encontro do adversário que tenta atingir o ponto inicial da equipe contrária. Vence o jogo a equipe que conseguir que um de seus componentes chegue até o início do outro time.

Muitas possibilidades podem ser feitas para se trabalhar com Aventura na escola. A criatividade do professor e sua atenção aos interesses e saberes dos estudantes serão de grande valia para que essas práticas se efetivem na escola.

As propostas apresentadas contêm elementos aos quais Morin (2000) acredita serem os pilares da Educação no século XXI: o erro presente na aprendizagem; o conhecimento com significado; a tríade: indivíduo – sociedade – espécie; a compreensão das nossas diferenças; a incerteza da vida; a preservação do planeta; a ética do cuidado com o outro e consigo mesmo. E será na reunião da Educação Física com as outras áreas de conhecimento que esses saberes se solidificarão.

O verdadeiro trabalho interdisciplinar que compõe a complexidade educacional, exige uma integração entre os saberes e isso se efetiva num planejamento coletivo e intencional que vise a compreensão do todo e das partes.

Aventura e Educação Física não escolar

No campo não escolar existem inúmeras possibilidades de se desenvolver atividades com Aventura, seja na recreação, no meio corporativo, no condicionamento físico, nas políticas públicas de lazer, no esporte de alto rendimento ou, ainda, nas interações com o Turismo.

Conhecer a Aventura e propiciar atividades com esse tema são formas concretas dos bacharéis diferenciarem seus currículos e portfólios profissionais.

Seguem algumas dessas ações e suas relações interdisciplinares necessárias para o bom desenvolvimento das práticas.

Brincadeira dos animais

Interdisciplinaridade: Biologia, Ecologia, Pedagogia e Artes.

Público sugerido: crianças da primeira infância.

Reúna seu grupo de crianças, num espaço aberto que permita deitar e rolar no chão. Pergunte que animais elas conhecem e use tinta antialérgica para pintar no rosto delas, figuras que lembrem os animais, depois peça que imitem seus animais favoritos.

Depois chame uma delas para que faça um animal e os colegas devem tentar imitar esse bicho. Dê a oportunidade para que todas as crianças sejam imitadas em seus animais.

Em seguida, escolha você um animal que ainda não foi usado por elas e imite-o, fazendo gestos parecidos com o animal de verdade parecidos com o animal de verdade, use a imaginação e pesquise sobre esse animal para ser o mais realista possível.

Peça que tentem repetir seu animal e que façam sons dos animais imitados.

Escolha em conjunto com as crianças um animal para ser um pegador e as crianças que quiserem ser esse animal, deverão tentar pegar os colegas movimentando-se como o bicho. Quem for pego deve se transformar no animal e ajudar o coleguinha.

Depois distribua alguns objetos pelo espaço: bancos, colchões, espumas, cordas, bambolês e diga aos alunos que estão numa floresta e que esses objetos são pedras, rios, árvores etc. Então diga que eles devem passar pela floresta e que quando ouvirem um barulho são os “destruidores da natureza” que vieram queimar a floresta. Explique que se elas ouvirem esse barulho devem pegar bolinhas de papel que você colocou sobre o banco (árvore) e jogar essas “frutas” nos destruidores para afugentá-los. Enquanto estiverem passeando pela floresta,

use um tambor, ou apito, ou pandeiro para fazer barulho e espere pelas bolinhas de papel que serão lançadas para fugir da floresta.

Converse com as crianças sobre os animais que brincaram e peça que dissertem sobre suas características, hábitos alimentares, cores, tamanhos e formas de se locomover, além do local onde esses animais existem na natureza. Pergunte se conhecem animais das florestas brasileiras e se já viram algum. Converse também a respeito da preservação à natureza e da extinção de diversas espécies animais que está ocorrendo pelo mundo e dos efeitos do aquecimento global e das queimadas para a vida dos animais.

Corrida de Aventura Adaptada

Interdisciplinaridade: História, Geografia, Economia, Sociologia, Ecologia e Matemática.

Público sugerido: adultos do mundo corporativo.

Em local amplo com piscina, campo, quadra, árvores, salas e usando diversos materiais, como: pranchas, cordas, cadeirinhas, mosquetões, freios de segurança, capacetes, bússolas, mapas, garrafas pet transparentes, lycra preta e outros materiais que julgar necessário, monte um percurso que deve ser percorrido por equipes com, no máximo, 4 pessoas cada uma.

Este percurso deverá estar identificado por um mapa que você deve criar e que dá informações sobre os Postos de Controle (PC), que são locais que os participantes devem descobrir e chegando neles pegar pedaços de papel com pistas para um enigma a ser decifrado ao final de todo o percurso.

No início do jogo, apresente as regras e explique como funciona a bússola, pois cada equipe deve carregar uma, que será usada em determinado ponto do percurso para retirar e descobrir o caminho certo para atingir um determinado PC.

Depois certifique-se que todas as equipes têm seu mapa e inicie o jogo de modo que cada uma siga uma ordem diferente para atingir todos os PC's. Isto pode ser feito com a equipe 1 iniciando no PC1, a equipe 2 iniciando no PC2, a equipe 3 iniciando no PC3 e assim por diante, para que elas sigam o mesmo caminho, mas em ordem distinta uma da outra.

Vencerá a equipe que terminar primeiro o percurso e que, ao final, descobrir o enigma deixado nas pistas que ela pegou em cada um dos PC's.

Algumas sugestões de obstáculos que devem existir no percurso são:

Rapel: um local em que há uma corda e que todos os integrantes da equipe deverão vestir a cadeirinha de segurança e descer pela corda. Certifique-se que há pessoal capacitado para a realização dessa atividade, bem como material de segurança correto.

Escalada: numa parede de escalada com nível fácil de dificuldade, todos os participantes da equipe devem escalar, usando os equipamentos de segurança para conseguir pegar a pista. Nesta situação, pode ter uma pessoa da organização das atividades fazendo a segurança na corda para os participantes.

Stand up paddle e mergulho: na piscina são lançadas garrafinhas de água de 500ml cheias de água, de forma que fiquem espalhadas pela água da piscina. Os participantes deverão se organizar de modo que um deles fique em cima da prancha de *Stand up paddle*, enquanto os outros devem entrar na água amarrados pelas mãos em forma de corrente e mergulhar na piscina para pegar as garrafinhas de água e levar para a pessoa da prancha, completando a prova, quando todas as garrafas forem pegadas.

Camp: cria-se um campo de provas com cordas para subir, lama para rastejar, barris para ultrapassar, falsa baiana para atravessar, entre outras possibilidades e os participantes devem ultrapassar os obstáculos juntos com as mãos atadas.

Arvorismo: prendem-se cordas e fitas de *slackline* entre árvores, com apoios para mãos e pés e as pessoas deverão atravessar o circuito sem descer ao chão.

Ao final, quando as equipes terminam o percurso, o enigma deve envolver questões relacionadas ao mundo do trabalho no qual elas atuam envolvendo questões financeiras, administrativas e de relações humanas, assim, elas usarão sua experiência profissional para resolver as pistas e acertar o enigma.

Trilha na Natureza

Interdisciplinaridade: História, Geografia, Economia, Sociologia, Ecologia e Matemática.

Público sugerido: todos os públicos.

Conduzir grupos à natureza é uma atividade profissional voltada a guias de turismo, com formação técnica para tal, profissionais de Educação Física, ou professores de outras áreas podem auxiliar nessa função, e sempre que compõem um grupo interdisciplinar ocorre uma complementariedade de conhecimentos e experiências.

Destaca-se que realizar essa atividade leva em conta alguns aspectos:

- Escolha do local, com avaliação do nível de dificuldade do percurso, que deverá ser feito com a prática prévia do condutor da trilha.
- Escolha do momento de se realizar a atividade, observando a data, meteorologia, a duração média da trilha.
- O reconhecimento do grupo, com parâmetros de idade, nível de condicionamento físico, experiência na atividade, singularidades das pessoas do grupo.
- Uso de equipamentos adequados, como calçado, roupa de frio, chapéus, repelente, protetor solar, meias, mochilas etc.
- Verificação do transporte à região e seus custos.
- Organização da hidratação e alimentação para atividade.

Quando se propõe levar um grupo para uma trilha, os princípios de mínimo impacto ambiental são a base para o desenvolvimento de atividades sustentáveis na natureza.

São oito princípios (PEGA LEVE, 2022):

1. Planejar sua prática.
2. Deixar cada coisa em seu lugar.
3. Não jogar lixo e recolher o lixo que produziu.
4. Evitar fazer fogueira.
5. Manter-se na trilha evitando degradação de áreas de preservação.
6. Não mexer em animais e plantas do local.
7. Ser responsável por sua própria segurança.
8. Não incomodar as pessoas que visitam ou moram no local.

Todos esses princípios são norteadores dos comportamentos desejáveis das pessoas durante as trilhas na natureza e envolvem todas as áreas de conhecimento.

Salienta-se que essas práticas contêm riscos que devem ser observados pelos condutores e descritos em planilha, identificando os perigos e gerenciando os riscos das atividades na trilha.

Além da trilha contemplativa é possível implantar outras práticas como o rapel, orientação com uso de mapas e bússolas, atividades aquáticas, entre outras, evidenciando-se que qualquer atividade extra envolve outros riscos, materiais e custos.

No campo do bacharelado, há inúmeras opções de atividades a serem desenvolvidas pelo profissional de Educação Física. Nas propostas indicadas no texto, fica claro que a Ecologia é campo privilegiado de aplicação de atividades de Aventura e como destaca Morin (2005), Ecologia é uma ciência do complexo, pois reúne os conhecimentos essenciais da vida sem disjunção ou separação, pois exige integrar os elementos do sistema, afinal as ações e interações entre os elementos afetam cada elemento e produzem alterações nos elementos e no próprio sistema que se consome e se produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, procurou mostrar de forma sintética que a Aventura é uma prática com múltiplas potencialidades para o profissional de Educação Física. A revisão de literatura inicial permitiu verificar que há um calor no meio acadêmico a respeito do tema, mas que o conceito de Aventura, ainda não é claro para a maioria dos profissionais.

Entende-se que a noção de Aventura como termo denominador deste conteúdo atende as necessidades do meio acadêmico e profissional, seja ele escolar ou não e que esta definição é facilmente compreendida pelos sujeitos aos quais se pretende levar esse conhecimento.

De modo prático, buscou-se através de propostas pedagógicas apresentar como a Aventura pode ser inserida na Educação Física e o quanto seus saberes são interdisciplinares, gerando um apelo à complexidade. Complexidade que evita as reduções, separações e simplificações de conteúdos em caixas estanques e incomunicáveis com outras áreas.

Outras propostas como essas podem ser encontradas em diferentes trabalhos, como: Pereira e Armbrust (2010); Pereira, Galindo e De Paula (2017); Pereira (2019; 2020); Pimentel e Leão Junior (2021), entre outros.

Licenciatura e Bacharelado se complementam enquanto áreas de estudo e se diferenciam na aplicação dos conhecimentos e no público que se apresenta mais diversificado no bacharelado. A complexidade nos convida a pensar a Educação Física de modo conjunto e apenas diferenciar as atuações profissionais.

Será incrível descobrir que a Aventura pode aproximar os saberes, ao invés de isolá-los.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Leonardo. Da cidade transfigurada à cidade transformada: culturas juvenis e a prática do skate (1970 - 1980). **História e Cultura**, v.1, p. 7-20, 2012.

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

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

CANTORANI, José Roberto Herrera; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro de. O avanço da civilização e as atividades físicas de aventura como meio de lazer: a tecnologia como fator de afastamento e aproximação da natureza. **Conexões**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637951/5642>. Acesso em: 01 ago. 2022.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. **Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário**. São Paulo: Manole, 2000.

DIAS, Cleber Augusto Gonçalves; MELO, Victor Andrade de; ALVES JÚNIOR, Edmundo de. Os estudos dos esportes na natureza: desafios teóricos e conceituais. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 7, p. 65-95, 2007. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/1-09.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

FERNANDES, Rita de Cassia. Esportes radicais: referências para um estudo acadêmico. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 108-119, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8638019/pdf>. Acesso em 01 ago. 2022.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Lazer, educação e meio ambiente: aventura em construção. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/124/119>. Acesso em: 01 ago. 2022.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidade e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-2084>. Acesso em: 01 ago. 2022.

LE BRETON, David. Aventure, marche et accompagnement. **Esporte e Sociedade**, ano 11, n. 27, mar. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/esportesociedade/article/view/48462/28226>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MARINHO, Alcyane. Natureza, tecnologia e esporte: novos rumos. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 1, n. 2, p. 62-74, 1999.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8638030/5717>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MARINHO, Alcyane. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre as atividades realizadas na natureza. **Movimento**: Revista de Educação Física da UFRGS, v. 14, n. 2, p. 181-206, maio/ago. 2008. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/5756/3364>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MORIN, Edgar. **O Método 1**. A natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PAIXÃO, Jairo Antônio da; COSTA, Vera Lucia de Menezes; GABRIEL, Ronaldo Eugênio Calçada Dias. Esporte de aventura e ambiente natural: dimensão preservacional na sociedade de consumo. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 367-373, abr./jun. 2009.

PEGA LEVE. **Princípios de mínimo impacto ambiental**. 2022. Disponível em:

<https://www.pegaleve.org/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PEREIRA, Dimitri Wuo (Org.) **Pedagogia da aventura**: proposições para a Base Nacional Comum Curricular. Várzea Paulista: Fontoura, 2019.

_____. **Fundamentos dos esportes de aventura e da natureza**. Curitiba: FAEL, 2020.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor; RICARDO, Denis Prado. Esportes radicais de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Revista Corpoconsciência**, Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, 2008. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3486/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura**: esportes radicais de aventura e ação na escola. Jundiaí: Fontoura, 2010.

PEREIRA, Dimitri Wuo; GALINDO; Camila Bianca; DE PAULA, Renan Oliveira. Experimentando na escola a prática da aventura. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano III, v. 2, nov., 2017.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 687-700, jul./set. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/w4WmkyJMtPrGCYCbmhSkcyP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 01 ago. 2022.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; LEÃO JUNIOR, Cleber Mena (Orgs.). **Lazer e recreação**: contribuições no tempo presente e perspectivas de inovação. Maringá: Clube dos Recreadores, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PEREIRA, Dimitri Wu; SANTOS, Vinícius Sampaio Feitoza dos. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **Eccos – Revista Científica**, n. 41, p. 107-125, set./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6954/3426>. Acesso em: 01 ago. 2022.

TAHARA, Alexandre Klein.; CARNICELLI FILHO, Sandro; SCHWARTZ, Gisele Maria. Meio ambiente e atividades de aventura: significados de participação. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 59-64, jan./abr. 2006.

UVINHA, Ricardo, Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo: Manole, 2001.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E UNIVERSIDADE: ENTRE TENSÕES, DISSENSOS E CONSENSOS

Evando Carlos Moreira ¹

RESUMO

O presente texto tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e desafios na relação entre as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar e a Universidade como espaço de formação docente. Para tanto, entende-se necessário apresentar um panorama sobre a referida relação, de maneira a elucidar como cada um desses espaços pode conectar-se ao outro positivamente, permitindo que as práticas pedagógicas docentes desse componente curricular se apropriem das produções realizadas no seio universitário, bem como que a Universidade perspetive o desenvolvimento de suas ações, tendo em vista as demandas apresentadas pela Escola e, por conseguinte pela Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Universidade. Formação.

ABSTRACT

The present text has as aim to reflect about the possibilities and challenges in the relation between the pedagogical practices in the school Physical Education and the University as a space of teacher formation. Therefore, it is necessary to present an overview about this relation in a way of elucidating how each one of these spaces can be positively connected to the other, allowing that the teacher's pedagogical practices of this curricular component appropriate the productions carried out in the university environment, as well as that the University can put perspective on the development of its actions, in view of the demands presented by the school and, consequently, by Physical Education.

Key-words: Physical Education. University. Formation.

¹ Doutor em Educação Física. Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Email: ecmmoreira@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A relação entre Escola, Educação Física e Universidade é uma temática desafiadora, considerando a necessidade de estabelecimento de conexões entre esses segmentos, de maneira a potencializar seus respectivos campos profissional e científico que os circundam e, refletir sobre a temática em questão é fundamental e pertinente, tendo em vista que há alguns anos temos nos debruçado em estudar questões relacionadas à Universidade e como ela se relaciona com a sociedade no campo da produção do conhecimento no ensino, na pesquisa e na extensão.

Para tanto, perguntas como: viveríamos sem as Universidades, sem Escolas ou sem Educação Física? Qual o papel da Universidade, da Escola e da Educação Física em nossas vidas? De que maneira Universidade, Escola e Educação Física estabelecem conexões com as nossas vidas e com a sociedade? Quais as contribuições das Universidades, das Escolas e da Educação Física na vida daqueles que as acessam?

Esses questionamentos nos levam a busca de possibilidades de resposta para cada uma dessas perguntas e, a primeira resposta que vem em mente é que a Universidade tem um papel primordial na alteração e na resolução dos problemas da sociedade e, obviamente, a Escola e a Educação Física também o têm. Por quê? Simples, pois as três “instituições” agem diretamente na reflexão e ressignificação conceitual, bem como na produção de conhecimentos.

A Universidade tem a função de gerar esse conhecimento viabilizador do funcionamento social, entretanto, a partir do que isso é feito? Daquilo que ela produz no seu interior e, evidentemente, isso pode e deve se refletir também, naquilo que a Escola e a Educação Física produzem.

Para Buarque (2000, p. 106) a missão da Universidade é “pensar, entender, formular e criar o pensamento, as ideias que expliquem e sirvam de base à construção do país”.

É uma afirmação realizada há mais de vinte anos, mas absolutamente importante para que entendamos qual é o papel, ou qual é a missão que a Universidade tem no processo de formação da sociedade.

Dessa forma, uma questão mobilizadora surge: quais as contribuições e desafios da Universidade para o desenvolvimento da Educação Física Escolar no ensino, na pesquisa e na extensão?

Para tanto, o presente ensaio tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e desafios na relação entre as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar e a Universidade como espaço de formação docente.

Tensionamentos na relação Universidade e Escola

Frente a exposição inicial, entendemos que existem alguns pontos de tensionamentos que nos levarão a entender a relação entre a Universidade e a Escola, bem como da Educação Física na sua relação com ambas as instituições.

Pesquisa, pós-graduação e Escola

Inicialmente, é importante destacar que a Universidade hoje, produz, em sua maioria, um conhecimento distante da prática, ou seja, o conhecimento produzido na Universidade não chega à Escola. Seja porque a Universidade não consegue atravessar esse muro que, muitas vezes ela mesma criou, seja porque o docente que está na Escola não consegue acessar à Universidade por *n* motivos. A realidade é que esse conhecimento não transita, não chega à Escola.

Outro aspecto que chama a atenção é a pouca produção de pesquisas e conhecimentos na área da Educação Física Escolar. E isso faz com que a escola não tenha novas possibilidades de intervenção, por quê? Porque com pouca produção de pesquisas e conhecimentos na área (se comparadas a outras áreas da Educação Física, como Atividade Física e Saúde e Biodinâmica do Movimento), a busca por soluções é reduzida. Vejamos algumas produções sobre a temática em questão.

Nos estudos de Betti, Ferraz e Dantas (2011, p. 109-110), foram avaliados

[...] 710 periódicos nacionais enumerados na referida Área 21, apenas 28 deles apresentavam na sua política editorial espaço para a subárea de Educação Física Escolar. Posteriormente, este número foi reduzido para 11, tendo em vista que os demais não atenderam ao critério de inclusão proposto para esta pesquisa - periodicidade regular durante pelo menos quatro anos, acessibilidade “on-line” ou no formato impresso na biblioteca da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

E continuam: “Dos 1.582 artigos publicados nas revistas selecionados, 1.293 (82%) foram classificados como “não Educação Física Escolar” e 289 (18%) como “Educação Física Escolar” (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011, p. 110).

Em outro estudo, Bracht e colaboradores (2011), agora considerando 9 revistas e não 11 como no estudo de Betti, Ferraz e Dantas (2011) e, de um total 4.166 artigos, 647 corresponderam ao tema da Educação Física Escolar, totalizando 15,5% das publicações.

Outro movimento interessante a se observar, está nas poucas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e poucos professores que atuam na formação de mestres e doutores, o que pode ser confirmado pelos estudos de Gomes e colaboradores (2019).

Os referidos autores realizaram um estudo que teve como objetivo “mapear as diversidades epistemológicas na subárea pedagógica nos programas de pós-graduação em Educação Física das Universidades brasileiras” (GOMES *et al.*, 2019, p. 1) e, constataram que 70,76% dos professores atuam, orientam e desenvolvem pesquisas no segmento da Biodinâmica do Movimento, enquanto 14% desenvolvem seus trabalhos no segmento Sociocultural/ Pedagógico.

Tais aspectos desestimulam a participação e o envolvimento da Escola e dos professores na participação em pesquisas, em investigar a sua própria prática, a vincular-se a grupos de pesquisa na Universidade. Dessa maneira, o professor que antes de se formar, se insere no contexto escolar - que por vezes não estimula a busca por conhecimentos e mesmo qualificações - tem poucas possibilidades de estudo e de pesquisa e, conseqüentemente, como não foram estimulados em sua formação universitária, não avançam no sentido de buscar alternativas para os desafios da prática pedagógica.

Outro aspecto é o pouco fomento à produção de pesquisa se comparado às demais áreas da Educação Física, como a área da Biodinâmica do Movimento. Assim, pouco recurso financeiro é destinado à produção de novas possibilidades, de novas experiências pedagógicas se comparado às outras áreas ou subáreas da Educação Física. Afinal, parece que a área pedagógica só precisa da Escola, de um computador e de bons livros para pesquisar, como se o investimento em bolsas de estudo, por exemplo, ou recursos para socializar os estudos produzidos não fossem necessários.

Formação de professores e Escola

Na formação inicial de professores essa relação tensa se mantém de uma forma bastante evidente. Se na relação entre a pesquisa, pós-graduação e Escola, de uma maneira geral, tínhamos tensionamentos e problemáticas em torno da escassez, seja de estudos ou de

fomento para realização de pesquisas, na formação inicial de professores de Educação Física, temos outras, e que vão afetar diretamente a prática pedagógica docente.

O primeiro deles é o perfil generalista de formação, tendo em vista que a formação, em muitos lugares desse país, permanece em um nível muito generalista, com pouca profundidade, com pouca densidade do ponto de vista da formação de um docente, de um professor que vai atuar na Escola, e isso vai gerar, obviamente uma prática pedagógica, se não descomprometida, comprometedora.

Ainda temos dificuldades de pensar uma formação específica, ou seja, só licenciatura ou só bacharelado, muito em função da nossa história formativa.

Não cabe nesse texto, discutir as positivities e negatividades de uma formação ampliada (licenciatura e bacharelado num mesmo curso) ou de uma formação específica (em que se forma um licenciado ou um bacharel). O tensionamento que observamos vai no sentido da dificuldade que temos em pensar uma formação que tenha, de fato, o objetivo de formar um professor de Educação Física que entenda o seu papel na formação de seus alunos, que o entenda em relação à Escola e à sociedade.

Sem a compreensão clara da função docente, corremos o risco de encontrarmos/ termos uma formação inicial deficiente, por conseguinte, práticas pedagógicas deficientes e um processo, cujas dimensões humanas, social, cultural, política, ética e estética, seja igualmente deficiente. E mais! Temos a possibilidade de que pessoas “ocupem” a cadeira docente, sem que haja qualquer compromisso com a educação das pessoas. “*Não tenho o que fazer, não tenho outra ocupação, não tenho outra intervenção profissional a realizar*” e então eu “*me torno professor de Educação Física Escolar*”. E, infelizmente, esse discurso não é incomum.

Um segundo tensionamento refere-se ao currículo dos cursos, que, na maioria das vezes, é elaborado em função do que o professor sabe ensinar e não do que o aluno precisa ou deve saber/aprender.

Quando se discute currículo, organização e reestruturação curricular, percebemos o incômodo de parte de professores que pensam em disciplinas/conteúdos que “sabem” ministrar e, também não é incomum ouvir: “*mas esse conteúdo não pode sair daqui, porque senão o docente fica sem disciplina para ministrar*”.

Durante muito tempo a formação se dava em função do que um docente tinha como área de conforto, zona de conforto, então ensinava-se aquilo que fora aprendido nos bancos

universitários ou mesmo na trajetória esportiva de muitos deles. Entendemos que, ao pensar currículo de formação docente não podemos mais seguir essa lógica, afinal, os tempos são outros!

O currículo precisa ser vivo e ser organizado a partir daquilo que o aluno precisa saber, independentemente do professor ter ou não domínio de uma determinada área, tendo em vista que se o caminho assumido não for esse, os alunos em formação poderão não compreender seu papel de professor na prática pedagógica e formativa de seus alunos.

Um terceiro tensionamento na formação inicial de professores e que chama muito a nossa atenção é a fragilidade teórico-filosófica da formação!

Pouco se lê, pouco se discute, pouco se reflete!

Cada vez mais os alunos leem menos, debatem menos, e isso acaba comprometendo a sua própria forma de pensar a prática futura, gerando falta de compreensão e de reflexão sobre a sua prática e exercício docente.

Entendemos que parte desse problema é fruto da lógica da performatividade, que será debatida mais adiante e que faz com que o foco do processo de formação do futuro professor de ensino superior seja pautado na produção de *papers* e não na leitura profunda e reflexiva da área. Assim, instaura-se na formação do futuro professor a cultura do leitor e produtor de *papers*, que sustenta a lógica da produção em larga escala sem que se pense por que e para que se produz. Pouca ou nenhuma nova teoria surge, vive-se em busca de um pequeno diferencial/variável em relação ao que já foi produzido, fazendo com que currículos se tornem robustos do ponto de vista da quantidade e insignificantes do ponto de vista da qualidade e inovação na área, condição essa replicada por este professor desde a graduação.

O que fora mencionado é tão impactante do ponto de vista da formação do futuro professor de ensino superior que muitos programas de pós-graduação em Educação Física no país não exigem mais a dissertação de mestrado e/ou tese de doutorado nos formatos clássicos de relatórios de pesquisa (arcabouço teórico robusto, método, análise de dados e conclusão), mas sim, o modelo conhecido como “escandinavo”, que nada mais é do que uma coleção de artigos apresentados em sequência, com introdução, desenvolvimento e conclusão específicos a cada um deles, como um livro ou um periódico científico completo, o que reforça a tese do “leitor e produtor de *papers*”.

Outro aspecto que devemos destacar está atrelado à história da nossa área, ou seja, um currículo tradicionalmente centrado no saber fazer, e que leva a uma prática pedagógica também centrada no simples fazer.

Obviamente, quando tratamos de um saber fazer e de um simples fazer, nos referimos a práticas que levam em consideração a realização do movimento pelo movimento e, portanto, precisamos tomar cuidado para não “jogar fora” ou abrir mão do saber fazer como se ele fosse prejudicial ao processo formativo.

O saber fazer é importante, mas ele precisa carregar consigo o saber conhecer e o saber ser, como elementos importantes do processo de intervenção profissional e do processo de aprendizagem de jovens e crianças que estão na Escola e nas aulas de Educação Física. Precisa ser um saber fazer contextualizado, tematizado, refletido, debatido, compreendido e, acima de tudo, incorporado a forma de ser do aluno.

Caminhos possíveis

Como é possível resolver tudo isso?

Entendemos que não seja possível resolver tudo isso no tempo que dispomos. Isso pode levar muito tempo, anos, décadas, enfim.

Quando pensamos, por exemplo, no movimento renovador da Educação Física na década de 1980, olhamos para trás e constatamos que já se passaram quarenta anos. Ou seja, se há quarenta anos se debate uma perspectiva de transformação das práticas de Educação Física, pressupomos que seja um processo que ainda levará um bom tempo, mas precisamos pensar em pistas que nos permitam vislumbrar a superação de tais tensionamentos.

Inicialmente, precisamos deixar de lado a formação de pseudo-licenciados, ou seja, a ideia de que qualquer formação para professor vale, ou então formar licenciados com perfil de bacharel, o que é algo muito comum nos cursos licenciatura em Educação Física.

Para tanto, precisamos assumir o compromisso e atuar para que o curso de licenciatura forme professores de Educação Física para atuação na Escola, isto é, fazer uma clara opção pelo viés de uma formação profissional de professores para atuar como professores da Escola e não apenas na Escola, caso contrário, continuaremos com uma formação e atuação futura deficientes e que em nada contribuem ao processo de formação e desenvolvimento social.

Outra ideia que destacamos, tem como referência os estudos de Chauí (2001), em sua obra clássica “Escritos sobre a Universidade”, quando esta afirma que a Universidade trabalha numa perspectiva operacional, pautada exclusivamente na alta produtividade, no treinamento e no adestramento de pessoas, o que podemos constatar plenamente a partir do que se observa nos programas de pós-graduação, independente da área.

A lógica da pós-graduação nos empurra para a cultura da performatividade, pautada na:

[...] eficiência, produtividade, espírito empreendedor [...] multiplicam-se os sistemas de avaliação de resultados, no plano internacional e nacional, os *rankings* entre escolas, as reorganizações dos currículos por competências ou “expectativas de aprendizagem”, os processos de monitoramento, a produção de materiais instrucionais, as premiações, os bônus etc. (CANDAU, 2013, p. 13)

Ou seja, uma lógica que nos leva a produzir intelectualmente, à escrita de artigos, capítulos de livros, artigos para eventos científicos, mas que secundariza a formação do indivíduo, mas é a forma como “funciona” a Universidade operacional.

Chauí (2001) afirma que esse modelo de Universidade forma incompetentes sociais, tendo em vista uma formação universitária encurtada, simplificada e que aceita a ideia de que esse professor vai se formar na Universidade, mas depois se formará em serviço, uma lógica parecida com a empresa:

O fato de que a formação universitária possa ser encurtada e simplificada e que a empresa possa “qualificar” em algumas horas ou em alguns dias prova simplesmente que quanto mais cresce o acervo cultural e tecnológico, assim como o próprio saber, **tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender**. (CHAUI, 2001, p. 55, grifos do autor).

Entendemos que tal condição precisa ser refletida de maneira a se buscar alternativas para que seja suplantada.

Dessa forma, uma das proposições que apresentamos é a intensificação da relação entre a formação de professores de educação básica (formação inicial) com a formação de mestres e doutores, de maneira que o ensino de pós-graduação estabeleça e consolide vínculos com o ensino de graduação. Conectar a formação de professores de educação básica à formação de mestres e doutores com a prática pedagógica da Educação Física Escolar, ou seja, levar os futuros professores ao encontro dos futuros mestres e doutores e aos professores que se encontram no cotidiano das Escolas, num processo de compartilhamento de experiências, de pesquisas, de leituras, de trocas entre aqueles que estão na Escola, com

aqueles que irão para Escola e com os que pesquisam a Escola. Tais situações podem ocorrer nos grupos de pesquisa, em eventos organizados pela graduação e/ ou pós-graduação, em ações/ projetos organizados pela Universidade e aplicados na Escola.

No campo do ensino, devemos investir nos estágios, de maneira a designar a responsabilidade de sua condução a professores com perfil docente para acompanhar estas ações, tendo em vista que esta etapa formativa deve ser encarada/ reconhecida como uma das mais importantes na trajetória dos futuros professores. Cabe ressaltar que a Escola precisa ser “visitada” mais vezes pelos professores e alunos em formação, pois este será o ambiente natural de intervenção profissional futuro e, condicionar aos estágios a responsabilidade de dar conta de oferecer todas as experiências e vivências necessárias aos futuros professores pode ser por demais oneroso.

Para tanto, os professores de diferentes disciplinas devem conduzir seus alunos em visitas guiadas, que permitam aos alunos entender como a escola funciona, como se relacionam os professores com os demais colaboradores e com os alunos, ou ainda como os alunos se relacionam entre si. Assim, disciplinas de base como História da Educação Física, Sociologia, Antropologia, Psicologia, podem lançar olhares específicos para esse ambiente.

Por sua vez, disciplinas aplicadas como as Práticas Corporais das mais diversas podem levar os estudantes a analisar tais manifestações no ambiente escolar ou mesmo propor intervenções que coloquem em prática pressupostos teóricos que foram apresentados durante a formação.

Além disso, os processos de escolha da Escola, planejamento e realização de ações pedagógicas, reflexão e análise das intervenções entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como toda e qualquer configuração que permita aos participantes envolvidos pensar no que se fez, por que se fez, para que se fez, o que foi realizada a contento e o que não foi requerem professores engajados com a causa formativa dos futuros docentes.

Ainda no campo do ensino, a consolidação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e da Residência Pedagógica, efetivando assim como no estágio docentes que tenham o perfil pedagógico adequado, é de fundamental importância, visto que não é incomum encontrar docentes que são coordenadores de PIBID e do Programa Residência Pedagógica com perfis que não são os de Educação Física Escolar.

No campo da extensão, um trabalho que pode ser realizado é a formação continuada de professores da rede pública, que pode ocorrer com a oferta de intervenções junto aos

professores no sentido de reconhecer e potencializar suas ações, qualificando-as ainda mais a partir de seus contextos e das propostas de ensino de Educação Física da própria rede e, nos casos em que a proposta para o ensino da Educação Física não exista, a elaboração de uma proposta pode ser uma boa oportunidade de conectar o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito das relações entre Universidade e Escola, conforme outros estudos já indicaram tal possibilidade (PALAFOX, 2022; MOREIRA *et al.*, 2014).

No campo da pesquisa, engajar um número maior de professores em programas de mestrado em âmbito acadêmico, da Educação Física, da Educação ou de outras áreas correlatas, ou nos mestrados profissionais, este último que se ocupa, exclusivamente, com a formação de mestres oriundos da Escola pública, qualificando de forma efetiva o ensino público brasileiro.

Outra possibilidade é a criação de espaços de socialização de experiências das práticas docentes, permitindo assim que os professores acessem vivências positivas realizadas por outros professores, o que pode estimular que também investiguem suas próprias práticas e que estas sejam objeto de socialização também.

Uma experiência como essa é citada por Grunennvaldt *et al.* (2021), que, ao redimensionarem a condição dos estágios durante a formação, instituem os “Seminários de Socialização das Práticas de Estágio”, incorporando nessa ação a presença dos professores de Educação Física das escolas campo de estágio:

A vontade dos envolvidos era ouvir e se fazer ouvir pelas perspectivas da universidade e da escola básica, uma via de mão dupla que partia da experiência singular de cada um e que também se configurava um coletivo sob várias incidências e que buscou pontos que concorressem para a aproximação e o diálogo (GRUNENNVALDT *et al.*, 2021).

Os autores reforçam a ideia de socialização ao afirmar as positivities da proposta e a integração entre a Universidade, a Escola e a Educação Física:

Essa experiência exitosa incitou a organização do I Seminário de Socialização das Práticas de Estágio da Licenciatura de Educação Física FEF/ UFMT promovido no semestre seguinte, 2013/1. [...] Realizaram-se duas mesas redondas **com a participação de professores supervisores do estágio supervisionado da FEF/UFMT, coordenadores pedagógicos das escolas públicas e professores de Educação Física das escolas campo de estágio**. As temáticas discutidas foram “Universidade e Educação Básica: Diálogos Iniciais” e “Estágio Supervisionado: Articulando Teoria e Prática” (GRUNENNVALDT *et al.*, 2021, p. 91, grifos nosso).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível pensar a Universidade para além de seus muros!?

É possível pensar numa formação inicial centrada na Escola e nos processos de ensinar e aprender a Educação Física na Escola!?

É possível superar os tensionamentos e dicotomias entre Universidade e escola?

A nossa resposta é, sim, é possível!

Mais do que isso, é um dever, uma obrigação que a Universidade e a Escola caminhem lado a lado.

Para tanto, a Universidade e o docente que está na Universidade devem estabelecer relações/ conexões com os professores que estão nas Escolas, seja nas redes municipais ou estaduais de educação, pois temos certeza, eles estão sedentos por isso. É fundamental dar esse primeiro passo, porque a lógica do docente que está na Escola é uma lógica acelerada, conturbada, muitas aulas, muitas tarefas, muitas turmas para trabalhar, isso tudo dificulta esse processo.

É importante que a Universidade pense no primeiro passo para estabelecer essa conexão com as Escolas e com as secretarias de educação, superando as dificuldades em trazer o professor para a Universidade e levar a Universidade até a Escola.

A Escola, por sua natureza, é um espaço de experiências e produção de conhecimento e cultura muito rico, mas que precisa ser compreendido, experimentado.

A Universidade, por sua natureza, também é um espaço de produção de conhecimento e que, ao se aproximar e se apropriar dos conhecimentos produzidos na Escola pode tornar factível a ciência que baliza suas ações, enxergando os potenciais caminhos para a formação e a atuação de professores com compromisso social e cidadão dos alunos que estão em nossas Escolas.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz, DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 25, n. esp., p. 105-15, dez. 2011. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/rbefe/v25nspe/11.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRACHT, Valter e colaboradores. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./ jun. 2011. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/19280/13146>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2000.

GOMES, Leonardo do Couto Gomes *et al.* Programas de pós-graduação stricto sensu em educação física no Brasil: diversidades epistemológicas na subárea pedagógica. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 25, e25012, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/84501/52443>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GRUNENVALDT, Ana Carrilho Romero *et al.* Estágio, lugar de mobilidade e coletividade: a experiência dos seminários de socialização das práticas de estágio da FEF/UFMT. In: MOREIRA, Evando Carlos Moreira; PEREIRA, Raquel Stoilov (Orgs.). **Boas práticas na formação profissional em educação física**. Curitiba, PR: Appris, 2021.

MOREIRA, Evando Carlos *et al.* Proposta pedagógica para o ensino da Educação Física em Cuiabá: Relatos de uma formação continuada. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 3, p. 278-290, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1049/372>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz (Org.). **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico - PCTP: a experiência de Uberlândia**. Uberlândia, MG: Casa do Livro; Linograf, 2002.

ABORDAGENS OU CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Marcos Garcia Neira¹

RESUMO

O artigo identifica a permanência de um certo comportamento anticientífico e antipedagógico na produção discursiva da Educação Física, sobretudo na transposição apressada e equivocada de conceitos oriundos das ciências da educação. Recorre à argumentação pós-estruturalista para problematizar o emprego indiscriminado da noção de abordagem para referir-se às teorias de ensino da área. Ciente que tal regime de verdade desfruta de hegemonia, recorre à atitude crítica proposta por Michel Foucault, por meio da qual sinaliza incongruências ao menos quando se considera a gênese do conceito. Como alternativa, apresenta a noção de currículo como mais adequada e potente para teorizar o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Abordagens. Crítica.

ABSTRACT

The article identifies the permanence of a certain anti-scientific and anti-pedagogical behavior in the discursive production of Physical Education, especially in the hasty and mistaken transposition of concepts from the educational sciences. It resorts to poststructuralist arguments to problematize the indiscriminate use of the notion of approach to refer to teaching theories in the area. Aware that such a regime of truth enjoys hegemony, it resorts to the critical attitude proposed by Michel Foucault, through which it signals inconsistencies, at least when considering the genesis of the concept. As an alternative, it presents the notion of curriculum as more adequate and powerful to theorize the pedagogical work carried out in schools.

Key-words: Physical Education. Resume. Approaches. Critique.

¹ Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP). Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar. E-mail: mgneira@usp.br

INTRODUÇÃO

Os ataques consecutivos que universidades, centros de pesquisa e instituições educacionais têm recebido nos últimos anos levaram as comunidades científica e docente, e uma parcela considerável da sociedade mais ampla, a se unirem para defender a ciência e a educação. Não há dúvidas que essas investidas buscam desqualificar os conhecimentos acadêmicos, a escola como um todo e, mais que isso, desacreditar as formas de pensamento que escapam da cegueira fundamentalista. Qualquer experiência que leve a questionar a sociedade como está e faça desejar um outro modo de existir tornou-se alvo de hostilidades e injúrias. Artistas, docentes, jornalistas e cientistas que se mostram avessos à pauta conservadora são automaticamente colocados na linha de tiro. Num primeiro momento suas ideias são achincalhadas sem debate ou exposição de argumentos. Em seguida, a obra, independentemente da magnitude, é menosprezada e, por último, a própria pessoa tem a sua vida e valores colocados na berlinda.

Nenhuma dessas ações pode ser confundida com atitude crítica, muito menos com liberdade de expressão como desejam alguns. Sequer se aproximam disso. Com base no pensamento foucaultiano, a atitude crítica é um procedimento que objetiva distinguir e, em consequência, indagar os modos de pensamento, tomados como verdades, que fundamentam as práticas e comportamentos cotidianos. Com efeito, trata-se de pôr em questão a relação dos sujeitos com a verdade, problematizando como esta foi instituída e que racionalidades a sustentam. Assim sendo, “[...] a crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 2004, p. 180).

A atitude crítica deve sempre ser cultivada, sobretudo nas universidades, centros de pesquisa e escolas. Pensar de outro modo, buscar fazer diferente do que sempre se fez, desestabilizar as certezas e tensionar as razões cristalizadas estão no cerne dessas instituições, configurando uma das razões da sua existência. Essa preocupação foi exposta pela filósofa Marilena Chauí, em 05 de maio de 2021, durante as comemorações do 67º aniversário da Universidade Federal do Espírito Santo, quando proferiu a conferência [*Importância da universidade pública brasileira na atualidade*](#). Na ocasião afirmou que a formação crítica proporcionada pela instituição universitária consiste em recolher o passado, interrogar o

presente e abrir o futuro. A analogia com a educação escolar é automática: o legado transmitido pelas gerações anteriores deve ser tomado como referência para problematizar o presente e perspectivar o futuro.

Fazer a crítica, portanto, não se mistura com ofender, silenciar, maltratar, machucar, lacrar ou cancelar. Nem quer dizer que o objeto da crítica é ruim, equivocado, deve ser esquecido. Em absoluto, a crítica trata seriamente o que está sendo criticado. Por isso, deve recorrer à argumentação bem concatenada e fundamentada. Nada tem a ver com dizer por dizer. Sua única intenção é destrinchar como uma determinada narrativa se estabeleceu como verdade e trazer à baila outras possibilidades, mesmo que isso signifique apontar inconsistências, daí a importância de reconhecer o legado recebido e tensionar o objeto de várias maneiras. É o que dará vazão à invenção de formas outras de pensar.

Infelizmente, ao que parece, as coisas no campo da Educação Física não funcionam bem assim. Segmentos da comunidade se empenham para cristalizar, ou melhor, “conservar”, visões distorcidas, quando não equivocadas. O artifício mais comum é a transposição apressada, acrítica e equivocada de conceitos formulados nas ciências da educação. Sobram indícios de uma postura um tanto quanto refratária à atitude crítica como propulsora de novos conhecimentos. Conforme escrutinou Bourdieu (1983), esse comportamento em nada contribui para o avanço da ciência. Tem-se, então, um paradoxo: ao mesmo tempo em que repudia os ataques às universidades, centros de pesquisa e escolas, cultiva-se um *modus operandi* anticientífico e, conseqüentemente, antipedagógico. É o mesmo que discursar contra o sexismo, mas durante as aulas separar meninas e meninos para vivenciar as práticas corporais.

ABORDAGENS *versus* CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA²

Em certo sentido, a literatura educacional é farta em classificações dos processos de ensino, ora se consideram as bases teóricas, ora as intenções políticas. Também há aquelas que atentam exclusivamente às questões pedagógicas. A teoria elaborada por Mizukami (1986) encaixa-se nesta última acepção. Resultado de uma investigação de grande fôlego por meio da qual interagiu com 245 professores e professoras em atuação nas salas de aula dos antigos 1º e 2º graus, a autora procurou obter elementos que lhe permitissem analisar e

² A discussão pode ser complementada com a assistência aos vídeos: [Abordagens e currículos da Educação Física escolar](#) e [Abordagens, não. Currículos da Educação Física, sim](#). Acesso em: 01 ago. 2022.

compreender o processo educacional, com especial atenção para o comportamento docente numa situação de ensino e aprendizagem real.

Mizukami, a quem se atribui a responsabilidade pela disseminação do termo “abordagem” quando vinculado ao ensino, explica que algumas abordagens são devidamente acompanhadas de referenciais filosóficos ou psicológicos, ao passo que outras são intuitivas, fundamentadas na prática ou na imitação de modelos. A questão crucial para a discussão que quer travar é o fato da autora ter identificado nas escolas as abordagens que considera impactar didaticamente o trabalho pedagógico: a abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural. Então, o que se tem é a elaboração de uma teoria a partir de evidências empíricas baseadas em observações em salas de aula e entrevistas com professoras e professores.

Algo bem diferente ocorreu na produção da Educação Física, onde o conceito de abordagem foi utilizado para categorizar propostas, às vezes, sem nenhuma conexão com o que acontecia nas escolas. O procedimento incluiu relacionar abordagens a construções teóricas elaboradas a partir de referenciais psicológicos, sociológicos ou filosóficos. Podem ser boas teorias de ensino, mas não possuem evidências em sala de aula. Para deixar o quadro ainda mais confuso, o termo abordagem foi empregado com sentidos que se afastam do original, seja para identificar um documento curricular que hibridiza concepções do componente ou um tipo de jogo de caráter não competitivo. Por consequência, se o método de pesquisa empregado por Mizukami (1986) e a conotação que conferiu às abordagens forem considerados, concluir-se-á que a classificação que desfruta de alguma hegemonia na área, dada sua repetição em artigos, dissertações, teses, Trabalhos de Conclusão de Curso e monografias – abordagem construtivista, abordagem sistêmica, abordagem desenvolvimentista, abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, abordagem dos jogos cooperativos, abordagem crítico-superadora, abordagem crítico-emancipatória e abordagem cultural – precisa ser no mínimo interrogada pelas comunidades acadêmica e docente.

Apontar a fragilidade de critérios que levaram a essa organização, além da dissonância com relação à noção de abordagem adotada pela literatura educacional, também são procedimentos passíveis de refutação. Quem sabe o tema não desperta o interesse de docentes ou cientistas. Enquanto esse momento não chega, este artigo apresenta uma proposta

baseada em critérios mais rigorosos, sem que isso represente imunidade à crítica. Afinal, sem a devida crítica o conhecimento permanece estagnado.

O raciocínio tem início com a premissa que os significantes “currículo” ou “teoria curricular” são atualmente mais adequados para categorizar as teorias de ensino da Educação Física. Lopes e Macedo (2011) entendem que o currículo pode ser compreendido como seleção e organização de conhecimentos, forma de controle ou texto da cultura. Cada qual, correspondendo a uma fase do campo que se tornou conhecido como “estudos curriculares”. Em princípios do século XX, o currículo foi teorizado como resultado do trabalho de especialistas, técnicos que definiriam os objetivos de ensino, as atividades a serem desenvolvidas para o seu alcance e os instrumentos que permitiriam avaliar se isso devidamente aconteceu. Por volta dos anos 1960, após a substituição do paradigma tecnocrático pelo sociológico, o currículo passa a ser visto como instrumento de dominação, inculcação da cultura hegemônica e dispositivo de reprodução da desigualdade social. Os conteúdos das disciplinas e a organização escolar, antes inquestionáveis, foram colocados em xeque e responsabilizados pela disseminação da ideologia capitalista.

Por fim, na passagem para o século XXI, graças às análises pós-estruturalistas, a noção de currículo é ampliada para a experiência escolar como um todo, constituindo-se em processo de subjetivação. É nesse momento que a discussão do currículo (e da política curricular) ganha visibilidade, pois a compreensão que se tem do processo formativo deixa de lado a exclusividade da técnica e a materialidade das relações de produção para deter-se no modo como os discursos produzem as realidades. Entendida como texto, a experiência curricular estabelece determinadas posições de sujeito para discentes e docentes, narrando quem devem e não devem ser, e o que é ou não relevante saber.

A partir das contribuições do pós-estruturalismo para reconfiguração do conceito de currículo e da declaração de Silva (2011, p. 21), para quem, “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias de currículo”, passamos a empregar o termo currículo ou a expressão teoria curricular para categorizar as teorias de ensino de Educação Física, considerando a pretensão particular de formação de um sujeito característico, ou seja, uma identidade, o que obriga a definir objetivos, mobilizar certos conteúdos, organizar e desenvolver atividades de ensino de maneiras próprias e adotar certos instrumentos de avaliação. Se cada currículo pretende formar sujeitos para um determinado projeto de

sociedade, a ciência não cogita misturá-los, pois além das distinções acima, as bases epistemológicas divergem significativamente.

CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A seção apresenta uma síntese possível das teorias curriculares da Educação Física ou, simplesmente, currículos. As obras que as fundamentam encontram-se à disposição na maioria das bibliotecas universitárias, nas mãos de milhares de docentes e, com certeza, à disposição para download gratuito na internet. Apenas a leitura seguida da reflexão evitará o risco de sucumbir ao que pretende o discurso abaixo, pois como todo discurso, é sempre provisório, contingente e precário.

É possível atribuir a gênese da Educação Física na escola àquela sistematização de exercícios físicos elaborada em diversos países europeus no decorrer do século XVIII e que acabou se tornando conhecida por métodos ginásticos. Baseado em fundamentos anátomo-fisiológicos, no higienismo e na eugenia, **o currículo ginástico** objetivava a aquisição e melhoria da aptidão física, visando à constituição de identidades saudáveis, em outras palavras, corpos sãos em mentes sãs. Para tanto, apesar da existência de algumas variações, no Brasil vigorou a apresentação modelar de uma sequência de exercícios a ser repetida sincronicamente. O que se buscava era a formação de sujeitos saudáveis a fim de que pudesse afastar as moléstias, deformidades e disseminar o higienismo concebido como elemento civilizatório (AGUIAR; NEIRA, 2016).

Após a Segunda Guerra Mundial, frente à urbanização e industrialização crescentes, a ramificação da malha ferroviária e rodoviária e a chegada de novas levas de imigrantes, o esporte despontou como prática modernizante, enquanto o ideário pedagógico escolanovista propôs a abertura às experiências das crianças, a laicização e a gratuidade do ensino. Estavam postas as circunstâncias necessárias para instauração do Método Desportivo Generalizado. No **currículo esportivista**, a melhoria da aptidão física perdia em importância para a modelização do caráter. Desejava-se a produção de identidades vencedoras que impulsionariam o desenvolvimento da nação. O ensino do esporte apelava para a repetição fragmentada e descontextualizada das técnicas, enquanto a avaliação decorria do desempenho

nas competições cada vez mais presentes no ambiente escolar e extraescolar, com o intuito de formar sujeitos vencedores.

Em meados do século passado, os ventos de desenvolvimento e bem-estar social que sopravam nos Estados Unidos, aliados aos avanços da Psicologia e da racionalidade técnica determinaram os rumos da educação escolar, cujas influências se fazem sentir até hoje nas escolas, principalmente na Educação Física. O fenômeno gerou duas propostas curriculares: a psicomotora e a desenvolvimentista.

Originado na França, o método psicocinético, traduzido para a língua portuguesa como educação psicomotora, serviu como uma luva aos propósitos da educação integral ao prometer o desenvolvimento cognitivo e afetivo social por meio de atividades motoras, cujo planejamento cuidadoso era precedido de uma não menos atenta avaliação psicomotora. A formalidade do início foi relaxada em terras brasileiras, quando pesquisadores e pesquisadoras asseguraram que os jogos interferem de forma positiva no aprimoramento do esquema corporal, da orientação temporal e da estruturação espacial. A instrumentalização do lúdico rendeu inúmeras publicações que ofereciam aos professores e professoras centenas de “jogos para o desenvolvimento de...”. A história mostrou que tal adaptação do currículo psicomotor bem serviu aos interesses das propostas tecnocráticas, difundindo-se amplamente nos cursos de formação desde o antigo Magistério até a Especialização, passando pelas licenciaturas de Educação Física e, principalmente, Pedagogia. Ainda hoje, em qualquer escola, há quem se proponha a realizar brincadeiras a fim de melhorar a coordenação motora, lateralidade, acuidade visual, respeito ao colega, trabalho em equipe etc. (MATTOS; NEIRA, 2007).

A Psicologia também fundamentaria outro currículo da Educação Física gestado à mesma época. Pautado nas fases do crescimento e desenvolvimento e preocupado sobretudo com a aprendizagem motora, o currículo desenvolvimentista também elegeu o movimento como objeto de ensino, mas desta vez, com o intuito de alcançar níveis elevados de desenvolvimento motor. Nessa acepção, as aulas bem planejadas e executadas contribuiriam para o amadurecimento das habilidades motoras, o que impulsionaria o desenvolvimento motor, levando a reboque o cognitivo e afetivo-social. Algumas taxonomias, em franca sintonia com o tecnicismo educacional, ofereciam ao professor ou professora referenciais estáveis para determinar a correspondência entre a faixa etária e a fase de desenvolvimento, favorecendo a seleção das tarefas motoras a serem propostas.

Interessante observar como os docentes pelo Brasil afora combinaram as duas perspectivas de ensino, chegando a conjugá-las com o ensino esportivo. Basta verificar a profusão de um discurso pedagógico que conecta, por exemplo, aulas direcionadas à fixação de uma técnica do voleibol à organização espaço-temporal ou a vinculação da aprendizagem da gestualidade típica do basquetebol com a incorporação de valores morais. Evidentemente os professores e professoras não podem ser responsabilizados por essa miscelânea, trata-se de uma ressignificação dos enunciados que buscam supervalorizar o papel da Educação Física, sem a necessária fundamentação científica. Reiterando: pelo que se pôde apurar na literatura sobre o assunto, inexistem evidências empíricas que permitam relacionar tarefas motoras extraídas de modalidades esportivas ao aperfeiçoamento dos domínios do comportamento no contexto das aulas. Isso significa que o sujeito almejado, o competente, não passa de uma miragem.

Desde então, são poucos os que identificam a contradição dos currículos psicomotor e desenvolvimentista quando apresentados como respostas ao clamor social que se agigantou nos anos 1980. A luta popular pela redemocratização reverberou em todos os cantos e recantos e, como não poderia deixar de ser, atingiu em cheio a educação. Análises com grande repercussão na comunidade epistêmica denunciavam o caráter reprodutivista da escola. Sinteticamente falando, acusavam-na de dizer uma coisa e fazer outra. Enquanto se arvorava responsável pela ascensão social, entregava a reprodução da desigualdade. Consequências de uma tradição pautada na transmissão do repertório cultural das elites, sem relação com o contexto de vida dos segmentos populares, o que favorecia uma pequena parcela do alunado e alijava a imensa maioria (NEIRA, 2018).

Os embates para superação desse quadro fertilizaram o terreno em que floresceram as pedagogias críticas, cujos princípios, a depender do caso, foram apropriados na sua totalidade ou em parte pelos vários componentes curriculares. A Educação Física aproveitou a ocasião para afastar-se do paradigma psicobiológico, incômodo e comprometedor dada sua tendência à segregação e exclusão, diante do prestígio que concedia aos mais aptos e habilidosos em virtude da classe social a qual pertenciam. Num determinado viés, referenciando-se no materialismo histórico e, noutro, na teoria da ação comunicativa, o currículo crítico inseriu-se na área das Linguagens ao pretender, respectivamente, a reflexão crítica sobre a cultura corporal de movimento ou a representação da cultura de movimento. Do ponto de vista metodológico, partia-se da problematização da prática social do conteúdo a

ser ensinado, em seguida, o conhecimento científico era mobilizado de tal modo a fomentar a criticidade e viabilizar uma prática social mais consciente com vistas à formação de sujeitos emancipados (FRANÇOSO; NEIRA, 2014).

Em termos político-econômicos, o último quartil do século passado assistiu ao aparecimento do neoliberalismo e a avalanche que o acompanhou. Ao passo que coletivismo, o papel do Estado e a seguridade social diluíram-se por completo, despontaram o individualismo, o mercado e a meritocracia. As políticas educacionais sucumbiram à pedagogia das competências ancoradas em jargões anódinos como aprender a ser, conviver, fazer e conhecer, esvaziando por completo a força dos conteúdos, entenda-se, conhecimentos. As vozes dos professores e professoras, e dos pesquisadores e pesquisadoras em educação foram silenciadas. O que pensavam e sabiam perdeu por completo o interesse. Em seu lugar, despontaram os representantes midiáticos dos organismos multilaterais ou do terceiro setor. Apesar de oriundos das camadas privilegiadas e detentores de diplomas obtidos em universidades de renome, passaram a dizer o que, como e quando o professor e a professora da escola pública devem ensinar.

O nexos privatizante e a compreensão do sujeito como empreendedor de si ressuscitaram e repaginaram o higienismo na Educação Física. Ao invés da condução de exercícios ginásticos, o **currículo da educação para a saúde**, com seu neo-higienismo, ofereceria explicações biomecânicas, fisiológicas e nutricionais seguidas de execuções motoras. A mistura desses ingredientes tinha por objetivo a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e o repúdio ao sedentarismo, tomado como responsabilidade individual, além de hábito causador de patologias. Tal proposta recuperou o compromisso da formação de sujeitos saudáveis propagado pelo currículo ginástico. (NEIRA, 2011a)

O denominador comum das teorias curriculares acima é o fato de sua elaboração ter-se amparado no método dedutivo, sem que fossem “experimentadas” na escola. O emprego do raciocínio lógico para um bom encadeamento da argumentação foi suficiente para a construção de propostas que, cada qual à sua maneira, impactaram o ensino da Educação Física. O currículo desenvolvimentista ilustra bem o procedimento adotado. Seus propositores tomaram como pontos de partida os conhecimentos disponíveis sobre os processos normais de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora e, com base nas taxionomias da época, hierarquizaram as habilidades motoras a serem ensinadas conforme a etapa da escolarização. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico

deveria incidir sobre as habilidades motoras fundamentais; nos anos finais do Ensino Fundamental, a combinação das habilidades fundamentais deveria ser enfatizada e assim por diante.

Algo bem distinto aconteceu com o **currículo cultural** da Educação Física, também chamado de Educação Física culturalmente orientada ou, simplesmente, Educação Física cultural. Desde a sua emergência na primeira década do século corrente, vem sendo criado e recriado mediante as experiências nas escolas e as pesquisas sobre elas ou com elas. Sobre o processo ininterrupto de produção curricular, cabem algumas explicações: quando o professor ou professora coloca em ação o currículo cultural, ele está a produzi-lo sempre ao seu modo. O registro dessa experiência e a sua disseminação em textos, vídeos ou apresentações orais confere materialidade a uma tradução possível da teoria curricular, tradução essa tão relevante quanto todas as outras. Por sua vez, as pesquisas realizadas partem dos patamares de conhecimento sobre um dos aspectos do currículo cultural para desenvolver e analisar experimentos na escola, de tal sorte que os resultados representem avanços quando se miram os saberes inicialmente disponíveis. O estágio alcançado fundamenta as futuras intervenções, o que alimenta o ciclo infinitamente.

O currículo cultural está em plena sintonia com as sociedades ocidentais contemporâneas – globalizadas, multiculturais, democráticas e profundamente desiguais – ao tematizar as práticas corporais elaboradas e reelaboradas pelos grupos sociais sem hierarquizá-las, contribui para fazer circular a cultura corporal concebida como produção discursiva verbal e não verbal ao seu respeito e das pessoas que delas participam (NEIRA, 2015; NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Importante ressaltar que tematizar não é o mesmo que ensinar. Entende-se por tematização a organização e desenvolvimento de um conjunto de situações didáticas – mapeamento, ressignificação, leitura da prática corporal, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação – que qualifiquem a leitura da ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica e a sua recriação em conformidade com o contexto escolar (SANTOS; NEIRA, 2019). O currículo em questão é intitulado “cultural” justamente por conferir centralidade à cultura, aqui compreendida como campo em que se disputam os significados atribuídos às coisas do mundo.

Um rápido olhar sobre determinadas práticas corporais facilita a compreensão. A capoeira, a amarelinha, a ginástica de academia, o funk e o futebol, entre tantos outros, são concebidos diferentemente a depender da maneira como operam as relações de poder entre os

grupos envolvidos. A capoeira já foi proibida e os capoeiristas perseguidos. A amarelinha surgiu embebida em sentidos religiosos. As pessoas procuram a ginástica de academia por razões variadas. O funk pode ser ostentação, proibidão, pop, consciente, gospel etc. Nos seus primórdios, o futebol era exclusividade das elites, não sendo permitida a prática profissional. Nota-se, portanto, a inspiração nas chamadas teorias pós-críticas do currículo: o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, os estudos de gênero e a teoria queer (NEIRA, 2011b). Mais recentemente, pesquisas com o pensamento decolonial e os estudos feministas começaram a despontar aqui e acolá (SANTOS JÚNIOR, 2020; AUGUSTO, 2022). As novas formas de análise do social induzem os professores e professoras culturalmente orientados a organizar e desenvolver situações didáticas que problematizam as significações e desconstroem os discursos pejorativos acerca das práticas corporais e seus participantes. Como se vê, trata-se de uma proposta que afirma o direito à diferença, logo, contribui para a formação de sujeitos solidários (NEIRA, 216).

CONSIDERAÇÕES

A ferramenta que propicia a construção teórica sobre os currículos da Educação Física pode, também, ser utilizada para questionar a narrativa apresentada. Ora, não é segredo que todo discurso se pretende hegemônico, então, por que seria diferente com o arrazoadado acima? Se o leitor ou a leitora acatar a asserção, o presente artigo terá realizado o seu desejo. Entretanto, é importante lembrar que o mesmo raciocínio cabe para a produção discursiva das abordagens do componente. Uma ou outra, tanto faz, buscam constituir-se como regimes de verdade. Daí a importância da atitude crítica, aceita como “o movimento pelo qual o sujeito se atribui o direito de interrogar a verdade acerca de seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 60-61). Borges e Neira (2020) entendem que a atitude crítica apregoada por Foucault corresponde a uma desconfiança acerca das artes de governar e, à vista disso, caracteriza-se como um exercício de indagação permanente da atualidade.

No que concerne às teorias de ensino da Educação Física, indubitavelmente a área se encontra governada pelo discurso das abordagens. Interrogar esse regime de verdade com as ferramentas à disposição é dever de ofício do professor ou professora, pesquisador ou pesquisadora. Entretanto, no território pedagógico, apenas a atitude crítica, mesmo que criteriosa e fundamentada, não basta. Soa cômoda e descomprometida. É fundamental

apresentar alternativas. Em outras palavras: “dar a cara a tapa”. Nesses termos, com este artigo, a teorização curricular da Educação Física dá mais um lance no xadrez discursivo em que se disputam os significados atribuídos ao componente. Vale a pena aguardar as próximas jogadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Camila dos Anjos.; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. cap. 04, p. 69-86.

AUGUSTO, Cyndel Nunes. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural**. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/cyndel_01.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

BORGES, Clayton César de Oliveira; NEIRA, Marcos Garcia. Gesto arquivístico e atitude crítica como leitmotiv analítico nas pesquisas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250058, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YytbJmZS7mQbXzmD3XFD6GD/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BOURDEIU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Folios, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). **Imprópria: política e pensamento crítico**. Lisboa, n. 1, p. 57-80, 1. sem. 2012.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abril/junho 2014. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/saulo_marcos.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Mauro Gomes de.; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil: inter-relações movimento, leitura e escrita**. São Paulo: Phorte, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011a. Disponível em:

http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_19.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011b. Disponível em:

http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_25.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago., 2015. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica do currículo. **Educación y Humanismo**, Barranquilla, Colômbia, v. 20, n. 34, p. 88-105 – Enero-Junio, 2018. Disponível em:

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2860/3405>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia.; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/38103/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SANTOS, Ivan Luís; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/santos_junior_01.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEMÁTICAS E MATRIZES EPISTEMOLÓGICAS PRESENTES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ENVOLVENDO RECREAÇÃO

Bárbara Zanchetti Timóteo¹

Hani Zehdi Amine Awad²

Giuliano Gomes de Assis Pimentel³

RESUMO

A recreação é uma prática social e uma das ferramentas que a Educação Física dispõe para orientar atividades lúdicas em contextos diversos. Apesar de sua importância no contexto social e cultural, há carência notória de estudos que contemplem e esclareçam as concepções referentes à recreação. Diante disso, o objetivo do presente estudo foi verificar as diferentes abordagens temáticas e epistemológicas (Positivismo, Fenomenologia e Materialismo Histórico Dialético) sobre recreação. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica temática no portal periódicos CAPES/MEC. Identificamos que a recreação no Positivismo está relacionada às suas funções como ferramenta, o que também predomina nos trabalhos de matriz materialista, todavia com a finalidade de criticá-la na história. Os estudos fenomenológicos, por fim, enfatizam os significados dados à recreação por seus praticantes. Portanto, pudemos concluir que a pesquisa sobre recreação está presente na área e que as análises são teórico-dependentes das premissas e procedimentos metodológicos de cada matriz estudada.

Palavras-chave: Formação. Educação Física. Matrizes Científicas. Teoria da Recreação.

ABSTRACT

Recreation is a social practice and one of the tools used by physical education to guide ludic activities in diverse contexts. Even though its importance concerning the social and cultural context is significant, there is a serious lack of studies that complement and clarify the concepts referring to recreation. Regarding that, the main objective of the recent study is according to the scientific matrix (Positivism, Phenomenology, and Dialectical and Historical Materialism). So that'd be, it was realized a thematic and bibliographic revision on the periodic portals CAPES/MEC. We identified that the recreation in the Positivism is related to its functions as a tool, which also predominates in the works of the materialistic matrix, however, to criticize it on history. The phenomenological studies, at last, emphasize the significance given to recreation by its participants. Therefore, we could conclude that the search for recreation is present in the area and that the analyses are theoretically dependent on the premises and methodologic procedures of each studied matrix.

¹ Bacharel em Educação Física. Bolsista Fundação Araucária de Amparo à Pesquisa; Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: barbarazanchettitim@gmail.com

² Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG), Cascavel, Paraná, Brasil. E-mail: hani@hani.com.br

³ Grupo de Estudos do Lazer (GEL); Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: ggapimentel@uem.br

Key-words: Undergraduation. Physical Education. Scientific Matrix. Theory of the Recreation.

INTRODUÇÃO

A recreação é uma prática social com diferentes nichos de mercado. É caracterizada pela condução de atividades lúdicas visando uma finalidade. Em geral, há um propósito educativo ou de entretenimento. Mas, também, é recorrente a apropriação da recreação como promoção da saúde (recreação terapêutica), mobilização (a)política das massas, ou formação crítica (animação sociocultural) por distintas disciplinas como Enfermagem, Psicologia, Pedagogia e Educação Física (PIMENTEL; AWAD, 2020).

Sabemos que essa configuração já se transformou bastante. Na Antiguidade, se destacava o ócio como privilégio da elite. Mas é de se supor que havia divertimentos em um tempo liberado para o descanso da alma e recreação do espírito, sendo forma de recompensa e recuperação para o trabalho. Na Modernidade, a recreação era vista como um conjunto de atividades lúdicas, com o intuito de preencher o tempo livre, que por meio das práticas lúdicas tradicionais, visava a apropriação de interesses nacionalistas, higienistas e moralizadores. Desta forma, a recreação poderia ser considerada um movimento de conformação do proletariado, que visava manter os trabalhadores ocupados com atividades recreativas e moralmente adequadas (GOMES, 2008).

Todavia, na América Latina a palavra recreação designa vários sentidos e significados, o que gera conflitos na identificação de conceitos, comprometendo o avanço de conhecimento sobre o tema (GOMES, 2010). Ademais, a lacuna existente entre teoria e prática na recreação dificulta o entendimento da mesma em diferentes áreas. Neste caso, daremos ênfase na educação física, a qual carrega uma especificidade seja pedagógica, ao tratar da cultura corporal, seja epistemológica, ao ser uma das disciplinas que investiga a motricidade humana (PIMENTEL, 2010).

A recreação é um componente presente na formação em áreas que atuam com o lazer, particularmente, mas não exclusivamente a Educação Física. Passou por um momento de abandono teórico em função da migração dos estudos para o campo do lazer, considerado um objeto mais abrangente. Todavia, mais recentemente há reconhecimento de que é preciso subsidiar a recreação com um corpo de conhecimentos próprios e atualizados, configurando uma teorização da prática (AWAD; PIMENTEL, 2019).

A fim de facilitar o entendimento do recrear, buscamos conceitos relacionados à recreação e os organizamos com base em suas matrizes científicas (Positivismo, Materialismo Histórico-Dialético e Fenomenologia). Preliminarmente a esse esforço, também analisamos as produções no tocante à abordagem temática, entendendo que é importante mapear quais questões têm sido levantadas nas discussões afeitas à recreação.

MÉTODO DA PESQUISA

A metodologia trata-se de revisão bibliográfica temática na base de dados CAPES/MEC. Para iniciar a busca de assuntos utilizamos a palavra “recreação” como critério. Encontramos 1.376 resultados. Dentre os resultados analisados, foi possível observar em sua maioria a relação de recreação com lazer. Se tratando de uma pesquisa sobre conceitos de recreação, optamos por uma nova busca de assuntos. Desta vez utilizamos como critério “recreação NOT lazer”, sendo encontrados 55 resultados. Com a finalidade de especificar de melhor forma os conceitos a serem encontrados fomos orientados a incluir como critério de busca a palavra “lúdico”. Como critério final para busca de assuntos utilizamos “recreação AND lúdico NOT lazer”, totalizando em 56 resultados obtidos. Após revisão de periódicos foram invalidados 9 resultados devido a repetição dos mesmos, totalizando em 47 resultados válidos, com livros, teses e dissertações.

Levamos em consideração os critérios de exclusão de periódicos, portanto, periódicos em língua estrangeira, repetidos e sem as palavras “recreação”, “atividades recreativas” ou “recrear” foram excluídos por não contemplar os critérios de pesquisa, totalizando em 27 periódicos para leitura.

O início da leitura foi realizado a partir das palavras-chave encontradas na descrição de cada periódico, seguido da leitura dos resumos e posteriormente a procura pela palavra “recreação”, “atividades recreativas” e “recrear” seguida de conceito.

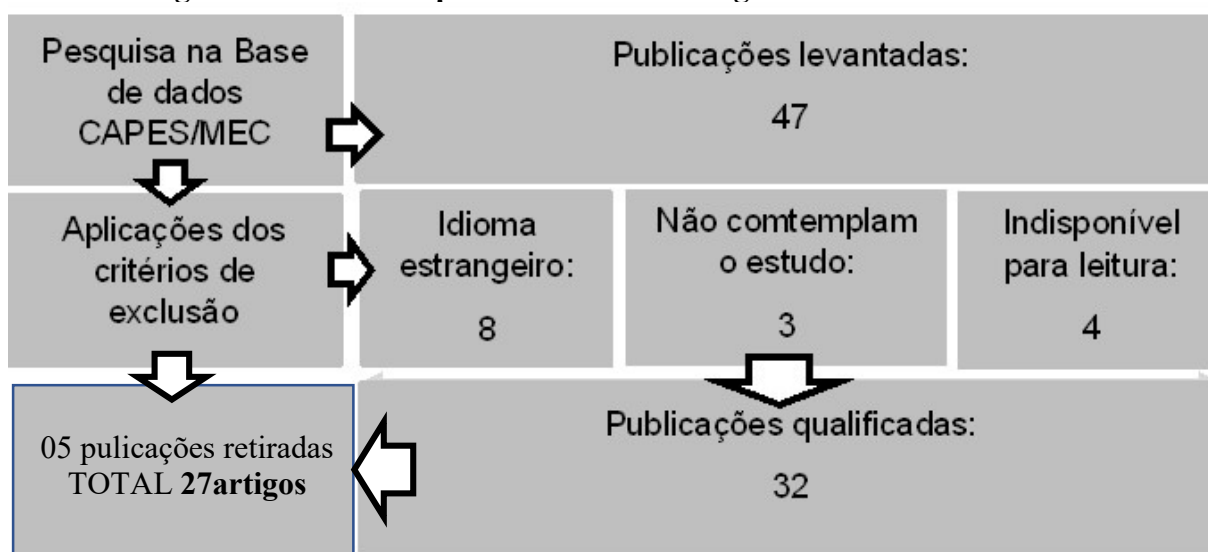
Após a leitura dos artigos na íntegra foi possível analisar os contextos e desígnios da recreação e temas principais encontrados em cada título. As publicações foram divididas em subgrupos de acordo com o tema e problema apresentado em cada periódico, para organização de informações.

Para contemplar os critérios de pesquisa, as elaborações selecionadas, bem como os resultados obtidos em relação aos diferentes conceitos de recreação na literatura acadêmica, foram organizadas em fichas avaliativas para a análise conforme a matriz científica.

Posteriormente, os autores nacionais que citam a recreação foram analisados com a finalidade de identificar a matriz científica na qual atuam. Todos os autores foram pesquisados na plataforma currículo Lattes. Após a leitura de identificação e linhas de pesquisa, relemos as citações de recreação para certificar a coerência com linhagens de pesquisa.

Das elaborações disponibilizadas, qualificamos 47 publicações para leitura. Destas, 8, que representam 17% dos artigos, foram excluídas por estarem em idioma estrangeiro. A leitura de 4 artigos não foi realizada devido indisponibilidade para o fim. Portanto foram excluídas, representando 9% dentre os artigos qualificados. Outros 3 artigos, representando 7% dos periódicos encontrados, foram desqualificados por não conter informações sobre o tema. Conforme os critérios do modelo de revisão bibliográfica temática, foram qualificados 32 periódicos. Mas ao final da segunda triagem, retiramos as teses e livros, conforme pode ser averiguado no fluxograma abaixo.

Figura 1 – Fluxo dos procedimentos de triagem do material analítico



Fonte: elaboração dos autores.

Poucas elaborações continham informações sobre conceitos de recreação, porém devemos ressaltar que todas as publicações qualificadas foram lidas na íntegra, apesar de fazer apenas menções sobre o tema ou análises de vivências lúdicas em diferentes situações. As elaborações qualificadas e lidas foram registradas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Artigos relacionados à recreação encontrados a partir do Portal CAPES/MEC

ARTIGO	ANO	AUTORES	ÁREA
Gamification e a WEB 2.0 planejando processo ensino-aprendizagem	2017	Washington Sales do Monte; Marcelo Martins Barreto; Alexandra Bezerra da Rocha	Holos
Percepción del equipo de enfermaria sobre el enfoque lúdico al niño hospitalizado	2017	Ana Cláudia Seus Falke; Viviane Marten Milbrath; Vera Lucia Freitag	EBSCO
Dança no desporto escolar: estudo de caso sobre a inclusão de estudantes com trissomia 21	2017	Sara Filipa M Pacheco; Adriana de Faria Gehres; Ana Rita Lorenzini; Lívia Tenorio Brasileiro;	Revista Port de Ciências do Desporto (RPCD)
Notas para uma história do ensino da literatura infantil na formação de professores primários no Brasil e em Portugal	2016	Fernando Rodrigues de Oliveira	Acta Scientiarum. Education.
Imagens de uma outra modernidade: Gilberto Freyre e o espaço-tempo latino-americano	2016	Sergio Barreira de Faria Tavoraro	Política e Sociedade
Produção científica sobre o brincar e a criança com câncer: um estudo bibliométrico	2016	Gilvânia Smith da Nóbrega Moraes; Solange Fátima Geraldo da Costa; Jael Rúbia de Sá França; Maria Andréa Fernandes; Alan Dionízio Carneiro; Kalina Coeli Costa de Oliveira Dias	REVOL revista de enfermagem
O contributo para a construção do espaço da lusofonia	2016	Alberto Carlos Amadio; Antonio Prista; Go Tani	RPCD
Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da educação física (2004-2013)	2015	Mayrhone José Abrantes Farias; Ingrid Dittrich Wiggers; Dulce Maria Filgueira de Almeida;	Revista Brasileira de Ciência e Movimento
Por uma política da estética em Mário de Andrade: expressionismo e infância	2015	Alejandra Josiowicz	Sociol. Antropol.
Cultura de pares e cultura lúdica: brincadeiras na escola	2015	Gabriela Medeiros Nogueira	Poiésis
Propósitos pedagógicos da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: aula de educação física é recreação, mas não só	2015	Leandro Smouter; Alderenik Antonio de Oliveira	Educação Física em Revista
Espaço público na atenção básica de saúde educação popular e promoção da saúde nos Centros de Saúde-Escola do Brasil	2014	Inês Nascimento de Carvalho Reis; Ilda Lopes Rodrigues da Silva; Julio Alberto Wong Un	Interface: comunicação, saúde, educação
Intervenção fonoaudiológica junto aos docentes do ensino fundamental: relato de experiência	2014	Renata Christina Vieira Gomes; Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos	Revista CEFAC
Algumas reflexões sobre a inserção e o ensino de atletismo na educação física escolar	2014	Flávia Temponi Góes; Paulo Roberto Vieira Júnior; Pâmela Aparecida Silva Oliveira	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (RMEFE)
Práticas docentes no ensino do esporte na educação física como área de conhecimento	2013	Daniel Marangon Duffles Teixeira	RMEFE
Efeitos do exercício físico e da orientação nutricional no perfil de risco cardiovascular de crianças obesas	2013	Lisiane Schilling Poeta; Maria de Fátima da Silva Duarte; Bruno Caramelli; Jorge Mota; Isabela de	Rev. Assoc. Med. Bras

		Carlos Back Giuliano	
Escolarização de alunos com síndrome de down: um estudo de caso	2012	Regiane Rodrigues Marques; Angela Maria Hartmann	Monografias Ambientais
Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral um estudo exploratório sobre a influência de atividades lúdicas	2011	Ana Paula Martins Cazeiro; José Fernando Bitencourt Lomônaco	Psicol. Reflex. Crit.
O lúdico na remoção de hábitos de sucção de dedo e chupeta	2011	Carina Fontana Muzulan; Maria Inês Rebelo Gonçalves	Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia
A construção do brinquedo terapêutico subsídios para o cuidar em enfermagem pediátrica	2010	José Sebastião Simões Junior; Rita Maria Araújo Costa	Revista de pesquisa
A leitura como método de cuidado humanizado na clínica neurológica pediátrica: um estudo qualitativo	2010	Regina Célia Carvalho da Silva; Emanuela de Norões Brito Oliveira; Maristela Inês Osawa Chagas; Sandra Maria de Melo Sousa; Thamy Braga Rodrigues; Dayse Paixão e Vasconcelos	Online Brazilian Journal of Nursing
Intervenção psicológica lúdica para o enfrentamento da hospitalização em crianças com câncer	2010	Alessandra Brunoro Motta; Sônia Regina Fiorim Enumo	Psic.: Teor. e Pesq
O teatro como estratégia lúdica no cuidado ao doente hospitalizado	2010	Margrid Beuter; Franciele Roberta Cordeiro; Sabrina Meidaneira Wiethan Quinhones; Márcia Gabriela; Rodrigues de Lima; Cecília Maria Brondani	Revista de Enfermagem UFPE on line
Lúdico, infância e educação escolar: (des) encontros.	2010	Fernando Donizete Alves; Aline Sommerhalder	Revista Eletrônica de Educação
Cadê o brincar da educação infantil para o ensino fundamental	2008	Flávia Cristina Oliveira; Murbach de Barros	Repositório Unesp
O lúdico nos espaços e tempos de infância: escola e cidade: articulações educadoras	2007	Rosane Romanini, Euclides Redin	Educação Unisinos
O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil	2003	Celia Vectore	Psicologia USP

Fonte: elaboração dos autores.

Com o intuito de buscar conceitos a respeito da recreação, os artigos e periódicos lidos foram analisados. As elaborações selecionadas foram avaliadas em fichas analíticas de acordo com o conceito encontrado em cada uma. Abaixo o modelo da ficha analítica, adaptada de Souza, Magalhães e Sguarezi (2011):

Quadro 2 – Ficha para triagem e extração dos entendimentos de recreação

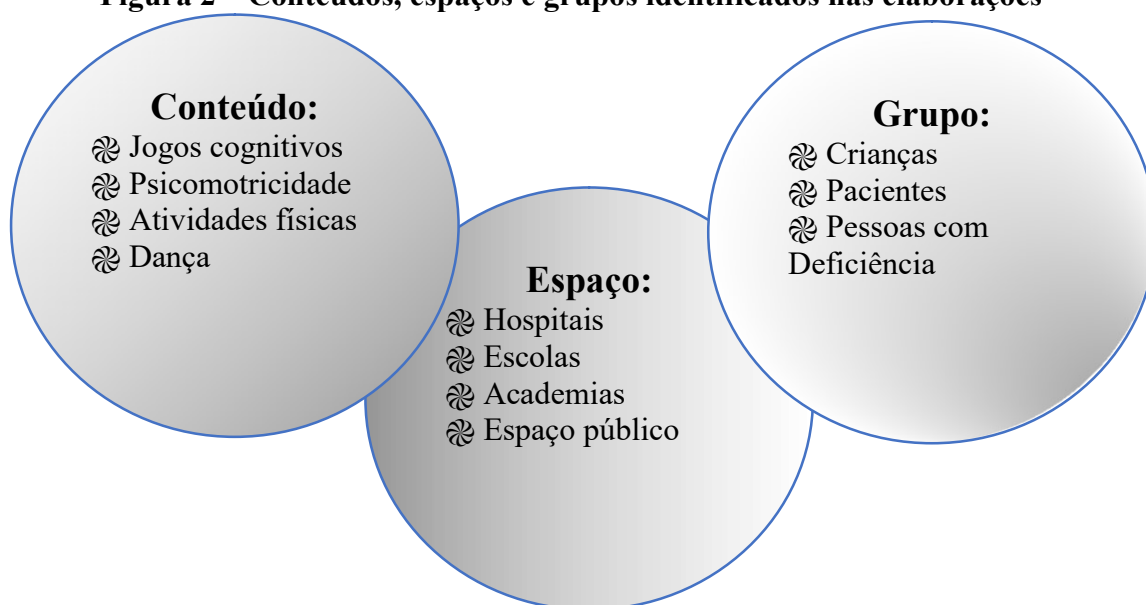
Compreensão de Recreação	Sim	Extração de trechos para evidência e análise
1. Está claramente explicitada		
2. Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada.		
3. Não pode ser identificada.		

Fonte: elaboração dos autores.

APRESENTAÇÃO SINTÉTICA DO REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para Awad e Pimentel (2019), não é possível analisar a recreação como uma unidade, pois é uma prática dinâmica que se organiza em segmentação de mercado. Logo, considerando essa prática social, o que as produções acadêmicas trazem da recreação pode ser organizado em categorias conforme o conteúdo da experiência, o espaço de sua ocorrência e quais grupos estão envolvidos.

Figura 2 – Conteúdos, espaços e grupos identificados nas elaborações



Fonte: elaboração dos autores.

A leitura integral e análise das elaborações nos possibilitou atentar sobre as diferentes áreas de atuação da recreação, portanto, estas foram organizadas de acordo com as atividades recreativas relatadas nas publicações. Conforme a seguir, podemos situar as associações encontradas entre atividade, lugar e público:

Quadro 3 - Categorias selecionadas na produção acadêmica

Quadro 3 – Categorias selecionadas na produção acadêmica		
ESPAÇO	CONTEÚDO	GRUPO
Academia	Atividade física	Crianças
Espaço público	Psicomotricidade	
Hospital	Jogos cognitivos	
Escola		
Academia	Dança	Pessoas com deficiência
Espaço público		Atividade física

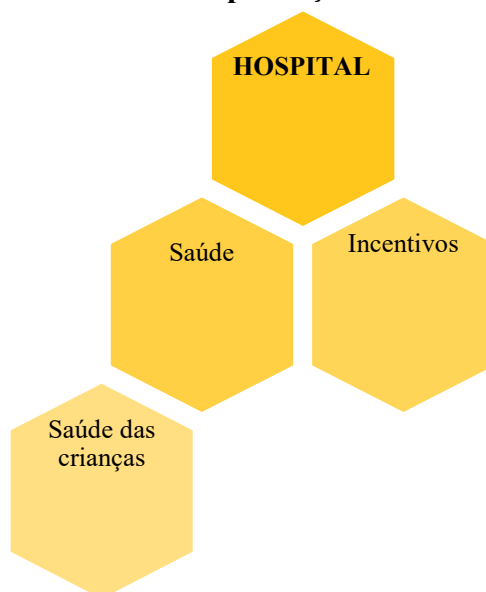
Fonte: elaboração dos autores.

A primeira análise situa que há relações eletivas mais fortes na associação entre lugar, conteúdo e público. Por isso, mesmo frente a diversas combinações a respeito de conteúdos, espaços e grupos nas atividades recreativas, podemos organizá-las em grupos maiores. Cada grupo possui temas em destaque, os quais dizem respeito a lugares da recreação em suas especialidades: recreação escolar, recreação hospitalar, recreação comunitária e recreação como entretenimento.

RESULTADOS REFERENTES AOS SIGNIFICADOS DADOS ÀS TEMÁTICAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A produção sobre recreação como ferramenta para promoção da saúde tem uma característica multidisciplinar. Ao menos, diferentes disciplinas da saúde (Psicologia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Educação Física) e até a Pedagogia se dedicam a produzir conhecimento sobre a recreação na promoção da saúde. Podemos observar na imagem a seguir as principais categorias presentes nesta temática:

Figura 3 – Categorias selecionadas na produção acadêmica em saúde e recreação



Fonte: elaboração dos autores.

Na relação entre recreação e saúde, se destaca a recreação hospitalar. Ela é enfatizada nos estudos como instrumento contribuinte para a humanização e melhora do estado de saúde – bem-estar emocional, físico e social – de pessoas hospitalizadas. Nesses trabalhos a recreação é tomada como ação de empregar - de forma lúdica e criativa - atividades evidenciadas por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras que, dentro de critérios específicos, contribuem para a manifestação de alegria (AWAD, 2019).

Em instituições hospitalares a recreação também é vista como possibilidade de enfrentamento das indisposições do corpo e da mente enquanto subsídio para enfrentar a enfermidade e na busca de aumentar a autoestima e resgatar o bem-estar dos pacientes hospitalizados (PINTO, 2003; CASARA; GENEROSI; SGARBI, 2007; SIKILERO, 2010; AWAD, 2019).

Outra possibilidade foi a recreação em academias. Segundo Oliveira (2019), nosso país experimentou expansão das academias de ginástica, de tal modo que se constituem em um dos equipamentos de lazer mais frequentados. O que antes parecia ser uma instituição para aderir ao imperativo da aptidão física, passa hoje a ser um local onde as pessoas buscam também estética, interações sociais, divertimento e qualidade de vida. Em vista dessa sinergia, a recreação está aderida a outra ideia de academia, um renovado lugar para *fitness* com entretenimento e criatividade junto ao *wellness*.

A recreação assume efetivamente o papel de recriar, renovar não somente a pessoa para o cotidiano, mas também ser possibilidade lúdica de recriação da cultura socialmente dada. A narrativa pode ser assim resumida: com atividades simples, com objetivos bem definidos e diretamente relacionados com o fator saúde, podemos conseguir resultados de forma prazerosa, tentando apagar a imagem de exercício feito por obrigação.

O profissional de Educação Física poderá atingir seus objetivos dentro da academia de uma maneira lúdica, desde que se conscientize do seu papel no que se refere à motivação. Para isso, ele realmente deverá fazer com que a academia se torne um local de lazer.

Hoje, proprietários de academias perceberam que o público não está apenas motivado ao condicionamento físico, mas também, pela possibilidade de uma melhoria em sua qualidade de vida. Com isso, estão realizando diversas atividades voltadas para a motivação do aluno, o que pode contribuir para que este tenha razões para permanecer por mais tempo nos programas oferecidos. Outro fator de fundamental importância é a faixa etária e as características dos participantes, para que adaptações possíveis sejam realizadas nas atividades e assim contemplem o maior número possível de pessoas nos diversos espaços.

Outra relação da recreação é com a educação. Identificamos significativas produções com os seguintes recortes:

Figura 4 – Categorias selecionadas na produção acadêmica em educação e recreação



Fonte: elaboração dos autores.

De acordo com Waichman (2004), a recreação pode ser observada em três correntes. A primeira é o recreacionismo e atende ao princípio do entretenimento. Já a animação sociocultural almeja a participação social e educação popular. Por fim, a recreação educativa é

pensada como educação para o lazer, com vivência de atividades co-participativas do patrimônio cultural. A recreação, nessa vertente, foi historicamente voltada às crianças, visando lições lógicas, contava com a elaboração de músicas e jogos pedagógicos (BROUGÈRE, 1998).

A criança/aluno, em sua vivência recreativa, busca contemplar momentos espontâneos de diversão, prazer, alegria e entretenimento, estes momentos lúdicos não devem ser limitados à sala de aula, ao pátio de recreio ou a biblioteca da escola. O aluno deve ter acesso a experiências recreativas nas suas diferentes manifestações culturais, seja através de jogos, brincadeiras, músicas lúdicas, entre outras manifestações (AWAD, 2019).

Entendemos que há uma ponte entre ação recreativa e formação educativa, bem como também surgiram relações recorrentes: recreação e psicomotricidade; recreação e jogos cognitivos; recreação na educação infantil.

Por fim, foram identificados trabalhos que buscam situar a recreação como entretenimento (recreacionismo), embora, conforme se observa, não se possa estabelecer julgamentos sobre o nível de descompromisso social dessa vertente:

Figura 5 – Categorias selecionadas na produção acadêmica sobre recreação e entretenimento

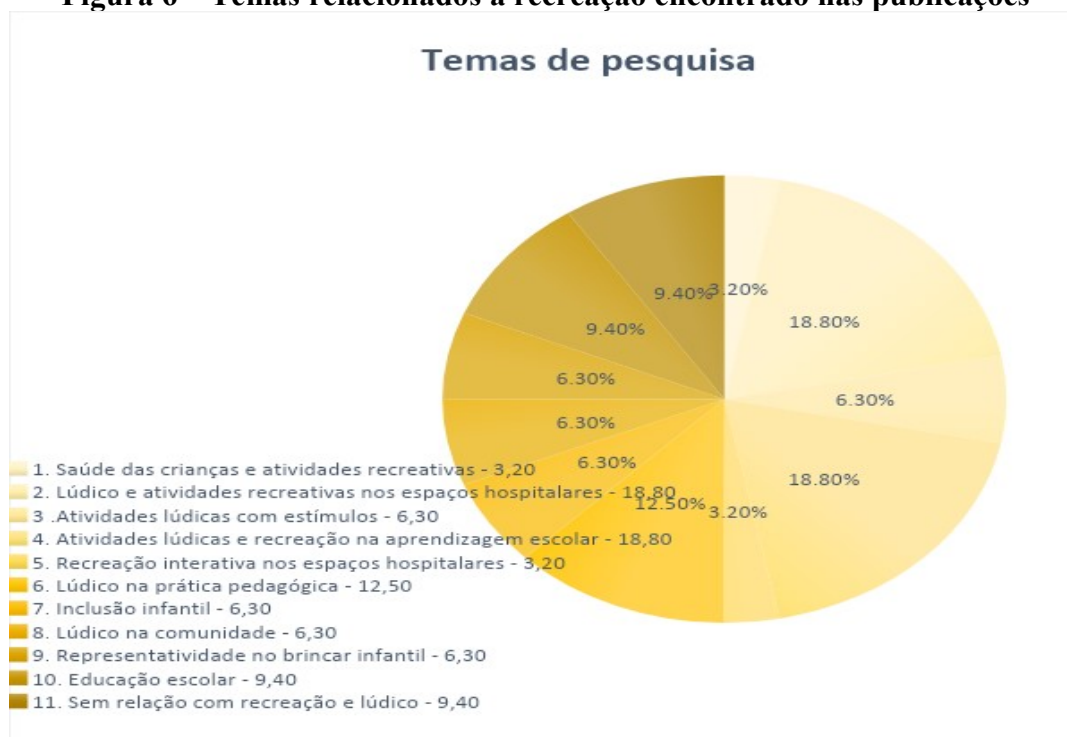


Fonte: elaboração dos autores.

Trabalhos a respeito de temas como “Danças recreativas” e “Espaços públicos e comunitários” enfatizam a diversão, em geral valorizando a sociabilidade promovida no entretenimento. O juízo crítico acerca dessa relação, todavia, se alterou conforme a matriz científica utilizada para discussão.

Por fim, situamos analiticamente as relações encontradas no estudo no que tange aos temas relacionados à recreação:

Figura 6 – Temas relacionados à recreação encontrado nas publicações



Fonte: elaboração dos autores.

Portanto, no grupo saúde (temas 1, 2, 3 e 5) teríamos somados 10 elaborações, que representam 31,5%. Representando 40,7%, 13 publicações foram organizadas no grupo escolar (temas 4, 6 e 10). No grupo recreação comunitária (tema 8) 2 publicações foram selecionadas, constituindo 6,3% das elaborações. Por fim, no grupo recreação de entretenimento (temas 7 e 9) 4 pesquisas foram selecionadas, que compõem 12,6% das elaborações selecionadas.

A recreação conforme cada matriz

Um aspecto identificado nos artigos analisados é que as pesquisas não possuem o costume de identificar sua matriz epistemológica ou conceituar a recreação. Com isso, inicialmente, apenas duas publicações puderam contribuir relacionando entendimento de recreação à matriz:

Quadro 3 – Publicações que apresentaram conceito ou definição a respeito da recreação

PUBLICAÇÃO	MATRIZ EPISTEMOLÓGICA
Lúdico, infância e educação escolar: (des)encontros	Materialista
O lúdico e a educação escolarizada da criança	Fenomenologia

Fonte: elaboração dos autores.

Na publicação “Lúdico, infância e educação escolar: (des)encontros”, a recreação é observada no ponto de vista pedagógico, através do olhar de professoras da educação infantil. De acordo com as professoras entrevistadas, a recreação é associada ao lúdico e se ausenta no valor educativo. Esta pressupõe a vivência de uma atividade que preza pela espontaneidade, ou seja, liberdade de ação; é improdutiva, pois visa o prazer, ocupa o lugar de passatempo, distração e descanso (ALVES; SOMMERHALDER, 2010).

Na outra publicação, Alves (2009, p. 68) defende que “o professor-lúdico é aquele capaz de acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender”. Em termos conceituais, dialoga com Gonçalves Junior (2004, p. 130), retomando a etimologia da palavra recreação. Derivada do latim *recreatio-onis* e originada no radical “*recreare*” (recrear), seguido do sufixo “*criaçõn*” (criação), significa “aquilo que causa prazer, alegria, recreio, diversão e satisfação, envolve a espontaneidade. *Recreatio-onis* também origina a palavra recriação, que é o ato de recriar”.

Finalizada a análise a respeito de conceito/definição das publicações apresentadas, foi possível caracterizá-las de acordo com a matriz epistemologia, como pode ser observado abaixo:

Quadro 4 – identificação de matriz científica das elaborações

MATRIZ CIENTÍFICA	ELABORAÇÕES ENCONTRADAS
Positivismo	16% - 5 Elaboraões
Fenomenologia	22% - 7 Elaboraões
Materialismo	63% - 20 Elaboraões

Fonte: elaboração dos autores.

Salvo equívoco analítico, surpreende que venha a ocorrer mais trabalhos influenciados pelo Materialismo-Histórico-Dialético. Inicialmente a associação da recreação com valores hegemônicos, princípios, desejos e necessidades da sociedade capitalista, a recreação foi integrada à Educação Física, sendo um conteúdo ou habilidade que deveria ser desenvolvido sob a responsabilidade da área. Por isso, era hipoteticamente esperado que trabalhos instrumentais e funcionalistas, de matriz positivista, fossem predominar. Todavia, encontramos mais análises críticas do que utilitaristas em relação ao objeto do estudo.

Assim, a rigor, as produções mais importantes sobre recreação visam sua denúncia. Podemos considerar, à luz dessa matriz, a recreação como um mecanismo que atua na organização do tempo livre, no sentido de um dispositivo de controle do lúdico em relação às atividades da classe proletária. Em certo momento histórico a recreação foi entendida como

instrumento de organização dos lazeres, que vão além do espírito lúdico, da espontaneidade da manifestação dos interesses das crianças ou da bem-intencionada educação física e moral.

Conforme Werneck (2003, p. 25), por meio das atividades recreativas, “o controle é dissimulado em um suposto clima de ‘espontaneidade’ e ‘liberdade’ proporcionado pela vivência do jogo que, como uma ‘receita’, colabora com o processo de reprodução cultural”.

A partir de 1970, a recreação perde gradativamente importância no meio acadêmico, pois as características que a representava foram sendo associadas ao lazer. De acordo com Marcassa (2004), atualmente a recreação se consolidou como um saber-instrumento que foi apropriado por diferentes instituições sociais (escola, lazer, família, igreja, esporte).

Para finalizar o presente estudo os autores nacionais foram organizados com base nas matrizes epistemológicas utilizadas em seus estudos.

Positivismo

Devido a necessidade de uma reorganização social, surge na segunda metade do século XIX através de Auguste Comte a Ciência Positivista. O positivismo possibilitou uma nova forma de validar as explicações filosóficas de ciência e sociedade; os fenômenos sociais passam a ser analisados e observados sob forma experimental e guiados pela razão. O pesquisador deve se ater somente a fatos e experiências (BORGES; DALBERIO, 2007). A ciência positivista se baseava em metodologia guiada pela reprodução do modelo de ciências exatas e naturais (DEMO, 1987).

Para se validar os fatos, o positivismo elege como critério único de avaliação, aquilo que pode ser comprovado através de experiências, fatos viáveis e positivos. Desta forma “a filosofia positivista se colocou no extremo oposto da especulação pura, exaltando, sobretudo, os fatos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 34).

Com o intuito de validar todos os conhecimentos a partir de ciências e experimentos, o pensar filosófico foi sendo desconsiderado, pois as ciências humanas devem funcionar segundo objetividade científica. Desta forma “todo conhecimento dito ‘transcendente’ – a metafísica, a teologia e a especulação acrítica – que se situe além de qualquer possibilidade de verificação prática, deve ser descartado” (BORGES; DALBERIO, 2007).

O positivismo concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico e não do observador, logo em uma pesquisa positivista, valores como expressões culturais, subjetividade, sentimentos e emoções, não são considerados conhecimentos científicos, pois não são comprovados.

Por ter características empíricas, é preciso buscar a causalidade das circunstâncias e desta forma transformar a realidade, na atualidade as pesquisas positivistas são utilizadas para determinar finalidade, considerando que todas as coisas possuem função e causa.

Uma pesquisa positivista deve ser neutra, objetiva, exata e livre de julgamento de valor. É necessário o distanciamento do investigador para que se possa preservar a objetividade dos fatos, pois não há importância aos aspectos subjetivos dos indivíduos.

Esse aspecto de que a recreação é uma ferramenta eficiente para determinados temas, conforme já vimos na discussão sobre os temas (saúde, educação, entretenimento) parece um legado preponderante da matriz positivista. Vejamos os enxertos de dois trabalhos que operam nesse viés:

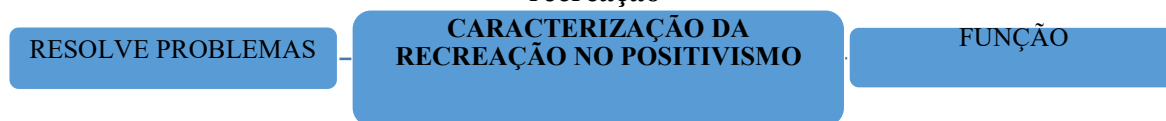
A gamificação é um fenômeno emergente, proveniente da popularização e popularidade dos games, constituindo assim, um grande passo para a inovação e aproveitamento de oportunidades utilizando-se do fenômeno dos jogos, os quais eram restritos somente a recreação, e que atualmente são muito presentes nas vidas das pessoas. (FARDO, 2013 apud MONTE; BARRETO; ROCHA, 2017, p. 92).

O Brinquedo Terapêutico constitui-se num brinquedo estruturado para a criança aliviar a ansiedade causada por experiências atípicas para a idade, que costumam ser ameaçadoras e requerem mais do que recreação para resolver a ansiedade associada, devendo ser utilizado sempre que ela tiver dificuldade em compreender ou lidar com uma experiência difícil (RIBEIRO; SABATÉS; RIBEIRO, 2001 apud SIMÕES JÚNIOR; COSTA, 2010, p. 729).

Para Teixeira (2013), a recreação visando jogos e brincadeiras, atende melhor as crianças. Em contraponto, Medeiros (1974), afirma que, o que caracteriza as atividades de recreação, é o próprio indivíduo que a pratica, desde que de forma livre, visando unicamente a alegria. Por isso, se amplia pela vida. Entendemos que há uma busca pela objetividade a fim de identificar um lugar e importância à recreação na manutenção da sociedade.

A partir desse material, identificamos algumas relações no *modus operandis* do Positivismo na recreação, conforme ilustramos a seguir:

Figura 7 - *Modus operandi* do Positivismo na recreação



Fonte: elaboração dos autores.

Materialismo Histórico Dialético (ou Marxismo)

A teoria marxista no Materialismo-Histórico-Dialético (MHD) visa explicar o curso da história da humanidade a partir do desenvolvimento humano no processo de produção de sua existência.

O materialismo histórico estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, sua evolução e prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade. Com base na teoria de Karl Marx, o método se dedica ao estudo da evolução das sociedades humanas (BORGES; DALBERIO, 2007). Dessa forma, as pesquisas orientadas pelo método dialético, revelam a historicidade do fenômeno.

Diferentemente do que afirma no positivismo, o pesquisador está marcado pela realidade social. Entende-se que a realidade é produzida historicamente, pois o homem necessita produzir sua existência continuamente.

Nesta concepção, tanto o objeto quanto os sujeitos têm papel ativo na construção do conhecimento, pois ambos sofrem transformações durante o processo histórico. “Em essência, o objetivo do materialismo histórico está associado ao fato de compreender a realidade com o fim de transformá-la” (SANTANA, 2008, p. 28).

Selecionamos alguns trechos que situam como essa matriz afeta a análise da recreação:

Haverá o tempo para o sério (a aprendizagem) e o tempo para a recreação, sugerindo uma incompatibilidade entre o brincar e a educação escolarizada. (OLIVEIRA, 2006, apud ALVES; SOMMERHALDER, 2010, p. 161)

Tomado como recreação, o lúdico assume um valor pejorativo sob o ponto de vista educativo, ou seja, a recreação pressupõe a vivência de uma atividade – seja um jogo, uma brincadeira, uma história, etc. – que preza por uma liberdade de ação; ausente de seriedade, improdutivo - e que tem por objetivo o princípio do prazer. (ALVES; SOMMERHALDER, 2010, p. 157).

O professor-recreador é aquele que concebe o lúdico como Recreação (leia-se diversão, distração), oportunizando às crianças alguns momentos na rotina escolar para a vivência do lúdico, em que ele (professor) atua como observador, dificilmente se envolvendo nas brincadeiras e jogos juntamente com as crianças. (ALVES; SOMMERHALDER, 2010, p. 160).

Essa matriz, ao buscar a realidade concreta e contraditória da recreação, estabelece a crítica à função social dessa prática no sentido de manutenção do sistema capitalista.

Figura 8 - Caracterização da Recreação no MHD



Fonte: elaboração dos autores.

Fenomenologia

Enfim, a fenomenologia surge como epistemologia de questionamento do paradigma positivista, criticando sua metodologia nas ciências humanas, levando em consideração que tal método está na identificação de fatos, algo exterior, empírico, governado por relações causais, implicando a repetição, pois decorre de uma causalidade. “Depois disso, logo causado por isso”.

A Ciência fenomenológica se baseia no estudo de fenômenos em si mesmos, independente das condições exteriores a eles. A finalidade é apreender a essência de seu significado.

O objetivo central da fenomenologia é a compreensão do fenômeno – objeto de estudo - e seu significado, para apenas dizer como funciona, sem o intuito de explicar seus motivos (SANTANA, 2008). Enquanto nas ciências naturais é possível explicar o fenômeno, quando se trata de entender a realidade a partir do Ser-Humano, é mais importante descrever e compreender (MERLEAU-PONTY, 2006). Por outro lado, há críticas de que, como na ciência positivista, a fenomenologia não estaria interessada na historicidade dos fenômenos, pois não visa transformar a realidade.

O método fenomenológico, revela o fenômeno como é, independentemente dos condicionamentos exteriores a eles, pois busca revelar para além das aparências. Para isto é necessário a interpretação para decifrar os sentidos menos aparentes (MASINI, 2000).

A análise do fenômeno envolve dois momentos: análise Ideográfica e Namotética. Inicialmente na análise Ideográfica ocorre o processo de apresentação do fenômeno por meio de símbolos, tornando visível a ideologia para os entrevistados. A essência ou estrutura do fenômeno não é o objetivo da análise, mas as diferentes percepções do fenômeno. A segunda fase, análise Namotética, indica um movimento de passagem do nível individual para o geral

da manifestação do fenômeno. A estrutura geral é resultante da compreensão de convergências, divergências e idiossincrasias dos aspectos que se mostram nas análises ideográficas, o pesquisador organiza unidades de significados convergentes. (RODRIGUES; LEMOS; GONÇALVES JUNIOR, 2010, p. 87). Na fase final da análise, os dados que representam a compreensão do fenômeno estudado, são apresentados.

Podemos afirmar que a pesquisa fenomenológica eleva a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento (TRIVINOS, 1987). Isso porque “a Pesquisa Fenomenológica, parte da compreensão do nosso viver – não de definições e conceitos – da compreensão que orienta para aquilo que se vai investigar” (MASINI, 2000, p.63).

Quando percebemos novas características do fenômeno, surge uma nova possibilidade de interpretação e compreensão, pois o significado não está nas coisas, mas na compreensão humana sobre as coisas.

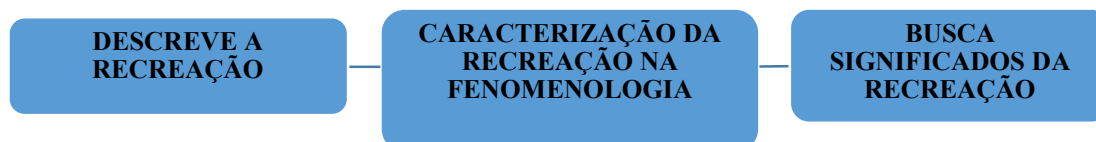
Na ciência fenomenológica, todo o conhecimento científico do mundo, se conhece a partir da visão pessoal ou de uma dada experiência (MERLEAU-PONTY, 2006). Nesse sentido, como veremos abaixo, os estudos fenomenológicos da recreação tratam de considerar o que a recreação é para os praticantes, mas, também, consideram os sentidos já cristalizados na realidade:

[...] a palavra recreação é proveniente do latim *recreatio-onis* originada no radical *recreare* (recrear), mais o sufixo *criaçõn* (criação), significando aquilo que causa prazer, alegria, recreio, diversão e satisfação, envolvendo o querer da pessoa, sua espontaneidade. A expressão *recreatio-onis* também origina a palavra *recriação*, ou seja, ato ou efeito de recriar. (ALVES, 2010 apud GONÇALVES JUNIOR, 2004, p. 130).

No segundo semestre de 1994, criamos a recreação relacional, proposta que, uma vez por mês, oportuniza a distribuição de jogos e brinquedos pelo pátio da escola para os alunos se divertirem (ROMANINI, 2006).

A partir desse material, identificamos algumas relações, conforme ilustramos abaixo:

Figura 9 - Caracterização da recreação na Fenomenologia



Fonte: elaboração dos autores.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é recreação no Positivismo? É colocada como uma ferramenta que faz uso das atividades lúdicas para uma determinada finalidade. A recreação é utilizada para algo, pois sua aplicação em certo acontecimento visa cumprir uma função, ou seja, tem causalidade.

O que é recreação no materialismo? A recreação no contexto materialista surge devido a um contexto e tem como finalidade transformar a realidade na qual será aplicada. É aplicada separadamente das práticas educativas, pois está envolvida com brincadeiras, atividades lúdicas ou histórias, é qualquer atividade cujo propósito seja o prazer e não a educação.

O que é recreação na fenomenologia? A recreação na fenomenologia muda conforme a percepção da realidade, logo pode ser analisada de formas diferentes dependendo do contexto em que é aplicada. Por ser relativa à percepção, a recreação na matriz da fenomenologia é capaz de alterar a realidade, dependendo do grupo, tempo e espaço que o fenômeno é avaliado.

Nas diferentes percepções a recreação pode ser voltada para diversão, tempo livre, brincadeiras, esportes e até mesmo saúde. Desta forma busca levar prazer, alegria, recreio, diversão e satisfação para os indivíduos.

Concluimos, portanto, que a recreação no Positivismo está relacionada às funções dela como ferramenta, o que também predomina nos trabalhos de matriz materialista, todavia com a finalidade de criticá-la na história. Os estudos fenomenológicos, por fim, enfatizam os significados dados à recreação por seus praticantes.

Frente a esses achados, nem sempre os trabalhos sobre recreação possuem uma coerência epistemológica, mas pudemos identificar como as análises são teórico-dependentes das premissas e procedimentos metodológicos de cada matriz estudada. Assim, um estudo com bom delineamento epistemológico contribui para que o leitor encontre coerentemente o tipo de conhecimento sobre recreação que cada matriz é capaz de informar sobre o objeto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Lúdico, infância e educação escolar: (des)encontros. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, n. 2, p. 144-164, nov. 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/100>. Acesso em: 01 ago. 2022.

AMADIO, Alberto Carlos; PRISTA, Antonio; TANI, Go. O contributo para a construção do espaço da lusofonia. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 16, n. S1, p. 42-52,

2016. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2016-S1/03.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

AWAD, Hani Zehdi Amine. Recreação hospitalar. In: AWAD, Hani Zehdi Amine; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis (Orgs.). **Recreação total**. Várzea Paulista: Fontoura, 2019.

AWAD, Hani Zehdi Amine; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis (Orgs.). **Recreação total**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2019.

BEUTER, Margrid et al. O teatro como estratégia lúdica no cuidado ao doente hospitalizado. **Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE**, v. 4, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/6161/5411>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BOCK, Ana Mercedes Bahia. **Aventuras do Barão de Munchausen na psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação**. Organización de Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), v. 43, n. 5, jul. 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1645Borges.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>. Acesso em: 01 ago. 2022.

CASARA, Andresa; GENEROSI, Rafael Abeche; SGARBI, Sandra. A recreação terapêutica como forma de intervenção no âmbito hospitalar. **Revista Digital efdeportes**, Buenos Aires, ano 12, n. 110, jul. 2007. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd110/a-recreacao-terapeutica-no-ambito-hospitalar.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

CAZEIRO, Ana Paula Martins; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência de atividades lúdicas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/kfj6x6Fd33JrYyCzDXYY9d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

FALKE, Ana Cláudia Seus; MILBRATH, Viviane Marten; FREITAG, Vera Lucia. Percepción del equipo de enfermería sobre el enfoque lúdico al niño hospitalizado. **Cultura de los cuidados**, n. 50, p. 12-24, 2018. Disponível em: <https://culturacuidados.ua.es/article/view/2018-n50-percepcion-del-equipo-de-enfermeria-sobre-el-enfoque-ludico>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GÓES, Flávia Temponi; VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto; OLIVEIRA, Pâmela Aparecida Silva. Algumas reflexões sobre a inserção e o ensino do atletismo na educação física

escolar. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 13, n. 1, 2014. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4154>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, Christianne Luce. Leisure, recreation and interculturalism from the "South" of the world: current challenges. **Polis**, v. 9, n. 26, p. 199-220, 2010.

GOMES, Renata Christina Vieira; VASCONCELLOS, Zinda Maria Carvalho de. Intervenção fonoaudiológica junto aos docentes do ensino fundamental: relato de experiência. **Revista CEFAC**, v. 16, p. 2060-2070, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/4MMgSj58NkZfTgHCVzk85td/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Atividade recreativa na escola: uma educação fundamental (de prazer). In: SCHWARTZ, Gisele Maria. (Org.) **Atividades recreativas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p.130-136.

JOSIOWICZ, Alejandra. Por uma política da estética em Mário de Andrade: expressionismo e infância. **Sociologia & Antropologia**, v. 5, p. 799-823, 2015. Disponível em: <https://www.aacademica.org/alejandra.josiowicz/2/1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MARCASSA, Luciana. Recreação. In: GOMES, Christianne Luce. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 196-203.

MASINI, Elcie Fortes Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIAS, Mayrton José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de. Brincadeiras de luta e cultura infantil: análise de publicações em periódicos da Educação Física (2004-2013). **Revista Brasileira de Ciências do Movimento**, v. 23, n. 3, p. 181-195, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v23i3.5093>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MARQUES, Regiane Rodrigues; HARTMANN, Angela Maria. Escolarização de alunos com Síndrome de Down: um estudo de caso. **Revista Monografias Ambientais**, v. 8, p. 1837-1849, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/223613086191>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. Valor da recreação nos países em desenvolvimento. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 13-15, 1974.

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

MONTE, Washington Sales do; BARRETO, Marcelo Martins.; ROCHA, Alexsandra Bezerra da. Gamification e a web 2.0: planejando processo ensino-aprendizagem. **HOLOS**, ano 32, v.

3, 2017. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5759/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MORAIS, Gilvânia Smith da Nóbrega et al. Produção científica sobre o brincar e a criança com câncer: um estudo bibliométrico. **Revista de Enfermagem. UFPE on line**, v. 10, n. 2, p. 419-427, fev., 2016.

MOTTA, Alessandra Brunoro; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Intervenção psicológica lúdica para o enfrentamento da hospitalização em crianças com câncer. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 445-454, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/7cm39Rsx3KZ4Q7qTQBsDSpQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MUZULAN, Carina Fontana; GONÇALVES, Maria Inês Rebelo. O lúdico na remoção de hábitos de sucção de dedo e chupeta. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 23, p. 66-70, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jsbf/a/zBdrPRZY3ZJqR6F8JxdCYvj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Cultura de pares e cultura lúdica: brincadeiras na escola. **Poiésis**, v. 9, n. 15, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v9e152015117-131>. Acesso em: 01 ago. 2022.

OLIVEIRA, Carlos Gomes de. **Quero ser fitness: estratégias para condução de aulas, ensino e musicalidade**. Maringá Massoni, 2019.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Notas para uma história do ensino da literatura infantil na formação de professores primários no Brasil e em Portugal. **Acta Scientiarum: Education**, v. 38, n. 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.28127>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PACHECO, Sara Filipa et al. Dança no desporto escolar: Estudo de caso sobre a inclusão de estudantes com trissomia 21. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, n. 3, 2017. Disponível em: https://rped.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-3/03.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Aforismos sobre o objeto da Educação Física. **Corpoconsciência**, São Paulo, v. 14, p. 2-12, 2010..

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; AWAD, Hani Zehdi Amine. Usos e significados da recreação na produção acadêmica. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: [0.29286/rep.v29jan/dez.10062](https://doi.org/10.29286/rep.v29jan/dez.10062). Acesso em: 01 ago. 2022.

PINTO, Geise P. Ludicidade e educação física: limites e possibilidades da atuação em hospitais. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes; ISAYAMA, Hélder Ferreira (Orgs.). **Coletânea do IV Seminário o lazer em debate**. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2003. p. 305-314.

POETA, Lisiane Schilling *et al.* **Efeitos do exercício físico e da orientação nutricional no perfil de risco cardiovascular de crianças obesas.** *Revista da Associação Médica Brasileira*, Santa Catarina, Florianópolis, v. 59, n. 1, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/Chh3Mccr93G58TCw6KNJLYk/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

REIS, Inês Nascimento de Carvalho; SILVA, Ilda Lopes Rodrigues; UN, Julio Alberto Wong. Espaço público na Atenção Básica de Saúde: Educação Popular e promoção da saúde nos Centros de Saúde-Escola do Brasil. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1161-1173, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013>. Acesso em: 01 ago. 2022.

RODRIGUES, Cae; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno; GONÇALVES JUNIOR, Luiz . Teorias do lazer: contribuições da fenomenologia. In: PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis (Org.). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010. cap. 3, p. 73-102.

ROMANINI, Rosane; REDIN, Euclides. Outra cidade é possível. *Educação Unisinos*, v. 11, p. 51-56, 2007. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5685/2890>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SANTANA, Paulo Emilio de Assis. Uma breve análise didática dos métodos científicos positivismo, materialismo histórico e fenomenologia. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 13, n. 1, p. 25-35, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/680/529>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SIKILERO, Regina Helena Alves Salazar. Ação lúdico terapêutica no Hospital de Clínicas de Porto Alegre em perspectiva institucional emancipatória. 2010. 106 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle – Canoas, Rio Grande do Sul, 2010.

SILVA, Regina Célia Carvalho da et al. A leitura como método de cuidado humanizado na clínica neurológica pediátrica: um estudo qualitativo. **Online braz. j. nurs [Internet]**, v. 9, n. 2, 2010.

SIMÕES JÚNIOR, José Sebastião; COSTA, Rita Maria A. A construção do brinquedo terapêutico: subsídios para o cuidar em enfermagem pediátrica. **Revista de Pesquisa: cuidado é fundamental online**. n. 2 (Ed. Supl.) p.728-731, out./dez. 2010. Disponível em: http://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/1107/pdf_269. Acesso em: 01 ago. 2022.

SMOUTER, Leadro; OLIVEIRA, Alderenik Antonio de. Propósitos pedagógicos da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: aula de educação física é recreação, mas não só. **Educação Física em Revista**, v. 9, n. 3, 2015. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/7679>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SGUAREZI, Nilza de Oliveira. A questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre professores(as) na Região Centro-Oeste. **Revista de Educação**

Pública, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 379-393, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n43/v20n43a11.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

TAVOLARO, Sergio B. de F. Imagens de uma outra modernidade: Gilberto Freyre e o espaço-tempo latino-americano. **Política & Sociedade**, v. 15, n. 34, p. 196-231, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15n34p196>. Acesso em: 01 ago. 2022.

TEIXEIRA, Daniel Marangon Duffles. Práticas docentes no ensino do esporte na educação física como área de conhecimento. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1. 2013. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4494/4131>. Acesso em: 01 ago. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VECTORE, Celia. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. **Psicologia USP**, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000300010>. Acesso em: 01 ago. 2022.

WAICHMAN, Pablo Alberto. A respeito dos enfoques em recreação. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 15, n. 2, p. 22-31, 2004.

Agradecimentos: À Universidade Estadual de Maringá, ao CNPq e à Fundação Araucária pelo financiamento do estudo.

PEDAGOGIA DO JOGO APLICADA AOS eSPORTS: PROCESSOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS DO FIFA 19

Pedro Fagundes Perrin¹
Luis Felipe Nogueira Silva²
Débora Jaqueline Farias Fabiani³
Lucas Leonardo⁴
Alcides José Scaglia⁵

RESUMO

Desde sua criação, nos anos 1970, o eSport vê seu número de adeptos em nível global crescer de maneira significativa, ao ponto de adquirir caráter exponencial nas últimas duas décadas, dada a quantidade de competições, equipes, investimento e faturamento. Seu reconhecimento enquanto esporte, para além de fatores comerciais, traz à tona a necessidade de compreensão de aspectos que caracterizam o fenômeno jogo e sua lógica imanente, bem como reforça a importância de reflexões analíticas em torno dos ambientes de prática e perspectivas de fomento de habilidades. Desse modo, o objetivo do estudo é analisar o processo de ensino-aprendizagem do FIFA 19, a partir da descrição do *modus operandi* dos procedimentos pedagógicos e das interações didático-metodológicas estabelecidas entre professor-investigador, alunos e contexto de prática. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritivo-exploratória, consistiu em um estudo de caso com observação participante, capitaneado pelo principal autor, no qual foram planejadas, ministradas, registradas e avaliadas uma sequência pedagógica de 10 aulas de 'FIFA 19'. Os processos e estratégias pedagógicas desenvolvidas foram registradas em um diário de campo e analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Na medida em que os indivíduos se interessam por fomentar seus níveis de habilidades, o eSport contempla, sob um plano pedagógico, aspectos didático-metodológicos que direcionam processos de ensino, aprendizagem, vivência e treinamento, consonantes ao desenvolvimento de outras modalidades esportivas.

Palavras-chave: Pedagogia do Esporte; eSports; Futebol; FIFA;

ABSTRACT

Since its creation, in the 1970s, eSport has seen its number of fans at a global level grow significantly, to the point of acquiring exponential character in the last two decades, given the amount of competitions, teams, investment and revenue. Its recognition as a sport, in addition to commercial factors, brings to light the need to understand aspects that characterize the

¹ FCA/UNICAMP (Limeira/SP – Brasil). E-mail: pedrofperrin@gmail.com

² FEF/UNICAMP (Campinas/SP – Brasil). E-mail: luisfelipenogu@gmail.com

³ FEF/UNICAMP (Campinas/SP – Brasil). E-mail: de_fabiani@hotmail.com

⁴ FEFF/UFAM (Manaus/AM – Brasil). E-mail: prof.lucasleonardo@gmail.com

⁵ FCA/UNICAMP (Limeira/SP – Brasil). E-mail: alcides.scaglia@gmail.com

game phenomenon and its immanent logic, as well as reinforces the importance of analytical reflections around practice environments and skills development perspectives. Thus, the objective of the study is to analyze the teaching-learning process of FIFA 19, from the description of the *modus operandi* of the pedagogical procedures and the didactic-methodological interactions established between teacher-researcher, students and the context of practice. The research, of a qualitative and descriptive-exploratory nature, consisted of a case study with participant observation, led by the main author, in which a pedagogical sequence of 10 classes of 'FIFA 19' was planned, taught, recorded and evaluated. The pedagogical processes and strategies developed were recorded in a field diary and analyzed using the Content Analysis technique. To the extent that individuals are interested in promoting their skill levels, eSport includes, under a pedagogical plan, didactic-methodological aspects that direct teaching, learning, experience and training processes, in line with the development of other sports.

Key-words: Sports Pedagogy; eSports; Soccer; FIFA;

INTRODUÇÃO

A globalização e a popularização da internet, fenômenos acentuados a partir da segunda metade da década de 1990, impactaram significativamente nos contextos/campos sociais, políticos e econômicos, rompendo barreiras geográficas, logísticas e financeiras. Ademais, permitiram ampliar as possibilidades de interligação entre indivíduos de praticamente toda parte do globo a partir de artefatos eletrônicos, como videogames, computadores, *notebooks* e telefones celulares, cujos acessos, por meio do grande interesse comercial, foram viabilizados, sobretudo, entre jovens (FERES NETO, 2005).

Na década seguinte, a Atari®, companhia estadunidense que deteve vanguardismo na produção de jogos eletrônicos e videogames, realizou o “*Space Invaders Championship*”, que contou com a adesão de aproximadamente 10 mil pessoas e pode ser considerada a primeira grande competição de eSports da história (FERES NETO, 2005; MENEZES, 2020). Não por acaso, no século XXI, o número de competições desta natureza cresceu 1600% apenas na primeira década e passou a movimentar nos anos seguintes, segundo Menezes (2020), cerca de 130 bilhões de dólares anualmente, tendo Estados Unidos, China e Brasil como os três maiores mercados do mundo.

A utilização de recursos eletrônicos para emular o ato de efetuar determinada prática corporal e jogar esportes, passou a ser valorizada e impulsionada por organizações formais, informais e federativas (BENTO; PETERSEN; TANI, 2006; SILVÉRIO; SIQUEIRA, CASCÃO, 2019). A associação entre produtoras dos jogos eletrônicos com órgãos que detém

supremacia mundial para reger modalidades esportivas, como a Federação Internacional de Associações de Futebol (FIFA) e, de forma mais específica, com instituições que organizam campeonatos a nível continental e nacional alavancou o sucesso comercial do eSport (MENEZES, 2020; CAETANO, 2019; TRASKINI, 2021).

Ainda que simule a realidade de outros esportes, o eSport passou a assimilar e apropriar valores, normas e significados que permitem contemplar aspectos como a humanização da prática, sistematização de regras por algum órgão regulador, existência de oponente competitivo, exacerbação das subjetividades dos indivíduos envolvidos e utilização de capacidades motoras, listados por Marques (2015) para caracterizar, com elasticidade semântica, o esporte.

Nessa toada, o surgimento da Confederação Brasileira de Games e eSports⁶ (CBGE) em 2019, com vistas à estruturação, organização e profissionalização do eSport, evidencia o processo de “consolidação esportiva” da prática, definida pela própria instituição como “[...]atividades competitivas realizadas através de dispositivos como computadores, consoles e telefones celulares”, podendo envolver videogames, notebooks, telefones celulares, fliperamas e arcades, aparelhos de ginástica e robôs (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GAMES E eSPORTS, 2019).

Há, ainda, interpretações dúbias por parte de importantes agentes do eSport nacional quanto ao impacto da regulamentação federal da prática – que tramita no Congresso Nacional do Brasil desde 2017 – sobre os direitos autorais de jogos protegidos com propriedade intelectual definida. Ainda assim, o processo caminha, com maior ou menor morosidade, em Assembleias Legislativas de 11 estados brasileiros: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Paraná, Santa Catarina e São Paulo.

A formalização política-institucional do eSport, enquanto modalidade esportiva, deve, além das nuances comerciais, considerar a gênese de sua prática e suas possibilidades de tratamento pedagógico, a partir do ato de jogar. Afinal, o esporte é, *a priori*, um jogo. Sua manifestação, provida de regras, possui dimensões lúdica, caótica, irreduzível, imprevisível, libertária e subjetiva, uma vez sustentada por um processo organizacional sistêmico que pressupõe desafio, representação, imprevisibilidade e desequilíbrio (CALLOIS, 1990;

⁶ Ainda que coexista com outras organizações nacionais da mesma natureza, a Confederação Brasileira de Games e eSports é a representante oficial do esporte eletrônico no Brasil perante a Global eSports Federation, um dos órgãos que regem o eSport em âmbito global. A definição da caracterização de eSports foi retirada de seu site oficial: <https://cbge.com.br/institucional/a-cbge#esporte-eletronico>.

FREIRE, 2005; LEONARDO; SCAGLIA, REVERDITO, 2009; FREIRE; SCAGLIA, 2010; SCAGLIA *et al.*, 2013).

Todos os elementos que constituem o fenômeno jogo são passíveis de gestão didático-metodológica. A identificação e compreensão das motivações e anseios dos indivíduos que jogam e do contexto em que estão inseridos, oferecem possibilidades de ressignificação dos saberes investidos naquela prática, sob intercessão de um professor ou professora – responsáveis por promover um sentido funcional ao jogo e garantir um ambiente de aprendizagem (FREIRE, 2005; SCAGLIA; FABIANI, 2017).

O eSport, portanto, como outras modalidades esportivas, é “ensinável”, dadas as possibilidades e potencialidades de aprendizagem no contexto de prática. A efetuação dos processos que configuram a trama pedagógica (o que ensinar) dispõe de alguma consciência epistemológica, que respalde o método (forma de ensinar) e a didática (como ensinar) empregada pelos professores. Desse modo, o eSport depreende à efetivação da Pedagogia, enquanto ciência da prática educativa, no campo da Educação Física. Isso porque abarca, por meio da relação estabelecida entre professores e professoras com os e as praticantes, etapas que pressupõem a organização, a sistematização, a aplicação e avaliação de atividades, conteúdos e recursos – processos que, por sua vez, contemplam o bojo da subárea da Pedagogia do Esporte e seus objetos de investigação, que podem, efetivamente, contemplar práticas emergentes, heterogêneas e ressignificáveis em determinados contextos sociais (GALATTI *et al.*, 2014; MARQUES, 2015; SALGADO; SCAGLIA, 2020; SILVA; THIENGO; SCAGLIA, 2022).

Destarte, o estudo objetiva, a partir de um estudo de caso capitaneado por seu autor principal, analisar o processo de ensino-aprendizagem do FIFA 19, a partir da descrição do *modus operandi* dos procedimentos pedagógicos e das interações didático-metodológicas estabelecidas entre professor-investigador, alunos e contexto de prática.

MÉTODO

O presente estudo, de natureza qualitativa e descritivo-exploratória, é caracterizado como um estudo de caso e observação participante – a qual admite o investigador como parte integrante da pesquisa, haja vista que a descrição dos processos realizados corresponde à atividade exercida pelo autor principal. (MARCONI; LAKATOS, 2017).

O estudo consistiu no planejamento, desenvolvimento, registro e avaliação de uma sequência pedagógica de 10 aulas de ‘FIFA 19’⁷ (console PlayStation 4®), pelo primeiro autor do artigo. As referidas aulas foram ministradas utilizando, de forma predominante, a instrução verbal do professor-investigador sobre a atuação efetiva dos participantes no próprio eGame – seja em partidas amistosas contra a Inteligência Artificial ou pelo modo de treinamento, a partir dos mini games - sendo realizadas nas residências de cada um deles semanalmente. Participaram do estudo quatro alunos, a quem identificaremos como A#1, A#2, A#3 e A#4, todos eles homens, entre 18 e 30 anos, providos de expressiva familiaridade com o futebol de campo. Foi adotado, como critério de inclusão, a participação destes alunos em todas as 10 aulas que compunham a sequência pedagógica dos blocos de aprendizagem.

As observações do professor-investigador acerca de sua conduta didático-metodológica e os procedimentos pedagógicos desenvolvidos durante a sequência de aulas foram registradas no “Diário de Campo”. Desse modo, foram anotadas as explicações e conclusões observadas nos *replays* das jogadas, especialmente dos gols feitos e sofridos, além de anotações sobre situações que evidenciassem dificuldades e a evolução da aprendizagem dos alunos.

As informações constantes nos diários foram sistematizadas e submetidas à Análise de Conteúdo, procedimento analítico que objetiva categorizar o conteúdo das informações, de forma lógica, a partir de três etapas distintas e complementares: 1) pré-análise; 2) descrição analítica; e 3) interpretação inferencial; esta última, marcadamente, à luz do arcabouço teórico esboçado pelos autores (BARDIN, 2011).

Ao final, todos os sujeitos deste estudo assentiram com suas participações, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo, desse modo, que todos os princípios e quesitos necessários para a realização da mesma tenham sido salvaguardados, visto que os procedimentos empregados estão de acordo com os princípios éticos norteadores das Resoluções 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), tais como o da Autonomia, da Não-Maleficência, da Beneficência, da Justiça e Equidade. Assim, durante sua realização foram assegurados: respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa,

⁷ FIFA 19 é um jogo eletrônico (eGame) de futebol, desenvolvido pela EA Sports, braço esportivo da Electronic Arts, uma das principais companhias de desenvolvimento de jogos eletrônicos do mundo. Trata-se da 26ª versão do jogo sob licença da FIFA, órgão que rege o futebol em escala global.

livre e esclarecida; ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; garantia de que danos previsíveis sejam evitados; relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes do início da primeira aula, em que foi realizada uma avaliação inicial dos níveis dos alunos, todos eles, a pedido do professor, descreveram seus sistemas de jogo preferidos no ‘FIFA 19’. Thiengo (2020) define sistema de jogo como descrição numérica para demarcar a quantidade de jogadores dispostos em cada um dos setores ou subsetores do campo de jogo. O mesmo autor caracteriza o modelo de jogo como o conjunto de referências táticas que, além de delimitar e concretizar os processos competitivos, materializa princípios e conceitos do jogo – que ainda podem, na busca por algo ideal, abarcar referências táticas de diferentes culturas para sintetizar e manifestar tendências do futebol no contexto do alto rendimento.

Assim, a discussão das aulas no presente estudo seguirá a divisão didática das etapas do processo de ensino e aprendizagem do eSport: (i) avaliação inicial, de caráter diagnóstico; (ii) bloco de aprendizagem 1, finalizado depois das cinco primeiras aulas com um feedback verbal; (iii) bloco de aprendizagem 2, que contemplou as cinco aulas subsequentes; e (iv) avaliação final.

Avaliação inicial

A primeira aula teve o objetivo de conhecer as competências tático-técnicas dos alunos no ‘FIFA 19’. Todos eles, a seu bel-prazer, organizaram e jogaram contra adversários regidos pela própria Inteligência Artificial (IA) e utilizaram a configuração de *joystick* padrão do PlayStation 4® para comando do jogo (Quadro 1). Ali, observações quanto aos pontos fortes e pontos de melhoria foram exacerbados no diário de campo, bem como o nível de cada um dos alunos.

Quadro 1 – Configuração de *joystick* padrão

Botões	Comandos ofensivos	Comandos defensivos
	Bola esticada	Saída goleiro (manter pressionado)
	Por cima/Cruzamento/De cabeça	Carrinho
	Chute/Voleio/Cabeceio	Dividida/Empurrar/Puxar (ao correr)
X	Passe curto/De cabeça	Conter
L1	Corrida/Modificador	Mudar jogador
R1	Modificador de chute colocado	Conter companheiro
L2	Proteger bola	Cercar
R2	Pique	Pique

Fonte: retirado do FIFA 19.

Dentre os alunos, a partir das percepções subjetivas do autor principal e relatos denotados no diário de campo, foi possível notar que A#1 e A#3 possuíam atributos de jogo mais avançados, enquanto A#2 e A#4 puderam ser caracterizados como jogadores iniciantes. A#1, inclusive, já havia participado de campeonatos regionais de eSports, da série FIFA e buscava aprimorar seu jogo para fins competitivos:

“Ele [A#1] tem um nível avançado, porque seus atributos ofensivos são muito bons. Tem boa noção técnico-tática, consegue trocar muito bem passes entre seus jogadores, infiltrar muito bem na área adversária, porém, peca na finalização.” (Diário de Campo)

Quanto a A#3, embora seu nível não fosse consoante a um iniciante, ainda não é considerado um expert:

“É um jogador que é familiarizado com o jogo, com um nível que não pode ser considerado iniciante, mas demonstrando algumas falhas nos momentos defensivos e alguns problemas em executar a finalização.” (Diário de Campo)

As primeiras impressões sobre A#2 e A#4, advindas da aula inaugural, denotam pontos de melhoria no modo como jogavam:

“Foi visto que ele [A#2] é um jogador familiarizado com o jogo, porém é iniciante ainda, [apresenta] certas falhas na defesa, dificuldade em manter a posse de bola e problemas com o momento de finalizar a jogada. Visivelmente ansioso”. Já o outro [A#4] tem certa familiarização com o jogo, porém, de forma iniciante. Para este nível, até demonstrou uma boa visão de jogo, mas pecava nos passes.” (Diário de Campo)

Bloco de aprendizagem I

Dados os pontos de partida, foram definidos os objetivos e conteúdo das quatro aulas seguintes, que demarcam o primeiro bloco de aprendizagem, de acordo com as necessidades e especificidades de cada aluno (Quadro 2). Para isso, foram levados em consideração os

princípios táticos operacionais ofensivos e defensivos, delineados por Bayer (1994), consoantes aos Jogos Esportivos Coletivos (JECs). Ainda que os alunos atuem de forma solitária na gestão dos comandos, a compreensão de tais conceitos, inerentes ao desenvolvimento do jogo de futebol, mostrou-se elementar para o desenvolvimento das aulas:

Quadro 2 – Bloco de aprendizagem I

		A#1	A#2	A#3	A#4
AULA 2	Objetivo	Treinar o princípio operacional ofensivo da finalização	Treinar princípio operacional defensivo – recuperação da posse de bola	Treinar princípios operacionais ofensivos – manutenção da posse de bola e progressão ao alvo	Treinar o princípio operacional ofensivo da manutenção da posse de bola
	Conteúdo	Apresentação da técnica do ‘chute calibrado’, a partir dos mini-games disponibilizados no jogo.	Aprimoramento da gestão dos comandos de desarme – botões “O” e “X” – via mini-games	Aprimoramento das noções de posicionamento ofensivo e estímulo aos passes e tabelas associativas.	Aprimoramento dos passes, tanto os curtos, quando os longos, a partir dos mini-games
AULA 3	Objetivo	Treinar o princípio operacional da finalização.	Treinar princípios operacionais defensivos – recuperação da posse de bola e coberturas para evitar progressão adversária	Treinar princípios operacionais ofensivos – progressão ao alvo e finalização	Treinar o princípio operacional ofensivo da manutenção da posse de bola e progressão ao alvo
	Conteúdo	Aperfeiçoamento da técnica do ‘chute calibrado’ e noções de posicionamento ofensivo.	Aperfeiçoamento das técnicas de desarme e posicionamento dos jogadores da primeira e segunda linha de marcação nos espaços entrelinhas e interlinhas	Apresentação da técnica do ‘chute calibrado’ e gestão interpretativa da utilização do drible – estimulado apenas em situações de confronto individual (1x1)	Aperfeiçoamento dos passes, tanto os curtos, quando os longos, a partir dos mini-games, e sua efetivação em jogos contra a IA
AULA 4	Objetivo	Treinar princípios operacionais defensivos – recuperação da posse de bola e coberturas para evitar progressão adversária	Treinar o princípio operacional defensivo da recuperação da posse de bola e impedir progressão adversária	Treinar princípio operacional ofensivo – finalização	Treinar o princípio operacional defensivo da recuperação da posse de bola e impedir progressão adversária
	Conteúdo	Aprimoramento da técnica de desarmes e posicionamento dos jogadores, a partir da gestão do botão ‘L2’	Trabalhar a gestão de cobertura e equilíbrio, a partir dos volantes, nas transições defensivas.	Aprimoramento da técnica do ‘chute calibrado’	Aprimoramento dos comandos de desarme, gestão do botão ‘L2’ e utilização do ‘carrinho’ de modo leal

AULA 5	Objetivo	Treinar princípios operacionais ofensivos – progressão ao alvo e finalização – e transição ofensiva	Treinar princípios operacionais ofensivos – manutenção da posse de bola e progressão ao alvo – e transição ofensiva	Treinar princípios operacionais defensivos – recuperação da posse de bola e coberturas para evitar progressão adversária	Treinar princípio operacional ofensivo – progressão ao alvo – e transição ofensiva
	Conteúdo	Aprimoramento do conceito de temporização na construção ofensiva e gestão da transição ofensiva, a partir do equilíbrio numérico entre os jogadores no campo de ataque e defesa.	Aprimorar fase ofensiva desde sua construção, no campo defensivo, de modo a minimizar os riscos da perda da posse de bola nele	Aprimoramento de intercepções, a partir da gestão do botão ‘L2’	Aprimoramento das movimentações dos jogadores na fase ofensiva, de modo a gerar opções de passe desde o campo de defesa até a grande área adversária

Fonte: elaboração dos autores.

Após o primeiro bloco de aprendizagem, composto por cinco aulas, cada um dos alunos recebeu um *feedback* verbal, derivado das reflexões, constantes no diário de campo. A conversa também definiu os rumos quanto aos objetivos e conteúdos do próximo bloco de unidades didáticas, constituída por outras cinco aulas, explorando os conteúdos já consolidados e fomentando eventuais pontos de melhoria. Para tanto, foram levados em consideração os estágios de evolução de cada um deles.

A#1, o aluno mais avançado em termos de nível de jogo, depois de consolidar suas habilidades ofensivas, consentiu em continuar a aprimorar a fase ofensiva de sua equipe, como relatado no diário de campo:

“No quarto treino, (..) ele [A#1] estava em constante e grande evolução, a questão ofensiva estava excelente, mas sentia que podia melhorar a parte defensiva, pois sua equipe era facilmente driblada e tinha alguma dificuldade em explorar por completo os recursos do botão ‘L2’.” (Diário de Campo)

A fase defensiva foi enfatizada nas primeiras aulas de A#2, de modo a trabalhar a precisão de seus desarmes e movimentação no campo de defesa e diminuir espaços a serem explorados pelos adversários. Ainda havia, contudo, margem para aperfeiçoar a fase ofensiva de seu jogo:

“Os treinamentos foram iniciados com ensinamentos sobre técnicas defensivas e, especialmente sobre os desarmes, já que um dos problemas evidenciados dele [A#2] foi o tempo de bola ao abordar o jogador adversário portador da posse. Seus zagueiros e volantes passaram a ser instruídos para se postarem na defesa, mesmo durante o ataque do time, [...] se o ataque desse

errado e ocorresse um contra-ataque, seus defensores estariam bem postados.” (Diário de Campo)

O aprimoramento das finalizações ao alvo foi seguido, no caso de A#3, de trabalhos voltados à fase defensiva do jogo:

“O fato de usufruir muito de bolas longas e altas, que facilitavam a retomada da bola pelo adversário, era um grande problema. [...] Foram passadas a ele [A#3] instruções para aprimorar a manutenção da posse de bola e repensar a utilização de dribles momentos inoportunos e arriscados.” (Diário de Campo)

A compreensão do modelo de jogo que mais potencializava o rendimento de A#4 durante as primeiras aulas, mostrou-se importante para identificação de lacunas e melhores estratégias para otimizar a performance de sua equipe:

“Ele [A#4] jogava, quase sempre, buscando o contra-ataque, porém, na grande maioria das vezes não utilizava os pontas para finalizar ao alvo. Carece de melhor movimentação ofensiva.” (Diário de Campo)

Os ensinamentos de técnicas específicas do jogo, tanto para a defesa, quanto para o ataque, como o uso do ‘chute calibrado’, eram seguidas de especificidades, como o uso do botão ‘L2’, caminhando de aspectos mais gerais para situações mais específicas; primou-se, assim, pelo desenvolvimento das competências específicas e contextuais, típicas dos JECs (SCAGLIA *et al.*, 2013).

Outro ponto importante, que não se restringe ao ambiente virtual, foi o trabalho de antecipação e leitura de jogadas: desde a primeira aula foi reforçado aos alunos um cuidado com a estruturação do espaço de jogo, uma das competências essenciais à prática JECs, evocadas por Garganta (1995). Esse trabalho desenvolvido pelos jogadores virtuais pode potencializar tomadas de decisão eficazes, a partir de dribles, passes, finalizações e mesmo nas questões defensivas, como antecipações de passe e leitura de jogadas ofensivas do adversário (CASARIN *et al.*, 2011; THIENGO, 2020).

Bloco de aprendizagem II

Feitas as considerações sobre o desenvolvimento do nível dos alunos nas cinco primeiras aulas e pontos de melhoria, construiu-se o bloco de aprendizagem II (Quadro 3), que contemplou as cinco aulas seguintes, atendendo aos desígnios particulares de cada um deles e objetivos que respeitassem e, concomitantemente, fomentassem nível de habilidade

demonstrado na prática até o presente momento, a exemplo do que aconteceu no processo de construção do bloco de aprendizagem I:

Quadro 3 – Bloco de aprendizagem II

		A#1	A#2	A#3	A#4
AULA 6	Objetivo	Treinar o princípio operacional defensivo da recuperação da posse de bola e impedir progressão adversária	Treinar os princípios operacionais ofensivos – manutenção da posse de bola e progressão ao alvo	Treinar o princípio operacional defensivo da recuperação da posse de bola e impedir progressão adversária	Treinar os princípios operacionais ofensivos – progressão e finalização ao alvo
	Conteúdo	Aperfeiçoamento da gestão de cobertura, a partir dos volantes, nas transições defensivas.	Aperfeiçoamento da fase ofensiva no campo de ataque	Aperfeiçoamento da gestão de cobertura nas transições defensivas	Aperfeiçoamento dos métodos e estratégias de ataque, a partir de passes verticais e maior participação dos jogadores de ataque laterais na fase ofensiva
AULA 7	Objetivo	Treinar o sistema tático e estratégias de jogo	Treinar o sistema tático e estratégias de jogo	Treinar o sistema tático e estratégias de jogo	Treinar o sistema tático e estratégias de jogo
	Conteúdo	Realização de jogos formais contra a IA, sob diferentes sistemas de jogo: 1-4-3-3; 1-4-4-2; 1-4-5-1; 1-4-2-3-1; 1-3-4-3;	Realização de jogos formais contra a IA, sob diferentes sistemas de jogo: 1-4-3-3; 1-4-4-2; 1-4-5-1; 1-4-2-3-1; 1-3-4-3;	Realização de jogos formais contra a IA, sob diferentes sistemas de jogo: 1-4-3-3; 1-4-4-2; 1-4-5-1; 1-4-2-3-1; 1-3-4-3;	Realização de jogos formais contra a IA, sob diferentes sistemas de jogo: 1-4-3-3; 1-4-4-2; 1-4-5-1; 1-4-2-3-1; 1-3-4-3;
AULA 8	Objetivo	Treinar transições ofensivas, a partir do 1-4-2-3-1	Treinar transições ofensivas, a partir do 1-4-2-3-1	Treinar transições ofensivas, a partir do 1-4-3-3	Treinar transições ofensivas, a partir do 1-4-2-3-1
	Conteúdo	Aprimoramento das noções de posicionamento dos jogadores na fase ofensiva, sobretudo dos extremos (pontas)	Aprimoramento das noções de posicionamento dos jogadores na fase ofensiva, sobretudo do meio-campista central (para receber passes entrelinhas) e dos extremos (para infiltração em diagonal no terço final do campo)	Aprimoramento das noções de posicionamento dos jogadores na fase ofensiva, sobretudo do atacante central (para atuar como “falso 9” e oferecer opção de passe entrelinhas) e dos atacantes laterais (para infiltração em diagonal no terço final do campo)	Aprimoramento das noções de posicionamento dos jogadores na fase ofensiva, potencializando as associações dos meio-campistas no corredor central por meio de tabelas, de comandos que enfatizassem o apoio ofensivo dos laterais e uma postura conservadora por

					parte dos dois volantes
AULA 9	Objetivo	Treinar transição defensiva	Treinar transição defensiva	Treinar transição defensiva	Treinar princípio operacional da finalização ao alvo
	Conteúdo	Aprimoramento dos comandos para otimizar a participação dos jogadores das linhas de frente (atacante central, extremos, meio-campista) na fase defensiva e treinamento de bolas paradas	Aperfeiçoamento dos conceitos defensivos trabalhos no primeiro bloco de aulas, como cobertura e marcação para retardamento da progressão adversária, sob o sistema tático 1-4-2-3-1	Aperfeiçoamento dos comandos para minimizar a participação ofensiva dos laterais e gestão dos volantes para sustentar marcação no corredor central, sob o sistema tático 1-4-3-3, e treinamento de bolas paradas	Aperfeiçoamento das finalizações, a partir dos mini-games e instrução dos comandos para executar o ‘chute calibrado’ e bolas paradas

Fonte: elaboração dos autores.

Para o desenvolvimento das aulas descritas na tabela acima, consideramos de fundamental importância que os “alunos” prestassem muita atenção no adversário que estivesse com a posse da bola, na movimentação dos jogadores adversários para evitar a abertura de espaços, ou no seu próprio jogador com a bola, na movimentação de seus jogadores abrindo espaços, pela ultrapassagem de laterais e movimentação de seus meio-campistas. Tudo isso, sob grande demanda cognitiva do aluno, a exemplo do que ocorre nos JECs (GRECO, 2006).

Em relação aos sistemas táticos, com exceção do A#3, os alunos aderiram ao ‘1-4-2-3-1’, pois, via de regra, este possibilita maior volume de jogadores presentes na porção central do campo, que dificulta investidas ofensivas do adversário e facilita a criação de jogadas pelos meio-campistas e atacantes:

“Ele [A#1] se sentiu mais à vontade com a formação 1-4-2-3-1, com foco no contra-ataque e pressão pós-perda da posse de bola para que os extremos fizessem o movimento do ‘facão’. [...] A noção de posicionamento e distribuição dos jogadores é muito importante, principalmente nos corredores laterais, por isso, a utilização de uma marcação com bloco médio-baixo e diminuição dos riscos do adversário conseguir bons contra-ataques.” (Diário de campo)

Diferente de A#1, A#4, ainda que com o mesmo sistema tático, geria as funções dos jogadores de modo a utilizar os corredores centrais, pouco adotando movimentos de infiltrações em diagonal a partir dos meio-campistas extremos:

“Percebemos, ele [A#4] e eu, que o 1-4-2-3-1 seria interessante ao seu estilo, desde que os volantes ficassem mais atrás e os laterais fosse ao ataque. Assim, ele passou a ter opções para fazer cruzamentos e utilizar bolas longas para que os meias achassem espaços em profundidade e acionassem o atacante.” (Diário de campo)

Avaliação final

A última das 10 aulas foi constituída por um jogo formal contra o professor, um expert no jogo. Nela, foram avaliadas as competências e habilidades trabalhadas ao longo dos dois blocos de unidades didáticas, sintetizadas em um segundo *feedback* verbal e instrutivo, que finaliza o processo formativo dos alunos no jogo ‘FIFA 19’:

Quadro 4 – Feedbacks finais oferecidos aos alunos

ALUNO	FEEDBACK FINAL
A#1	O número de infiltrações sobre sua linha defensiva diminuiu drasticamente. Sua fase ofensiva melhorou significativamente, desde a construção ainda no campo defensivo, até a associação entre atacante, extremos e meio-campista. O domínio da técnica do chute calibrado permitiu com que o aproveitamento nas finalizações fosse muito alto.
A#2	Foi visto grande evolução no aluno na gestão defensiva de sua equipe. Ao notar alguns problemas de finalização, depois do confronto, foram trabalhados alguns pequenos macetes em relação as cobranças de falta e demonstração da técnica do “chute calibrado”.
A#3	Suas noções defensivas estavam muito melhores, com seus desarmes sendo quase sempre certos, bem como foi adequado o posicionamento de seus jogadores em jogadas ofensivas do adversário, ou no confronto individual. Houve significativa melhora na fase ofensiva. Ainda há alguma lacuna para desenvolvimento na cobrança de bolas paradas, sobretudo de faltas.
A#4	Houve evolução nos aspectos defensivos e ofensivos, pelo aprimoramento das coberturas feitas pelos volantes e, principalmente, das transições rápidas para chegar ao terço final do campo adversário, a partir de passes em profundidade aos jogadores das linhas de frente.

Fonte: elaboração dos autores.

A Pedagogia do Esporte tem ganhado força nas últimas três décadas porque busca evocar conceitos, estratégias, metodologias de aprendizagem relacionadas ao fenômeno jogo, que abarca a dimensão sistêmica a que o esporte está inserido. O jogo, segundo Scaglia *et al* (2013), deve ser compreendido como elemento crucial para o desenvolvimento metodológico e didático de modelos de ensino e abordagens pedagógicas que confrontem o tecnicismo

pedagógico e epistemologias da prática provenientes do senso comum ou hegemônicas, levando em conta a qualidade do ambiente de prática (contexto) e a subjetividade inerente a ele (SILVA; THIENGO; SCAGLIA, 2022).

A Pedagogia do Esporte, busca, a partir das emergentes tendências didático-metodológicas, inferir que o ensino das modalidades pode ser desenvolvido por tarefas que remetam às situações reais do jogo em si. O ensino é colocado à prova pelo desenvolvimento prévio e formulação dos objetivos, desígnios do treinador e da treinadora, sendo orientado pelo planejamento dos conteúdos, e os ‘comos’, ‘quandos’ e ‘porquês’ da atividade pedagógica, caracterizada, em tese, pelos currículos educacionais (GIMENO SACRISTÁN, 2013; SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021; SILVA; THIENGO; SCAGLIA, 2022).

A partir dessas considerações e definições, é possível relacionar elementos das emergentes tendências da Pedagogia do Esporte com o eSport, tendo em vista o engajamento de alunos e alunas de esporte – em consonância à lógica imanente, aventada por Scaglia, et al (2013) –, a existência de regras, áreas e espaços para a prática e gestão de recursos técnico-táticos, materiais, humanos e financeiros do contexto para tentar lograr êxito, a exemplo do que ocorre nos JECs.

Nesse sentido, o eSport está sob influência constante da técnica, entendida como movimentos que permitem a execução de uma tarefa de forma mais objetiva e econômica possível, modificado de acordo com as características individuais de cada praticante; da tática, enquanto modo com que jogadores e jogadoras do próprio simulador virtual, por meio de seus posicionamentos e movimentações, ocupam e gerenciam os espaços do campo, manifestam seus conhecimentos na ação, percebendo, analisando, decidindo e realizando gestos para superar as problemáticas emergidas do jogo; e da estratégia, que consiste no estabelecimento adequado de planejamentos para enfrentar um adversário ou uma competição (GARGANTA, 1995; THIENGO, 2020).

Um dos recursos mais utilizados – derivado do próprio eGame FIFA 19 - foram os mini-games, modo de jogo em que as referências estruturais e funcionais do futebol são modificadas. Leva, sim, em conta, aspectos das matrizes de jogos descritas por Scaglia *et al.* (2013), por contemplar jogos conceituais e jogos conceituais em ambiente específico, e fomentar o manejo dos alunos em relação aos princípios operacionais de ataque (manutenção da posse de bola, progressão de campo e finalização ao alvo) e defesa (recuperação da bola, impedir a progressão de campo adversária e proteção do alvo) (BAYER, 1994). Apesar de

serem jogos “reduzidos”, que nem sempre contemplavam o objetivo final do jogo (o gol), os mini-games possibilitaram correções de forma didática e objetiva.

As matrizes de jogos descritas por Scaglia *et al.* (2013) contemplam: jogos conceituais, jogos conceituais em ambiente específico, jogos específicos e jogos contextuais. Os jogos conceituais são jogos em que as referências estruturais, ou seja, bola, alvos e tamanho do campo, além das referências funcionais, caracterizadas pelos princípios operacionais, de Bayer (1994), e regras de ação, de Garganta (1995) não respeitam a lógica dos JECs com fidedignidade, mas prezam pela manipulação da bola (SCAGLIA *et al.*, 2013).

As didáticas e metodologias utilizadas nas aulas não tiveram caráter universal, variando de acordo com o nível técnico e tático de cada atleta. As abordagens relacionais utilizadas com os alunos buscavam enfatizar as evoluções de cada um deles, tentando minimizar, ao máximo, suas dificuldades e promover alguma evolução na aprendizagem. O eSport constitui-se, assim, como espaço formativo – potencialmente explorável pela comunidade científica - e passível de intervenção pedagógica, assimilação e promoção de competências e habilidades dos indivíduos ou oriundos do próprio jogo em si (SALGADO; SCAGLIA, 2020).

Houve, então, a aplicação de uma metodologia que explorasse os conteúdos que eram insurgidos de situações de jogo em aulas prévias, de modo a preservar, com todo cuidado didático, um ambiente que garantisse a natureza de jogo, sem que se caísse no “deixar jogar por jogar”, pelo acaso, buscando encontrar a justa medida entre o *ludus* e a *paideia*, tendo como ponto de partida as necessidades do aluno (BATESON, 1999; SCAGLIA *et al.*, 2013).

Em certo momento, as ações táticas foram tão enfatizadas quanto os gestos técnicos, a partir das movimentações dos jogadores, da abertura de espaços dentro de campo, como acontece no esporte ‘real’, seguindo a lógica interna dos JECs. O uso de instruções aos alunos foi essencial nas questões defensivas e nas ações ofensivas, dos meio-campistas, atacantes e pontas. O alinhamento entre tática (motivos de se fazer) e técnica (como se fazer) visava a evolução dos alunos e procurava demonstrar que ações sem a posse de bola não deixam de caracterizar uma relação com este implemento nos jogos formais (GARGANTA, 1995; GRAÇA, 1995; SCAGLIA *et al.*, 2013)

A relação entre professor e alunos foi permeada pelo diálogo, com respeito às formações e modelos de jogo preferidas pelos jogadores, ainda que as instruções do professor

contivessem nuances sobre como ele mesmo pensa e enxerga o jogo, evidenciando que suas subjetividades e particularidades epistemológicas deixam ‘marcas’ no que Salgado e Scaglia (2020) chamam de mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem “digital”.

Tais ‘marcas’ advém também do estudo e da observação tanto do futebol ‘real’, quanto de jogos de futebol virtuais, e são exacerbadas pela didática, caracterizada por Franco (2008) como compactuada com a Pedagogia em três esferas: expressão (relação comigo mesmo, quer seja o aluno ou o professor), referência (relação com o mundo, com as referências do professor, do aluno e do saber) e significação (como são construídas as significações do processo pelo professor (SILVA; THIENGO; SCAGLIA, 2022)).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evoca a importância em organizar, sistematizar, aplicar e avaliar – ações basilares ao ensino, vivência, aprendizagem e treinamento esportivos – processos didático-metodológicos visando aulas de eSports, tomando como base as interações entre professor-investigador e alunos, a partir de um eGame de futebol, o FIFA 19. Nesse sentido, o professor-investigador relatou, em um Diário de Campo, uma sequência pedagógica com 10 aulas ministradas a quatro alunos, buscando o desenvolvimento de cada um deles, levando em consideração seus níveis de habilidade, suas especificidades e necessidades relatadas e observadas.

As aulas primaram pela utilização de recursos disponibilizados no próprio FIFA 19, como os mini-games no modo de treinamento, e partidas jogadas contra a Inteligência Artificial foram supervisionadas, avaliadas e reportadas. Buscando estabelecer uma relação dialógica, o professor-investigador organizou os conteúdos de aulas, de modo a contemplar sistemas táticos e estratégias ofensivas e defensivas de preferência dos alunos.

Admitindo as limitações metodológicas do estudo e considerando a especificidade do eGame de futebol utilizado nas aulas, a implementação do Teste de Conhecimento Tático Declarativo (CTD)⁸, de Mangas (1999), é algo a ser considerado, visando a otimização do processo de identificação das características dos alunos. Ademais, a relação do eGame adotado no estudo, um simulador do jogo de futebol, com a própria modalidade é factível, na

⁸ O Teste de Conhecimento Tático Declarativo (CTD), elaborado por Mangas (1999), consiste em um protocolo de avaliação que, por meio de 11 imagens de ações técnico-táticas ofensivas, busca delinear o nível de conhecimento tático declarativo entre indivíduos.

medida em que a compreensão de competências, conceitos e princípios operacionais comuns aos Jogos Esportivos Coletivos, os JECs, contribui para assimilação dos conteúdos abordados.

A despeito das nuances conceituais, ainda não unânimes, que caracterizam o eSport como modalidade esportiva, o estudo traz evidências concretas de que a prática é digna de tratamento pedagógico consonante ao que regem as emergentes tendências didático-metodológicas da subárea da Pedagogia do Esporte. Mais: detém algum vanguardismo ao evocar, a partir de um eGame popular, compreensões e reflexões acerca da influência conceitual dos processos pedagógicos sobre a prática do eSport, podendo, assim, contribuir para sua inserção, tanto na esfera conceitual esportiva, quanto como objeto de estudo relevante à comunidade científica voltada à Educação Física.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. Chicago: The University of Chicago, 1999.

BAYER, Claude. **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. Paris: Vigot, 1994.

BENTO, José Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza; TANI, Go. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

CAETANO, Rafaela. **O que são os eSports?** ESPN, 2019. Disponível em: <http://www.espn.com.br/infografico/o-que-sao-os-esports/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

CALLOIS, Rogger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CASARIN, Rodrigo Vicenzi *et al.* Modelo de jogo e processo de ensino no futebol: princípios globais e específicos. **Movimento**, v. 17, n. 3, p. 133-152, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/16302>. Acesso em: 01 ago. 2022.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GAMES E eSPORTS. O esporte eletrônico. 2019. Disponível em: <https://cbge.com.br/institucional/a-cbge#esporte-eletronico>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FERES NETO, Alfredo. Videogame e educação física/ciências do esporte: uma abordagem à luz das teorias sobre o virtual. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v.10, n. 88, 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd88/video.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia como ciência da educação. In: FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 71-108, 2008.

FREIRE, João Batista da Silva. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, João Batista da Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2010.

GALATTI, Larissa Rafaela; REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antonio Montero. Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e no ensino dos jogos esportes coletivos. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, Amandio; OLIVEIRA, José. **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, 1995. cap. 2, p. 11-25

GIMENO SACRISTÁN, José. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

GRAÇA, Amandio. Os comos e os quandos no ensino dos jogos esportivos coletivos. In: GRAÇA, Amandio; OLIVEIRA, José. **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. 2. ed. p. 27-34; Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, 1995. cap. 3, p. 27-34.

GRECO, Pablo Juan. Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 20, p. 210-212, 2006.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/2285>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MANGAS, Carlos. **Conhecimento declarativo no futebol: estudo comparativo em praticantes federados e não-federados, do escalão de sub-14**. 1999. 117 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FCDEF-UP), Porto, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controversas. **Observatorio del Deporte**, v. 1, n. 1, p. 147-185, 2015.

MENEZES, Bruna Campo de. **O que são esports? Como surgiram e os principais jogos competitivos**. globoesporte.globo, 2020. Disponível em:

<https://globoesporte.globo.com/esports/noticia/esports-o-que-sao-como-surgiram-e-tudo-sobre-o-cenario-competitivo.ghtml>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SALGADO, Karen; SCAGLIA, Alcides José. Os exergames como recurso didático no ensino do atletismo na educação física escolar. **Journal Physical Education**, v. 31, e3146, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/NgrLVhXNd3HrD8gPzVmCHtM>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; LEONARDO, Lucas; LIZANA, Cristian Javier Ramirez. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/37893>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SCAGLIA, Alcides José.; FABIANI, Débora Jaqueline Farias. Do jogo à pedagogia do jogo: o processo de constituição da docência. In: NOBREGA, Terezinha Petrucia da; MOREIRA, Wagner Wey. **Ser professor (a) universitário (a): o sensível, o inteligível e a motricidade**. Natal: IFRN, 2017.

SILVA, Luis Felipe Nogueira; LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física e esporte: mapeamento a partir de um instrumento metodológico. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 25., n. 274, p. 145-163, 2021. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2344/1365?inline=1>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SILVA, Luis Felipe Nogueira; THIENGO, Carlos Rogério; SCAGLIA, Alcides José. Epistemes, pedagogias, didáticas e métodos no ensino e treinamento. In: SANTOS, J. W. **Seminários: ciência e futebol**. Curitiba: CRV, 2022.

SILVÉRIO, Carlos Eduardo Corrêa; SIQUEIRA, Renato dos Santos; CASCÃO, Isabela. Jogos eletrônicos como esporte na educação física. **Revista Científica da UMC**, Edição Especial PIBIC, p. 1-4, 2019.

THIENGO, Carlos Rogério. **Glossário do futebol brasileiro: termos e conceitos relacionados às dimensões técnica e tática**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2020.

TRASKINI, Eder. **Invasão Gamer**, eSports crescem no mundo do futebol, e já tem dos campos dono de equipes profissionais dos games. UOL, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/reportagens-especiais/crescimento-dos-esports-no-mundo-do-futebol-transforma-ate-jogadores-em-ceos/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA RÁDIO ESCOLA

Bruno da Silva Pinto¹
Jaqueline Mendes da Silva²
Jorge Eto³

RESUMO

Este trabalho, frente ao desenvolvimento de competências essenciais para o desenvolvimento integral do aluno, apresenta um relato de experiência no contexto da Pedagogia de Projetos que fora desenvolvida em uma Escola Estadual localizada no município de Várzea Grande - MT. Na Pedagogia de Projetos se faz importante evidenciar que o estudante é o centro do processo e o professor passa a ser o mediador para que as ações pedagógicas se concretizem. Com objetivo de desenvolver habilidades e competências de comunicação social para os alunos se expressarem por meio da oralidade e da escrita, conhecer a linguagem radiofônica, estimular a criatividade e autogestão, assim como valorizar o trabalho em equipe e o desenvolvimento da fala em público, optamos por deixar que os próprios alunos da escola fossem os protagonistas da rádio, montando a grade de programação, construindo o roteiro diário, escolhendo as músicas a serem tocadas e fazendo a apresentação da rádio. Assim, o objetivo do estudo foi refletir sobre a importância de Pedagogia de Projetos no desenvolvimento de competências nos estudantes da escola e acadêmicos do curso de Educação Física que fizeram parte do Programa Residência Pedagógica.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Pedagogia de Projetos. Rádio Escola.

ABSTRACT

This paper, facing the development of essential competences, presents an experience report in the context of Pedagogy of Projects that was developed in a State School located in the city of Várzea Grande - MT. In Project Pedagogy, it is important to highlight that the student is the center of the process and the teacher becomes the mediator for the pedagogical actions to take place. With the development of social communication skills and abilities for students to be able to speak and write, to know the radio phonic language, to stimulate creativity and self-management, as well as to value the teamwork and the development of speaking in public, we opted to let the students be the protagonists of the radio, assembling the schedule, organizing the daily script, choosing the playlist and doing the presentation of the radio. Thus, the objective of the study was to reflect on the importance of Project Pedagogy in the development of students' competences and of the graduate students that were of the Pedagogical Residency Program.

¹ Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso. Docente efetivo da Rede Pública Municipal de Cuiabá e da Rede Pública Estadual de Mato Grosso. E-mail: brunodrhsm@gmail.com

² Mestra em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Mato Grosso-IFMT. E-mail: jaqueline.mendes1982@hotmail.com

³ Doutor em Educação. Docente pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). E-mail: jorgeto@alumni.usp.br

Keywords: Pedagogical Residency Program. Project Pedagogy. School Radio.

INTRODUÇÃO

Este artigo narra a experiência da implementação da de um Projeto de Rádio Escola que ocorreu durante o Programa Residência Pedagógica entre os anos de 2018 e 2020. Este programa faz parte de uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal. Ele foi criado em 2018 com intuito de induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular nos cursos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior do Brasil, realizando a imersão do licenciando em escolas/campo de Educação Básica. Entretanto, diferente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que o aluno adentra o programa na primeira metade do curso, no Programa Residência Pedagógica, os alunos podem ser inseridos a partir da segunda metade de seu curso e no caso dos alunos que participaram do Programa que será descrito nesse relato, os alunos estavam matriculados no 4º e 5º semestres.

Embora seja recente esse Programa que aproxima universidade e escola, professores e licenciandos, a história da Residência Pedagógica na área da Educação não é uma discussão que chega apenas em 2017 e 2018. Já esteve em pauta política no Brasil com outras nomenclaturas. Segundo Silva e Cruz (2018) a primeira vez que a Residência Pedagógica fez parte das discussões do cenário político foi em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel, que relatou se inspirar no Programa Residência Médica, pois entendia que esse programa foi um avanço para a medicina, podendo acarretar em um avanço também no sistema educacional. Essa primeira proposta, apresentada pelo senador teria uma carga horária mínima de 800 horas, diferente do que foi instituído no Programa em 2018.

No ano de 2012 o senador Blairo Maggi, apresentou uma proposta adaptada da proposição do Maciel. De acordo com Silva e Cruz (2018, p. 228) nessa nova proposição, a nomenclatura sugerida foi Residência Pedagógica, que seria “[...] uma etapa anterior à formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da ‘residência’, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas.”. Esse formato, oportunizava um determinado período do aluno na escola, mas com foco na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não tendo como objetivo, outros níveis e modalidades de ensino.

O senador Ricardo Ferraço, em 2014, conseguiu aprovar na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado o projeto de lei 6/2014, que propunha uma mudança na LDB, incluindo a Residência Docente. “O projeto determinava que a formação docente para a educação básica incluiria a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 229).

Enfim, no ano de 2018, foi lançado pela CAPES, o edital 06/2018 referente ao Programa Residência Pedagógica tendo como foco a formação inicial de futuros professores, bem como, a formação continuada do professor que está em atuação e a reformulação dos currículos dos cursos de Licenciatura.

Destacamos que esse Programa possibilitou a produção de uma metodologia para a formação prática em estreito vínculo entre universidade e escola, alunos e professores, já que estes estabeleceram uma maior relação por 18 meses ininterruptos, contabilizando uma carga de 1.200 horas de trabalho conjunto. Possibilitando aos alunos uma maior imersão numa escola campo. Mas, para que tudo transcorresse de modo a atingir os objetivos do programa, a Instituição de Ensino Superior implementou as seguintes fases durante esse processo: Formação da Equipe e Planejamento; Desenvolvimento de Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas; Acompanhamento; Socialização e Avaliação do Processo.

A partir desse Programa, algumas modificações puderam ser sugeridas tanto nos currículos dos cursos de licenciaturas do Centro Universitário de Várzea grande (UNIVAG) e da Escola Estadual José Leite de Moraes, dentre eles, centramo-nos na Pedagogia de Projetos e é nessa perspectiva que este texto versará.

Pedagogia de Projetos

A Pedagogia de Projetos tem dentre seus precursores William Heard Kilpatrick que no movimento escolanovista desenvolveu uma perspectiva educacional que tinha como base a aprendizagem a partir de temáticas advindas do cotidiano em que, comumente, eram indagações trazidas dos educandos e todo o processo pedagógico se centrava em levá-los a inferir sobre o tema eleito. Vale ressaltar que acrescentávamos ao aspecto das indagações advindas dos educandos, outros pressupostos escolanovistas, como: a aprendizagem significativa e o processo de aprendizagem centrado no aluno, dentre outros. Para Rodrigues, Anjos e Rôças (2008) a aprendizagem significativa tem a ver com a vida anterior dos alunos e

como dela emergem problemas com os quais os alunos convivem e não conseguem dar respostas sem a ajuda, e é nesse cenário que a Pedagogia de Projetos adentra na vida escolar.

Para Matos (2009) os projetos são formas de organizar metodologicamente o conhecimento escolar em que os alunos fazem interações entre os conhecimentos, tendo como eixo um tema, e um dos principais elementos da aprendizagem são as práticas que são demandadas pelo tema escolhido.

Há algum tempo, trabalhar com Pedagogias de Projetos vem sendo considerado uma maneira de estimular a aprendizagem do corpo estudantil, o que poderia encaminhar a formação de sujeitos mais ativos, autônomos, conscientes, reflexivos, e por fim, a constituição de um cidadão atuante e participativo na sociedade. A escola precisa ser este espaço vivo, cheia de interações e aberto ao que é real. (ALVES; RIBEIRO, 2015)

Ao se tratar da Pedagogia de Projetos faz-se importante evidenciar que o aluno é o centro do processo e o professor passa a ser mediador, instigador, para que as ações pedagógicas se concretizem. As práticas pedagógicas de visitas em campo, vivências, laboratórios e experimentos em conjunto com aulas em sala fazem com que os alunos tenham tanto momentos conceituais bem como de práticas, tendo como objeto o cotidiano do aluno que leva esse aprendizado para a vida.

Veiga (2006) relata que para o contexto contemporâneo, a Pedagogia de Projetos cria um envolvimento e interesse do grupo, já que, o estudante, ao ser colocado no centro do processo e da produção e construção de conhecimento, passa a tomar maior interesse pela liberdade e autonomia. Usando a metáfora de Baumam (2013) nesta perspectiva, é possível afirmar que a Pedagogia de Projetos atua como um míssil inteligente e não balístico, já que nossos estudantes de hoje, não são mais fixos, e sim dinâmicos.

Em relação as indagações que os alunos trazem sobre suas vivências elas se configuram como ponto de partida para o projeto e um erro crasso é o professor indicar o tema do projeto. A indicação do tema pelo professor pode incorrer na não convergência com a vivência dos alunos. Assim, o tema deve nascer da cultura dos alunos para que se estabeleça relações com a vida deles próprios.

No desenvolvimento do projeto, o planejamento para condução de cada incursão é fundamental, porém, é fato que novas possibilidades se apresentam e a readequação a partir dos acontecimentos são necessários e importantes para o aprendizado.

Dessa forma, Alves e Ribeiro (2015) afirmam que, a Pedagogia de Projetos, mais do que uma estrutura diferenciada para trabalhar os conteúdos, é uma proposta que visa promover uma mudança na forma de pensar e repensar a escola, bem como o currículo que se constitui na prática pedagógica. É o fim do monopólio do professor centralizador.

Na sistemática de avaliação um aspecto a ser evidenciado é o que o aluno aprendeu e como esses aprendizados se relacionam com a vida dele, portanto, não são simples testes que podem promover uma avaliação nesse sentido, mas sim, atividades de observação, diálogos, experimentações e produções são imprescindíveis para uma avaliação na Pedagogia de Projetos.

Outra questão que se afina com a Pedagogia de Projetos é a interdisciplinaridade, pois aprender a partir de temáticas ultrapassa as fronteiras delimitadas pelas disciplinas e o conhecimento advindo de várias áreas em conjunto passam a ter um sentido que converge para o tema abordado. Ressaltamos que a hierarquização do conhecimento presente no currículo escolar organizado por disciplinas em que Matemática e Português são os primeiros e mais valorados, com a Pedagogia de Projetos isso não acontece, pois ao se desenvolver projetos o aluno demanda muitos outros saberes em que todos têm real valor no contexto do aprendizado.

Para Santos e Hammerschmidt (2012) os alicerces da complexidade são transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, pois são instrumentos de operar a formação do pensamento complexo.

A interdisciplinaridade na Pedagogia de Projetos se contrapõe a toda tendência analítica da ciência em que se forma modos de pensar e agir pela especialidade, pois para a Pedagogia de Projetos o pensamento é complexo e busca a interação entre os saberes. O que se necessita saber para o desenvolvimento de um projeto não é nem mais e nem menos da necessidade que emerge do tema, assim, para a Pedagogia de Projetos não há aprofundamentos disciplinares desnecessários, somente se aprende o que tem foco no projeto.

Balieiro e Moura (2019, p. 8) relatam que trabalhar com Pedagogia de Projeto assume relevância por “dialogar com as características da geração y e z (os millennials e centennials, respectivamente), conhecidas por sua fácil dispersão, forte apego ao uso das mídias sociais e internet, consumismo exacerbado etc.”

Em uma questão ideológica a Pedagogia de Projetos tende a duas vertentes, a primeira, coloca como função pedagógica inferir sobre a realidade dos alunos sem nenhuma

intenção de mudança ou transformação social, a segunda, com uma visão mais crítica, coloca que todas as ações devem promover uma revisão social que emancipe os alunos e promova uma sociedade mais equânime.

Freire (1996) ao ser entrevistado e discorrer sobre um projeto, revela que um projeto que busque uma transformação social é um sonho que fala de sonho em busca da dignidade humana. O sonho aqui apresentado é um sonho utópico, porém, qualquer ação que venha a melhorar a condição de vida coletiva é acolhida e tratada como contraponto a uma sociedade que corrobora cada vez mais com princípios de exploração, individualidade e aumento da cisão entre ricos e pobres. Assim, sonhar é projetar, é jogar os pensamentos à frente com intenções que nem sempre se concluirão, porém, sem sonhar ou projetar a vida se esvai somente no presente.

Na Pedagogia de Projetos os alunos fazem presentes seus sonhos no fazer da escola e em conjunto com ela seus sonhos tornam-se projetos e de seus projetos se dá o aprendizado que toca diretamente a vida, o seu aprender e a maneiras que se colocarão no mundo.

Relato de Experiência do Projeto de Intervenção da Rádio Escola na Escola Estadual José Leite de Moraes

O relato de experiência é um método de pesquisa já utilizado há muito tempo. Como método de pesquisa exige caminhos a seguir. Neste caso, Fortunato (2018) apresenta elementos interessantes que descrevem a estrutura de um relato de experiência: (1) seja qualificado como método de pesquisa, (2) que seus resultados sejam incorporados no rol de saberes da educação e (3) que se apresente como uma receita completa, a partir da qual outros educadores consigam divisar formas de educar, contextualizando suas ações”. A partir destes elementos, descreveremos a seguir o relato de experiência do projeto de intervenção da Rádio Escola.

A experiência ocorre na Escola Estadual José Leite de Moraes, localizada em Várzea Grande – MT. A escola fica muito próxima do UNIVAG, e, por esta razão, constantemente são desenvolvidos estágios, vivências, observações de aulas e diversas outras atividades pedagógicas com o objetivo de aproximar mais os universitários de licenciaturas à realidade das escolas de educação básica. Neste sentido, o Programa Residência Pedagógica – Educação Física teve como um dos lócus a Escola Estadual José Leite, que prontamente,

através de sua equipe gestora, concordou com o desenvolvimento do mesmo dentro de suas dependências.

O Programa Residência Pedagógica na referida escola iniciou em 2018, exigia dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física que fizessem observações de aulas do professor regente, denominado preceptor, durante o segundo semestre do corrente ano e, posteriormente, no ano seguinte de 2019, com a orientação do professor preceptor, deveriam ministrar aulas. Também era preciso que os acadêmicos desenvolvessem um projeto de intervenção de interesse da instituição de ensino de Educação Básica, que não necessariamente precisaria ser relacionado ao componente curricular de Educação Física.

No início do ano de 2019, quando o novo diretor assumiu a Escola Estadual José Leite de Moraes, apresentou vários projetos que pretendia implementar na escola, e um desses projetos era a Rádio Escola. Sabendo desse interesse do diretor, sugerimos aos acadêmicos que o projeto de intervenção deles fosse justamente a criação de uma rádio, já que era uma necessidade da escola e prontamente os acadêmicos/residentes aceitaram. Nesse momento, inicia o desenvolvimento da Pedagogia de Projeto, a qual, partiu da necessidade da escola, e não da indicação do professor orientador da Instituição de Ensino Superior.

A primeira etapa foi a elaboração do projeto descritivo feito pelos residentes/acadêmicos, o que levou os alunos a buscarem conhecimentos que não estavam presentes no primeiro momento na sua formação inicial, mas que faria com que ampliasse o repertório de conhecimentos advindos de outras áreas, já que eram necessários para sua atuação e formação. Quando falamos em Pedagogia de Projetos dentro da educação, Matos (2009) afirma que estamos tratando da importância de ações ativas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, como nessa experiência que estamos por relatar, haja vista, que a compreensão se dá na prática desde a pesquisa, definindo caminhos a seguir à sua implantação ou implementação.

Concomitante a isto, junto com o diretor, os alunos levantaram quais equipamentos a escola já possuía, quais seriam necessários adquirir, e dos equipamentos existentes na escola, quais necessitariam de algum tipo de manutenção ou reparo.

Um fator facilitador é que a escola já dispunha de caixas de som espalhadas por todo o pátio, tendo em vista que o sinal para troca das aulas não é realizado da forma tradicional, com uma sirene, e sim com execução de músicas. Após diagnóstico realizado, observamos

que algumas dessas caixas não estavam funcionando plenamente, mas, após identificá-las, foi passado para o diretor e as mesmas foram arrumadas.

Em seguida buscamos definir em qual local funcionaria a rádio. A equipe responsável pela rádio escola identificou que todos os equipamentos de funcionamento do sistema de música para o sinal de troca das aulas ficavam dentro da sala do diretor, inclusive uma mesa de som. Não seria viável utilizar a sala do diretor para funcionamento da rádio, portanto, sugerimos que utilizássemos o Laboratório de Informática inativado, pois o mesmo ficava ao lado da direção, facilitando todo o processo necessário de mudança de cabos e distribuição do áudio para as caixas de som da escola, tendo em vista que todas as saídas de cabos e áudio para as caixas de som espalhadas pela escola eram originárias da sala do diretor.

Tendo resolvido essas situações técnicas e aquisição de materiais como microfones, computador, mesa de som, entre outros, começamos a organizar a estrutura da rádio. A programação da rádio seria diária, durante o intervalo (recreio) dos alunos que tem duração de 20 minutos, porém, inicialmente realizaríamos seu funcionamento apenas no período vespertino, duas vezes na semana, pois eram os dias que teríamos os acadêmicos/residentes presentes na escola para acompanhar e orientar os alunos durante as primeiras semanas de funcionamento da rádio, depois que esses alunos ganhassem confiança e autonomia, poderíamos ampliar o funcionamento da rádio para todos os dias da semana e também nos demais períodos que a escola tem atendimento, matutino e noturno, para além do vespertino.

Com objetivo de desenvolver habilidades e competências de comunicação social para os alunos se expressarem por meio da oralidade e da escrita, conhecer a linguagem radiofônica, estimular a criatividade e autogestão, assim como valorizar o trabalho em equipe e o desenvolvimento da fala em público, optamos por deixar que os próprios alunos da escola fossem os protagonistas da rádio, montando a grade de programação, construindo o roteiro diário, escolhendo as músicas a serem tocadas e fazendo a apresentação da rádio, sendo assim, precisaríamos pensar como faríamos a escolha desses alunos, e, juntamente com a coordenação da escola, decidimos trabalhar inicialmente com os líderes e vice líderes de cada turma. Essas ações corroboram o pensamento de Freitas *et al.* (2003, p. 20) que afirmam que a Pedagogia de Projetos tem a finalidade de uma mudança de postura dos alunos, que se fundamente na aprendizagem por meio de resolução de situações didáticas que sejam estas significativas para eles, aproximando-os assim o “máximo do seu contexto social, através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas.”.

Os acadêmicos/residentes, então, realizaram uma reunião com todos os representantes de turmas, expuseram sobre o projeto da rádio e entregaram uma ficha de inscrição para cada um dos alunos que tivessem interesse em participar, esta ficha deveria ser preenchida com todos os dados solicitados e ter a assinatura de um responsável legal.

No período vespertino a escola possuía 18 turmas, com 2 representantes de cada turma, foram convidados um total de 36 alunos, sendo que de acordo com o nosso planejamento, precisávamos de 15 a 20 alunos para desenvolverem as atividades da rádio, distribuindo-os em 5 grupos de 3 a 4 alunos. Cada grupo ficaria responsável por um dia da semana na programação da rádio, assim, não prejudicaríamos os discentes no cumprimento de seus estudos dentro da escola, tendo em vista que necessitariam sair da sala de aula entre 10 a 15 minutos antes do intervalo (recreio) para ligarem todos os equipamentos e deixarem tudo pronto para o início da programação e transmissão.

Após o período de inscrição e autorização dos responsáveis legais, atingimos um total de 23 alunos interessados em participarem da rádio, começamos, assim, a preparação dos mesmos. Primeiro os residentes fizeram uma reunião explicando com mais detalhes como funcionaria a rádio e também captando sugestões dos envolvidos. Depois conseguimos fazer uma visita com os alunos numa rádio comunitária localizada no bairro da escola, chamada Rádio Alternativa. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e manusear todos os equipamentos necessários para o funcionamento de uma rádio, eles também foram instruídos sobre quais aspectos importantes quando se deseja organizar e montar uma programação de rádio e alguns alunos foram entrevistados ao vivo pelo apresentador.

Essas ações que vinham ocorrendo na construção da Rádio Escola estavam atreladas a Pedagogia de Projetos, pois nela os alunos do UNIVAG e da Escola Estadual José Leite de Moraes estavam construindo os seus saberes que traziam aprendizagens reais, significativas, ativas e interessantes, já que esse desenvolvimento de conteúdos cognitivos, se dava nas dimensões atitudinais e procedimentais e, por fim, proporcionava aos alunos - seja do Ensino Superior ou Educação Básica - uma visão global do mundo, e também um anseio por mais conhecimentos, já que estes eram tidos como necessários.

No decorrer do Projeto, conseguimos outra parceria realizada através do curso de Fonoaudiologia do UNIVAG, que oportunizou a muitos alunos entrar numa universidade pela primeira vez. Os alunos participaram de uma palestra sobre os diferentes aspectos da comunicação humana, em especial sobre a linguagem oral, tão importante numa rádio. Após a

palestra todos os alunos realizaram um teste de dicção, e foram orientados como realizar exercícios que auxiliam a melhorar a dicção, que é a forma como pronunciamos os sons das palavras, sílabas e letras. Segundo a palestrante, a dicção é um dos fatores mais relevantes para quem tem medo de falar em público, isso porque a maneira como articulamos nossas palavras influencia diretamente no entendimento da mensagem, por isso, quem tem problemas de dicção se sente inseguro na posição de orador, ou seja, quando melhoramos nossa dicção, melhoramos também a autoconfiança e o poder da oratória.

Posterior a todo esse processo de formação e de esclarecimento do Projeto da Rádio Escola, tivemos alguns alunos que desistiram de participar da rádio. Levantamos como hipóteses a ansiedade em desenvolver as atividades diretamente relacionadas ao funcionamento da rádio. Por isso, abrimos novas vagas para os demais alunos da escola, tendo em vista que muitos nos procuravam querendo saber se somente os representantes de turma poderiam participar. Por fim, fechamos o grupo de trabalho da rádio com 16 alunos e, em seguida, procedemos com a divisão dos 5 grupos de trabalho, cada grupo atuando uma vez na semana, deixando com que os próprios alunos se dividissem de acordo com a afinidade e habilidades que eram necessárias para compor cada equipe. Deixamos claro que precisaríamos de pelo menos 5 pessoas que gostassem de falar em público e utilizar o microfone (apresentador), os demais alunos e principalmente os que não se sentiram seguros para atuarem como apresentadores, poderiam contribuir na construção do roteiro tendo como base a programação diária, poderiam também ajudar com relação a preparação dos equipamentos, entre outras tarefas e funções necessárias.

O próximo passo foi montarmos a grade de programação, definindo qual estilo musical seria tocado em cada dia e se além da música teríamos outras temáticas, como: informações esportivas, expondo resultados dos jogos de futebol em nível nacional, regional e até mesmo dos campeonatos que os times da escola participam; dicas culturais, como informações de filmes que entraram ou entrariam em cartaz, peças teatrais, séries e filmes em alta nas plataformas streaming como a Netflix, bem como, o calendário de apresentações do grupo de coral da escola, etc.; temas humorísticos, abrindo espaço para alunos, professores e funcionários da escola que quisessem contar piadas; entrevistas, convidando membros da comunidade escolar que tenham se destacado em algum trabalho desenvolvido dentro da escola ou até mesmo fora dela; recadinhos, neste dia poderiam ser lidos e encaminhados pelos

alunos como mensagens para aniversariantes da semana, mensagem românticas, homenagens de amizades, dentre outros.

Também deixaríamos a rádio sempre disponível para a equipe gestora da escola, professores ou funcionários da escola para passar recados de grande importância à comunidade escolar, assim como divulgar achados e perdidos.

Quadro 1 – Grade semanal de programação da Rádio Escola

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Estilo de programa	Esportivo	Recadinhos	Humorístico Entrevista	Esportivo	Cultural
Estilo Musical	Sertanejo Rock	Eletrônica internacional POP/K-Pop	Funk Light Rap Hip Hop	Gospel Jazz MPB	Axé Pagode

Fonte: elaboração dos autores.

As nossas últimas reuniões de formação antes da rádio entrar em funcionamento tiveram como objetivo a elaboração das escalas, definindo qual grupo ficaria em qual dia da semana, porém estes dias da semana não eram fixos para os grupos, ou seja, a cada semana mudava o dia que cada grupo tinha o seu programa, permitindo aos grupos que conseguissem vivenciar ecleticamente todos os estilos de programas e músicas, bem como para não acontecer dos alunos terem de sair mais cedo sempre na aula do mesmo professor/disciplina.

Outra pauta dessas reuniões finais foi a elaboração do roteiro de apresentação, nesse roteiro os alunos deveriam descrever tudo que os apresentadores iriam falar durante sua programação do dia, elencar a sequência e quais músicas seriam tocadas. Após o roteiro pronto, os alunos tinham de encaminhá-lo via *whatsapp* com antecedência de uma semana para os acadêmicos/residentes que faziam a análise, caso necessário apontavam algumas sugestões ou correções e, assim, aprovando para ser apresentado. Através deste grupo de *whatsapp* os alunos também encaminhavam áudios fazendo a leitura da sua fala descrita no roteiro, simulando e treinando sua apresentação, assim os acadêmicos/residentes conseguiam auxilia-los com *feedbacks*, reduzindo um pouco a insegurança e nervosismo de alguns alunos. Nesse momento, era possível observar o quanto os alunos do UNIVAG já tinham conquistado a autonomia nesse processo, já dominavam as questões relacionadas a Rádio Escola, e os alunos da escola, estavam ainda no processo, mas a todo momento eram colocados em desafio, para desenvolver essa autonomia.

A partir de alguns encontros, percebemos também a necessidade de criarmos um regulamento contendo as regras gerais para que o projeto funcionasse da melhor forma

possível. Essas regras foram debatidas em uma reunião entre os acadêmicos/residentes, os alunos participantes do projeto e a equipe gestora da escola, a qual definiu entre outras coisas, que somente os integrantes do projeto poderiam estar dentro da sala onde funcionava a rádio, com quem seria retirada e devolvida a chave da sala destinada a rádio, quais deveriam ser os cuidados com os materiais eletrônicos pertencentes a rádio, e principalmente a importância da organização do roteiro de programas da rádio que dialogasse com as necessidades do espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo rigorosamente todas as etapas citadas até aqui, conseguimos colocar a rádio em funcionamento, então, foi possível ver - aquilo que era irreal quando discutimos a ideia pela primeira vez – a Rádio se tornando real na escola, porém ainda não estava como esboçada no início, pois sua frequência era apenas duas vezes na semana, nos dias que tínhamos os acadêmicos/residentes presentes na escola, pois os alunos da escola, ainda se sentiam mais seguros quando estes estavam presentes, mas que não consideramos como pontos negativos, já que muitas aprendizagens se fizeram nesse pequeno espaço de tempo.

Por isso, entendemos que a Pedagogia de Projetos contribuiu para a formação dos graduandos de Licenciatura em Educação Física do UNIVAG, pois os tiraram de um currículo disciplinar e os colocaram a frente de projetos que pediram por conhecimentos interdisciplinares, numa perspectiva ampla de formação e conhecimentos com sentidos e significados se tornando uma forma eficiente e eficaz de aprendizagem, já que possibilitou a formação de um sujeito crítico e ao mesmo tempo criativo.

Para além disso, a Pedagogia de Projetos na Educação Física com o Projeto Rádio Escola foi composto por dois grupos principais, os alunos da escola de Educação Básica e os alunos de licenciatura em Educação Física. Para ambos, vivenciar aspectos comumente disseminados na escola ou na universidade foi importante para que os mesmos pudessem desenvolver saberes que vão desde a escrita, leitura, negociação até testes vocais o que expande a formação e o conhecimento escolar para a vida e para os problemas advindos da realidade. Também se soma a isso a oportunidade de inferir tais conhecimentos na prática, nesse caso uma prática coletiva e transformadora.

Persiste uma necessidade de mais tempo, para dar continuidade no projeto, até que todos os alunos participantes do projeto ganhem mais autonomia para as apresentações. Outra

alternativa, caso o Programa Residência Pedagógica continue sendo executado na mesma escola, é a possibilidade dos novos residentes darem continuidade no Projeto da Rádio Escola, procurando, inicialmente, a participação dos alunos que já estavam envolvidos efetivamente no projeto.

Concluimos que projetos novos na escola sempre chamam muita atenção dos alunos, muitos desejam participar no início, porém, quando existe um regramento mais rígido e disciplinado acontecem muitas evasões e desistências por parte dos mesmos. Essa questão levantada pode ser tema para outros estudos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thalita Lopes Gomes; RIBEIRO, Paulo Eduardo. Pedagogia de projetos: a transição do ensino. Revista **Atlante** (Cuadernos de Educación y Desarrollo). Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2015/12/conhecimento.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BALIEIRO, Matheus Henrique; MOURA, Jeane Delgado Paschoal. **A pedagogia de projetos**: uma proposta coerente à modernidade líquida. XIII ENANPEGE. 2019. Disponível em: http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562633852_ARQUIVO_APedagogiadeProjetos.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**. Dispõe sobre a Residência pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Hipóteses, 2018.

FREIRE, P. Freire e Axé ensinam crianças a sonhar. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 out. 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/10/13/cotidiano/30.html>. Acesso em: 29 ago. 2020.

FREITAS, Katia . Siqueira. *et al.* Pedagogia de Projetos. **GERIR**, Salvador, v. 9, n. 29, p.17-37, jan./fev. 2003.

MATOS, Marilyn A. Errobidarte de. A Metodologia de projetos: a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Campo Grande, v. 2, n. 1, p. 22-29, abr. 2009.

RODRIGUES, Luiz Cláudio Pinheiro; ANJOS, Maylta Brandão; RÔÇAS, Giselle. Pedagogia de projetos: relato de uma experiência. **Educação e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.

65-71, mar. 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m315179.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SANTOS, Silvana Sidney Costa; HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 561-565, ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/rpStZdRWWXPCpQsHhVMYJ9c/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. **A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 28 ago. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NAS ÁREAS DO ESPORTE E DA ACADEMIA NO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO UNIVAG

Allan da Mata Godois¹
Elson Aparecido de Oliveira²

RESUMO

Os Estágios obrigatórios do curso de Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário Várzea Grande – UNIVAG são desenvolvidos nas áreas esportivas (iniciação, aperfeiçoamento e treinamento esportivo) e na área de academia (musculação e atividades aeróbias). Estas, por sua vez, são áreas que estão sendo impactadas pelas transformações sociais contemporâneas que acabam gerando demandas de profissionais interativos e versáteis. Este ensaio teórico-científico surge da necessidade latente de discussão sobre a integração do processo de formação acadêmica e a atuação do profissional de Educação Física nos campos do esporte e em academias. O presente texto tem como proposta apresentar uma reflexão (ensaio) sobre a tarefa de estruturação dos Estágios supervisionados do curso de Bacharelado em Educação Física do UNIVAG. Considerando este propósito, traçamos um enredo dialético a fim de sinalizar principais elementos balizadores para a construção de um quadro de competências profissionais contextualizado às necessidades emergentes, bem como, o debate, a proposição e o desenvolvimento de ações pedagógicas formativas agregadas a estrutura curricular do curso, capazes de estreitar a relação entre a formação acadêmica e os campos de atuação profissional. Esperamos que as ações pedagógicas desenvolvidas nos Estágios supervisionados repercutam de forma positiva na formação acadêmico-profissional dos alunos e que a inserção desses novos profissionais no mercado contribua para o crescimento das áreas de interesse nos próximos anos.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Supervisionado. Esporte. Academia.

ABSTRACT

The mandatory internships of the Bachelor's Degree in Physical Education Course at the Centro Universitário Várzea Grande – UNIVAG are developed in the sports field (sport initiation and sports performance) and gyms (strength and endurance training). These fields, in turn, are occupational areas that are being greatly impacted by contemporary social changes, which results in increased demand for engaging and adaptable professionals. This theoretical-scientific essay arises from the latent need for discussion about the integration of

¹ Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário – UNIVAG. E-mail: allan.godois@univag.edu.br

² Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário – UNIVAG. E-mail: elson.oliveira@univag.edu.br

academic formation and the performance of Physical Education professionals in the fields of sports and gyms. The present text presents some appointments on the task of structuring the supervised internships for the Bachelor's Degree in Physical Education of UNIVAG. In view of this purpose, we trace a dialectical plot in order to signal the main guiding elements for the construction of a framework of professional competencies contextualized to emerging needs, as well as, the debate, the proposition, and the development of educational actions integrated into the curricular base of the course, capable of approximating the relationship between academic formation and the occupational areas. We expect that the pedagogical actions developed in the supervised internships will have a positive impact on the professional formation of students and that the arrival of these professionals in the labor market contributes to the expansion of occupational areas of Physical Education interest in the coming years.

Keywords: Physical Education. Supervised internship. Sport. Gym.

INTRODUÇÃO

A aproximação do aluno de ensino superior com o campo de prática profissional aparece como um dos fatores mais complexos inerentes ao processo de formação acadêmico-profissional em Instituições de Ensino Superior (IES) (ANVERSA *et al.*, 2015). Mais do que a inserção no campo profissional, os Estágios devem fomentar o desenvolvimento do perfil profissional dos alunos, oportunizar a relação de saberes teórico-práticos e a reflexão-ação de atitudes que dimensionam um profissional de excelência, a partir de experiências de qualidade. Esta é uma proposta desafiadora que depende da articulação de esforços de todas as partes envolvidas, ou seja, discentes, docentes e campos de estágio, para lograr êxito.

Já há algum tempo se discute sobre os rumos e direcionamentos pertinentes à organização da estrutura curricular de formação dos bacharéis em Educação Física (TOJAL, 2003). Ainda nos anos 2020, a Educação Física mostra-se como uma área de conhecimento em trânsito com grandes expectativas de mudanças influenciada por decisões em esferas políticas, a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (DCN) definidas pela Resolução CNE/CES Nº. 6, de 18 de dezembro de 2018. (BRASIL, 2018). As mudanças na proposta curricular das últimas décadas (i.e., anos 2000 - 2020) prospectam melhorias no perfil de egresso de Educação Física, as quais, espera-se ir ao encontro das demandas impostas para a profissão em conformidade com seus respectivos períodos de proposição.

Naturalmente, a abrangência das competências esperadas para o egresso de Educação Física incide sobre a oferta de disciplinas, também na organização e estratégia de condução de suas atividades pedagógicas. Os Estágios obrigatórios (EO) estão entre as disciplinas mais sensíveis às sugestividades de mudanças em função de suas próprias feições, as quais, citamos a construção de experiências acerca da futura prática profissional. E nesse processo, alinhar a abordagem do conteúdo teórico de formação acadêmico-científica, à inserção em campos de Estágios com reconhecida significância para a região, à possibilidade de experiências potencialmente significativas e, a um processo de avaliação a altura da proposta é um grande desafio para os professores dos EO.

Nesse contexto, Texeira *et al.* (2017) ressaltam a importância da reflexão e ajustes no desenvolvimento das disciplinas de EO do curso de Bacharelado em Educação Física, a fim de dar azo à formação suficientemente capaz de desenvolver habilidades profissionais conectadas à realidade local e global da profissão. Portanto, a leitura dinâmica e a adaptabilidade aos cenários são um ingrediente importante dos EO. Nesse estudo, os autores se propuseram a investigar a percepção dos acadêmicos de Educação Física sobre a organização e ações de intervenções das disciplinas de Estágios em um curso de Bacharelado em Educação Física. A proposta instigante trouxe a possibilidade para acadêmicos apontarem os elementos que na percepção deles contribuiriam e favoreceriam o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

No referido estudo, foram citadas como atividades fundamentais os seguintes elementos:

- Maior relação entre as discussões teóricas e as experiências do estágio curricular;
- Ampliação dos conteúdos sobre a estruturação de aulas em campos específicos;
- Docentes especializados na área em que ministram aulas;
- Ampliação do estágio curricular para outros campos de intervenção;
- Maior proximidade na relação docente-acadêmico;
- Autonomia para o discente escolher sua área de atuação no estágio;
- Critérios mais rigorosos para a realização do estágio curricular;
- Inter-relação das demais disciplinas com o estágio curricular;
- Participação de profissionais experientes nas aulas da graduação;
- Maior variedade de disciplinas oferecidas ao discente em sua matriz curricular;
- Conteúdos sobre ética profissional.

Os apontamentos acima reforçam a necessidade de estreitamento das atividades dos EO às exigências contemporâneas no âmbito profissional, pois essas impactam diretamente na qualidade profissional e na perspectiva de inserção do egresso no mercado de trabalho (ANVERSA *et al.*; 2015; MILISTETD *et al.*, 2018).

Milistetd *et al.* (2017; 2018), por exemplo, consideram ser essencial desenvolver conhecimentos técnicos-profissionais, interpessoais e intrapessoais na formação acadêmica, garantindo um percurso conectado a uma visão crítica-reflexiva e interligada às exigências práticas profissionais atuais nos múltiplos cenários em que o profissional de Educação Física pode atuar, em especial no esporte.

Considerando isso, é evidente que o percurso de formação deve ter uma estrutura que prevê processos capazes de albergar experiências acadêmicas significativas, que consigam ampliar as perspectivas de formação profissional e desenvolver as competências profissionais qualificadas. Essa difícil tarefa alicerça nossa problemática, onde, questionamos: como as IES têm tratado o estágio supervisionado na formação do acadêmico em Educação Física? Quais estratégias estão sendo utilizadas para conectar a formação à realidade social, profissional e contextual?

Na busca de compreender melhor os questionamentos e para a continuidade deste ensaio, especificamente, abordaremos nossa reflexão considerando os EO nas áreas do esporte e academia. Logo, partimos do objetivo de apresentar uma reflexão (ensaio) sobre a tarefa de estruturação dos Estágios supervisionados do curso de Bacharelado em Educação Física do UNIVAG.

OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NA ÁREA DO ESPORTE

Os múltiplos cenários de prática esportiva são também campos de atuação profissional para o bacharel em Educação Física. Em território nacional é vinculada à área da Educação Física a intervenção e a formação do profissional para a atuação nos cenários de manifestação esportiva (alto rendimento, participação, formação e educacional), sendo que fora do ambiente escolar essa atuação é vinculada ao bacharel em Educação Física (BRASIL, 1998; 2004; MILISTETD *et al.*, 2018).

Nas diferentes manifestações esportivas, o curso de Bacharelado em Educação Física do UNIVAG prevê de maneira curricular a partir do estágio a vivência e atuação nos campos

da iniciação esportiva e treinamento desportivo. Compreende-se a iniciação esportiva³ como o período ou etapa que marca o processo inicial de contato entre a criança e adolescentes e a prática esportiva organizada e sistematizada, devendo ser realizada a prática diversificada dos elementos gerais e básicos do esporte e, principalmente, promover o gosto e prazer para fomentar a permanência na prática esportiva. De outro lado, o estágio em treinamento desportivo visa contemplar a experiência profissional no campo do esporte de formação (aperfeiçoamento) e alto rendimento.

Milistetd *et al.* (2017) apontam que os Estágios curriculares que se relacionam com o esporte, devem ter a preocupação em estimular e desenvolver habilidades e competências para a intervenção no papel de treinador(a). Ainda, destacamos a importância de ampliar essa visão para demais possibilidades de intervenção no cenário esportivo, como analista de desempenho, preparador físico e fisiologista, por exemplo, que devem ser provocadas por meio da experiência significativa no âmbito dos Estágios esportivos.

Milistetd *et al.* (2017) apresentam um caminho a ser explorado no desenvolvimento das competências centrais da atuação como treinador (a) que devem iniciar em projetos e práticas, bem como nas disciplinas de conteúdo esportivo percorrendo todo o processo formativo. As competências centrais elencadas pelos autores são: Aprender e Refletir; Definir visão e estratégia; Organizar o ambiente; Construir relações; Conduzir práticas e competições; Ler e responder ao campo de ação (MILISTETD *et al.*, 2017).

As supracitadas competências se apresentam na publicação do Conselho Internacional para a Excelência de Treinadores (ICCE). Isso revela ser uma preocupação internacional acerca da qualidade da formação e prática profissional relacionada ao esporte. E nesse desfecho, o Curso de Educação Física do UNIVAG, atento a essas recomendações e às demandas regionais do mercado de trabalho, se compromete em alinhar as competências base de sua matriz curricular às habilidades e competências entendidas hoje como centrais para a atuação no bojo da prática esportiva.

No campo da iniciação esportiva e treinamento desportivo é cada vez mais presente a premissa de que a atuação profissional se sustenta em conhecimentos profissionais, interpessoais e intrapessoais (MILISTETD *et al.*, 2017; MILISTETD *et al.*, 2018).

³ Reconhece-se aqui, a iniciação tardia como o fenômeno do contato inicial de pessoas com o esporte. Essa, todavia, se relaciona ao processo de pessoas em idade adulta, após o término processo de maturação e crescimento, que iniciam a prática sistematizada e planejada de prática esportiva com finalidades de desenvolvimento esportivo.

De maneira geral, esses aspectos têm sido pontos de atenção nos EO em função das demandas sociais no campo do esporte. Atualmente diversas instituições esportivas apresentam demandas e necessidade de profissionais capacitados para o mercado. Por outro lado, essas instituições apresentam dificuldade na contratação profissional em função das competências profissionais incapazes de suprir as rotinas instauradas, por exemplo, a atuação como treinador (a) esportivo. Além disso, vê-se um constante aumento do nível esportivo no estado de Mato Grosso e o destaque de diversas instituições esportivas em nível nacional.

Complementando, os espaços formativos de atletas de base no atletismo, futebol, voleibol, tênis de campo, tênis de mesa, dentre outros, geram muitos postos de trabalho. Adicionalmente, tem se observado um movimento do Governo do Estado de Mato Grosso, a partir de um Plano Estadual de Esporte e Lazer, que tente nos próximos 10 anos dobrar os postos de trabalho nas diferentes manifestações esportivas, gerando um vasto campo de exploração e intervenção, bem como incentivo. Assim, observando esse contexto, além das orientações gerais como as lançadas pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COB), em junho de 2022 sobre a formação de treinadores, a instituição se antecipa e começa a trabalhar no que tange a organização e articulação de suas disciplinas de estágio para ser capaz de gerar um perfil de egresso desejável aos postos de trabalho no esporte do futuro.

Estratégias de formação nos Estágios Obrigatórios em esportes no UNIVAG

Considerando o campo esportivo, a prática pedagógica como treinador (a) exige competências que um olhar restrito sobre o estágio ou o descompasso com as outras disciplinas do curso podem gerar uma lacuna entre a teoria e a prática. Nesse contexto, em dinâmica sistêmica e altamente transformativa, é que a IES aponta para o campo de estágio reconhecendo a necessidade de competências profissionais que transcendam o saber técnico (profissional). Assim, compreende-se a formação balizada substancialmente no desenvolvimento dos conhecimentos interpessoais, profissionais e intrapessoais (MILISTETD *et al.*, 2017).

Reconhecendo a necessária interação entre evidências científicas, campo de prática e formação superior, o Curso de Educação Física do UNIVAG propõe alternativas para o aprimoramento da formação acadêmica de qualidade nos espaços do estágio, criando ainda a partir da matriz curricular e distribuição de carga horária, espaços ricos de troca de

experiência e formação balizar para a intervenção, avaliação e capacitação entre os pares (acadêmicos), sob mediação de um professor orientador.

A principal estratégia lançada nos Estágios obrigatórios no campo do treinamento desportivo e da iniciação esportiva foi o Ciclo de Treinadores de Excelência (CTE). O ciclo consiste em um movimento constante de reflexão e partilha entre os pares a partir da mediação do professor orientador do Estágio Obrigatório, tornando-se um grupo focal, de pesquisa, interação, compartilhamento e reciclagem da construção da identidade profissional. Vide a seguir, um exemplo dos temas debatidos e experimentados de maneira prática, distribuídos em 20h ao longo do semestre, compondo o CTE aplicados nos semestres (2021/2 e 2022/1).



Figura 1. Ciclo de Experiências Complementares para a atuação no âmbito do esporte.

Fonte - Autores.

O CTE tem sido citado pelos alunos nas semanas acadêmicas do Curso de Educação Física do UNIVAG, que acontece nas últimas semanas do semestre como um evento científico de partilha de informações. Os relatos têm sido positivos em relação ao avanço do conhecimento e desenvolvimento de competências profissionais que superam as expectativas na intervenção profissional no campo esportivo, superando uma realidade empírica e gerando consciência profissional apoiada no rigor científico.

O CTE tende a ser melhorado a fim de permitir mais avanços e estreitamento entre a práxis dos acadêmicos no campo do esporte. Esperamos que, com esse movimento, nos próximos 4 anos de curso haja uma melhora na compreensão da atuação no campo esportivo

local, parcerias com instituições esportivas, maior número de estudantes engajados e competentes para a atuação no esporte em Mato Grosso.

Portanto, uma das estratégias lançadas e que tem sinalizado para bons legados no campo do estágio em iniciação esportiva e treinamento desportivo, é o ciclo de reflexão e construção de saberes vinculados a problemas reais (locais e globais) que impactam na atividade profissional e precisam ser mediados à luz da Ciência, a fim de uma formação que permita aos acadêmicos nesse percurso exercitar a sua excelência (atual) e se descobrir dentro do âmbito da iniciação e treinamento desportivo.

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA ÁREA DA ACADEMIA

Os EO carregam a missão de interligar conhecimentos de diferentes disciplinas de um curso de graduação, demonstrando em campo, suas potencialidades e aplicabilidades (TEXEIRA *et al.*, 2017; MILISTETD *et al.*, 2018). Consequentemente, o processo de organização, oferta e acompanhamento dos EO em Educação Física devem ser capazes de captar os conflitos da complexidade da prática profissional no contexto contemporâneo (ANVERSA *et al.*, 2015). Pressupomos que as academias de musculação e ginásticas presenciam um *status quo* marcado por um fenômeno de ‘transição de perfil profissional’, onde se tem a presença de profissionais que optam por valer de suas experiências inscricas e a presença de profissionais que optam por valer do conhecimento científico para tomada de decisão e prática de atuação.

A dissonância supracitada contextualiza uma tensão existente entre o arquétipo profissional (idealizado pelo perfil profissiográfico), os campos de atuação (que representam o acesso ao mercado) e a (auto)leitura do papel do profissional de Educação Física (a perspectiva do acadêmico). Desse conflito, ecoam sussurros frequentes que questionam algumas ações propostas pela IES nos EO, as quais ocorrem concomitantemente com discursos potencializadores de sua efetividade. Afinal, não seriam apenas as academias, enquanto campos de atuação, capazes de oferecer-lhes o conhecimento necessário para a atuação em Educação Física? Entre os alunos, há os que dizem que sim! Talvez respondam motivados por leituras e interpretações reducionistas sobre os cenários e configurações do ambiente de atuação, as responsabilidades, deveres e ética na profissão.

A falta de relevância atribuída ao papel da formação regular proposto pelos EO deve provocar, para além do sentimento de indignação, uma inquietação que servirá de comburente

para a discussão do alinhamento entre a teoria e prática nos EO. Por fim, uma tomada de perspectiva nos permite trazer algumas questões hipotéticas acerca disso, o constructo do arquétipo profissional idealizado pelas IES é inalcançável? Ou há maior necessidade das ações de reflexão-ação nos EO? Começaremos contextualizando o ambiente onde o estágio em academia se desenvolve.

As academias

As academias são ambientes destinados às práticas corporais diversas voltadas ao condicionamento físico, que podem assumir diferentes sentidos para seus frequentadores. Nesses espaços, comumente as modalidades de atividades resistidas ocupam posição de destaque, as quais compreendem uma ampla variedade de práticas que exige que a musculatura corporal se movimente (ou tente se movimentar) contra uma resistência ou força (FLECK; KRAEMER, 2017). Dentre as motivações para a prática, comumente são listadas diferentes finalidades, como por exemplo, saúde, estética, prazer, controle de estresse, entre outros - não necessariamente nessa ordem - (*para detalhes, consulte as referências: APOLINÁRIO et al., 2019; PASSOS et al., 2016*). Dadas as multiplicidades de combinações entre modalidades ofertadas e público atendido, não é difícil intuir que a dinâmica organizacional das academias de musculação e ginásticas são bastante peculiares.

O profissional de Educação Física na Academia

Nos campos de atuação (i.e., academias), esperamos que o profissional de Educação Física cumpra sua demanda laboral e ainda se adeque aos valores, missão e visão da empresa, ainda que esses não estejam evidentemente postulados ou formalmente escritos. E como é de se esperar, esses profissionais carregam consigo diferentes conhecimentos e experiências, sejam elas chancelada por uma formação acadêmica regular ou não (ex.: experiência de treinamento). Surge aí, um ponto significativo para discussão que envolve o público, a academia e o profissional, que aponta para a pluralidade do *‘ser um Profissional de Educação Física’*. Esse fenômeno da diversificação já havia sido apontado por Silva, Freitas e Lüdorf (2019) e pode ser resultado dessa relação, uma vez que, “[...] durante o seu cotidiano laboral, as suas relações com o outro podem variar, a depender das condições socioeconômicas e culturais que enredam o espaço das práticas corporais.” (SILVA; FREITAS; LÜDORF, 2019, p. 107). Especulamos que o produto da combinação acima pode impactar em aceitação social

e, conseqüentemente, permear o caminho do sucesso profissional, produzindo ícones referenciais contextualizados para a atuação nas academias de musculação e ginásticas.

As demandas contemporâneas do profissional da Academia

A Educação Física foi reconhecida como uma profissão da área da saúde pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) em fevereiro de 2020 (CONFEEF, 2020). Contudo, esse foi um processo moroso que se estendeu por décadas, tendo como marco inicial, seu reconhecimento pertencimento à área em 1997 (BRASIL, 1997). Essa trajetória foi marcada por incursões políticas que buscavam aprimorar e consolidar o sistema de saúde nacional, concomitante a tentativa de legitimar as permissões (ocupações) do profissional de Educação Física em sua respectiva esfera (BUENO; BOSSLE; FRAGA, 2018). Por fim, a CBO (BRASIL, 2020) sumariza as ações propostas para o profissional de Educação Física na dimensão da saúde:

Coordenam, desenvolvem e orientam, com crianças, jovens e adultos, atividades físicas e práticas corporais. Ensinam técnicas desportivas; realizam treinamentos especializados com atletas de diferentes esportes; instruem-lhes acerca dos princípios e regras inerentes a cada um deles; avaliam e supervisionam o preparo físico dos atletas; acompanham e supervisionam as práticas desportivas. Estruturam e realizam ações de promoção da saúde mediante práticas corporais, atividades físicas e de lazer na prevenção primária, secundária e terciária no SUS e no setor privado (BRASIL, 2020, p. 1). ”

Dito isto, é importante que haja uma busca pela compreensão das responsabilidades e dos deveres do profissional que atua na promoção da saúde⁴. Há algum tempo, isso se tornou uma exigência do mercado empregador por impulso da pandemia de COVID-19⁵. Foi um momento crítico para os profissionais de Educação Física que tiveram de provar sua relevância social na promoção da saúde ao mesmo tempo em que adaptavam suas intervenções para uso de ferramentas tecnológicas virtuais, como por exemplo, aplicativos de videochamada (GUIMARÃES *et al.*, 2020).

O que se aponta enquanto possível contemporaneidade não é a possibilidade de trabalhar na área da saúde, tampouco o uso de tecnologias para o trabalho, mas a necessidade

⁴ A busca sugerida ultrapassa o extenso debate sobre a atuação do profissional de Educação Física e a estrutura de organização política do Sistema Único de Saúde - SUS.

⁵ A pandemia de COVID-19 provocada pelo vírus SARS-CoV-2 foi decretada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde – OMS, tinha como principal medida preventiva o distanciamento social, o que levou ao fechamento circunstancial de muitas academias.

do profissional integrar-se ao conceito ampliado de saúde e conscientizar-se de seu papel no processo saúde-doença⁶ dentro do ambiente das academias. Esse processo de consolidação da identidade do profissional da saúde, seja ele nas dimensões do *fitness* ou do *wellness*, deverá ser fundamentado na prática baseada em evidências científicas como uma tendência natural das profissões da saúde.

A perspectiva das ações de estágio no UNIVAG

As propostas de aprendizagens relacionadas aos conhecimentos específicos da profissão devem permitir uma tomada de perspectiva consciente, consistente, contextualizada e respaldada pela ciência. Portanto, a inserção do acadêmico nos campos de estágio deve ser feita cautelosamente a fim de se alcançar tal propósito. A anteriormente citada (auto)leitura do papel do profissional de Educação Física pode proporcionar a idealização de referenciais que valorizam as experiências práticas em detrimento da prática baseada em evidências. Estando presente nos campos ainda é possível encontrarmos relatos de uma crença antiga entre os profissionais de Educação Física afirmando que as experiências práticas têm maior relevância que a formação oferecida pelo curso de formação em Educação Física (ANTUNES, 2003).

Em virtude disso, o alinhamento da formação acadêmico-científica deve considerar uma intersecção entre os campos de atuação (representado pelas academias), os profissionais de campo - considerando suas idiossincrasias - e proposta institucional dos EO é um trabalho possível, perfectível, porém infindo. Nesse ensejo, sugerimos palcos de debates sobre:

- O ambiente de atuação do Profissional de Educação Física, onde abordamos a variedade de combinações de conceitos possíveis para as academias;
- As responsabilidades e deveres do Profissional de Educação Física, onde discutimos as atribuições e enquadramentos de tarefas e sua conformidade aos cargos e designações;
- A relação com o cliente e a atuação ética no ambiente de academia, onde tecemos discussões sobre situações problemas que podem surgir do conflito entre a expectativa do cliente e o dever profissional.

⁶ É tão arriscado afirmar que esse é um pensamento obsoleto quanto um pensamento progressista na área, portanto, essa colocação se desenvolve como uma menção a '*transição de perfil profissional*' citada anteriormente.

Os produtos diagnósticos das ações supracitadas fomentam os debates sobre o *continuum* das mudanças de configurações de cenários de campo de atuação profissional em concordância às demandas sociais e acadêmico-profissionais relacionadas à atuação do bacharel em Educação Física. O ciclo de debates culmina categoricamente em uma verificação de competência técnica da atuação nas academias de musculação e ginásticas, materializando-se nos estudos de casos e, por fim, a comunicação oral da experiência de estágio.

As ações propostas no estágio na área de academias do UNIVAG são direcionadas para a formação do profissional reflexivo (reflexão na ação e reflexão sobre a ação), pautando-se na possibilidade da aprendizagem constante a partir do processo de reflexão (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992; TARDIF, 2014). Dadas as projeções das profissões da área da saúde, e as projeções para a Educação Física, é de se esperar que o profissional que não aprenda com a prática, tanto no *fitness* quanto no *wellness*, caminhe para a obsolescência. Neste sentido, o professor assume o papel de mediador das experiências e relatos, as quais devam ser debatidas à luz da ciência propiciando o aprendizado a partir da ação. Por fim, a proposta da formação reflexiva objetiva o desenvolvimento de um profissional autônomo no que tange ao aprender pelo saber, o fazer pela excelência e o ser pela transcendência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os EO são espaços-tempos responsáveis pela construção da experiência prática e exercício da excelência profissional dentro dos diversos campos de atuação do bacharel em Educação Física. Em um cenário cada vez mais exigente e em transformação é evidente a hipervalorização de habilidades, conhecimentos e atitudes (competências) que transcendem a lógica técnica-instrumental, que por muito tempo, foram priorizadas na formação do bacharel em Educação Física. Compreender as exigências dos campos de Estágio nos permite estabelecer indicadores qualitativos e contextualizados, como Ciclo de Treinadores de Excelência ou ainda, os diagnósticos de campo para direcionamento das ações dos Estágios em busca da reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

A abertura a uma visão sistêmica e ecológica do processo formativo exige das IES e professores esforços e comprometimento com a atualização constante e pertinente alinhada às evidências científicas e aos contextos de prática, auxiliando os acadêmicos na descoberta e desenvolvimento da identidade profissional alicerçada no rigor científico. Nesse contexto,

refletimos sobre as demandas atuais no campo do esporte e academia e apontamos para as estratégias formativas no desenvolvimento de competências profissionais, visando um perfil de egresso contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Alfredo Cesar. Perfil profissional de instrutores de academias de ginástica e musculação. **Efdeportes.Com**: Revista Digital, Buenos Aires, n. 60, maio 2003. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd60/perfil.htm>. Acesso em: 27 jul. 2022.

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa *et al.* O estágio curricular em educação física – bacharelado. **Kinesis**, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 24-37, 3 jun. 2015. Universidad Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/18223>. Acesso em: 27 abr. 2022.

APOLINÁRIO, Michael Ramos *et al.* Fatores motivacionais em uma academia de musculação em São José do Rio Pardo/SP. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 101, 19 set. 2019. Convergences Editorial. <http://dx.doi.org/10.33233/rbfe.v18i2.2928>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 218**, de 6 de março de 1997. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1997/res0218_06_03_1997.html. Acesso em: 22 mar. 2022.

_____. Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. **Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE Nº 07**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

_____. **Resolução Nº. 6**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rce006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). **Profissionais da educação física**. 2020. Código 2241. Disponível em:

<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoOcupacaoMovimentacao.jsf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BUENO, Alessandra Xavier; BOSSLE, Cibele Biehl; FRAGA, Alex Branco. A classificação brasileira de ocupações do profissional de educação física no sus: da incompatibilidade à provisoriedade nos serviços públicos de saúde. **Pensar a Prática**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 409-417, 29 jun. 2018. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v21i2.47270>.

CONFEEF. **Profissional de Educação Física na Saúde está na CBO. Educação Física**. 2020. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/revistaedf/4663>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FLECK, Steven J.; KRAEMER, William J. **Fundamentos do treinamento de força muscular [recurso eletrônico]**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

GUIMARÃES, Jean Augusto Coelho *et al.* Estudo transversal sobre uso de ferramentas virtuais para orientar a atividade física durante a COVID-19. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S.L.], v. 25, p. 1-8, 30 nov. 2020. Brazilian Society of Physical Activity and Health. <http://dx.doi.org/10.12820/rbafs.25e0150>. Acesso em: 14 ago. 2022.

MILISTETD, Michel *et al.* Sports Coach Education: guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in physical education. **Journal Of Physical Education**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 1-14, 16 ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/33533>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MILISTETD, Michel *et al.* Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em treinamento esportivo: estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 903-916, 30 set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/74366>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PASSOS, Joelma Rodrigues dos *et al.* Motivação para a prática de atividades físicas em academias. **Lifestyle Journal**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 59-67, jun. 2016.

SILVA, Alan Camargo; FREITAS, Diego Costa; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Profissionais de Educação Física de academias de ginástica do Rio de Janeiro e a pluralidade de concepções de corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.L.], v. 41, n. 1, p. 102-108, jan. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.002>. Acesso em: 26 jul. 2022.

TEIXEIRA, Fabiane Castilho *et al.* O estágio curricular do curso de bacharelado em educação física na percepção de acadêmicos. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 01, p. 33-47, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4594>. Acesso em: 26 abr. 2022.

TOJAL, João Batista. Diretrizes curriculares para o bacharelado em educação física: novos rumos. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 105-112, 2. sem. 2003.

A MUDANÇA DE MINDSET NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO UNIVAG: OS DESAFIOS DO PROJETO TEMA INTEGRADOR

Talita Ferreira Biedrzycki¹

RESUMO

Este relato de experiência se propôs a rememorar um período marcado por muitas mudanças no cenário pedagógico do curso de Educação Física do UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande, a partir da implantação do Projeto Tema Integrador como forma de avaliação parcial, interdisciplinar e complementar a outros instrumentos que já eram utilizados, como provas e trabalhos. Desse modo, o relato em questão, apresenta o Projeto Tema Integrador do curso de Educação Física como um marco na mudança de *mindset* de alunos e professores, apontando as dificuldades e também os aspectos positivos dessas mudanças junto às percepções dos envolvidos: alunos ingressantes no semestre 2014/2 e 2015/1 dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, docentes que atuaram no mesmo período orientando esses alunos, o gerente da área da saúde do UNIVAG - também professor de Educação Física e a coordenadora de curso à época. A partir da experiência direta da pesquisadora com o Projeto Tema Integrador e registros das impressões de alunos e professores, foi possível atribuir os significados emergentes, possíveis contribuições, tensões e conflitos quanto à implantação e desenvolvimento do projeto no curso, o que resultou em mais um dos legados do curso de Educação Física do UNIVAG, compondo uma parte importante de acervo histórico institucional.

Palavras-chave: Tema Integrador; Projetos; Educação Física.

ABSTRACT

This experience report proposes to recall a period marked by many changes in the pedagogical scenario of the Physical Education course at UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande, from the implementation of the Integrating Theme Project as a form of partial, interdisciplinary and complementary evaluation to others. instruments that were already used, such as tests and academic works. In this way, the report in question presents the Integrating Theme Project of the Physical Education course as a milestone in the change of mindset of students and teachers and, at the same time, points to the difficulties, but also to the positive aspects of these changes with the perceptions of those involved: students entering the 2014/2 and 2015/1 semesters of the Licentiate and Bachelor of Physical Education courses, professors who worked in the same period guiding these students, the manager of the health area of UNIVAG - also a professor of Physical Education and the coordinator of course at the time. From the researcher's direct experience with the Integrating Theme Project and records of the impressions of students and teachers, it was possible to attribute the emerging

¹ Doutora em Estudos de Cultura Contemporânea. Professora do Curso de Educação Física do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). E-mail: talita.ferreira@univag.edu.br

meanings, possible contributions, tensions and conflicts regarding the implementation and development of the project in the course, which resulted in another of the legacies of the Physical Education course at UNIVAG, composing an important part of the institutional historical collection.

Keywords: Integrating Theme; Projects; Physical Education.

INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que ninguém ou nenhuma instituição está imune às transformações ocorridas nos últimos tempos a partir dos anos 2000, particularmente, nesse relato de experiência falaremos sob a ótica educacional. Todos somos impactados, mas a grande questão é: o que fazemos com esse impacto? Assombramo-nos diante do fato ou olhamos para ele como um desafio a ser superado? Está em nossas mãos escolher qual papel queremos assumir nessa cena: protagonista ou espectador? Essa decisão parte de um ponto crucial – a mudança de *mindset*.

Mindset pode ser entendido como uma crença individual que faz com que as pessoas ajam do modo como agem, que façam as coisas do jeito que fazem, baseando-se naquilo em que acreditam. E é aí que entra outra questão: como perceber o momento de mudar o *mindset* de modo a obter novos resultados em cima de velhos processos? Respondo: quando olhamos ao redor e percebemos que existem problemas reais a serem resolvidos. Aqueles que estiverem aptos a ler as ineficiências que nos cercam a fim de resolver certos problemas, estarão diante de uma oportunidade real de mudanças na sociedade.

Muitas são as preocupações que assolam o contexto do Ensino Superior como exemplo, o fato de que, alunos, em pleno século XXI, vão às instituições sem saber ao menos o porquê e para que servirá o que estão aprendendo, ou seja, assusta a ideia de que a aprendizagem tenha perdido o sentido para essa geração.

Morin (2000) já apontava para o fato de não mais enxergar avanço qualitativo na pedagogia tradicional ao mesmo tempo em que ouvíamos que o objetivo da educação é formar pessoas críticas na sociedade em todas as dimensões: pessoal, profissional e social, assim, questiona-se mais uma vez: será que os métodos empregados para isso não se tornaram obsoletos demais para contribuir com o tipo de sociedade que temos hoje?

Nesse sentido é que relatamos aqui um dos inúmeros processos de mudanças ocorridas no cenário pedagógico do curso de Educação Física do UNIVAG, a partir da implantação do Projeto Tema Integrador ou apenas T.I (Tema Integrador) como forma de avaliação parcial, interdisciplinar e complementar a outros instrumentos que já eram utilizados, como provas e trabalhos. Basicamente, o Projeto Tema Integrador fazia com que os alunos identificassem um problema a partir da interconexão entre disciplinas já cursadas ou cursando, identificassem um problema-comum que perpassasse essas disciplinas e, a partir disso, iniciavam sua jornada acessando diferentes fontes de conhecimento, de modo a responder uma determinada problemática através de um produto final.

Porém, sabe-se que toda mudança acarreta em consequências, sendo assim, ainda que se entenda o Projeto Tema Integrador como um marco no curso de Educação Física, esse relato intenta ilustrar a percepção da autora em relação à mudança de *mindset* de alunos e professores e, ao mesmo tempo, apresentar, com vistas a analisar, alguns aspectos positivos e negativos dessas mudanças, possíveis contribuições, tensões e conflitos quanto à implantação e desenvolvimento do Projeto Tema Integrador no curso de Educação Física.

Refletindo sobre a trilha pedagógica

Em um primeiro momento, quando se pensa em projetos no contexto educacional, entendemos ser esse uma estratégia pedagógica, considerando uma nova forma de ver o currículo, potencializá-lo e aplicá-lo para a realidade da prática profissional. De acordo com Duarte (2013) é de grande relevância interconectar temas pedagógicos diferentes para uma formação acadêmica de qualidade.

Não seria loucura concordar com Kerkhove (1997), que, mesmo há tanto tempo, já afirmava que nesta mudança de paradigma da civilização, um dos passos plausíveis seria reconhecer que somos primitivos numa cultura nova e global e, a partir da revolução educacional, deveríamos evoluir do estado de vítimas para o de exploradores, para se conseguir dar algum sentido a essa nova sociedade que não para de mudar.

Segundo Castanho (2007) os métodos pedagógicos no ensino superior ainda são muito precários e é preciso pensar em diferentes propostas pedagógicas que não pensam em grupos isolados e sim no coletivo. No caso do UNIVAG, essa precariedade não faz parte da realidade institucional, já que, os cursos de graduação preveem um currículo baseado em competências

e os professores são incentivados a trabalhar a partir das metodologias ativas, o que já nos tira dessa cena precária quanto aos métodos pedagógicos.

Entretanto, pode-se discutir se a precariedade não se dá devido ao nível cultural e também de aceitação e adaptação dos próprios alunos, pois, para Santomé (1998) pode haver dificuldade para os discentes que podem não ser capazes de compreender algo que compõe múltiplos conteúdos e que promove trabalhos com várias disciplinas.

O objetivo da interdisciplinaridade é o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado (LUCK, 1994, p. 4).

O processo de aprendizagem do aluno deve ocorrer de forma significativa, em que seu conhecimento é construído com os elementos produzidos pela humanidade, que é a cultura, atrelado ao conhecimento científico. Masetto (2011) ainda expõe que a multi e a interdisciplinaridade na compreensão dos fenômenos e na construção do conhecimento são exigências fundamentais no desenvolvimento do conhecimento humano.

Considerando-se, ainda, que a graduação dura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por décadas e que os conhecimentos e competências vão se transformando rapidamente, torna-se essencial pensar em uma metodologia para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a aprender a aprender. (MITRE, 2008, p. 135)

Pensando que, o trabalho educacional baseado em projetos aliando-se ao contexto da interdisciplinaridade, pode ajudar os alunos na compreensão da realidade e identificação dos problemas reais que assolam - não só o contexto de atuação futura, mas a sociedade como um todo – não seria imprudente afirmar que tal tentativa estimula os discentes a desenvolverem e aplicarem na prática as habilidades e competências que são requeridas durante todo o tempo de trabalho coletivo no projeto. E, dessa forma, isso nos levaria a acreditar que o Projeto Tema Integrador só trouxera elementos positivos ao ser implantado no curso de Educação Física, certo?

Contudo, o relato de experiência refuta essa hipótese. Sim, tivemos muitas contribuições, mas as tensões, conflitos e resistências também fizeram parte da trajetória, apesar de que, mesmo em meio turbulento, o resultado do processo foi satisfatório para o crescimento e desenvolvimento do curso de Educação Física.

Parece-nos viável afirmar que os docentes têm um papel muito importante na prática pedagógica com projetos, permitindo que os alunos desenvolvam sua autonomia, porém, atuando como mediador entre estes e a realidade profissional que os cerca, ou seja, não basta conduzir, é preciso estar inserido completamente no contexto do projeto. O que justifica a importância em dar visibilidade ao que pensavam os professores sobre o Projeto Tema Integrador nesse relato de experiência.

Voltando ao tema da responsabilidade docente nesse processo, aponta-se Masetto (2011) ao dizer que é necessário que professores saiam das universidades para vivenciar o atual processo de ensino aprendizagem, que vem acontecendo na sociedade em geral e o que realmente acontece no mundo profissional para discutir e repensar um novo currículo moderno e atualizado.

Não se pode negar que, apesar de já estarmos vivenciando outro momento educacional, em que novas estratégias pedagógicas foram repensadas em prol de mais melhorias em relação à qualidade dos cursos de graduação, ainda assim, o Projeto Tema Integrador se apresentou à época como um conceito inovador na educação, como ação singular, porém com múltiplos significados, atendendo a demanda do processo de ensino e aprendizagem em diversos âmbitos.

Dentre tantos objetivos almejados diante do trabalho com projetos, alguns resultados podem ser considerados inestimáveis para a trajetória do curso de Educação Física, tais como: avançamos no quesito de desenvolvimento da autoaprendizagem; na compreensão da importância da ação comunitária; na diversificação de cenários de aprendizagem; no *networking* promovido entre alunos e escolas, academias, escolinhas de treinamento, sistemas públicos e privados voltados à saúde etc.

Os caminhos percorridos rumo à experiência

Como se desenvolveu esse relato de experiência? A partir de um caminho, caminho este repleto de intencionalidades e expectativas, mas, ainda assim, foi necessário organizar esse caminho para se obter o resultado desejado, ou seja, as percepções e falas de professores e alunos envolvidos no Projeto Tema Integrador.

Esse relato de experiência é composto pelas reflexões da autora – enquanto professora do curso que atuou inúmeras vezes como orientadora de diferentes projetos do T.I e também pela experiência da mesma junto à orientação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),

cujo tema era o registro das diferentes opiniões de alunos e professores sobre o Projeto Tema Integrador no ano de 2018. Vale ressaltar que o intuito desse relato é trazer as impressões gerais dos agentes envolvidos desde 2015/1 com vistas a percebermos a importância da mudança de *mindset* do alunado e professorado, nos dias de hoje, a partir das concepções, dificuldades e compreensões apontadas nos anos iniciais de sua implantação.

Em tempo, hoje em dia o currículo do curso de Educação Física já sofreu alterações e o Projeto Tema Integrador não mais existe. Já passamos também pela implantação do Projeto Integrador (P.I) enquanto disciplina e, estamos passando por uma nova reformulação curricular, buscando sempre a excelência no curso.

Os sujeitos que ilustram esse relato de experiência a partir da percepção e atuação docente da autora durante os anos de implantação e desenvolvimento do T.I são os alunos ingressantes nos semestres 2014/2 e 2015/1 do curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado e demais professores que atuaram nos mesmos semestres tendo o importante papel de orientadores do Projeto Tema Integrador. Além desses, também fizeram parte, contribuindo com muitas das informações de registro histórico do Projeto Tema Integrador, um professor do curso que, desde à época da implantação já ocupava o cargo de gerente da área da Saúde na instituição e a coordenadora de curso da época.

Basicamente, a experiência apresenta alguns fragmentos narrativos que puderam ser registrados durante o trabalho de preparação para o TCC entre orientadora e o grupo de alunos sobre as suas percepções sobre o T.I, dificuldades encaradas – entre tensões e conflitos -, possíveis contribuições com a implantação que implicam, hoje, como fatores fundamentais para o desenvolvimento do curso ao longo de sua trajetória e a já mencionada mudança de *mindset*.

A experiência segue representada a partir de quadros que ilustram os temas emergentes nas falas dos professores e alunos sobre os pontos já elencados no parágrafo anterior (concepções, dificuldades e contribuições) e como exemplo usamos alguns trechos das falas que visam ilustrar os temas selecionados em cada quadro.

A EXPERIÊNCIA

O Projeto Tema Integrador ou T.I (era assim que alunos e professores o chamavam – Tema Integrador ou, simplesmente, T.I) surge no UNIVAG com o interesse de atender a uma demanda institucional, era preciso adotar uma estratégia que possibilitasse que as

metodologias ativas fossem implantadas e realmente utilizadas. O então - já na época - vice-reitor da instituição trouxera algumas inovações para o processo de ensino acadêmico e neste processo surgem essas discussões sobre as metodologias ativas, sobre ensino por competências e o curso de Educação Física também precisava se engajar nessa nova demanda institucional.

É importante ressaltar para que não fique confuso ao longo do relato que se trata do Projeto Tema Integrador (T.I) e não sobre o Projeto Integrador (P.I - disciplina específica que já estava rodando em alguns cursos e que apareceria mais tarde também no curso de Educação Física). Para esclarecer essa diferença segue a fala da coordenadora do curso à época da implantação:

O Projeto Integrador acontece em determinado momento da graduação, de forma pontual, como disciplina. O projeto integrador é mais restrito que o Projeto Tema Integrador. Mas, o Tema Integrador pode contribuir para o amadurecimento de nossos alunos e veio ajudar a solucionar um grande problema que a gente tinha que era o TCC. O TCC acontecia de uma forma muito ruim para os alunos porque eles chegavam lá no final do curso e, ainda assim, com muitas dúvidas do que era fazer pesquisa, eles tinham muitas dúvidas em como se posicionar, como abordar o sujeito, como relacionar as informações que ele teve ao longo do curso e transformar isso numa ideia de um projeto para depois numa ideia de um trabalho de pesquisa (LIMA, 2018, ENTREVISTA).

Eto (2018) corrobora essas informações quando conta que o T.I estava baseado no ensino por projetos e surgiu para poder trabalhar de forma mais efetiva a educação por competências. Dessa forma, como desde 2012 o UNIVAG já vinha fortalecendo o currículo a partir da educação por competências, a ideia do T.I completou a lacuna que precisávamos no momento. Vale ressaltar também que entre 2011 e 2012 houve uma reestruturação de estruturas curriculares de todo o UNIVAG e alguns cursos implantaram como disciplina o Projeto Integrador e outros não, então, para atender esses cursos que ainda não tinham conseguido implantar o Projeto Integrador como disciplina surge a ideia de um instrumento parcial a partir do Projeto Tema Integrador.

Eto e Lima (2018) contam que neste período que antecedeu a implantação do T.I já existia esse movimento para atender essa demanda institucional de dinamizar a formação a partir das metodologias ativas, pois se tinha um currículo fragmentado que na época não permitia um diálogo entre as disciplinas por si só, uma relação espontânea no decorrer natural do envolvimento dos acadêmicos.

O professor Jorge comentou comigo que tinha implantado já no curso de Administração o Projeto Integrador e ele tinha pensado como isso poderia acontecer no curso de Educação Física com outro molde, de outra maneira. A princípio, pensei muito como é que isso iria impactar o curso... eu tentei adequar as características do curso de Educação Física, pois sabia que do jeito que estava, seria muito mais complicado a implantação, nós teríamos muito mais resistência para se implantar porque teríamos outros pontos de estrangulamento que dificultaria esse processo. Então, junto com o professor Jorge, pensamos em como poderíamos adequar as ideias do Projeto Integrador às características do curso de Educação Física (LIMA, 2018, ENTREVISTA).

Até este momento, parece-nos um cenário positivo e de sucesso, não é mesmo? Mas, a partir de agora veremos o outro lado da implantação. Um cenário composto de percalços e resistências, já que, como qualquer coisa nova, causa estranhamento.

Eto (2018) e Lima (2018) relembram que houve um pouco de resistência dos professores por não conhecerem e não entenderem como funcionaria, afinal, o T.I tinha sido idealizado na teoria, mas na prática isso causou um certo desconforto para os professores.

(...) se não fosse a importante figura de uma das professoras do curso teria sido muito mais traumática a implantação. Como gestão, você tem que, além de convencer o corpo docente, tem que convencer os alunos. Em um primeiro momento os alunos reagiram, estranharam e se assustaram com a dimensão do projeto... foi uma tarefa que exigiu muita energia e a professora Jaqueline abraçou a causa e se tornou uma grande parceira nessa implantação. Acho que o momento de ideia é muito mais fácil que o momento de execução e a Jaqueline fez isso, ela ajudou na elaboração do manual. Acho que o projeto ganha vida nas mãos da Jaqueline. (LIMA, 2018, ENTREVISTA).

Em suma, a implantação do T.I foi muito tumultuada, houve muitas dúvidas, gerou trabalho ao corpo docente do UNIVAG que, de forma geral, já têm uma demanda muito grande de trabalho, já que a instituição é conhecida por primar pela excelência sempre. O UNIVAG, como instituição, tem um ritual de organização pedagógica muito volumoso então os professores têm muito o que fazer ao longo do semestre e quando se apresenta mais um projeto - que tem essa relação com orientação, correção, dar suporte - lógico que gerou no primeiro momento um desconforto, uma resistência por parte dos professores. Não foi diferente em relação aos alunos, pois surgiu para eles como mais uma atividade, mais uma coisa a se fazer.

Inclusive, em meio a esse período, houve um episódio que merece destaque. Havia uma turma prestes a se formar e quando souberam da implantação do Projeto Tema Integrador procuraram a coordenação na tentativa de anular essa medida, pelo menos no semestre deles. Foi preciso que coordenação e corpo docente trabalhassem juntos para explicar a eles em

meio a reuniões sobre a importância do T.I, apresentando mais informações sobre o funcionamento, garantindo que teriam suporte dos professores e chamando-os para a responsabilidade no quesito maturidade acadêmica, para além do desafio único que vivenciariam antes de saírem da faculdade.

Na parte final das entrevistas, Eto (2018) concorda sobre o fato inegável de que mudanças ocorreram no curso após a implantação do Projeto Tema Integrador. Percebe-se que com ele o aluno passa a ter contato com a prática desde o início da formação, o que é importantíssimo, então o aluno não fica preso às questões conceituais ou hipotéticas em sala de aula apenas, ele detecta um problema na sociedade, vai atrás de possíveis soluções no campo da Educação Física, elabora um plano de ação, aprende a se organizar para resolver o problema. Então, é inegável a mudança positiva que houve, pois antes, os alunos iam “para fora” da faculdade somente nos estágios e práticas e, com o T.I, eles não conseguiriam apresentar um produto final se não trabalhassem de modo interdisciplinar, desenvolvendo competências na prática.

Entendendo agora o que foi o Projeto Tema Integrador (T.I), apresentaremos alguns quadros temáticos que ilustram e trazem a concepção dos professores e alunos sobre o que foi o T.I, as dificuldades do período e as potenciais contribuições sob a ótica dos sujeitos envolvidos.

A experiência dos professores

Quadro 1 - A concepção dos professores sobre o T.I

TEMAS SOBRESSALENTE...	...NA VOZ DOS PROFESSORES
- Atividade intencional com práticas pré-profissionais; - Possibilidade de conhecimento do campo de atuação; - Contribuição para a profissionalização.	P1 - Uma oportunidade de integrar temas e entender como as disciplinas se interligam para chegar a alguma conclusão. P7 - Possibilidade de fazer com que o aluno esteja mais próximo da formação profissional ou pré-profissional... o tema integrador possibilita conhecer mais o campo de atuação e ampliar o repertório na atuação. P10 - Uma aprendizagem intencional, coletiva...
- Instrumento para a formação do aluno (autonomia); - Desenvolvimento de competências; - Trabalho coletivo/Integração entre pessoas.	P4 - Uma oportunidade de elaborar um conhecimento a partir da iniciativa própria, a partir de uma temática e uma problemática... um ponto de partida pra autonomia do aluno. P5 - Serve para o alunado tentar buscar a

	integração entre as pessoas entre o conhecimento e produzir algo que seja relevante materializando um trabalho. P7- Uma forma de trabalhar a formação do aluno que nós queremos por formação de competências
- Incentivo à pesquisa; - Melhoria para o trabalho científico; - Integração de saberes científicos.	P2 - Ele insere os alunos na educação física em meio acadêmico de pesquisa, a pesquisa é algo muito importante que vocês aprendem com o tema integrador, a fazer referências bibliográficas, a busca em base de dados aprende a pesquisar em artigo. P3 - Tem como a finalidade desenvolver o interesse da pesquisa do aluno, para despertar a curiosidade dos alunos nas investigações P9 - É uma ajuda para eles amadurecerem como fazerem uma pesquisa, pesquisa bibliográfica, como ir a campo... e uma ajuda para o TCC.
- Interdisciplinaridade e Inovação	P6 - Uma tentativa de integrar alguns saberes da Educação Física pra gerar um ambiente de aprendizado e inovação para os alunos de Educação Física.

Fonte: Portugal *et al.* (2018). Adaptação da autora (2022).²

Dentre todas as categorias elencadas, as que mereceram destaque, foram: experiências pré-profissionais (uma ideia visionária do que foi, em 2018, o Projeto Integrador implantado); a formação por competências e o conceito de inovação.

Para Nogueira (1998) o projeto faz com que se trabalhe num ambiente em que se propicia várias formas de se resolver problemas, trabalhando conteúdos de forma mais prazerosa, errando e acertando e descobrindo a verdadeira potencialidade de cada aluno.

O conceito de autogerenciamento de estudos, proposto por Mitre (2008), dentre outros autores, ilustra mais uma vez o ambiente educacional de programas que ensinam a partir de projetos, já que isso daria a chance de que o aluno construa e reconstrua constantemente a sua própria formação acadêmica, adquirindo diferentes saberes em diferentes situações dentro das exigências e competências das instituições.

² Vale mencionar que a adaptação feita pela autora neste e em todos os quadros seguintes reforça o relato de experiência e a narrativa em questão sobre a percepção, dificuldades e contribuições do Projeto Tema Integrador através de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) orientada e realizada pela mesma junto ao grupo dos seguintes alunos: Deivid Romeu de Sousa Portugal; Everton Lemes de França; Jacyana Nascimento da Silva Moraes; José Adriano Silva Cabral e Kalleu Ket Souza Nascimento (2018).

Quadro 2 - Dificuldades em relação ao T.I

TEMAS SOBRESSALENTE...	...NA VOZ DOS PROFESSORES
Aceitação por parte dos professores e alunos	P2- Teve sim uma certa rejeição pelos alunos eu acho mais foi pela dificuldade de entender o que iria funcionar, era uma novidade, normal ter rejeição quando se tem novidades então faltava mais esclarecimento P3- Muitos alunos reclamaram, alguns estavam com bastante receio medo do que era esse trabalho tema integrador e pensavam que fosse algo que iria prejudicá-los e na verdade foi a salvação de muitos alunos. P6 – Houve algumas polêmicas em relação às dificuldades que um trabalho como esse gera ao ser construído, já que integrar os saberes e relacionar conceitos e transpor isto para prática gera muita dificuldade e muito trabalho e talvez essas dificuldades gerem essas rejeições e essas polêmicas.
Dificuldades na orientação e correção	P1- Diferenças nas orientações acabam surtindo umas diferenças nas correções (eram feitas por professores diferentes no final). P2 – O T.I ser implantado no primeiro semestre porque o primeiro semestre é um período que os alunos não têm maturidade acadêmica nenhuma. P3 - Às vezes o tema não é muito a praia do orientador e aí você tem que pesquisar tem que correr atrás tem que dar conta do recado de quem você está orientando. P4 - Na parte escrita os alunos não sabem no início o que é uma pesquisa. o que eles traziam para mim eram informações do <i>Wikipedia</i> e do <i>InfoEscola</i> eu corrigia muito isso e pegava muito nos pés dos alunos.
Critérios de avaliação e Falta de relação entre as disciplinas integradas	P1- A construção dos critérios avaliativos foram problemas de início, acredito que a interpretação de como seria realizado esse T.I qual seria a avaliação em questão de critérios avaliativos, talvez, seriam as dificuldades. P5- Houve uma dificuldade do professorado de como avaliar essa questão de quem é que participava integralmente ou quem era o cabeça que liderava o trabalho que conduzia e o resto só assinava. P10 - Muitas vezes não havia relação entre as disciplinas e o tema, aí acabavam criando o projeto tipo Frankstein, a cabeça de uma coisa o corpo de outra e membros de outra, então era muito confuso para os alunos chegarem a

	problemática e acabava sendo confuso também o processo de orientação.
Formação de grupos e a relação de trabalho	P5 - O T.I acabou formando um grupo de alunos marginalizado - que não é aceito por alguns grupos - e acaba formando um grupo de excluídos que têm a dificuldade, e acabam plagiando trabalhos. P7 - Um dos problemas era a quantidade de grupos isso é um problema quando eu tenho muitos grupos você não consegue ter produções com qualidade que você gostaria. P8 - O trabalho em grupo é muito complexo para nós, professores, porque nós conseguimos enxergar alguns alunos empenhados aí tem lá 5 alunos membros de um grupo de uma equipe de TI e aí 3 alunos participam os outros 2 não.

Fonte: Portugal *et al.* (2018). Adaptação da autora (2022).

Percebe-se nessa discussão que, “professores reclamam dos alunos por não darem conta de atender e concluir com êxito às exigências do T.I” e, em contrapartida, verão mais à frente que os alunos reclamavam por terem “orientadores que desconheciam a temática e não orientavam direito”.

Para Prado (2005) a mediação pedagógica requer que o professor acompanhe todo o processo de aprendizagem do aluno, além disso, é fundamental que o professor tenha clareza da sua intencionalidade pedagógica, intervindo no processo ensino-aprendizagem quando necessário, para assim, garantir que os conceitos trabalhados no projeto sejam compreendidos e bem utilizados pelos alunos.

Percebe-se então, que o sucesso do T.I como método de contribuição inovador para o ensino aprendizagem deveria ser aceito, promovido e bem trabalhado não só pelos alunos, mas pelos professores também.

E, após apontar concepções e dificuldades, faz-se necessário também apresentar as contribuições que foram identificadas pelos docentes após a implantação do Projeto Tema Integrador.

Quadro 3 - Contribuições do T.I para o curso de Educação Física

TEMAS SOBRESSALENTE...	...NA VOZ DOS PROFESSORES
Maturidade acadêmica no contexto das pesquisas	P2 - O amadurecimento dos alunos com relações aos trabalhos científicos. P4 - A maior contribuição que o T.I trouxe sem dúvida foi a pesquisa a necessidade de o aluno buscar os textos, o aluno buscar o referencial teórico básico. P10 - Para o aluno que faz o T.I minimamente consegue estruturar um referencial teórico, ele consegue pensar em possibilidades de apresentação para o produto.
Inovação e Criatividade	P3 - Contribuiu significativamente em relação aos alunos para desenvolver a pesquisa os alunos tiveram que se reunir, criar, pesquisar, inventar maneiras de apresentar seu Tema Integrador. Nós já tivemos teatro, torta na cara, panfletos, livrinhos, histórias em quadrinhos, enfim, muitas coisas que foram criadas pelos alunos e muitas formas de apresentar. P4 - Surgiram trabalhos muito dinâmicos e saiu daquele padrão de estudar que já estava virando um senso comum as possibilidades de variar as temáticas das apresentações acho que foi o ponto mais positivo. P10 - No momento da apresentação para o produto quer seja um vídeo, um teatro, uma paródia, ele se coloca para uma plateia maior do que aquela que ele encontra em sala de aula, então, eu entendo que o projeto integrador trouxe mais contribuições do que problemas.
Interação e Engajamento entre os alunos	P6 - Os alunos podem se conhecer melhor, podem ouvir seus colegas e seus professores, então é um momento de exposição e isso é umas das contribuições do TI que deixou para a Educação Física. P8 - Engajamento dos alunos, a participação dos alunos no TI (...) vários alunos tiveram um crescimento muito grande ao longo do TI o crescimento dos alunos da 14/2 (primeira turma a ter TI) foi extraordinário.

Fonte: Portugal *et al.* (2018). Adaptação da autora (2022).

O tema integrador pode ser visto como um grande diferencial do curso de Educação Física, pela sua concepção, pela forma como ele foi conduzido, pelas vivências que ele trouxe para o aluno sobre sua profissão, fazendo com que isso aproximasse o aluno do mercado de trabalho desde o início. Então, o aluno que participa desse processo formativo, nesse sentido,

tem uma vivência pré-profissional muito próxima da realidade, não é aquela formação unilateral, em que um fica sentado ouvindo enquanto o outro fala, o aluno busca o conhecimento em sala de aula e fora dela, ele discute em sala os problemas que identificou, propõe e apresenta um produto resultado de uma possível solução para o problema.

A experiência dos alunos com o Projeto Tema Integrador (T.I)

Neste quadro, apesar de alguns alunos enxergarem o T.I apenas como uma prévia para o TCC (não que isso não tenha ocorrido também nas falas dos professores), contudo, há uma parcela que compreende a necessidade de resolução de problemas presentes na sociedade como forma de uma prática pré-profissional.

Quadro 4 - A concepção dos alunos sobre o T.I

TEMAS SOBRESSALENTE...	...NA VOZ DOS ALUNOS
Aprendizado	A1 - O T.I foi motivo de aprendizado, ajudava em várias disciplinas, foi muito bom. A2 - O T.I para mim significou um grande aprendizado para minha vida e ajudou muito no meu dia a dia na faculdade. A11 - O T.I significa para mim uma forma de preparação para um novo tipo de aprendizado.
Instrumento Avaliativo	A3 - Para mim o T.I significa uma boa parcela da nota das matérias, mas, ao mesmo tempo que ajuda, ele atrapalha, porque o aluno fica muito mais preocupado com o T.I e acaba tirando o foco de outros trabalhos e provas. A5 – O Tema Integrador significa como se fosse um teste a mais, é mais uma somatória de nota que vai ajudar o aluno.
Preparação para o TCC	A7 - Como se fosse uma ponte com o TCC porque com ele aprendemos muitas coisas aprendemos a melhorar nossas escritas, referências bibliográficas. A8 - O T.I para mim significa uma preparação, para o TCC. A9 - O T.I para mim é uma forma de você ajudar o acadêmico na preparação até chegar a hora do TCC.

Fonte: Portugal *et al.* (2018). Adaptação da autora (2022).

Pode-se notar semelhanças e aproximações em relação à concepção sobre o T.I nas falas dos professores (Quadro 1) e alunos no que diz respeito à associação entre o T.I e contribuições para a pesquisa, resultando em melhorias para o encaminhamento ao TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

Mais do que resolver problemas que pairam sobre a área da Educação Física, de modo a levá-los a busca de um resultado visível, ambos conseguem perceber a necessidade, antes de tudo, de realizar pesquisa, de buscar informações em fontes confiáveis, de procurar referências na área a fim de que não seja apenas um fazer pelo fazer, sem embasamento sólido e confiável.

Os cursos de graduação sofreram mudanças não apenas no que tange à gama de informações com que se tem de lidar, mas também no que se refere à maneira como as informações são estruturadas. Os conhecimentos, à medida que se expandiam, foram desenvolvendo uma estrutura teórica cada vez mais complexa. Em geral, é somente depois de uma longa exposição a conhecimentos especializados que os pesquisadores potenciais chegam a formar uma ideia sobre como dar início a um trabalho que seja novo. Para a execução efetiva de um projeto de pesquisa eles precisam de uma capacitação adicional, que vem se tornando cada vez mais formalizada ao longo dos anos (MEADOWS, 1999, p. 22).

Desse modo, pode-se entender que o Projeto Tema Integrador foi utilizado como uma prática pedagógica que procurou estimular o aprendizado dos alunos, contribuindo futuramente com os projetos científicos através da aquisição de novos conhecimentos, possibilitando que os alunos desenvolvessem o pensamento lógico e se aproximassem dos fatos cotidianos por meio da resolução de problemas.

Quadro 5 - Dificuldades em relação ao T.I

TEMAS SOBRESSALENTE...	...NA VOZ DOS ALUNOS
Estranhamento em relação “ao novo”; Falta de compreensão sobre o T.I e requisitos exigidos.	A1 - Muita rejeição dos alunos, criticavam muito, discutiam com os professores. A2 - No começo houve polêmica, ninguém estava entendendo (...) eu não sabia as formas de avaliação do T.I. A7 - Teve sim polêmica em questão do modo de avaliação além de você fazer o T.I o semestre inteiro e ainda teria que estudar para as provas. A10 - Houve rejeição eu mesmo não queria porque tinha só uma coisa ou outra, aí apareceu esse T.I

	A11 - Não foi unânime no primeiro semestre e foi muito difícil saber o jeito que era para ser feito e havia muita burocracia e a aceitação não foi muito boa. A12 - Houve muita rejeição, mas com o passar do tempo apesar de toda polêmica ele teve uma grande aceitação por causa da sua divisão de notas.
Orientação/ Avaliação	A5 - Seria as orientações era difícil a gente trazer o que o orientador pediu e chega na hora ele muda o que ele pediu e pede uma outra coisa se não tiver um bom orientador você acaba saindo prejudicado. A6 - Na bancada dos professores vem professores nos avaliar e muitos não tiveram um convívio conosco e não vê o nosso esforço e muitas vezes não entende da matéria. A8 – Tempo curto para orientações A10 - Alguns professores que não orientavam direito. A12 - A orientação em si particularmente não teve nenhum problema o problema são as pessoas que tem que levar nas costas.

Fonte: Portugal *et al.* (2018). Adaptação da autora (2022).

Uma das dificuldades apontadas pelos alunos aparece na categoria “Orientação”, em que há reclamações desde a questão do pouco tempo para orientar, até mesmo sobre a falta de competência para tal ação pedagógica. Sobre isso, Masetto (2011) diz que é preciso “certas competências” necessárias para a orientação de um projeto pelos professores de uma instituição. É importante destacar essa visão dos alunos, pois, não que os professores não tivessem tais competências, mas, talvez aquele “incômodo” ou “desconforto” do início se fizesse refletir em tais ações apontadas pelos alunos em alguns deles.

Quadro 6 - Contribuições do T.I na fala dos alunos

TEMAS SOBRESSAIENTES...	...NA VOZ DOS ALUNOS
Contribuição para o TCC	A9 - Foi de extrema importância o T.I para mim, porque me ajudou agora nessa fase do TCC e creio que vai ajudar muitos alunos pela frente. A10 - Ele é muito complexo, não é tão fácil, mas é bom já ir se adaptando para você fazer o TCC. A16 - Desde a forma pessoal, vestimentas e até na parte da apresentação, como se fosse um alicerce dos alunos para utilizar em sua

	finalização do curso que no caso seria o TCC. A18 - Saber fazer um trabalho bem feito isso contribui porque o nosso trabalho final é o TCC, ele é o mini TCC.
Elementos importantes para a pesquisa e produção científica	A4 - Eu pude fazer pesquisas bibliográficas de hidroginástica que é algo que eu quero dar aula no futuro. A6 - Aprendizagem aprofundada sobre cada uma das matérias que são cruzadas, ajudou muito na capacidade de aprendizagem. A8 - A contribuição que o TI teve para nossa formação foi aprender a montar o trabalho, citações as normas exigentes. A13 - A questão de trabalhar com mais disciplinas em um trabalho só. A14 - Ele ajudou a conhecer mais sobre a área de atuação e de adquirir novos conhecimentos sobre a área e também ele fez com que os alunos tivessem mais interesse por pesquisas. A15 - Eu aprendi muito foi a questão de formatação de texto que tinha o plano de ação que você tinha que formatar nas normas da ABNT
Qualidades pessoais: comunicação, leitura	A17 - Ajudou muito o T.I com a comunicação, porque toda vez no final do T.I a gente tem uma apresentação. A1 - Tudo, a socialização entre os alunos, as orientações que pode levar para o futuro como forma de aprendizado. A2 - Conseguimos ler mais porque nós viemos de uma sociedade que ler não é cultural.

Fonte: Portugal *et al.* (2018). Adaptação da autora (2022).

Mesmo diante de toda discussão, ainda que os alunos tenham apresentado bons argumentos em suas falas sobre os aspectos positivos, negativos ou sobre os produtos apresentados ao final de cada semestre, parece-nos que a impressão maior é a de que o T.I seria uma prévia para o TCC ou, de alguma forma, a confusão entre o significado pedagógico do T.I e o TCC se deve ao fato de que ambos exigiam competências semelhantes, e quando se faz isso por semestres durante o curso pode-se esperar que estejam mais preparados para o trabalho de conclusão de curso, atribuindo assim, o bônus ao Projeto Tema Integrador.

Como bem disse o participante A18: “o T.I ensinou a fazer um trabalho bem feito e isso contribui muito porque o nosso trabalho final é o TCC, o T.I é o mini TCC”.

Nesse sentido, esse relato nos apresentou não só o contexto histórico de surgimento do Projeto Tema Integrador no Curso de Educação Física, concepções, dificuldades e contribuições do T.I na visão de professores e alunos envolvidos no projeto desde sua implantação, mas trouxe as impressões e reflexões da autora diante das mudanças que nos levaram – enquanto curso e núcleo docente – a um outro patamar, atestando positivamente o êxito alcançado em 20 anos de curso.

Tem-se um longo caminho a percorrer ainda para atingirmos a excelência quanto a aprendizagem baseada em projetos, mas, para isso, é preciso desmistificar algumas questões sobre avaliação, prática pedagógica, orientação de alunos e inovação na área da Educação Física, afinal, o ato de aprender deve ser constante, um processo de reconstruções que permita diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, tendo em vista a utilização dos saberes em diferentes situações (PINTO *et al.*, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste relato, foi possível perceber o quão importante é cada vez mais discutir e propor pesquisas no contexto da atuação pedagógica, formação de professores e currículo. A partir dessa experiência, mais uma parte do caminho rumo a excelência foi percorrida, através da proposta de ensino e aprendizagem baseada em projetos adaptada especificamente para o curso de Educação Física do UNIVAG: o Projeto Tema Integrador (T.I) e suas inúmeras possibilidades de pesquisa, orientadas para a prática pré-profissional, com foco na aprendizagem não só de questões técnicas, mas também olhando para as dimensões ética e atitudinal da pesquisa, com um “toque” de inovação, já que os resultados das pesquisas tinham que ser apresentados na forma de “produtos” materializados, inovadores, “prototipados”.

No relato foi possível perceber que tanto alunos quanto professores rejeitaram o Projeto Tema Integrador no início, pois houve estranhamento de ambas as partes sobre possíveis ou utópicos benefícios que este projeto estaria trazendo ao curso, mas, particularmente, percebeu-se o interesse pessoal de cada grupo para tecer as críticas: alunos que não queriam mais um trabalho e que temiam a queda das notas e professores que já tinham uma alta demanda de trabalho e pareciam ter receio em assumir mais este compromisso.

Além disso, os dois grupos foram ouvidos em relação às dificuldades, tais como: orientação, forma de avaliação, dificuldade em atender aos requisitos solicitados, sobre problemas de se trabalhar em grupos e demais problemas apontados.

E, por fim, as contribuições incontestáveis, como: contribuiu para que aumentasse o nível de leitura dos acadêmicos em termos qualitativos e quantitativos, até questões mais técnicas, como: “aprendi a fazer trabalhos nas normas ABNT”. Porém, talvez uma das maiores contribuições foi que o Projeto Tema Integrador permitiu uma nova construção de diferentes tipos de relações entre alunos, professores e objetos de investigação que, semestre a semestre, foram sendo construídos e reconstruídos, tendo em vista a utilização dos múltiplos saberes organizados e integrados em diferentes situações.

REFERÊNCIAS

- CASTANHO, Maria Eugênia. **Reflexão e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- DUARTE, Madileide de Oliveira. **Extensão universitária na prática do estudante: formação docente e sustentabilidade**. Curitiba: Champagnat, 2013.
- ETO, Jorge. **A trajetória do Projeto Tema Integrador no Curso de Educação Física**. Várzea Grande: UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande, 2018. Entrevista cedida ao grupo de pesquisadores responsáveis, 2018.
- KERCKHOVE, Derrick de. **A Pele da Cultura** (Uma investigação sobre a nova realidade eletrônica). Tradução portuguesa: SOARES, Luis; CARVALHO, Catarina. Coleção Mediações, dirigida por José Bragança de Miranda. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.
- LIMA, Fabiana Cristina. **A trajetória do Projeto Tema Integrador no Curso de Educação Física**. Várzea Grande: UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande, 2018. Entrevista cedida ao grupo de pesquisadores responsáveis, 2018.
- LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2, 2011.
- MEADOWS, Arthur Jack. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1999.
- MITRE, Sandra Minardi, *et al.* Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13 (Sup 2), 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: 28 ago 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília: Unesco, 2000.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Uma prática para o desenvolvimento das múltiplas inteligências: aprendizagens com projetos**. São Paulo: Érica, 1998.

PINTO, Antônio Sávio da Silva *et al.* Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, Lorena, ano 6, n. 15, 1jan./jul., 2012. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/289/260>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PORTUGAL, Deivid Romeu de Sousa *et al.* **A trajetória do Projeto Tema Integrador no Curso de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Curso de Educação Física do UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande, Várzea Grande, MT, 2018.

PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In.: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO UNIVAG: LEMBRANÇAS E SUBJETIVIDADES

Danielle Batista¹
Raquel Stoilov Pereira Moreira²
Talita Ferreira Biedrzycki²

RESUMO

Objetiva-se com este texto apresentar algumas lembranças e marcos históricos pertencentes à trajetória do Curso de Educação Física do Univag, a partir do olhar e memória do professor Kenji Kido, o qual não só atuou no respectivo Curso como coordenador (à época de sua implantação) e professor - por mais de uma década, como pode e merece ser mencionado como um dos precursores do referido Curso. Resgatar os caminhos percorridos ao longo dos 20 anos de existência do Curso permitirá ao leitor compreender sua trajetória, a partir do olhar de alguém que o viveu, que em muito colaborou para sua existência e, acima de tudo, alguém que deixou um legado ao Univag, numa esfera acadêmica e afetiva. Trata-se de um texto oriundo de uma entrevista, cujo valor está na narrativa do professor Kido, estruturada no formato de perguntas e respostas. Desse modo, a trajetória do Curso de Educação Física do Univag, que está em constante transformação, busca por novas estruturas, novas histórias, competente no conhecimento produzido e, eficiente na formação de profissionais que fazem a diferença em uma sociedade que se modifica constantemente. Ademais, partimos do pressuposto de que a não valorização dos saberes acumulados pelos que vivenciaram a história pode resultar no fim da memória institucional.

Palavras-chave: Educação Física. História. Univag.

ABSTRACT

The objective of this text is to present some memories and historical landmarks belonging to the trajectory of the Physical Education Course at Univag, from the perspective and memory of Professor Kenji Kido, who not only acted in the respective course as coordinator (at the time of its implementation) and professor - for more than a decade, as it can and deserves to be mentioned as one of the precursors of the aforementioned course. Recovering the paths taken over the course's 20 years of existence will allow the reader to understand its trajectory, from the perspective of someone who lived it, who contributed a lot to its existence and, above all, someone who left a legacy to Univag, in an academic and affective sphere. It is a text from an interview, whose value is in the narrative of teacher Kido, structured in the format of questions and answers. In this way, the trajectory of Univag's Physical Education

¹ Mestre em Educação. Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). E-mail: danielle.batista@univag.edu.com.br

² Doutora em Educação Física. Coordenadora do Curso de Educação Física do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). E-mail: coordenacao.educacaofisica@univag.edu.br

² Doutora em Educação Física. Coordenadora do Curso de Educação Física do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). E-mail: talita.ferreira@univag.edu.br

course, which is constantly changing, seeks new structures, new stories, competent in the knowledge produced and efficient in the training of professionals who make a difference in a society that is constantly changing. Furthermore, we start from the assumption that the lack of appreciation of the knowledge accumulated by those who have experienced history can result in the end of institutional memory.

Palavras-chave: Physical Education. History. Univag.

INTRODUÇÃO

A trajetória de 20 anos do Curso de Educação Física do Univag é marcada por uma concepção sempre alicerçada na formação de qualidade baseada em competências. E como tudo no mundo, a história marca muito bem os caminhos percorridos para trazer a sociedade, uma instituição que preza pela qualidade na formação profissional, haja vista que, com o surgimento de um novo panorama educacional, as mudanças no sistema de ensino se acentuaram e o ensino superior não ficou à margem deste processo de intensa transformação. Acompanhando este movimento, ao propor a implantação do Curso de Educação Física no Centro Universitário de Várzea Grande, o Univag buscou atender à necessidade de apresentar profissionais ligados a essa área da saúde, trazendo ao mercado de trabalho professores que compreendessem a natureza dinâmica do conhecimento especializado obtendo a competência do desenvolvimento intelectual e profissional, autônomo e permanente. (BETICELLI, 2006).

Descrever trajetórias, seja de pessoas ou lugares, é sempre um caminho repleto de escolhas e surpresas que marcam uma sociedade, principalmente quando envolvem ações que marcam vidas. Trazer a memória, histórias, fatos, conquistas e significações de uma vida requer um ouvido apurado para ouvir e construir um enredo que dá sentido a todas as pessoas que em algum momento da vida, encontraram-se com a trajetória de alguém.

Para Galzerani (1999) a rememoração permite que algumas dimensões pessoais esquecidas possam ser recuperadas e situadas no tempo, de modo que, para além de uma simples lembrança, a memória é como “uma viagem no tempo”, sendo a narrativa a melhor maneira de rememorar as experiências diversas do indivíduo, seja na vida pública ou privada.

O modo como contamos a história de alguém ou de alguma instituição passou por inúmeras e significativas mudanças com o decorrer dos anos e publicações dos mais diferentes objetos de pesquisa. Não nos parece mais tão sensato assim, descrever esse ofício de “contar uma história” associado ao clichê tão largamente e equivocadamente utilizado como menção a “desenterrar o passado”, já que na contemporaneidade a preocupação se

ancora em olhar para os elementos que contribuíram para o surgimento e desenvolvimento de algo – neste caso – da criação do Curso de Educação Física do Univag – Centro Universitário de Várzea Grande, e permita que tenhamos novas perspectivas para melhorias que venham a vislumbrar um futuro de muitas outras possibilidades.

Toda atividade humana produz história, e esta história pode ser reconstruída e relacionada ao restante do passado partilhado por outros tantos sujeitos que em algum momento, produzirão conhecimento destas experiências. Afinal, somos seres historicamente construídos.

Não se tem como objetivo deste texto contar “a” história do Curso, mas contribuir apresentando nuances históricas a partir do ponto de vista de alguém que esteve no início dessa construção, alguém que, através de suas vivências, experiências e subjetividades teve diferentes olhares em momentos distintos dos quais estamos lendo este texto hoje e, exatamente por essa multiplicidade de experiências é que entendemos ser importante apresentar suas lembranças não só de afeto para com o Curso, como também, do momento vivido, incluindo lacunas e ausências diante do que já não mais se faz como tempo presente.

Não se pode apresentar um Curso sem mencionar seus autores ou, por que não, mencioná-los como fundadores ou precursores. Seus relatos e experiências nos possibilitam compreender as representações presentes numa atemporalidade por vezes, não vista. Corroborar essa afirmação as palavras de Thompson (1992) quando diz que toda fonte de história derivada da percepção humana é subjetiva, contudo, ao falarmos em fontes orais, ao ouvirmos de fato as lembranças e experiências contadas do outro é que conseguimos desafiar essa subjetividade deslocando as camadas de memória.

Ao pensar a história do Curso, nos deparamos com fatos, atos e pessoas que trazem em suas representações profissionais, suas contribuições para a identidade a ser referenciada na sociedade. Toda trajetória profissional é marcada por experiências significativas e resgatam em cada novo ciclo, referências de professores que de alguma forma, marcam aqueles que buscam uma formação de qualidade.

E é dessa forma que, como destaca Benjamim (2012) enfatizamos o valor contido nas narrativas a partir de depoimentos orais, na reinterpretação da história por meio de vozes esquecidas, partindo do pressuposto de que os fatos não registrados pela história oficial têm, na história oral, a oportunidade de serem narrados.

Assim, ao comemorarmos os 20 anos do Curso de Educação Física do Univag, não podíamos deixar de registrar a trajetória ímpar do Professor Kenji Kido, o qual atuou por quase duas décadas no Curso, sendo um dos responsáveis por sua implantação.

Este registro torna-se importante, não apenas pelo Professor Kido ser considerado como o precursor do Curso de Educação Física do Univag, mas, fundamentalmente, como referência pelos atributos da qualidade humana desse docente.

Em 2017, um grupo de alunos³, sob a orientação da Professora Jaqueline Mendes da Silva, apresentou como produto final da disciplina Projeto Integrador I um livro intitulado “A boniteza de ensinar, a boniteza de ser professor”, em que relataram as marcas que o professor Kenji Kido ou simplesmente, Professor Kido deixou em cada encontro.

É na história, e sempre será na história, que nos permitimos ressignificar. E por aqui, teremos a oportunidade de resgatar, a partir das lembranças do professor Kido, fatos, momentos e significâncias que rememoram as experiências vividas por este docente ao longo de sua trajetória no Curso de Educação Física do Univag, desde a implantação do mesmo até o ano de 2022.

É preciso alertar, antes que leiam o texto na íntegra, que esta é uma apresentação textual lacunar, ou seja, respeitando suas brechas, ausência de outras fontes (que não seja a narrativa do entrevistado) e, principalmente, respeitando alguns dados não incorporados à narrativa devido aos espaços de memória não mais preenchidos nesse processo de “lembrar/relembrar”.

Conte-nos sobre o início de sua trajetória profissional no Curso de Educação Física do Univag?

Professor Kido: Foi em 2001, não me recordo a data, quando me aposentei da Universidade Federal do Mato Grosso, eu recebi o convite do reitor, Dr. Drauzio Medeiros, para eu montar o Curso de Educação Física. Naquela época era um Curso único, hoje está separado em licenciatura e bacharelado e eu aceitei o convite e solicitei a possibilidade de ter mais dois companheiros. Um deles era da área da academia, da Soma Sports, Benedito Penazzo, pois eu não tinha muita vivência nessa área e outro professor era recém-chegado na UFMT, Sérgio, já com doutorado, veio da USP, veio me assessorar na área mais científica. Eu tinha experiência

³ Fabiana Souza Santos, Geisiele de Souza Francisco, Renata Karolyne Brasil Franca, Simone Almeida Pereira e Weder Junior Almeida Rondon.

acadêmica na organização do Curso, já que fundamos o Curso de educação física da UFMT. Nós montamos este Curso baseado basicamente do que era a Federal e essa participação do Dito (Benedito Penazzo) com a academia foi importante porque trouxe informações necessárias que não era a minha área, não gostava muito não. E Sergio que trazia as informações que vinham lá da USP. Então, nós montamos baseado no currículo da UFMT.

Na fase de implantação do Curso, o senhor teve um cargo ou função específica?

Professor Kido: Minha função no início foi só criar, fazer o projeto. Depois fui o primeiro coordenador do Curso. E o reitor, Dráuzio Medeiros me deu a liberdade para escolher os professores. E logicamente, aqueles professores com quem eu tinha mais relacionamento. Então, convidei os professores da UFMT e o Joás, recém-formado na Federal, para compor o corpo docente.

Quais foram os primeiros professores do Curso de Educação Física do Univag?

Professor Kido: Eu me recordo de uma forma bem marcante Clovis Arantes, o Joás Conceição já falecido por Covid. Ele era muito estudioso. Ele teve uma caminhada muito interessante. Desde o primeiro semestre na UFMT ele sempre foi monitor, estagiário, bolsistas, sempre se interessou e o sonho dele era dar aula na universidade, era ser docente. Desde aquela época ele já pensava nisso. E eu me recordo que trabalhei com ele no laboratório de pesquisa da UFMT...muito dedicado. Também teve o Tomires, professor de atletismo e que hoje é diretor da UFMT. Depois tem Jorge, tem Raquel que são os professores mais recentes, e... não me recordo dos demais.

Qual ou quais fatores, positivos ou negativos, o senhor destaca durante esse processo de implantação?

Professor Kido: Nós tivemos uma grande virtude que nós tínhamos a quadra coberta já pronta quando iniciamos o Curso e, essa questão teórica prática foi uma das questões básicas do norte desse Curso, eu penso que nos outros Cursos sejam assim, mas era um ponto que a gente sempre apontava para os professores e alunos, que tinha que ser, teoria e as questões da prática como se fazia isso. A Educação Física sempre teve muita relação com a prática e com o tempo novos professores foram mostrando que uma não pode existir sem a outra. A

intenção era que tivesse direcionamento entre a teoria e a prática nos estudos, organizasse os alunos nessa direção.

Tivemos dificuldade para contratar professores, mas hoje foi superado e estamos com grande parte mestres e doutores, o que é algo muito forte. Tivemos muitas renovações.

O Jorge foi o grande marco de mudança. Sobretudo com a característica dele que é muito disciplinado, organizado. E isso fez com que o corpo docente fosse estruturado nessa direção. Só que nós passamos por quadros de falta de professor da cidade, convidamos de fora. Ele e a Raquel na verdade fizeram muito isso. Fazendo contato com pessoas de fora, pois não tínhamos na região e o Univag estimulava a avaliação de mestres e doutores e nós não tínhamos aqui. Sempre foi um dos fatores e corpo docente qualificado. Hoje já temos muitos professores que fizeram mestrado na UFMT, mas antes não tínhamos.

Como avalia o seu papel, sua atuação no Curso de Educação Física ao longo de sua carreira profissional no Univag?

Professor Kido: Eu acho que o grande trabalho que eu tive foi congregar os alunos em relação ao projeto inicial, com a intencionalidade de fazer um trabalho bem diversificado. Agora vem essa questão né, e o resultado? Teve resultado disso? De repente o que eu tenho percebido hoje, os alunos que participaram dos processos aqui recordam as lembranças desse relacionamento. E essa tarefa de coordenar, dar ordem junto também aparecia muito efetivamente nas reuniões dos professores. Era uma fala individualizada, mas sempre com essa tentativa, era minha característica tentativa de fazer essa integração.

Lembra de algo marcante que ocorreu ao longo da existência do Curso de Educação Física do Univag?

Professor Kido: Os eventos mais marcantes foram às primeiras avaliações do MEC a gente não tinha experiência e o próprio UNIVAG não tinha essa experiência tão consolidada como é hoje. Hoje eles têm uma preparação de uma equipe que dá esse resguardo. Aquela primeira visita que nós tivemos é... Não houve uma preparação do corpo docente, então não foi trauma, mas foi... Coisa que deixou... marca, porque a nota foi 2.

Aqui nós tivemos 5 coordenadores. Hoje nós temos documentos muito bem elaborados. Mas lá no início não. Tivemos nota 4 e depois nota 5. Foi na terceira avaliação que tiramos nota 5. Então ela vem vindo em uma situação 2, 4, chegamos a 5 e depois a repetição do 5, com nota

do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e avaliação in loco. Mas a administração, a organização, que cuidou muito dessa parte documental. Lá no início em que eu como coordenador criei veio de épocas passadas, e o restante do pessoal aqui trouxe experiências das faculdades das universidades deles... Depois de um tempo veio a vitória, a renovação... Grande parte dessa tão sonhada nota 5 veio do trabalho do Jorge e da Raquel, que se organizaram nesta parte documental, na parte da avaliação que foi muito bem elaborada, também aí a nota do ENADE que é a prova dos alunos foi boa, acho que foi nota 4 em 2014 e depois nota 5 em 2019, é esse conjunto que se eleva a esse resultado. E essa elevação da nota é importante.

Quando o senhor teve a certeza de que o Curso de Educação Física do Univag tinha, de fato, se estabelecido como uma referência na formação profissional da área?

Professor Kido: Isso de fato tem um dado completo que é a avaliação do MEC, a nota mais elevada do Brasil. Até por influência, até por vaidade pessoal a história que os profissionais formados tinham sempre um fato a relatar de que lá fora era reconhecido, eles traziam dava a informação e até por vaidade tinha o registro.

Tem algo que o senhor entende que seja importante/oportuno registrar sobre toda a sua trajetória no Univag?

Professor Kido: O Drauzio tem uma das características que eu acho muito interessante. O sonho dele era o Curso de Medicina. Criou o Curso, foi estruturado, com um espaço fantástico na Clínica Integrada do Univag onde ocorrem os atendimentos básicos para os alunos aprenderem a prática da medicina. Ele é médico, cirurgião plástico, bem especializado, e ele formou uma administração caseira, com pessoas que vieram compor com ele e ele reconhece isso até hoje. Os antigos estão com ele até hoje. Ele é uma pessoa grandiosa nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vinte anos não são vinte dias, fato! E, ao longo desse período, muitas histórias foram eternizadas nas memórias dos alunos que pelo Curso de Educação Física do Univag passaram, e que hoje, se tornaram grandes profissionais na área em que escolheram atuar, seja no campo da licenciatura ou no bacharelado. Um Curso consolidado por mãos e conhecimentos que iam muito além de ser apenas mais um Curso superior na sociedade. Ser nota máxima no MEC

atualmente, só confirma que os caminhos traçados no início do Curso, consolidaram o que entendemos por formação com qualidade na contemporaneidade.

Histórias eternizam trajetórias pelo simples fato de produzirem marcas que dizem muito sobre quem viu e viveu seus entrelaços de transformações. O Curso de Educação Física do Univag comemora não só vinte anos de existência, mas vinte anos de compromisso consolidado no cenário acadêmico-profissional que repercute no trabalho desenvolvido pelos profissionais que por aqui formaram e tanto em Mato Grosso com em outros estados.

De fato, conhecer a história que por muitos não se viu nos faz compreender o quanto o Curso de Educação Física do Univag representa no desenvolvimento de competência que estes profissionais irão exercer suas funções na ampliação dos campos da saúde, da educação, do lazer e do esporte, produzindo experiência e conhecimentos a sociedade que irá usufruir de tais serviços.

O diálogo aqui narrado, a partir da rememoração do Professor Kido, nos permite compreender que toda trajetória profissional é marcada por experiências significativas e resgatam em cada novo ciclo no contexto acadêmico-profissional, referências de professores que de alguma forma, marcam aqueles que buscam uma formação de qualidade.

Por fim, mesmo não sendo o fim... a trajetória do Curso de Educação Física do Univag continua. E este trabalho se estende em agradecimento a todos os professores que atuaram nessa instituição.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da escrita**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 – (obras Escolhidas v.1)

BERTICELLI, Ireno Aantônio. **Epistemologia e educação** – da consciência, auto-organização e caos. Argos: Chapecó, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino De História, 3., Campinas, 1999. Anais... Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação da UNICAMP, 1999. p. 99-108.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

