

Anderson Patrick Rodrigues (Org.)



**LIVRO 02**

# **Educação Física na Escola Básica**

**NO  
Chão da Escola**



Pensar a Educação Física enquanto disciplina escolar, no atual momento histórico e político pelo qual passa a Educação no Brasil, é um desafio para professores, alunos, pais e sociedade em geral. O QUE PRETENDO com a coleção EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA, é, justamente, apresentar temas específicos do cotidiano curricular da disciplina, em formato ebook, totalmente gratuito, de fácil socialização, buscando, assim, tornar a Educação Física Escolar um debate aberto, acessível e totalmente público. A proposta de estabelecer tal debate a um grande público talvez possa esbarrar na dificuldade ocasionada pela imagem histórica e caricatural da Educação Física escolar, popularmente tomada como mero momento de brincar, a hora de jogar bola ou, ainda, na imagem de seus(as) professores(as) como profissionais incapazes de pensar em algo diferente de brincadeiras em torno de uma bola. Em geral, as pessoas não sabem ou não pensam a Educação Física como ciência, como o Campo de conhecimento tão complexo e abrangente que é. Ou apenas acreditam que tal reflexão não lhes diz respeito, já que, para elas, na prática, a Educação Física não interferiria nas atividades cotidianas que não dependem exclusivamente da força corporal, como as relações interpessoais na família, no trabalho, na escola e na sociedade como um todo. Mas será que, realmente, ela não interfere? Portanto, esta coleção não é direcionada apenas para professores e alunos de Licenciatura em Educação Física, mas para o público em geral, ou seja, para qualquer pessoa curiosa ou preocupada com questões que permeiam a Educação brasileira, em especial a disciplina Educação Física e seu ensino, em diferentes situações no chão da escola. Sim, é para qualquer pessoa interessada em pensar, aprender, desconstruir, construir ou reconstruir suas concepções sobre questões pertinentes ao currículo estrutural da Educação Física, direcionadas ao ensino de crianças e adolescentes em idade escolar.



## **Educação Física na Escola Básica**

# **COLEÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA**

## **LIVRO 02**

### **DIRETOR DA COLEÇÃO**

Anderson Patrick Rodrigues

### **FOTO DE CAPA E PROJETO GRÁFICO**

Anderson Patrick Rodrigues

### **REVISÃO**

Anderson Patrick Rodrigues

### **PROJETO EDITORIAL**

### **COORDENAÇÃO ACADÊMICA DO LIVRO 1**

PARCERIA – Cursos e Educação Profissional



Contato: [parceriacep@gmail.com](mailto:parceriacep@gmail.com)

# Educação Física na Escola Básica

Livro 02

No Chão da Escola

**Organizador:**

Anderson Patrick Rodrigues



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

RODRIGUES, Anderson Patrick (Orgs.)

Educação física na escola básica, livro 02: no Chão da Escola [recurso eletrônico] / Anderson Patrick Rodrigues (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

177 p.

ISBN - 978-65-81512-72-9

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação Física. 2. Educação. 3. Formação do Professor. 3. Educação Física Escolar. I. Título.

---

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

# Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <b>Apresentação.....</b>   | <b>9</b>   |
| Anderson Patrick Rodrigues   |            |
| <b>Introdução.....</b>   | <b>11</b>  |
| <b>1.....</b>  | <b>15</b>  |
| <b>Base nacional comum curricular do ensino médio: reflexões sobre a presença ausente da Educação Física</b>   |            |
| Arthur Bruno Cabral dos Santos   |            |
| Bianca Carolayne Barros Dominguez  |            |
| Anibal Correia Brito Neto  |            |
| <b>2.....</b>  | <b>33</b>  |
| <b>Avaliação de ensino e aprendizagem na educação física: debates sobre as abordagens Mecanicistas; Crítico Superadora e PCN'S, em relação a Avaliação Mediadora</b> |            |
| Tiago Saraiva de Lima  |            |
| Vera Solange Pires de Sousa  |            |
| <b>3.....</b>  | <b>59</b>  |
| <b>Currículo de graduação em educação física: o desenho universal como princípio para a inclusão nas aulas de educação física</b>                                    |            |
| Luiz Ferreira  |            |
| Luciano Junior   |            |
| <b>4.....</b>  | <b>95</b>  |
| <b>Educação física e inclusão de alunos surdos na escola: um estudo no município de São João de Pirabas-PA</b>   |            |
| Jacione de Nazaré Silva da Silva   |            |
| Felipe Alex Santiago Cruz  |            |
| Marcelo Eduardo Silva da Silva   |            |
| <b>5.....</b>  | <b>125</b> |
| <b>A ludicidade nas aulas de educação física: um estudo da depressão infantil na escola</b>  |            |
| Ítala S. M. Moraes   |            |
| Larissa W. B. Gusmão   |            |
| Marcos A. B. Santos  |            |
| <b>6.....</b>  | <b>146</b> |
| <b>Educação física na escola básica: diálogos e percepções sobre sociabilidades adolescentes</b>   |            |
| Anderson Patrick Rodrigues   |            |





## Apresentação

*Anderson Patrick Rodrigues*

Pensar a Educação Física enquanto disciplina escolar, no atual momento histórico e político pelo qual passa a Educação no Brasil, é um desafio para professores, alunos, pais e sociedade em geral. O QUE PRETENDO com a coleção **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA**, é, justamente, apresentar temas específicos do cotidiano curricular da disciplina, em formato *ebook*, totalmente gratuito, de fácil socialização, buscando, assim, tornar a Educação Física Escolar um debate aberto, acessível e totalmente público.

A proposta de estabelecer tal debate a um grande público talvez possa esbarrar na dificuldade ocasionada pela imagem histórica e caricatural da Educação Física escolar, popularmente tomada como mero momento de brincar, a hora de jogar bola ou, ainda, na imagem de seus(as) professores(as) como profissionais incapazes de pensar em algo diferente de brincadeiras em torno de uma bola. Em geral, as pessoas não sabem ou não pensam a Educação Física como ciência, como o Campo de conhecimento tão complexo e abrangente que é. Ou apenas acreditam que tal reflexão não lhes diz respeito, já que, para elas, na prática, a Educação Física não interferiria nas atividades cotidianas que não dependem exclusivamente da força corporal, como as relações interpessoais na família, no trabalho, na escola e na sociedade como um todo. Mas será que, realmente, ela não interfere?

Portanto, esta coleção não é direcionada apenas para professores e alunos de Licenciatura em Educação Física, mas para o público em geral, ou seja, para qualquer pessoa curiosa ou preocupada com questões que permeiam a Educação brasileira, em especial a disciplina Educação Física

e seu ensino, em diferentes situações no chão da escola. Sim, é para qualquer pessoa interessada em pensar, aprender, desconstruir, construir ou reconstruir suas concepções sobre questões pertinentes ao currículo estrutural da Educação Física, direcionadas ao ensino de crianças e adolescentes em idade escolar.

Não se trata, desta forma, de uma coleção interessada em repetir o que se vem repetindo por aí, também não queremos usá-la como instrumento de denúncias, mas sim de anúncio de novas pesquisas no campo da Educação Física escolar. Logo, queremos apontar diferentes horizontes, novas perspectivas, outras formas de pensar o saber-fazer para esta disciplina.

O segundo livro desta coleção intitula-se “**NO CHÃO DA ESCOLA**” e conta com a parceria de alguns ex-professores, hoje colegas de profissão, e demais professores; todos dedicados ao debate sobre a Formação Superior em Educação Física e à produção de conhecimento neste campo de conhecimento. Pesquisadores(as) ocupados(as) com questões específicas do cotidiano da disciplina no universo escolar. Entre eles(as) estão *Arthur Bruno Cabral dos Santos; Bianca Carolayne Barros Dominguez; Anibal Correia Brito Neto; Tiago Saraiva de Lima; Vera Solange Pires de Sousa; Luiz Ferreira; Jacione de Nazaré Silva da Silva; Felipe Alex Santiago Cruz; Marcelo Eduardo Silva da Silva; Luciano Junior; Anselmo de Athayde Costa e Silva; Ítala S. M. Moraes; Larissa W. B. Gusmão; Marcos A. B. Santos.*

A estes(as) meus sinceros agradecimentos e a expressão de meu orgulho em ser contemporâneo a tais pesquisadores(as) que só enriquecem o campo da Educação Física Escolar com a sensibilidade de seus olhares; com a intensa e inquieta busca por novas trilhas para desvelar as lacunas que ainda existem neste campo em crescimento constante, para nos oferecerem novas formas de ver a Educação Física e de nos percebermos enquanto professores(as) desta disciplina. A estes sujeitos agradeço mais uma vez.

*Belém do Pará, 2019.*

## Introdução

Este projeto é resultado de uma conversa entre professores sobre os diferentes rumos tomados pela pesquisa no campo da Educação Física, especificamente, sobre a temática da disciplina na Escola Básica brasileira e, com ele, inauguramos a coleção **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA**, voltada para o mesmo fim. A organização dos textos é responsabilidade do professor *Anderson Patrick Rodrigues*, graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará e Mestre em Educação, Pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Em “**Educação Física na Escola Básica: no chão da escola**” seguimos a abordagem de temas importantes do cotidiano da disciplina, direcionados pelo olhar de jovens autores, vinculados às principais Universidades públicas do Estado do Pará e atentos às necessidades teóricas do Ensino-aprendizagem da Educação Física no atual contexto político do Brasil. Convidamos você a ler e a refletir sobre seis temas presentes no cotidiano da disciplina, articulados em capítulos cuidadosamente organizados para dar uniformidade ao diálogo que procuramos estabelecer a partir deste livro.

O primeiro capítulo nos apresenta as reflexões dos professores **Arthur Bruno Cabral dos Santos; Bianca Carolayne Barros Dominguêz; e Anibal Correia Brito Neto** sobre o projeto político-pedagógico da Educação Física frente à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Neste capítulo, os autores apresentam os determinantes socioeconômicos da constituição de uma Base Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio e discutem a manutenção do foco na pedagogia das competências neste dispositivo normativo, para, por fim, caracterizarem os limites

impostos à Educação Física por uma concepção que reduz este componente à “estudos e práticas”.

O segundo capítulo nos apresenta as considerações dos professores **Tiago Saraiva de Lima e Vera Solange Pires de Sousa** sobre a Avaliação de ensino e aprendizagem na Educação Física. Neste capítulo, os autores apresentam um importante debate focado na comparação de três metodologias avaliativas (mecanicista, crítico superadora e PCNs) com a Avaliação Mediadora, buscando validar um fundamento para aprimorar a realidade da avaliação no ensino-aprendizagem na Educação Física. É uma pesquisa bibliográfica que, mesmo apresentando a avaliação como debate central, traz em si caminhos metodológicos para a facilitação do trabalho docente no cotidiano escolar.

O terceiro capítulo nos apresenta o texto dos professores **Luiz Ferreira; Luciano Junior; e Anselmo de Athayde Costa e Silva**, sobre a Formação de professores nos cursos de Educação Física de vinte das melhores instituições de Ensino Superior brasileiras, segundo o ranking Universitário Folha (2017). Os professores debatem, especificamente, o lugar da inclusão no currículo dos cursos investigados, logo, o lugar da inclusão na formação de novos professores de Educação Física no Brasil. O debate levantado pelos autores centra-se no conceito de inclusão valorizado em tais currículos e se este respeita os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem; além de, também, na proposição de caminhos que favoreçam o estabelecimento da inclusão no currículo da Educação Física Escolar, de acordo com os princípios do Desenho Universal para a aprendizagem.

O quarto capítulo nos apresenta o texto dos professores **Jacione de Nazaré Silva da Silva; Felipe Alex Santiago Cruz; e Marcelo Eduardo Silva da Silva**, que também falam sobre a inclusão, mais especificamente sobre sua materialização no cotidiano da disciplina. Neste capítulo, os autores nos convidam a conhecer a realidade das aulas de Educação Física na zona rural do estado do Pará, através da exposição da análise final do processo de observação de práticas da disciplina voltadas à inclusão de alunos

surdos, em duas escolas públicas do município de São João de Pirabas. O debate levantado por estes autores centra-se nas principais dificuldades enfrentadas por professoras de Educação Física no ensino de alunos surdos nas escolas investigadas; e na proposição de caminhos para a superação dessas dificuldades.

O quinto capítulo nos apresenta o texto dos professores **Ítala Moraes; Larissa Gusmão; e Marcos Santos**, sobre a importância da ludicidade no tratamento de crianças escolares diagnosticadas com depressão. Os autores centram o debate na importância das atividades lúdicas nas aulas de Educação Física e como estas podem amenizar os efeitos negativos que a depressão causa em crianças escolares. Os autores salientam, ainda, que o número de crianças com depressão tem aumentado de forma drástica, de forma global, nos últimos anos e que, por isso, é fundamental utilizar o lúdico como estratégia nas aulas de Educação Física, pois, segundo estes, é através do prazer pelo brincar que a criança se desenvolve de forma saudável e integral sendo ela mesma, livre, saudável e feliz; destacam, portanto, a relevância social que o lúdico pode assumir no cotidiano da Educação Física escolar.

Fechamos este livro com as considerações do professor **Anderson Patrick Rodrigues**, organizador desta coleção, sobre as aulas de Educação Física e relações de sociabilidades estabelecidas por adolescentes de uma escola pública do bairro do Guamá, periferia da cidade de Belém do Pará. Trata-se da socialização de um debate já iniciado em sua dissertação de Mestrado, porém com novos dados e novo universo de estudo, cujos dados atuais foram obtidos durante a observação participante de dez aulas de Educação Física do Ensino Fundamental maior. Neste trabalho, o professor salienta a ocorrência de fatores determinantes de sociabilidades entre os estudantes observados; salienta, ainda, como são tecidas as hierarquias de poder que regem as sociabilidades mapeadas e defende a urgência em repensar as práticas de ensino da Educação Física, ressaltando a importância do professor(a) conhecer um conceito moderno e ampliado de

adolescência e adolescentes, suas sociabilidades e suas identidades, em especial nas aulas de Educação Física.

Nesta edição, buscamos refletir a Educação Física não apenas de forma anatômica, com cortes verticais e horizontais, que vão do planejamento das aulas à materialização destas no cotidiano do chão da escola; mas também de forma subjetiva, analisando seus desafios e suas necessidades atuais. A organização dos textos traz coerência ao objetivo pretendido. Cada capítulo nos conduz a questionamentos sobre a importância da Educação Física no currículo da Escola Básica. Cada capítulo nos apresenta uma disciplina diferente daquela que habita o imaginário popular, já que a Educação Física hoje está longe de ser pautada apenas em fazer nossos alunos correrem atrás de uma bola; centra-se, pois, na conscientização e na valorização da cultura corporal e tudo que permeia este campo.

Com este livro, desejamos também socializar a produção de pesquisas científicas de jovens professores-pesquisadores, no campo da Educação Física, e demonstrar a importância estrutural da disciplina na formação integral de nossos alunos e alunas. Esperamos que esta seja uma boa leitura e que seja o início de um novo olhar sobre a disciplina Educação Física em nossas escolas.

## **Base nacional comum curricular do ensino médio: reflexões sobre a presença ausente da Educação Física**

*Arthur Bruno Cabral dos Santos*<sup>1</sup>

*Bianca Carolyne Barros Dominguez*<sup>2</sup>

*Anibal Correia Brito Neto*<sup>3</sup>

### **Introdução**

Arquitetada no bojo da “urgente” reforma do Ensino Médio (EM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desta etapa da Educação Básica foi homologada no dia 14 de dezembro de 2018, por meio da Portaria n. 1.348, do Ministério da Educação (BRASIL, 2018a), consumando, assim, a formalização de mais um instituto voltado à tão propalada “diversificação” e “flexibilização” do Ensino Médio (BRASIL, 2016).

Admitida como documento normativo nacional, estabeleceu-se que a BNCC-EM deveria servir não apenas como referência compulsória para a construção ou revisão dos currículos escolares e suas propostas

---

<sup>1</sup> Graduado em licenciatura plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* arthur\_bruno@live.com

<sup>2</sup> Graduado em licenciatura plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* bicdominguez@gmail.com

<sup>3</sup> Graduado em licenciatura plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2004). Especialista em Lazer (2005) e em Educação Física Escolar (2006), ambos pela UEPA. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA (2009). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (2018). Professor Assistente IV do Departamento de Artes Corporais da Universidade do Estado do Pará, atuando no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física e no Curso de Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal. Membro do Grupo de Pesquisa Ressignificar- Experiências inovadoras na formação de professores e prática pedagógica em Educação Física (UEPA) e do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). *E-mail:* anibalcbn@gmail.com

pedagógicas, mas também como instrumento para o alinhamento de avaliações e exames em larga escala, cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, programas e projetos pertinentes ao MEC, e, especificamente, balizar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2018b, 2018c).

Trata-se, portanto, de um dispositivo com elevado potencial de reprodução, visto que, independentemente da categoria administrativa ou do nível federativo das instituições e redes de ensino do EM, devem, estas, concluir suas adequações curriculares a esta referência até o início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2018b, 2018c). De acordo com os dados de matrículas do ano de 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), estima-se que cerca de 7,7 milhões de indivíduos serão afetados diretamente por esta ação, dos quais 87,9% localizam-se na rede pública de ensino e 12,1% na rede privada (BRASIL, 2019).

Sendo assim, considerando que as decisões em relação à política curricular podem trazer implicações de diversas ordens na prática escolar, que abrangem desde critérios para a seleção e organização do conhecimento até o estabelecimento de mecanismos de controle e regulação dos processos educacionais (SACRISTÁN, 2000), torna-se imperativo a necessidade de problematizar os parâmetros teórico-metodológicos aos quais a política nacional curricular do EM é signatária.

Organizada em áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – e, embora tenha informado não excluir “necessariamente” as disciplinas com suas especificidades e saberes próprios constituídos historicamente, a BNCC detalha, única e exclusivamente, as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática para a etapa do EM (BRASIL, 2018d), o que, ao que tudo indica, trará severas implicações para os demais componentes curriculares garantirem a sua legitimidade junto às instâncias oficiais dos sistemas e redes de ensino.

A Educação Física, por exemplo, na redação dada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), teve sua



obrigatoriedade reduzida às etapas da educação infantil e ensino fundamental, resgatando a sua garantia legal na Educação Básica somente com a promulgação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), em função do forte questionamento proveniente de entidades de diversas disciplinas que também tiveram a sua exigência subtraída.

Portanto, ao passo que a BNCC-EM encontra-se em vigor e que milhares de professores e gestores buscam compreender os seus fundamentos, objetiva-se, por meio deste estudo, analisar o projeto político-pedagógico subjacente à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, bem como apreender o plano específico destinado à Educação Física neste dispositivo normativo.

## **Metodologia**

De acordo com a classificação de Oliveira (2007, p. 69), sobre as formas de produzir novos conhecimentos, compreende-se que a presente pesquisa se configura como documental, posto que se procedeu a “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”. Para a autora, o fato desta modalidade de pesquisa lidar com “dados originais”, exige do pesquisador um trabalho analítico mais cuidadoso (OLIVEIRA, 2007).

Assim sendo, devido está se voltar à legislações e documentos oficiais da política educacional do EM, fruto fundamentalmente de atos administrativos normativos do Ministério da Educação e de seus órgãos vinculados, a pesquisa se valeu dos subsídios teórico-metodológicos da “análise conceitual de documentos”, apresentados por Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Shiroma e Evangelista (2018), os quais investem sobre a “linguagem da política” e as mensagens implícitas e explícitas dos documentos, alertando para a forma contraditória com que os “conceitos e argumentos da reforma” são apresentados e utilizados nos textos.

No campo operacional, significa dispor de procedimentos metodológicos adequados que possibilitem ao pesquisador “percorrer os caminhos

de sua construção, seus estratégias de consolidação, rastrear seus slogans para que possamos entender o modo pelo qual articula consensos em torno de seus conteúdos” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018, p. 88).

Para a seleção dos documentos, de modo que estes estivessem em consonância com o recorte da investigação, reconstituiu-se o percurso histórico do processo de aprovação da BNCC-EM, para, em seguida, catalogá-los cronologicamente, conforme exposto no Quadro 1, com o fim de proceder a leitura detida e detalhada dos seus conceitos, relações e formas de estruturação, no sentido da sua apropriação teórica e definição das categorias de conteúdo.

Quadro 1 – Documentos normativos oficiais selecionados na pesquisa

| n.º | Autoria                       | Epígrafe  | Ementa  |
|-----|-------------------------------|---|---|
| 01  | Ministério da Educação        | Exposição de Motivos nº 084, de 15 de setembro de 2016.       | Proposta de alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. |
| 02  | Presidência da República      | Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.          | Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...].   |
| 03  | Executivo Federal             | Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.                    | Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...].  |
| 04  | Conselho Nacional de Educação | Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017.              | Base Nacional Comum Curricular.   |
| 05  | Conselho Nacional de Educação | Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.             | Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.   |
| 06  | Conselho Nacional de Educação | Parecer CNE/CP nº 15, de 4 de dezembro de 2018.               | Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) [...]   |
| 07  | Conselho Nacional de Educação | Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.             | Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica [...]   |
| 08  | Ministério da Educação        | Homologada pela Portaria n. 1.348, de 14 de dezembro de 2018. | Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)  |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Dessa forma, o trato metodológico desta base empírica da pesquisa, além de possibilitar a organização dos dados da investigação em categorias, serviu de base para o movimento para fora do *corpus* investigativo, de modo que outros materiais pudessem desempenhar função de extrema relevância para a compreensão do objeto de estudo. Tal procedimento é indicado pelas autoras ao mencionarem que:

[...] textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos da reforma (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 402, grifo das autoras).

Assim sendo, torna-se impossível elaborar teoricamente, sob um viés crítico, desconsiderando tais elementos, logo, o encaminhamento desta perspectiva teórico-metodológica no âmbito da análise de documentos visa, em última instância, articular a apreciação da realidade com o levantamento de possibilidades arraigadas no plano concreto da existência humana.

### **Base nacional comum curricular para quê?**

Em meio ao surpreendente quantitativo de definições oficiais referente ao currículo escolar vivenciado desde a década de 1990 no Brasil, o qual tem envolvido indiscriminadamente todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, ganhou destaque no último triênio os anúncios de mudanças no âmbito do EM. Exclusivamente no ano de 2018, foram aprovadas a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa, por meio da Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018e) e a BNCC-EM, a qual se expressa como o objeto desta análise (BRASIL, 2018d).

Portanto, ao considerarmos, com base em Sacristán (2000), que a definição no âmbito da política curricular não é neutra e, que, a sua

inclusão no contexto social e histórico de elaboração torna-se condição indispensável para a compreensão e superação das condições reais de sua materialização, passamos a perquirir o projeto ético-político e pedagógico deste empreendimento curricular.

Como parte constitutiva da anunciada reforma do EM, a BNCC desta etapa configurou-se como uma das medidas, entre outras, que dispunham “sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016, p. 1).

Sob a alegação de um “descompasso” entre a função social do EM, expressa na legislação educacional, e o resultado formativo obtido nesta etapa, o Poder Executivo Federal, por meio da Exposição de Motivos n. 084/2016, do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2016, p. 1), criticou incisivamente a existência de um “currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” para, então, defender que:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016, p. 2).

Tais preceitos, inicialmente promulgados pela Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016) e convertidos na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), por via de um trâmite institucional surpreendentemente ágil, receberam profundas críticas de Motta e Frigotto (2017), que afirmaram que tal “urgência” estaria atrelada a necessidade de administrar a “questão social e suas expressões – pobreza, desigualdade social, desemprego, etc.”, visto que as mudanças apregoadas se voltariam massivamente aos “filhos da classe trabalhadora”, frequentadores da escola pública.

Para estes pesquisadores, os argumentos da gestão do MEC, estão voltados à retomada do crescimento econômico e investimento em capital

humano para ampliar a produtividade do país, via uma suposta melhoria da qualidade do EM, estariam determinadas por “uma concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358). Além disso, os autores alegam que tal aceção estaria revestida de uma ideologia, parcial e artificiosa, que visaria gerir a grande massa de jovens da classe trabalhadora e criar as condições favoráveis para a expansão do capital, visto que a suposta “modernização da estrutura curricular – flexibilização por áreas de conhecimento” manteria a divisão classista da educação entre formação básica e profissional, além de negar à grande maioria dos jovens, “os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Em consonância com os fundamentos da reforma, apresentados por Motta e Frigotto (2017), o estudo de Stankevez e Castillo (2018), acerca dos principais atores e posicionamentos divulgados no processo de construção da BNCC, no âmbito do jornal Folha de São Paulo, ao longo do ano de 2015, já demonstrara que o protagonismo na definição desta política estava atrelado aos anseios das Organizações não Governamentais (ONGs), fundações e instituições vinculadas a interesses empresariais, que defendiam, sob o argumento da redução das desigualdades sociais e garantia do direito educacional,

[...] posições fiscalizadoras e meritocráticas para aperfeiçoar o controle do sistema educacional, atribuindo um papel importante aos sistemas de avaliação, ao controle das instituições educacionais e ao estabelecimento de programas de premiação para professores (STANKEVEZ; CASTILLO, 2018).

Sendo assim, ratificando a ordem de que conteúdo e método se imbricam na constituição do fenômeno, o texto da BNCC-EM não contraria a tendência caracterizada e, se, por um lado, anuncia a defesa do direito à educação, da garantia e permanência de aprendizagens, da ampliação das condições de inclusão social e do acolhimento das diversidades das “múltiplas culturas juvenis”, por outro lado, busca legitimar a dualidade

estrutural da educação, em nome de “projetos de vida” que estejam supostamente em sintonia com os diferentes percursos e histórias das muitas juventudes. Trata-se, portanto, da naturalização da existência de distintos itinerários formativos, a desembocar em uma determinada perspectiva de trabalho para os filhos da burguesia e, outra, de não-trabalho ou de trabalho precário, para os filhos da classe trabalhadora.

Sobre a relação do mundo do trabalho e as demandas educacionais, a BNCC-EM recupera o Art. 35, inciso II, que assevera como uma das finalidades do EM: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se **adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação** ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). Tal determinação de preparação dos jovens para o trabalho e a cidadania se reveste na BNCC-EM nos seguintes termos:

[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018d, p. 466).

De acordo com tal disposto e com vistas à aproximação da BNCC-EM às culturas juvenis, ao mundo do trabalho e às dinâmicas e questões sociais contemporâneas, o texto defende a urgência de se repensar a organização curricular, para tanto, resgata um dos dispositivos mais conhecidos da política nacional e internacional, a centralidade no desenvolvimento de competências, foco este que será melhor analisado na próxima seção deste artigo.

### **A manutenção do foco na pedagogia das competências**

Como a própria BNCC adverte, a discussão das competências tem marcado as últimas décadas da política educacional, servindo de

parâmetro orientador para o estabelecimento das finalidades educacionais, seja no âmbito nacional, na definição dos currículos dos Estados, Municípios e da União; seja no âmbito internacional, ao servir de enfoque das avaliações em larga escala. No conjunto da BNCC, dez competências gerais são elegidas como aquelas que supostamente promoveriam aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros. Nesse mote, competência é definida como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018d, p. 8).

Segundo a BNCC, as competências gerais se inter-relacionariam e se desdobrariam no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, articulando-se para construir conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em conformidade com tal legislação, dois seriam os pontos para a discussão ao longo do desenvolvimento do currículo, o primeiro seria a relação entre o básico-comum e o diverso em matéria curricular, já o segundo seria a clareza quanto ao foco do currículo. Nesse âmbito, a BNCC adverte que as competências e diretrizes seriam comuns e os currículos diversos, logo, tal noção se expressaria como aspecto fundante da BNCC (BRASIL, 2018d, p. 11).

Portanto, no âmbito da BNCC, as competências e habilidades constituiriam a formação geral básica, enquanto o detalhamento curricular, em especial, os itinerários formativos, seriam prerrogativa dos sistemas, redes e escolas. No que se refere ao Ensino Médio, a BNCC-EM define competências específicas para cada área do conhecimento, as quais devem também orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Dessas competências, desdobram-se habilidades gerais, por áreas específicas e, também, para a particularidade da língua portuguesa e matemática.

Segundo Silva (2018), sob um discurso apresentado como “novo”, a BNCC resgata um “empoeirado discurso” que recupera a noção de

competências, a qual perdura desde o final da década de 1990 nos textos das políticas curriculares, que apresenta limites já registrados na literatura, a de uma abordagem de caráter pragmático e a-histórico. Para essa autora, uma política curricular oficial, a partir da prescrição de uma listagem de competências vai de encontro ao exercício da liberdade e autonomia.

Somado a isso, Neira (2018, 222) assevera que “a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes” (NEIRA, 2018, p. 222). Contudo, não se pode olvidar que, conforme elucidam Motta e Frigotto (2017, p. 365), o desenvolvimento de habilidades e competências está atrelado à lógica de ingresso no mercado de trabalho, seja ele formal ou informal, ou ainda, no sentido de proporcionar “ocupações que venham gerar renda”, como se pode observar no foco dado ao “empreendedorismo” como um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos.

### **Os “estudos e práticas” da educação física no ensino médio**

Indicada como uma continuidade da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a BNCC-EM, por conseguinte, também teria as competências gerais da Educação Básica como referência para a definição das suas aprendizagens, as quais, por sua vez, estariam organizadas em áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Apesar de anunciar que a organização por áreas do conhecimento teria o objetivo de integrar dois ou mais componentes “para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela” (BRASIL, 2018d, p. 470), apenas língua portuguesa e matemática, ganharam, taxativamente, o status de “ensino” na BNCC-EM e tiveram suas especificidades desenvolvidas em tópico exclusivo, fruto da interpretação do Art. 35-A, § 3º, da Lei



13.415/2017, que exarou que: “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017).

Por seu turno, a Educação Física, embora tenha preservado o caráter obrigatório em toda a Educação Básica, conforme determina o Art. 26, § 3º, da Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, teve tal obrigatoriedade incluída na BNCC-EM a partir da vaga e sinuosa concepção de “estudos e práticas”, de acordo com a determinação dada pelo Art. 35-A, § 2º, da Lei 13.415/2017.

Nozaki (2008) já havia demonstrado que as mudanças contemporâneas no mundo do trabalho implicaram em novos contornos no plano da formação humana, a fim de viabilizar um novo tipo de trabalhador para o capital. Nesse contexto, o autor esclarece que à medida que a Educação Física parece não atuar na formação de competências no campo cognitivo e interacional, passa a não ser imediatamente central na escola, diferentemente de disciplinas como matemática, língua portuguesa, língua estrangeira e informática.

Assim como caracterizou Nozaki (2008), ao que tudo indica, a Educação Física passa a integrar o projeto educacional dominante a partir de outras mediações. De acordo com a pesquisa deste autor, ao passo que esta disciplina é esvaziada pedagogicamente nas escolas públicas, no ensino direcionados às “massas”; nas escolas privadas, sobretudo no ensino privilegiado à classe burguesa, tal disciplina está presente e valorizada, “sendo oferecida como um artigo de luxo e atuando como um distintivo de classe na formação humana” (NOZAKI, 2008).

Como se pode notar, os argumentos de Nozaki (2008) parecem encontrar evidências claras no âmbito da BNCC-EM. Ainda que a BNCC-EM anuncie que a nova organização curricular não excluirá “necessariamente” as disciplinas, mas, sim, buscará o fortalecimento da relação entre estas, por meio do trabalho conjugado e cooperativo entre os seus professores, o documento não assegura, contudo, a alocação de carga horária obrigatória

para estes componentes curriculares, com exceção das já referidas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Portanto, a configuração de “estudos e práticas”, em detrimento de “ensino”, não asseguram, necessariamente, a figura do professor, visto que aqueles podem ser desenvolvidos com base em um planejamento pedagógico macro, mas efetivados, como enfatiza a BNCC-EM, ao resgatar o Art. 7, § 2º, da Resolução CNE/CEB n. 3/2018, por metodologia que estimule o “protagonismo” dos alunos, ou seja, que:

[...] evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (BRASIL, 2018e, p. 4).

Em consonância com esta caracterização, se pode sublinhar o incisivo argumento da BNCC-EM em favor da “flexibilidade como princípio obrigatório”, para tanto, o documento destaca a necessidade de, independentemente da forma de organização curricular a ser adotada, seja esta por áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse, ou outros, que esta busque romper com a centralidade das disciplinas dos currículos, em favor de “aspectos mais globalizadores” (BRASIL, 2018d).

No que se refere à especificidade da Educação Física no EM, esta encontra-se inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, a qual seria responsável por consolidar e ampliar as habilidades dos alunos em relação ao uso e reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais. Em análise da matéria, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), por meio do seu Grupo de Trabalho Temático Escola, avalia que as potencialidades do componente curricular Educação Física desaparecem em meio à hegemonia da Língua Portuguesa na área, prevalecendo orientações curriculares extremamente genéricas e insuficientes sobre a primeira disciplina (CBCE, 2018).

Apenas quatro parágrafos foram o “suficiente” para a BNCC-EM dispor as possíveis contribuições do componente Educação Física para a área de Linguagens e Tecnologias, enquanto Língua Inglesa e Arte obtiveram cinco e seis parágrafos, respectivamente. O total e completo destaque ficou por conta do componente Língua Portuguesa, o qual adquiriu explicações e desdobramentos em habilidades organizadas por campos de atuação social.

Nesse contexto, caberia à Educação Física proporcionar aos alunos oportunidades de exploração do “movimento” e da “gestualidade”, no âmbito das “[...] práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção” (BRASIL, 2018d, p. 483).

Tal processo de experimentação dessas práticas corporais estaria direcionado ao desenvolvimento do “autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento” (BRASIL, 2018d, p. 484), além de buscar ampliar a compreensão do aluno entre a associação das práticas corporais com os fenômenos da gestualidade e das distintas dinâmicas sociais, imbuído pela transformação dessas práticas, sob orientação de valores democráticos.

Sobre o viés democrático atribuído ao sentido das práticas corporais, em competência específica traçada para o componente Educação Física tais diretrizes são ratificadas, a saber: “compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (BRASIL, 2018d, p. 490).

Portanto, como se pode notar, além de uma investida técnica, no sentido de priorizar os componentes curriculares “úteis” ao projeto de formação humana contemporâneo, a BNCC-EM também incide a partir do viés ético-político, definindo como margem das relações sociais os estreitos limites da sociabilidade burguesa, por intermédio da “valorização” dos

preceitos democráticos, consubstanciando, assim, a ideia de um cidadão pertencente e construtor da sociedade atual. Frigotto (2000 *apud* SCHEIBE; BAZZO 2001) há duas décadas já nos alertara que mesmo sob um receituário com ingredientes que contenham valores culturais, de cidadania e estéticos, as políticas educacionais voltavam-se a uma perspectiva produtivista e pragmática, subordinadas à concepção mercadológica de educação, de ordem neoliberal.

Dessa forma, o discurso da democracia e cidadania no âmbito das práticas corporais apresenta convergência com a lógica de uma Educação Física voltada à promoção da saúde, que se constituiria, segundo a BNCC-EM, por meio da suposta assunção de um estilo de vida ativo e do conhecimento acerca dos componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde.

Trata-se, portanto, de uma investida ideológica que visa acomodar a juventude cidadã nas lindes da sociedade democrático-burguesa, incutindo que esta sociedade pode abrigar as múltiplas culturas juvenis, para tanto, envereda pela responsabilização deste público em relação à construção dos múltiplos projetos de vida, em que as práticas corporais, assumidas notadamente sob o signo de “práticas”, “experimentações” e “vivências”, sejam encargo de cada indivíduo e, cada vez mais, não esteja sob a incumbência do Estado provedor.

### **Considerações finais**

Analisar os projetos ético-políticos e pedagógicos subjacentes às inovações no âmbito das políticas educacionais se efetiva como um compromisso daqueles que almejam uma educação voltada à emancipação social. No estudo dos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio foi possível evidenciar que uma política global para o atendimento das reais necessidades da população jovem do país ainda continua distante, prevalecendo a intervenção dos grupos empresariais na definição de medidas que subordinam os “projetos de vida” da juventude

pobre, frequentadora da escola pública, aos desígnios do mercado de trabalho, instável e precário.

O acesso à literatura científica no campo crítico, em especial, as utilizadas ao longo da exposição, demonstram que o domínio da lógica mercantil no direcionamento do currículo escolar, tem relegado, por meio da noção de desenvolvimento de competências, o projeto de formação teórica e crítica. Ao enfatizar a flexibilização curricular como princípio, buscam legitimar a existência de itinerários formativos esvaziados e rebaiados aos filhos da classe trabalhadora, com vistas a impossibilitar que estes possam interpretar e transformar a realidade desigual em que sobrevivem.

No âmbito da Educação Física, sua redução ao caráter de “estudos e práticas”, em detrimento ao “ensino”, denota a presença ausente deste componente curricular no projeto de formação humana contemporâneo. Trata-se do deslocamento da apropriação de conhecimentos teórico-científicos da cultura corporal humana para a lógica da experimentação superficial e utilitária de práticas corporais, com vistas à ilusória construção de estilos de vida ativo e saudável.

## Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Texto integral e alterações posteriores. Disponível em: <https://goo.gl/W5UStH>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC**. Brasília: Ministério da Educação, 15 de set. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/atos2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos2015-2018/2017/lei/13415.htm). Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.348, de 14 de dezembro de 2018a. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2018, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 240, p. 33, 17 dez. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 15, de 4 de dezembro de 2018b**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) [...]. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018c**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018e**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rcebo03-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rcebo03-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico**: censo da educação básica 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsG-MAMkW1/document/id/6386080](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsG-MAMkW1/document/id/6386080). Acesso em: 18 abr. 2019.

- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Manifestação do GTT Escola do CBCE sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio**. Porto Alegre: Comitê Científico do GTT Escola do CBCE. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Manifestacao%20do%20GTT%20escola.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.
- NOZAKI, H. T. Mudanças no mundo do trabalho e reordenamento do trabalho do professor de Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n. 123, p. 1-7, ago. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd123/reordenamento-do-trabalho-do-professor-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 25 maio 2019.
- OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-21, mai. 2001. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/380/324>. Acesso em: 25 maio 2019.
- SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wp-content/uploads/2018/11/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: RUMMERT, S. M; CÊA, G. S. S.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: EDFURG, 2018, p. 87-124.

STANKEVECZ, P. F.; CASTILLO, N. I. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo?. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/577/258>. Acesso em: 25 abr. 2019.



## **Avaliação de ensino e aprendizagem na educação física: debates sobre as abordagens Mecanicistas; Crítico Superadora e PCN'S, em relação a Avaliação Mediadora**

*Tiago Saraiva de Lima*<sup>1</sup>

*Vera Solange Pires de Sousa*<sup>2</sup>

### **Introdução**

A avaliação educacional é parte da dinâmica e estrutura do processo de ensino e aprendizagem, é nela que são observados os resultados do trabalho didático entre professor e aluno, de forma a alcançar os objetivos propostos nas aulas, possibilitando o progresso coordenado pelo docente, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos mecanismos avaliativos. “Numa perspectiva mais tradicional de ensino, a avaliação teve uma função bastante seletiva, pois consistia em ir separando os que tinham condições de superar os obstáculos da nota e do vestibular e aqueles que não chegavam lá” (DARIDO, 2005, p. 122).

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: tiago.profg@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (1999). Especialização em Estudos do Lazer com pesquisas sobre o processo criativo corporal dos jovens de Gangue do Bairro da Parolândia, da Cidade de Moju no Pará (2000). Mestrado Acadêmico Em Educação pela Universidade Federal do Pará (2007). Docente IV da Universidade do Estado do Pará. Departamento de Artes Corporais. Professora Extensionista da Uepa. pesquisa sobre formação humana pela via da criação artística através do teatro. Integra o Grupo de Pesquisa Ressignificar/ UEPA onde coordena a Linha de Pesquisa Corpo, Cultura e História das Pedagogias. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa PERAU - Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia, da Universidade Federal do Pará. Vinculada ao Grupo de Pesquisa GEPERUAZ (ICED/UFPA) onde coordena a Linha de Pesquisa Arte e Intermulticulturalidade. Experiência em Artes cênicas (Teatro, Performance). E-mail: soldurui@hotmail.com

Os critérios legais, redigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Lei nº 9.394/96, Art. 24, inciso V, definem que, a avaliação educacional tem que trabalhar conforme:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996, online).

Atualmente a Educação Física Escolar Brasileira, ainda trabalha de forma mecanicista, porém estudiosos da área buscam quebrar com os paradigmas clássicos, que tratavam a avaliação como meio de constatar derrota ou êxito em consumir as informações impostas pelo professor, desenvolvendo assim diversas metodologias de ensino para ressignificar a realidade das escolas brasileiras.

Esta realidade me foi demonstrada durante as aulas de Pesquisa e Prática Pedagógicas, ao se explanar sobre as abordagens pedagógicas de educação física e suas metodologias avaliativas, porém foi durante meu estágio como monitor em uma escola municipal pelo programa “Mais Educação” que me deparei com a verdadeira face da Educação Física escolar, com aulas de cunho esportivista e provas classificatórias, com o intuito de colocar em cheque os conteúdos assimilados pelos alunos, levando-me a inquietação da inconsciência dos professores em relação às metodologias possíveis de serem abordadas. Diante da realidade da educação pública do país, surgiu uma problemática: qual forma mais eficaz de se utilizar da avaliação como busca de um ensino e aprendizagem de responsabilidade social e integradora?

Para entender este problema, foi necessário pesquisar sobre o que era avaliação? Quais seriam os mecanismos avaliativos a serem utilizados nas aulas de Educação Física, para que proporcione uma melhor aprendizagem? Qual a visão mais avançada de avaliação de ensino e aprendizagem na pedagogia atual? Para enfim comparar o avanço da pedagogia com a Educação Física.

Para definir qual seria modelo avaliativo mais envolvido com o ensino e aprendizagem do aluno, abordei a metodologia da Avaliação Mediadora como um avanço no método avaliativo, como forma de contrapor com o modelo conservador da educação física. Com essa visão foi preciso definir o que é avaliação, a partir dos olhos da pedagogia tradicional e também no âmbito da Educação Física e apresentar os métodos a serem trabalhados, sendo estes: Mecanicista, Crítico superadora e os PCN's; além de descrever o que é a Avaliação Mediadora; para enfim trabalhar o objetivo principal da pesquisa, comparando as três metodologias abordadas dialogando com a Avaliação Mediadora como fundamento para um avanço na realidade da avaliação no ensino e aprendizagem na Educação Física brasileira.

## **Metodologia**

A pesquisa teve como temática a Avaliação de Ensino Aprendizagem na educação física, a fim de relacionar três diferentes formas de se trabalhar a avaliação, de acordo com a visão de Darido (2008), Castellani Filho et al. (2009), Brasil (1997) e Hoffmann (2005). Para melhor delimitar a pesquisa, o objeto de estudo tem como foco a comparação dos textos referentes ao tema, à luz da visão da Avaliação Mediadora para o debate entre as diferentes metodologias estudadas.

O método de abordagem utilizado para a construção deste estudo foi a Dialética, embasado em Gil (2008), ao entender que esta metodologia fornece subsídio para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, considerando que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

A pesquisa se desenvolveu a partir de uma análise qualitativa do objeto de estudo, entendendo que esta pesquisa:

É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses

problemas, podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. (RODRIGUES, 2006, p. 90).

Foi elaborada por meio de uma pesquisa bibliográfica, que requer uma análise de fontes secundárias sobre o tema a partir da interpretação do pesquisador. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Como instrumento de coleta de dados foram feitos fichamentos e resenhas críticas, se utilizando de livros encontrados por meio de levantamento bibliográfico, na biblioteca da Faculdade de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em acervo próprio e de artigos encontrados na internet.

A análise dos dados foi feita a partir do método comparativo, que para Marconi e Lakatos (2007), tem a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências, considerando que o estudo das semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos, sociedades ou povos contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano.

Como amostragem, foram coletadas informações de livros que abordam a temática da avaliação, tendo enfoque em três abordagens metodológicas delimitadas de forma que trabalhassem distintamente, sendo uma representativa o modelo clássico de ensino, outra representando como personagem principal nas novas abordagens a procura do distanciamento os paradigmas tradicionais e outra que aborde o tema com a visão do Ministério da Educação, para então comparar com a Avaliação Mediadora, inserida como um avanço pedagógico .

## **Avaliar: uma abordagem entre os teóricos pedagógicos e da educação física**

### **Avaliação na pedagogia**

O processo de avaliação de ensino e aprendizagem na disciplina de Educação Física, deve considerar o referencial histórico-social que o fundamenta, isto é, a cultura, a história, os valores e as finalidades. A avaliação deverá ir além dos aspectos formais e vivenciais, buscando também os propósitos de relevância social.

A avaliação constitui uma prática presente nas relações de ensino desde os tempos mais remotos, segundo Sobrinho (2003, p. 14-15) “há mais de 2 mil anos na China já fazia exames de seleção para os serviços públicos e a velha Grécia praticava a docimasia, que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas”. Mas segundo o autor, foi na educação que a avaliação ganhou seu destaque, não só como prática política e pedagógica, mas também como importante campo de estudo. É na universidade medieval que a utilização vai se efetivar como método inseparável da educação, por intermédio das apresentações dos alunos aos seus mestres.

A gênese da avaliação educacional acompanha as transformações das instituições educativas e convive até hoje com diversas maneiras de compreensão e de realização. Oliveira (2006, p.45) adverte que a avaliação se tornou uma ação com o intuito de controlar, classificar e selecionar o aluno, “os modos de compreender a avaliação e principalmente, de praticá-la, têm seus fundamentos nas concepções de educação, de escola e sua função social, de conhecimento, de aprendizagem, de ensino e dos papéis do professor e do aluno nesses processos”.

Porém, quando se trata de avaliação, não meramente como classificação e exclusão, existe a necessidade de um olhar crítico, que ajuda a localizar os aspectos que precisam investir para a correção das ações a serem tomadas, a fim de desenvolver avanços coordenados. “A avaliação é

um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo” (LIBÂNEO, 2004, p. 237).

No contexto escolar, a avaliação é parte inerente ao processo de ensino e aprendizagem, que mesmo atualmente encontra-se mergulhado nas raízes da pedagogia tradicional, ao trabalhar repassando o conhecimento a partir de um detentor do saber, representado pela imagem do professor, para um sujeito que tem a tarefa de adquirir e memorizar o conteúdo de forma passiva, reconhecido como aluno, conforme os saberes necessário. (FREIRE 1996).

Por meio dessa visão é que se determinam metas para os objetivos escolares, surgindo então à necessidade de quantificar a aprendizagem feita pelo aluno, a fim de definir quais estarão aptos para passar para as próximas fases do conhecimento. Como consequência, a avaliação é atribuída como o ato de analisar os alunos por meio de exames, e dotada de atributos como seleção e exclusão. Desse modo percebesse que:

A avaliação é um conceito que designa o processo de confronto entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos. A prática da avaliação permite verificar o grau de consecução dos objetivos, através da comparação das metas com os resultados, ajuda a detectar as falhas e incorreções no processo de ensino e aprendizagem e facilita a distribuição dos resultados escolares dos alunos de acordo com uma escala previamente definida. (SAKAMOTO 2008, p. 2).

Autores como Hoffmann (2005; 2006; 2007), Ferraz e Macedo (2003), Sobrinho (2003), teorizam as diversas formas de se avaliar.

Sobrinho (2003) nos descreve os seguintes tipos de avaliação: Avaliação de Medida (técnica, constituído por testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes), Avaliação Diagnóstica (diagnostica quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola através de sucesso na escolarização de alunos aprovados nos diversos níveis), Avaliação Formativa (realizada ao longo do processo com introdução

de modificações) e Avaliação Somativa (que se realiza depois de terminado um processo para verificação dos resultados).

Hoffmann (2005) nos diz que o papel do avaliador/mediador é o de buscar a convergência máxima de significados, a aproximação e o entendimento dos educandos a partir de processos dialógicos e interativos. Para acompanhar o ritmo alucinado de uma escola, de muitas horas de trabalho com crianças e adolescentes, é certo que não basta ser consciente do caráter mediador e interativo da avaliação. Temos que admitir quando não sabemos e tentar descobrir como fazer.

Ferraz e Macedo (2003) atribuem à avaliação aspectos que podem se adequar ao que Hoffmann define como avaliação mediadora ou formativa, partindo de princípios que o professor deve ter como facilitadores para a qualidade e melhoria da aprendizagem dos alunos.

Observar a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos completamente distintos e não relacionados, é comum para o professor, no entanto, em seu cotidiano o professor acompanha o desenvolvimento do aluno por meio de uma visão afetiva em quanto relacionamento professor e aluno. Porém, ao final do semestre ou bimestre, por conta de uma exigência burocrática escolar, transforma suas observações em registros a fim de conceituar de forma classificatória os comportamentos e atividades feitas. Portanto concordo com Hoffmann (2005) quando discorre que:

[...] o “fenômeno avaliação” é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. (HOFFMANN, 2005, p.13, grifo da autora).

## **Avaliação na Educação Física**

Ao abordar a avaliação na área específica da Educação Física, Castellani Filho, et al. (2009) nos diz que, as explicações teóricas ainda apresentam limitações e que isso acontece principalmente por conta da

busca constante por compreender a avaliação a partir de paradigmas tradicionais.

Darido (2008) alega que: a avaliação não seria apenas mensurar o desempenho do aluno nas provas, e tomar a decisão de aprovar ou reprovar. É algo mais complexo, pois cada aluno traz uma gama de conhecimentos que já foram adquiridos em vivências anteriores, com características pessoais absolutamente diferentes.

Ele enfatiza também a preocupação de avaliar dentro de uma concepção mais humanista, com o foco central sobre o ato de avaliar nos aspectos internos do indivíduo, sobretudo numa perspectiva mais psicológica.

Então, no fim da década de 70, o Modelo Tradicional de Educação Física Escolar, encontrou muitas críticas, inclusive quanto ao processo de avaliação, que até então não eram questionadas. Surgem então as diversas abordagens metodológicas da Educação Física, com uma preocupação mais psicológica, social e humanista.

A partir dessas abordagens, a Educação Física buscou valorizar não somente o caráter biológico, mas também novas concepções pedagógicas e sociais, ganhando especificidades em seu currículo. Em contra partida, os processos avaliativos não conseguiram acompanhar as transformações sofridas pela mesma no decorrer de sua apropriação do ambiente escolar e de seus códigos. Desde então, percebe-se uma limitação decorrente das abordagens pedagógicas da Educação Física no quesito avaliação.

Para as finalidades deste trabalho, optou-se por analisar três abordagens metodológicas: Esportivista ou mecanicista, Crítico superadora e PCN's.

### **Avaliação em educação física escolar: abordagem dos métodos mecanicista, crítico superador e PCN'S.**

Considerando as intenções e delimitações do presente estudo, procuramos sintetizar as três tendências avaliativas que provavelmente já



tiveram (ou tem) forte influência na prática dos professores de Educação Física escolar.

Faz-se necessário para que haja uma melhor compreensão acerca das metodologias avaliativas na Educação Física a ser abordado neste artigo. Assim, neste capítulo, a noção de avaliação será norteadada por meio das visões: mecanicista, crítico superadora e crítico emancipatória.

### **Abordagem Mecanicista**

Sobre a perspectiva tradicional nos apropriaremos do estudo de Darido (2008) o qual nos aponta que: a partir da década de 70 no Brasil, vigorou na Educação Física a tendência conhecida como mecanicista ou esportivista, cujo objetivo da avaliação estava mais focado em medir o desempenho das capacidades físicas e motoras, muitas vezes usando até as medidas antropométricas<sup>3</sup>.

Com base nessa ótica de desempenho motor, eram utilizados testes quantitativos para aferir o conceito do aluno, de forma que este era comparado a um modelo ideal com um desempenho mínimo esperado, como norma ou padrão. Estes testes eram feitos de forma mecânicas, sem uma preocupação com a forma aplicada ou o que estava sendo medido, de maneira que os professores não apresentavam explicações concretas do porquê dos testes, nem os objetivos que queriam, culminando em alunos frustrados por se sentirem incompetentes em não se adequarem aos padrões dos alunos com bom condicionamento físico-motor.

Souza (1993) nomeia a tendência mecanicista de uma forma diferente, pois a considera uma fusão não estruturada de metodologias diferentes com visões tradicionais tecnicistas da pedagogia, apresentando ela como tendência clássica de avaliação. Tal tendência privilegia a verificação quantitativa do ensino, tratando como aprendizado a capacidade de

---

<sup>3</sup> Consiste em fazer um levantamento das medidas de tamanho e proporções do corpo humano, as medidas antropométricas, tais como: peso, altura, circunferência da cintura e do quadril. O objetivo desta investigação é avaliar o padrão nutricional e estabelecer a prevalência de obesidade de população brasileira e os fatores associados. (BRASIL, 2013, p. 3).

o aluno conhecer uma nova informação até chegar ao nível de aplicação em situações reais.

A avaliação mecanicista privilegia a mensuração de evidências observáveis do comportamento humano, a partir de escalas métricas previamente definidas, determinando o grau de assimilação do conhecimento conforme os conteúdos trabalhados. As notas são apresentadas de acordo com a localização do aluno nas escalas de critérios, para uma qualificação mais objetiva é necessário ter um parâmetro fidedigno das medidas utilizadas na avaliação.

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, ainda está ao serviço de uma pedagogia dominante, que serve ao modelo social liberal conservador, Luckesi (2006) aponta que a pedagogia que convergiu dos três modelos liberais conservadores, possui o mesmo propósito, o da conservação da sociedade. Que a pedagogia tradicional tem o professor como autoridade máxima e todas as atenções são voltadas para ele. Sendo o detentor do saber diante dos educandos.

### **Abordagem Crítico Superadora**

Os autores da proposta critico-superadora, apresentam uma forma diferente para o professor descontente com a realidade vigente na época: “Temos, em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho [...]” (CASTELLANI FILHO, et al 2009, p. 19). Por isso, segundo eles, muito mais que um receituário de jogos, a obra busca apontar uma direção para a atuação profissional do professor de Educação Física na escola.

Para o Castellani Filho, et al (2009) o conhecimento da Educação Física é trabalhado a partir dos temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Acredita que, a Educação Física é uma disciplina do currículo escolar, que trabalha com a linguagem da expressão corporal, criando assim um processo de

mediação por meio da socialização das crianças e jovens na busca de reconhecer, atuar e criticar a realidade, através do conhecimento sistematizado, especificamente no âmbito da cultura corporal.

Para compreender a questão da avaliação, portanto, não se pode cair no reducionismo de um universo meramente técnico de entendimento, sendo necessária a consideração de outras dimensões desse processo como, por exemplo, as suas significações, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais. (CASTELLANI FILHO, et al. 2009,p. 100).

A proposta de avaliação descrita pelo Castellani Filho et al. (2009), está integrada diretamente com o projeto histórico ao qual se encontra a sociedade, tendo em foco também, na reconstrução dessa sociedade, enfatizado no projeto pedagógico que se efetiva na dinâmica curricular.

O processo avaliativo tem que levar em conta a expressão corporal como linguagem representante das diversas condutas sociais dos alunos, a fim de superar as práticas mecânico-burocráticas, na busca por práticas produtivo-avaliativas e reiterativas<sup>4</sup>, no intuito de identificar conflitos, bem como a superação dos mesmos, por meio de um esforço crítico e coletivo dos alunos.

Ao pensar nos rumos da avaliação, a abordagem crítica superadora, tem como ideal, deixar que os alunos participem dessa construção, para assim trabalhar em conjunto, assumindo responsabilidades na perspectiva de uma avaliação participativa.

A perspectiva tem um olhar mais amplo da relação de ensino e aprendizagem, ao se preocupar com o tempo necessário para que a aprendizagem se efetive, respeitando o ritmo adequado de cada turma. Assim também trabalhando de forma ao reconhecer a individualidade de cada aluno quanto à condição de classe em que se encontra, assim a avaliação deve possibilitar uma leitura crítica dessa condição e compreensão

---

<sup>4</sup> “[...]Mobilizar plenamente a consciência dos alunos, seus saberes e suas capacidades cognitivas, habilidades e atitudes para enfrentar problemas e necessidades, buscando novas soluções para as relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, e que estas soluções criativamente encontradas sejam estendidas a outras situações semelhantes.” (WAISELFSISZ, apud CASTELLANI FILHO, et al. 2009, p. 102)

crítica da realidade, sem desconsiderar os princípios da ludicidade e da criatividade.

Em relação à atribuição de notas, Castellani Filho et al. (2009) trabalha no sentido de redimensionar a visão burocrática, fazendo uma síntese qualitativa do processo de aprendizagem do aluno, que permita constatar uma aproximação ou distanciamento do eixo curricular apresentado no projeto pedagógico, excluindo a visão de castigo ou compensação da avaliação.

Considera principalmente que no processo avaliativo deva-se colocar o aluno em confronto com a realidade, ao criar situações em que depare com normas e valores, regras e padrões, com um olhar de criticidade para uma reinterpretação dos valores e procedimentos que sustentam a avaliação.

### **Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os professores. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às realidades locais. “[...] o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 1997, online).

A Educação Física na abordagem dos PCNs, tenta romper com os aspectos unicamente fisiológicos e técnicos das abordagens mecanicistas, adotando uma distinção entre organismo (um sistema estritamente fisiológico) e corpo (que se relaciona dentro de um contexto sociocultural) e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física

como uma cultura corporal. “Embora a aptidão possa ser um dos aspectos a serem avaliados, deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, deve considerar que cada indivíduo é diferente, que tem motivações e possibilidades pessoais” (BRASIL, 1997, p. 41)

Visando se adequar ao sistema de ensino das escolas brasileiras, os PCNs dividem o ensino da educação física em quatro ciclos no ensino fundamental e uma metodologia única para o ensino médio. “[...] para cada um dos ciclos de escolaridade têm por objetivo auxiliar o professor a avaliar seus alunos dentro desse processo, abarcando suas múltiplas dimensões. Também buscam explicitar os conteúdos fundamentais para que os alunos possam seguir aprendendo” (BRASIL, 1997, p. 41).

### **Critérios de Avaliação de Educação Física Para o Primeiro Ciclo.**

O primeiro ciclo engloba a primeira e a segunda série do ensino fundamental, que para os PCNs deve se priorizar a experimentação dos alunos para com as aulas em meio a situações cotidianas, utilizando circuitos, jogos brincadeiras, de modo a observar a participação do aluno, além de analisar os movimentos adequados para as aulas respeitando as regras impostas e as individualidades dos colegas de classe.

### **Critérios de Avaliação de Educação Física Para o Segundo Ciclo.**

O segundo ciclo trata da terceira e quarta série do ensino fundamental, no qual pretende avaliar se o aluno consiga atuar diante de atividades competitivas, mesmo com pequenas frustrações e com a competência dos colegas de equipe, além de observar diferentes tipos de cultura corporal, sem discriminar nenhuma. Nesse ciclo também é importante observar de que forma o aluno relaciona a prática de atividades corporais com a saúde individual e coletiva.

### **CrITÉrios de AvaliaÇão de EducaÇão Física Para o Terceiro e Quarto Ciclos.**

Para os PCNs (Brasil 1998), o terceiro e quarto ciclo condiz da quinta até oitava sÉrie do ensino fundamental, nesse momento do desenvolvimento educacional é levado em conta o discernimento e autonomia os alunos, de forma a se preferenciar procedimentos que incluam os alunos como participantes do processo avaliativo.

A avaliaÇão se configura em cima da realizaÇão de atividades cooperativas, analisando se o aluno realiza as atividades reconhecendo e respeitando suas caracterÍsticas físicas e de desempenho motor, demonstrando capacidade de adaptá-las, com o intuito de torná-las mais adequadas ao grupo, favorecendo a inclusão de todos. Pretende-se também, avaliar se o aluno conhece, aprecia e desfruta de algumas das diferentes manifestaÇões da cultura corporal, reconhecendo nas atividades corporais e de lazer, uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, relacionando também estas atividades com a saúde a qualidade de vida.

### **CrITÉrios de AvaliaÇão de EducaÇão Física Para o Ensino Médio.**

Os PCNs, (Brasil 2000), não apresenta um caminho único para indicar ao professor métodos avaliativos específicos para o ensino médio, entende que a EducaÇão Física tem perdido prestÍgio dentro da escola, como sendo aula desinteressante e pouco produtiva para os alunos, porém a simples elaboraÇão de um sistema de programas de condicionamento não garante a modificaÇão do quadro atual, nos parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio aponta que somente um plano de trabalho bem elaborado e assim desenvolvido pode possibilitar o processo de avaliaÇão dos alunos e do próprio trabalho.

## **Avaliação mediadora e suas implicações no processo avaliativo**

A avaliação tem passado profundas mudanças em diferentes países, mudanças estas que implicam substituição de paradigmas. Em resposta a essas transformações, assim se pronuncia a autora de que a “Avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa”. (HOFFMANN, 2005, p. 17).

A autora dá ênfase ao caráter assumido pela avaliação destacando o componente discriminador no qual nos fala que:

A avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faço sobre a utilização das notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa nesse momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, os décimos e centésimos. Classificam-se, eles mesmos em burros e inteligentes, e têm sua auto-estima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis. (HOFFMANN, 2006, p. 87).

Inicialmente as pesquisas sobre o assunto, estavam interessadas particularmente em medir mudanças de comportamento humano, pois seus princípios estão baseados no campo da psicologia. As diferentes explicações acerca do tema avaliação educacionais, além da experiência pessoal, motivaram-nos a estudar essa temática considerando o contexto escolar. Tal fato está relacionado com uma estreita relação com a temática do sucesso, fracasso, inclusão ou exclusão escolar, que pode ser percebida nas nossas escolas. Além disso:

Diante de toda crise por que estamos passando, há o perigo de cairmos nos modismos: um dia fazíamos avaliação tradicional, no outro, diagnóstica, depois emancipatória, construtivista, operatória, mediadora, dialógica, formativa, de 4ª geração, dialética, cidadã, por competência, etc. (VASCONCELLOS, 2007, p. 175).

Assim como a avaliação está diretamente relacionada com o fazer pedagógico do professor, observamos que os estudos sobre avaliação têm despertado algumas preocupações com ou em práticas docentes, principalmente no sistema público da educação brasileira, em que o fracasso escolar na Educação Física vem sendo regra, quando deveria ser exceção.

Sabemos que a função do professor como um intermediador do processo de ensino-aprendizagem seria mais complicado e árduo se não existisse a avaliação educacional. Para que os sujeitos desse processo sejam realmente beneficiados com o resultado da avaliação, é necessário que o professor seja comprometido e competente em utilizá-la para de fato melhorar o ensino/aprendizagem do aluno. A avaliação educacional passa por várias mudanças, sobretudo no Brasil, mas a preocupação que se tem com a “cultura da avaliação”, está direcionada com o rendimento do aluno: se de fato ele está tendo um aprendizado significativo e não somente ser aprovado ou não.

O que se espera é que a avaliação tenha um conceito mais amplo com relação aos objetivos que pretende alcançar e comungo com as ideias de Hoffmann que:

É preciso ter clareza de que as aprendizagens dos alunos são de dimensões diferentes para se realizar um trabalho eticamente responsável. Agressividade, apatia, desinteresse, agitação, ausência, e muitas outras questões não explicam nem justificam problemas de aprendizagem na escola. O inverso é muito mais frequente. Em muitos casos que acompanhamos, as condutas dos alunos melhoraram sensivelmente à medida que eles avançaram na alfabetização, na escrita, na leitura, nas disciplinas nas quais estavam sendo orientados. (HOFFMANN, 2005b, p. 31).

Discutir a ideia do erro construtivo neste texto é fundamental para a reflexão aqui explorada, assim como em qualquer outra discussão fundamentada nos novos paradigmas da avaliação, uma vez que, no paradigma associacionista, todos os erros pertencem a uma mesma categoria- à categoria dos erros.



Dessa forma, Hoffmann (2005) alega que é necessário o educador superar a concepção da constatação de respostas certas/erradas, permitindo que percebam o quanto suas ideias e determinações sobressaem sobre as do educando. Na linha do novo paradigma, a avaliação pode ser utilizada como uma das mediações pela qual o professor estimularia a reorganização do saber do aluno e a retomada de sua própria ação educativa.

A avaliação pode fornecer ao professor informações significativas sobre o seu aluno, assim como o do próprio fazer docente. É preciso salientar que, com base nessas informações, o professor poderá ocasionar situações favoráveis para a reconstrução de conhecimentos e para o sucesso escolar do aluno.

Porém, desenvolver uma prática educativa nesse ponto de vista é uma tarefa difícil, porque são muitos os fatores envolvidos na produção do sucesso e insucesso de ensinar e aprender. E no meio de vários fatores determinantes (intra e extra escolar) a formação docente tem uma repercussão especial no trabalho do professor, ao qual se atribui na maioria das vezes de maneira equivocada e reducionista.

Para compreender essa irregularidade do fracasso escolar no sistema público de ensino e com a finalidade de entender melhor o que o professor de educação física enfrenta, neste trabalho, o interesse está voltado para as dificuldades docentes na difícil tarefa de avaliar os alunos de educação física.

Reivindicar do professor uma avaliação contínua e não classificatória, já não é mais suficiente no interior das escolas, diante do que conhecemos dos mecanismos de avaliação existentes na escola. Como se vê, a avaliação que o professor faz em sala de aula não se revela somente em momentos formais, como uma prova. Hoje, sabemos que o processo é repleto de trocas entre momentos formais e informais de avaliação. Isso faz da avaliação um processo contínuo, que auxilia o professor a delinear suas estratégias pedagógicas para a melhoria das aprendizagens.

Hoffmann (2005) aborda as contribuições de Piaget, nas quais estão ancoradas as concepções de aprendizagem e desenvolvimento de cunho interacionista e mediadora, como a abordagem psicogenética e sócio-

interacionista. Começaram a surgir ideias sobre a avaliação numa perspectiva crítica e comprometida com a amplitude e complexidade das relações de ensino aprendizagem, nos contextos escolares que lhe atribuem uma função diagnóstica, com vistas à tomada de decisões.

Os estudos de cunho piagetiano sugerem situações educativas que privilegiem os desafios cognitivos ao invés do “instrucionismo” que prevalece, hoje, nas salas de aula. Uma perspectiva de trabalho pedagógico muito diferente da tradicional. Para o educador que se baseia na perspectiva mediadora construtivista, o desafio está em propor atividades que sejam provocativas aos alunos, desde que adequadas às suas possibilidades de desenvolvimento, o que lhes exige, então, um grande conhecimento dos educandos. (HOFFMANN, 2005b, p. 21).

Nessas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestaram pelo discurso. (HOFFMANN, 2005)

Dentro desse processo avaliativo, o erro não indica apenas suas dificuldades, mas seus modos de entender até aquele momento, sendo apenas um indicador do que precisa ser (re) ensinado. Desse modo, os avanços e dificuldades evidenciados nas atividades, dizem respeito tanto às ações dos alunos, quanto do professor, já que o aprender é mediado pelo ensinar. “Alguns dizem que os alunos não se interessam pelos comentários de seus erros nas tarefas feitas. Mas eles sabem que suas notas permanecerão as mesmas, porque o aprender não é levado em conta depois do resultado atribuído” (HOFFMANN, 2003, p. 66).

Além disso, entende-se que o processo de conhecer não se faz de modo fragmentado, em passos previamente previstos, das partes para o

todo e do mais simples para o mais complexo. Ao contrário, o conhecimento se torna significativo na medida em que não perde suas características do objeto sócio cultural real, e o aprendiz se relaciona com ele, buscando aprendê-lo indo do todo para as partes e das partes para o todo, buscando compreender sua estrutura e seu funcionamento, sem isolá-lo de sua função social que é o que lhe dá sentido.

Tais ideias mostram que o planejamento de objetivos e conteúdos a serem ensinados e aprendidos, é um trabalho didático que engloba o objeto de conhecimento (sua natureza, função social, constituição e funcionamento) e os processos de aprendizagem, e articulando os dois as estratégias de ensino.

Nesse contexto, os procedimentos de avaliação precisam considerar não apenas o que e quanto o aluno aprendeu, mas como ele está aprendendo, as condições em que está se processando a aprendizagem. Assim, as concepções a respeito da função e do desenvolvimento da prática de avaliar no âmbito da instituição escolar, têm seus contornos ampliados.

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestaram pelo discurso. (HOFFMANN, 2005<sup>a</sup>, p.12).

Ao criticar os modelos dominantes de avaliação que privilegiam a quantificação dos resultados e desconsidera a qualificação de processos e resultados, Hoffmann em suas obras considera que é preciso afirmar a importância da avaliação, para o processo ensino-aprendizagem, assim como valorizar as alternativas que vêm sendo construídas em contextos escolares, fixadas em uma leitura de cunho crítico, que aponta novas possibilidades para essa prática. A autora propõe para a superação das

concepções meramente quantitativas e classificatórias, uma prática de avaliação em que:

O pressuposto de conjugar o verbo aprender no sentido multidimensional sugere, em termos de avaliação, procedimentos de observação e acompanhamento necessariamente provisórios e complementares. Significa que não se pode responder sobre o desempenho escolar dos alunos observando-o em apenas um momento, ou sobre apenas uma forma de expressar o seu conhecimento, tal como hoje se privilegiam as tarefas finais ou outras formas de expressão dos alunos em algumas escolas e cursos. Momentos estanques ou esporádicos não respondem sobre desenvolvimento. (HOFFMANN, 2005b, p. 32).

Nossa inquietação neste artigo foi a de trazer uma forma alternativa de ver a organização do trabalho pedagógico nas aulas de educação Física, abandonar esta visão linear e a substituí por outra baseada na natureza dinâmica e contraditória das categorias. O que permite organizar o processo de ensino-aprendizagem em dois grandes núcleos: objetivos/avaliação e conteúdo/método.

### **Análise de dados**

Ao se avaliar na Educação Física pode-se utilizar de diferentes metodologias, cada uma delas com suas características próprias, mas qual seria a mais apropriada para o completo desenvolvimento dos alunos? Para responder essa questão vamos utilizar uma abordagem da pedagogia, muito bem definida, com a preocupação no desenvolvimento do aluno, a Avaliação Mediadora, de Jussara Hoffmann, como intermédio entre as abordagens pesquisadas, porém para isso é necessário relacionar cada abordagem com seus contextos históricos.

Quando se fala de abordagem mecanicista no Brasil, destaca-se a partir do final da década de 60, com a posse dos militares no governo em âmbito federal, trazendo consigo uma visão de rendimento e aptidão física,

de forma que na Educação Física escolar esse movimento tinha em mente preparar os alunos para serem bons soldados, bons atletas e etc.

Por conta de estar imersa a uma sociedade que procura se demonstrar mais forte que as anteriores, a abordagem mecanicista apresenta como foco principal a preocupação com o rendimento físico e motor do aluno, tendo base na competitividade à procura de um modelo ideal, porém a Avaliação Mediadora traz uma forte crítica a esse modelo, caracterizando de forma disciplinadora, punitiva e discriminatória, que acaba frustrando os alunos que não se encaixam no modelo padrão que o professor busca a partir dessa metodologia. Existe também a problemática dos testes quantitativos e forma mecânica que para a Avaliação mediadora, serve apenas como ação corretiva daquilo que não esta de acordo com as métricas defendidas pela educação tradicional, que geralmente não tem a preocupação em explicar para o aluno ou corpo docente, de que forma essas medições de saber são definidas, nem qual uso será utilizado dessas avaliação, que não seja a mera burocracia imposta pela organização no currículo escolar.

Na realidade da abordagem Crítico Superadora, o contexto histórico muda completamente, indo em direção a um exercício mais social da educação, esta que vem como forma de dicotomia para com a abordagem mecanicista, aparece em um Brasil no fim do século vinte, com a globalização tecnológica e a ascensão econômica o país em crescimento, tendo assim criado uma base para que novas concepções se criassem.

Quando a abordagem Crítico Superadora se enquadra na superação das práticas mecânico-burocráticas, ao se preocupar com o tempo necessário de aprendizagem, além de possibilitar que o aluno se aproprie da construção dos métodos avaliativos, esta metodologia esta seguindo na mesma direção da Avaliação Mediadora, porém ainda tem alguns aspectos a se desenvolver, pois Hoffmann trás a tona a discussão sobre a utilização de notas e conceitos como um aspecto problemático da avaliação, dividindo a turma em aptos e não aptos, criando um conflito interno, quando os

alunos se auto intitulam inteligentes e burros, a partir de suas notas e conceitos.

A ideia de trazer a realidade social do aluno pra dentro da classe é outro aspecto muito evidente na abordagem Crítica Superadora, de forma a trazer para o aluno questionamentos sobre sua condição de classe colocando esse aluno em confronto com a realidade de forma crítica por meio de superações de conflitos coletivos, ideia essa que apresenta uma certa semelhança com a concepção de Hoffmann de que o aluno não pode aprender fora da sua realidade, com a preocupação em oque, quanto e como o aluno esta aprendendo.

As ideias apresentadas pelos PCNs vieram pós reestruturação do ensino brasileiro, ao se deparar com a educação em mudanças profundas sem ter um norte único para se seguir. A abordagem aparece em meio a um ambiente tomado pela massificação da informação e um empoderamento do saber científico que se apresenta em constante mudança, como realidade do início do século vinte.

O modelo de avaliação dos PCNs tem avanços quanto à problemática dos métodos mecanicistas, quando fala em priorizar a experimentação dos alunos para com as aulas em meio a situações cotidianas, observar a participação do aluno, respeitando as regras impostas a cada atividade e as individualidades dos colegas de classe. Entretanto isso não é tudo, a Avaliação Mediadora apresenta de forma clara as possíveis consequências de se classificar os alunos, seja de forma de notas ou na forma de séries, pois cria hierarquias discriminatórias no processo, podendo frustrar os alunos que não estão no mesmo nível que os outros. Hoffmann também fala que o processo do conhecer não vem de forma sistemática, assimilando o mais fácil, para progressivamente ir se adaptando para o mais difícil, más que acontece de forma integrada, indo do toda para as partes e das partes para o todo.

Outro problema descrito pela Avaliação Mediadora e a importância de individualizar a análise dos alunos, pois o aprendizado dos alunos tem dimensões diferentes para cada um, tendo cada aluno dificuldades e formas distintas de progredir no aprendizado, em quanto que nos PCNs, a

preocupação é exatamente de influir o aluno a se adequar ao grupo em que se encontra para evoluir junto a esses de forma homogênea.

Pode se observar que cada abordagem tem questões diferentes a se preocupar e formas diferentes de tratar dos problemas sociais e cognitivos dos alunos, porém nenhuma das abordagens se demonstrou completa e abrangente de forma a abarcar todas as peculiaridades que a avaliação no processo de ensino e aprendizagem tem no âmbito da Educação Física, a partir dessa percepção, apresento a minha conclusão desta pesquisa.

## **Conclusão**

A elaboração deste artigo não se constituiu somente no cumprimento de uma exigência para o término da graduação do curso de Licenciatura em Educação Física, este trabalho representou para a nossa formação profissional muito mais do que isso; é a oportunidade ímpar de refletirmos sobre a nossa práxis pedagógica, (re) construindo conceitos.

Mais do que uma mera burocracia acadêmica, este artigo traz à tona um questionamento pouco tratado no meio acadêmico, porém de suma importância para a prática pedagógica do professor de Educação Física, que é a avaliação. Como aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, como instrumento modelador da metodologia a ser empregado nas aulas. Ao se debruçar perante as concepções de Jussara Hoffmann, pude observar a real relevância dos procedimentos avaliativos a serem tomados como professor de educação física, observando suas consequências quando utilizado de forma classificatória e opressora.

Porém, este artigo não é o bastante para se determinar o fim da problemática, é preciso novas pesquisas na área a fim de se aprofundar nesse ramo do conhecimento e sempre se reinventar para conseguir evoluir junto com a sociedade.

Investigar e refletir sobre as problemáticas enfrentadas no trabalho específico de avaliar nas aulas de Educação Física, e com esta construção a que conseguimos chegar, consideramos atingido o nosso objetivo.

O caminho percorrido durante este percurso nos possibilitou muitos avanços, contribuindo qualitativamente para a nossa formação e, conseqüentemente, para a nossa própria prática pedagógica, a partir da ampliação teórica nos seguintes aspectos:

Compreensão do papel do professor como mediador de aprendizagens dos alunos de Educação Física, no qual a mediação quer dizer ‘ajuda sistemática’, cotidiana, envolvimento e respeito com cada aluno individualmente, em suas dificuldades e necessidades singulares.

Fortalecimento de nossas concepções sobre o fazer pedagógico, no sentido de refletir sobre o próprio trabalho como forma de “crescer” profissionalmente: aprender mais sobre o ‘como’ e ‘por que’ fazer.

Este estudo nos conduziu ainda ao aumento da esperança de se desenvolver um trabalho de qualidade apesar das condições difíceis vividas nas escolas públicas e também, da necessidade de, mesmo exercendo a ação docente com dignidade e respeito pelos discentes, lutar igualmente por melhores condições de trabalho, pelo respeito da sociedade em relação ao profissional da Educação Física.

Por outro lado, o estudo nos fez perceber lacunas nas abordagens analisadas, que aparecem agora como questões para estudos futuros: compreender mais acerca das relações de mediação que perpassam o trabalho pedagógico, bem como ampliar nossos conhecimentos sobre as estratégias de superação das dificuldades docentes na complexa tarefa de avaliar em todas as etapas da educação nas aulas de Educação Física.

Ao término da graduação do curso de Licenciatura em Educação física na universidade do Estado do Pará (UEPA), temos a expectativa de que mesmo reconhecendo as limitações deste trabalho, poder contribuir para a reflexão e melhoria da prática docente na escola pública e, assim, participar da grande tarefa política e preventiva de não aumentar o percentual de alunos que evadem das aulas de educação Física (Por não acreditarem ser tão importante quanto outras disciplinas) neste país, onde a educação é direito de todos e dever do estado.



E conhecendo a real e atual situação do trabalho das escolas públicas, compreendemos que o desafio de melhorar sempre a qualidade do trabalho docente e de seus resultados não é um desafio só do professor, é um desafio de todos os educadores que se disponibilizam e se comprometem com uma prática inovadora, atualizada e significativa para os sujeitos envolvidos: Alunos, professores e toda comunidade.

## Referências

- BRASIL, IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde**. 2013 – Manual de antropometria. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/13909/13909\\_7.PDF](https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/13909/13909_7.PDF)>. Acesso em: 25 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB 9394/96), Lei nº 9.394/96). Brasília, DF: Congresso nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 24 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **nacionais:Parâmetros curriculares** Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **nacionais:Parâmetros curriculares** Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **nacionais:Parâmetros curriculares** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CASTELLANNI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2019.
- DARIDO, Suraya Cristina, RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- FERRAZ, Maria C. R. e MACEDO. Stella M. M. **As aflúncias de um rio chamado avaliação escolar**. In: ESTEBAN, Maria Teresa. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara M. L. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 26. Ed. 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 38. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia, 2004.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARKONI, Eva Maria, LAKATOS, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica.** São Paulo: Avercamp, 2006.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reforma da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

SAKAMOTO, Bernardo Alfredo Mayta. **A avaliação em questão: Perrenoud e Luckesi.** 1º simpósio nacional da educação. XX semana da pedagogia. UNIOESTE. Cascavel - PR, 2008. Disponível em: <<http://lrc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Artigo%20sakamoto.pdf>>. Acesso em 24 out. 2017.

SOUZA, Nádia Ferreira de. **Avaliação na Educação Física.** In: FERREIRA NETO, Amarília; et al. Ensino e avaliação em educação física. São Paulo: IBRASA, 1993.

## **Currículo de graduação em educação física: o desenho universal como princípio para a inclusão nas aulas de educação física**

*Luiz Ferreira*<sup>1</sup>

*Luciano Junior*<sup>2</sup>

### **Introdução**

Os estudos sobre Inclusão no Brasil têm seguido duas frentes investigativas: uma profissional e outra escolar, ambas com conquistas legitimadas no âmbito do direito à acessibilidade (BAPTISTA, *et. al.*, 2014). No que tange à inclusão escolar, esta é garantida, desde 2016, por força de lei<sup>3</sup>, orientando escolas públicas e particulares a aceitarem matrículas de alunos com deficiência física ou com superdotação. O debate sobre a inclusão no Brasil, no entanto, vem ganhando força gradativamente nas últimas décadas, mas ainda hoje é abordado na perspectiva de uma inclusão parcial da população, especificamente, de pessoas com deficiência física, cognitivas ou com superdotação.

Esta visão nacional da educação inclusiva materializou-se em nossas escolas, desde a década de 1990. À época, a legislação brasileira

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: luizd.ferreira2@gmail.com

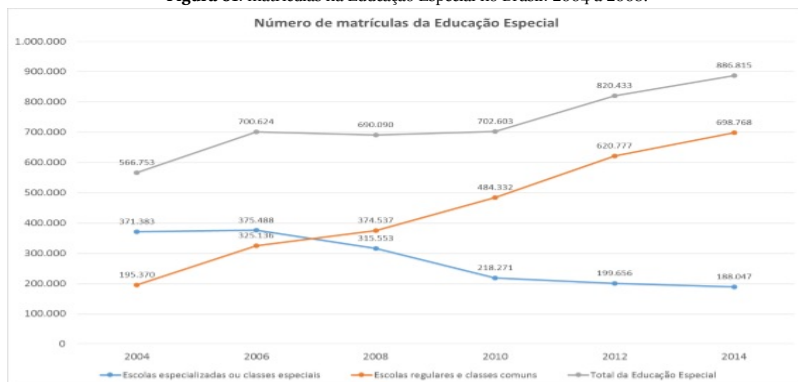
<sup>2</sup> Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: lucianojunior777@gmail.com

<sup>3</sup> A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência objetiva atingir o desafio de ofertar um ensino verdadeiramente inclusivo, pautado no atendimento da meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com o PNE, crianças de 4 a 17 anos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” devem frequentar preferencialmente instituições de ensino e classes comuns.

demonstrava preocupar-se com a forma como alunos considerados “diferentes” do então padrão “normal” valorizado e aceito pela sociedade e aceito para a escola, influenciando, inclusive, o modelo de escola apta para acolher tais alunos. (BAPTISTA, *et. al.*, 2014).

No entanto, os debates sobre a inclusão no currículo das escolas brasileiras vão além do conceito de inclusão ligado à garantia de acessibilidade a pessoas com qualquer tipo de deficiência. Com a promulgação da lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação – LDB isto ficou mais evidente, principalmente quando prevê em seu artigo 3º que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de IGUALDADE, LIBERDADE, RESPEITO, PLURALISMO DE IDEIAS, APREÇO À TOLERÂNCIA, QUALIDADE, dentre outros e no capítulo sobre Educação especial (BRAIL, 1996), ratificados, na década seguinte, pela Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A preocupação com a Inclusão tornou-se ainda mais evidente em decorrência da avaliação do Plano Nacional de Educação – PNE. Em 2014, o MEC apresentou, em forma de gráficos, as estatísticas sobre educação inclusiva nas escolas brasileiras, anunciando um crescimento no número de alunos(as) matriculados(as) em escolas públicas e privadas, em todo o território nacional, que vai de 56%, ou seja, de 566,753 matrículas em 2004; para 886,815 novas matrículas em 2014, como podemos visualizar na **Figura 01**, que evidencia o ano de 2008 como essencial para a mudança de pensamento sobre Inclusão no Brasil, principalmente no que tange à oferta de atendimento especial em espaços inclusivos para superação do antigo modelo educativo segregador e reproduzidor de preconceitos e discriminação sociais.

**Figura 01:** matrículas na Educação Especial no Brasil: 2004 a 2008.

Fonte: Sinopses estatísticas da Educação Básica - INEP/ MEC (2004 a 2014).

Tais conquistas, apesar de incipientes, mostraram-se relevantes, pois, de acordo com o Relatório Mundial Sobre a Deficiência da Organização Mundial da Saúde, estima-se que 15% da população apresente alguma forma de deficiência. (OMS, 2011).

O aumento de matrícula de pessoas com deficiência nas escolas pode ser um fato social positivo que nos leva a crer que as políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência à escola estão funcionando como deveriam, mas, quando pensamos a inclusão além da categoria deficiência física, vemos uma lacuna cada vez menos possível de ser preenchida. Até por que, estima-se, uma dificuldade quase coletiva no entendimento de inclusão além da categoria deficiência física.

Pensar a inclusão apenas pelo viés da deficiência não é pensar de fato a inclusão em nossas escolas e na sociedade como um todo; pois, primeiro, não temos como determinar o número exato de pessoas com deficiência ou com superdotação que permanecem fora da escola<sup>4</sup>, muito menos de saber o que as impedem de chegar até a escola e, principalmente, de

<sup>4</sup> Isto porque há um desencontro de informações sobre os dados de pessoas público-alvo da Educação Especial fora da escola no Brasil. As fontes existentes para investigação da parcela de crianças e jovens entre 4 e 17 anos, com deficiência, que estão normalmente matriculados na escola Básica é o Censo Escolar, realizado anualmente pelo MEC; Ao passo que a investigação sobre o total desta mesma parcela, a nível nacional, é realizada pelo Censo Demográfico, a cada dez anos, sob responsabilidade do IBGE. Tais fontes, não se complementam, já que utilizam critérios distintos sobre a caracterização da deficiência, o que inviabiliza comparações entre ambas as pesquisas. Outro fator relevante que prejudica compará-las é que o Censo Demográfico não faz nenhuma referência à população com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

permanecerem dentro dela. Segundo, precisamos pensar diferentes formas de inclusão para que o maior número de pessoas possível possa se sentir acolhido na escola e na sociedade, valorizado por suas diferenças e respeitado em suas individualidades e necessidades. Logo, precisamos que a escola seja um espaço de acolhimento e respeito, um lugar onde mesclam-se à inclusão, categorias como orientação sexual, religião, raça, cultura, classe social, dentre outras que possam, de alguma forma, ocasionar exclusão nas relações sociais vivenciadas dentro e fora da escola.

Logo, o debate sobre a Inclusão ainda se faz necessário por seu caráter atual, principalmente porque o debate sobre inclusão, hoje, coincide com a noção de desenho universal aplicado a educação, conceito que objetiva a quebra de barreiras que impedem os alunos de aprender e se desenvolverem no processo de aprendizagem. (RICARDO; SAÇO; FERREIRA, 2017).

Este conceito foi pensado para a criação de produtos acessíveis para todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, necessidades ou habilidades. A ideia principal do Desenho Universal na arquitetura é tornar os ambientes verdadeiramente acessíveis aos indivíduos, respeitando suas características, necessidades físicas, mobilidades e imobilidades, resultando, assim, em ambientes propícios a sociabilidades de diferentes pessoas no mesmo ambiente, combatendo as diferenças e tornando espaços verdadeiramente inclusivos. O conceito de Desenho Universal para a aprendizagem foi elaborado por Anne Meyer e David Rose, nos anos 90, pensado, inicialmente, para atender as necessidades de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Trata-se, portanto, da elaboração ou customização de recursos, materiais e estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem de todos os envolvidos no processo educativo. (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

Por ser um conceito relativamente novo, acreditamos que sua aplicação no ambiente escolar ainda é incipiente e no que tange às aulas de Educação Física, seja quase inexistente. Logo, este trabalho tem como objetivos analisar como o Desenho Universal para a Aprendizagem se materializa no currículo dos cursos de Educação Física em todo o território

brasileiro, especificamente nas disciplinas voltadas para a inclusão; e, também, caracterizar como o conceito de inclusão no currículo dos cursos analisados respeita os princípios do Desenho Universal para a aprendizagem; e propor caminhos que favoreçam o estabelecimento da inclusão no currículo da Educação Física, de acordo com os princípios do Desenho Universal para a aprendizagem.

A partir da leitura das ementas das disciplinas voltada para a inclusão, disponibilizadas no site das referidas universidades, analisamos como os cursos de Licenciatura em Educação Física brasileiros desenvolvem a inclusão em seus currículos. Realizamos uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo bibliográfico, utilizando procedimento de coleta *on-line* de informações. Delimitamos nossa pesquisa no campo da Educação Física, pois verificamos a importância de tal tema para a concepção curricular não apenas dos cursos de formação de professores, mas também da Escola Básica e da Educação como um todo.

É importante ressaltar que, para a coleta dos trabalhos, utilizamos um recorte semântico cujas unidades formais utilizadas como descritores foram: *Inclusão*; *Inclusão na Escola*; *Desenho Universal para a Aprendizagem e Educação Física Inclusiva*. Nesta perspectiva, foram encontradas 53 ementas de disciplinas voltadas para a temática da inclusão, nas universidades selecionadas. Por questões de disponibilidade de conteúdo, selecionamos 20 cursos, 19 deles referentes às melhores universidades colocadas ranking Universitário Folha (2017), o vigésimo curso refere-se ao da Universidade Federal do Pará, ainda que apareça na 55ª posição do ranking, por ser esta a instituição a qual os autores desta pesquisa são vinculados.

A escolha pela Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), deu-se por esta tratar-se de um conjunto de técnicas de análises das comunicações que objetivam analisar as mensagens codificadas, manipulando-as no sentido de inferir as possíveis realidades presentes no contexto extralinguístico das mesmas, ou seja, aquilo que está implícito nas mensagens estudadas e que permeiam a reprodução de conceitos, discursos e

comportamentos relativos à temática estudada, sendo, portanto, um estudo mais profundo que uma simples análise bibliográfica.

As mensagens analisadas neste trabalho são as ementas das disciplinas voltadas para a inclusão. A realidade inferida é a identificação do conceito de inclusão que norteia a teoria dos currículos dos cursos analisados. A organização dos dados aconteceu, de acordo com Bardin (2011, p. 95), em três fases complementares: pré-análise (leitura inicial e organização das ideias sobre o recorte da pesquisa); exploração do material encontrado (ementas das disciplinas voltadas para a inclusão), e tratamento dos resultados, inferências e interpretações (análise propriamente dita, estruturada em categorias que nos permitiram chegar a um mapeamento conceitual e à análise final do currículo dos cursos investigados).

Falamos, pois, de um caminho investigativo ainda novo, sem um número relevante de pesquisas voltadas para a inclusão na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem. Principalmente quando pensamos o tema atrelado à Educação Física que raramente pensa a inclusão diferente da temática corpo e motricidade. O fato observado, portanto, é um fenômeno natural de dominação que expressa uma violência simbólica<sup>5</sup>, impregnado de poder que controla os recursos institucionais, o currículo escolar e a postura esperada por seus membros, resultante na reprodução de um modelo uniformizado de ações onde a obediência ao padrão corporal, gestual, sexual, comportamental e intelectual esperados e valorizados socialmente, determinam as relações e o capital cultural regente dos currículos oficial e oculto presentes na Escola Básica.

O termo **Violência simbólica** é um conceito elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, segundo o qual, atribui ao mesmo, toda forma de violência exercida pelo corpo, sem coação física, e resultante em danos morais e psicológicos sobre quem a sofre. Já o termo **capital cultural** pode ser concebido como um recurso de poder pautado na legitimação de posse

---

<sup>5</sup> Para aprofundamento no tema, ver BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001; BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014; BOURDIEU, Pierre; ASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.



de informações, gostos, atividades culturais, pertencentes a uma classe ou grupo dominante (SILVA:1995, p. 24), que pode existir, segundo Bourdieu (2014), em três formas; “*no estado incorporado*”, ligado à incorporação de capital, demanda tempo e comprometimento, consciente e inconsciente, do sujeito sobre si mesmo; “*no estado objetivo*”, atrelado às relações do sujeito com o capital cultural, este incompleto, autônomo e vinculado às ações históricas, independentes da vontade do indivíduo; e “*no estado institucionalizado*”, ligado ao diploma que ao portador um determinado reconhecimento de valor e consequente poder.

Busquemos, pois, entender como este sistema de dominação e inculcação influencia o currículo da formação de professores de Educação Física das melhores universidades brasileiras, segundo o ranking universitário da Folha, especialmente no que diz respeito à temática da Inclusão e sua transversalidade educacional.

Para alcançarmos nossos objetivos, estruturamos este trabalho em duas seções complementares: a primeira apresenta como a inclusão vem sendo trabalhada no currículo da Educação Física brasileira, com ênfase no entendimento do conceito que norteia as disciplinas voltadas para a inclusão na escola básica; a segunda seção, por sua vez, aborda o Desenho Universal e seus princípios norteadores para a quebra de barreiras que dificultem a inclusão e como este conceito voltou-se para a Educação. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre as dificuldades e limitações da aplicabilidade do conceito na prática da realidade escolar. Esperamos enriquecer o debate sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem no campo da Educação Física e inspirar novas pesquisas e propostas metodológicas voltadas para tornar a escola um ambiente verdadeiramente inclusivo.

## **Desenhos da inclusão no currículo da educação física, no Brasil**

Iniciamos nossas reflexões atentando para a seleção das universidades investigadas que ocorreu, a partir de pesquisa ao ranking universitário

da Folha, realizado em 2017. A escolha pelo referido ranking, deu-se pelo fato de ser uma pesquisa anual, que acontece desde 2012, e que vem ganhando notória relevância entre alunos em idade de escolha do melhor curso a seguir pós-ENEM.

No referido ranking são avaliados 40 (quarenta) cursos, de 195 (cento e noventa e cinco) universidades brasileiras, classificados a partir de indicadores de pesquisa, inovação, internacionalização, ensino e mercado de trabalho.

O curso de Educação Física está presente no referido ranking, do qual selecionamos as 19 (dezenove) melhores universidades de Educação Física do Brasil, acrescidas do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará, instituição a qual os autores desta pesquisa são vinculados; pois assim acreditamos chegar a um mapeamento mais fidedigno de como a inclusão é trabalhada nos cursos de Educação Física destas universidades.

A Educação Física brasileira, culturalmente associada a uma visão homogeneizadora do corpo e do ensino; voltada para a competição e para a seleção dos melhores, por muitos anos vem excluindo sistematicamente os alunos que, por alguma particularidade, não alcançavam o desempenho esperado ou destoavam do perfil físico ou comportamental valorizado pela escola e pelos professores.

Em sua história, a Educação Física começou a pensar a inclusão a partir dos anos 70, na perspectiva da deficiência física, quando se voltou para a psicomotricidade, com a oferta da disciplina Educação Física nas escolas especiais, direcionada para alunos com Necessidades especiais, especificamente físicas e mentais. (MUTSCHELE 1998).

A Educação Física acompanhou os debates sobre inclusão na legislação educacional brasileira e, como tal, mantém-se próxima ao conceito de inclusão ligado às deficiências físicas. A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB reforça a aproximação a este conceito com o capítulo dedicado à educação especial, garantindo em lei o acesso de pessoas com deficiência ao ensino em escolas regulares.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 2017.p. 40).

Atualmente, com a difusão do debate sobre Inclusão, acompanhamos os passos, ainda tímidos, de uma nova Educação Física, voltada para a efetivação de aulas inclusivas, ou seja, que todos os alunos participem das atividades propostas, independentes de suas características físicas ou limitações. Aulas com flexibilização de recursos e regras, de até (re)invenção de novas atividades facilitadoras da eliminação de barreiras que impeçam quaisquer alunos de vivenciarem as aulas de Educação Física. (CHICON, 2008).

Cabe à escola o dever de pensar sua logística para atender diferentes necessidades, isso inclui seus espaços, seus serviços e produtos voltados para a utilização do maior número possível de alunos. É ela, portanto, a responsável pelo suporte necessário para que o professor desenvolva suas atividades sem prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Mas cabe ao professor possuir a habilidade de tornar suas aulas e a sua prática momentos de acolhimento de diferentes identidades, desenvolvendo nelas não só habilidades psicomotoras, mas também cognitivas e afetivas.

Para isso, precisamos vivenciar a afetividade, a empatia, a interação direta com as diferenças e as aulas de Educação Física são excelente

espaços para alunos socializarem com os colegas, trocarem experiências, refletirem sobre a própria realidade, a realidade social em que estão inseridos, sobre a escola e as formas de aprendizagem a que estão subordinados e, ainda, se estimulados a tanto, sobre a Educação Física em uma perspectiva da cultura corporal. Isso, porém, demanda que, enquanto professores de Educação Física, tenhamos um bom repertório teórico ao qual podemos dispor na velocidade de nossos desafios diários no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

### **Desenho universal para a educação e a inclusão no currículo de educação física no Brasil**

O termo Desenho Universal, surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos (*Universal Design (UD)*) no intuito de combater quaisquer formas de discriminação de pessoas com deficiência. Inicialmente, voltado para normatização de padrões e medidas arquitetônicas de móveis e espaços facilitadores do acesso e permanência de pessoas, de diferentes limitações físicas, psíquicas e de mobilidade, ao convívio social.

O Desenho Universal foi concebido para proporcionar acessibilidade nas áreas de arquitetura e de construção, estabelecendo modelos universais de acesso a pessoas com deficiência, como rampas de acesso e vagas específicas nos estacionamentos, por exemplo, mas não apenas para isso;

O Desenho Universal existe para que nossas cidades estejam preparadas para receber qualquer pessoa, em qualquer idade, em qualquer situação. E não apenas no que diz respeito à área arquitetônica. Você sabia, por exemplo, que as emissoras de televisão precisam disponibilizar legendas nos programas para que pessoas surdas ou com deficiência auditiva possam compreender e ter acesso ao conteúdo transmitido? E que hoje já existem softwares sintetizadores de voz que possibilitam ao cego interagir com o mundo web? E que produtos como fogões já estão sendo elaborados com inscrições em braille para que um cego possa usá-los com segurança? (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2016. p.22).

Somente em 1984, ainda nos Estados Unidos, este conceito foi atrelado à noção de aprendizagem, por ação do *Center for Applied Special Technology (CAST)*, organização sem fins lucrativos voltada para a pesquisa em educação e exploração de novas tecnologias e propostas de vivências educacionais para pessoas com deficiência (RICARDO; SAÇO; FERREIRA, 2017).

Entende-se por Desenho Inclusivo ou Universal um conjunto de preocupações, conhecimentos, metodologias e práticas que visam à concepção de espaços, produtos e serviços, utilizáveis com eficácia, segurança e conforto pelo maior número de pessoas possível, independentemente das suas capacidades. (CORREIA; CORREIA, 2005, p.29).

O Desenho Universal para a Aprendizagem foi idealizado para suprir todas as necessidades de aprendizagem dos alunos na escola. Objetiva, portanto, uma inclusão global de alunos ao ambiente escolar, pautada em um ambiente aberto e adaptável, com currículo flexível no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados e às necessidades educativas dos alunos.

O Desenho Universal para Aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, ele coloca o desenho universal um passo a frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso, a informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso à aprendizagem (CAST, 2011, online).

Falamos de um conceito ainda pouco explorado pela ciência educacional brasileira, o que podemos facilmente perceber no baixo número de publicações referentes ao tema, no acervo de nossas universidades e de revistas científicas dos campos da Educação e da Educação Física, o que talvez dificulte compreendê-lo em sua totalidade, o que não é motivo para não refletir sobre formas de remoção de barreiras, sejam elas físicas ou não, que impeçam nossos alunos de aprenderem e se desenvolverem em nossas aulas. O que exige de nós, professores, não apenas conhecimento teórico, mas empenho em planejar nossas aulas, projetos e planos mais

acessíveis possível, de forma que permita o acesso de todos, sem exclusão, à aprendizagem e ao conhecimento.

A lógica é derrubar as barreiras que impedem alguém de participar da vida social e educacional. Um exemplo bem conhecido é a instalação de rampas de acesso em vias e prédios públicos, para servir às necessidades de idosos, cadeirantes, deficientes visuais e pessoas com dificuldade permanente ou provisória de locomoção. (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2016).

Esta ideia de inclusão foi trazida para a educação, especificamente para facilitar o ensino-aprendizagem de variados públicos ocupantes do ambiente escolar. Trata-se, portanto, de “quebrar” o currículo da escola tradicional, a aula bancária e decorativa e flexibilizar, refletir, adaptar e ressignificar o currículo e as práticas escolares de acordo com a realidade dos alunos que comungam do mesmo espaço escolar. (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

O Desenho Universal para Aprendizagem se materializa no cotidiano escolar através da flexibilização do currículo às necessidades individuais de alunos. O que, por sua vez, só é possível se garantida boa formação, inicial e continuada, aos professores, formação que os permita o conhecimento mínimo necessário para o trabalho com seus alunos a partir do conhecimento prévio destes, passando por suas habilidades e limitações para, então, o desenvolvimento, nos alunos de novas habilidades e potencialidades até então desconhecidas por estes.

Cabe destacar que subsidiar o processo de ensino e aprendizagem pelo desenho universal de aprendizagem é levar em conta os seguintes objetivos: proporcionar opções para a percepção, para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, compreensão, atividade física, expressão e comunicação, funções executivas, além de propiciar o incentivo ao interesse, oferecer suporte ao esforço e a persistência e fornecer opções para a autorregulação (CAST, 2011; PRAIS; ROSA, 2014, p. 16).

O Desenho Universal para a Aprendizagem auxilia professores a fazer com que seus alunos aprendam de forma facilitada e contínua, incentivando a participação de cada aluno no processo de sua própria

aprendizagem. Daí a importância de uma boa formação, daí a importância de sabermos como os cursos de Educação Física brasileiros estão trabalhando a inclusão em seus currículos, daí a importância do Desenho Universal na formação de professores.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, portanto, é um conjunto de princípios aplicáveis ao currículo, na tentativa de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos em igualdade de condições, realizando, assim, a inclusão de forma global, para além das questões de acessibilidade de pessoas com deficiência física, à escola. É um repensar metodológico, adaptável às respostas dadas pelos alunos aos conteúdos trabalhados no cotidiano das disciplinas, que resulta em diminuição de barreiras de aprendizagem e do fracasso escolar, já que, permite maior liberdade e confiança aos alunos para aprender e desenvolver habilidades de diferentes ordens que os preparem melhor não apenas para os desafios escolares, mas também para a vida. (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

No que diz respeito à deficiência física, diferente do conceito tradicional de inclusão valorizado pela legislação educacional brasileira, o Desenho Universal para a Aprendizagem trata como mais uma dentre tantas características individuais que devem ser consideradas nos planos e projetos de aula e ensino.

O Desenho Universal possibilita aos alunos participação normal nas atividades em sala de aula, no convívio com os demais, sem deixar de lado o respeito às peculiaridades dos outros alunos, transformando, assim, as aulas em espaços verdadeiramente inclusivos, no sentido ampliado de que todos se sintam pertencentes e sujeitos do processo de aprendizagem que compartilham entre si.

## **O desenho universal e a inclusão no currículo da educação física no Brasil**

Na busca de precisar se as faculdades que trabalham a inclusão o fazem de uma forma mais abrangente e realmente inclusiva, se conhecem o

conceito de Desenho Universal e se o aplicam em seus referidos currículos, selecionamos dezenove das cinquenta mais bem posicionadas universidades de Educação Física do Brasil e a UFPA, que ocupava o 55º lugar em 2017, para analisarmos as ementas de suas disciplinas voltadas para a temática da inclusão, não somente de pessoas com deficiência, mas também sobre inclusão relativa a questões de identidade docente, de gênero e sobre adolescências e problemas psicossociais.

Em nossa análise relacionamos os dados obtidos nas ementas coletadas ao conceito e aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, ou seja, pudemos visualizar se estas disciplinas estão realmente voltadas para derrubar as barreiras que impedem a oferta da inclusão e da oferta de condições de aprendizado para todos, sem exceção. A seguir, o quadro 01 apresenta as ementas das disciplinas ofertadas no curso de Educação Física das Universidades aqui selecionadas

**Quadro 01** – A Inclusão como disciplina nas ementas das 20 melhores Faculdades de Educação Física do país, segundo o *ranking* da Folha de São Paulo

| POSIÇÃO NO PAÍS | NOME DA INSTITUIÇÃO                               | UF | DISCIPLINAS                 | EMENTAS   | TEM RELAÇÃO COM DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM |
|-----------------|---|----|-----------------------------|---|---|
| 1º              | <i>Universidade Estadual de Campinas (UNICAM)</i> | SP | Educação física adaptada    | Estudo dos conceitos da Educação Física Adaptada. Fundamentos e características das deficiências sensoriais, físicas e cognitivas. Considerações históricas e sociais.  | NÃO   |
|                 |   |    | Libras e educação de surdos | Conhecimentos teórico-práticos introdutórios de Libras e dos parâmetros que a caracterizam como língua; constituição do sujeito surdo pela Libras; história da educação e as organizações dos movimentos políticos dos surdos; comunidades surdas e suas produções culturais; abordagens educacionais no ensino da pessoa surda; projetos de educação bilíngue; | NÃO   |



|    |  |    |  |   |            |
|----|--|----|--|---|------------|
|    |  |    |  | leis de acessibilidade e de garantia à educação.  |            |
|    |  |    | Educação física escolar especial                                   | Estudo das concepções e procedimentos pedagógicos da Educação Física relacionado à Educação Física Escolar Especial.  | <b>NÃO</b> |
| 2° | <i>Universidade de São Paulo (USP)</i> | SP | Educação Especial, Educação de Surdos, Língua Brasileira de Sinais | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir os conceitos de estigma e preconceito, diferença e deficiência, educação especial e educação inclusiva</li> <li>- O público-alvo da educação especial</li> <li>-Educação de surdos: contexto histórico e político</li> <li>- Estudo prático da Libras</li> </ul>  | <b>NÃO</b> |
|    |  |    | Educação Física Escolar Adaptada I                                 | Apresentação e análise do escopo de educação física adaptada, que envolve a participação de pessoas portadoras de necessidades especiais no componente curricular de educação física. Definição de população que apresenta necessidades especiais. Terminologia e classificação dos diferentes tipos de deficiências e/ou limitações. Conceituação e características anátomo-fisiopsico-neurológicas de deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiências físicas, gravidez, distúrbios de saúde e distúrbios emocionais. Conhecimento das fontes de informação sobre educação física e portadores de necessidades especiais para contínua atualização profissional. | <b>NÃO</b> |
|    |  |    | Educação Física Escolar Adaptada II                                | Apresentação e análise de aspectos relacionados ao domínio psicomotor de  | <b>NÃO</b> |

|    |  |    |                                      |  |            |
|----|--|----|--------------------------------------|--|------------|
|    |  |    |                                      | <p>peessoas que apresentam necessidades especiais (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência física, gravidez, distúrbios de saúde, e distúrbios emocionais), com ênfase em desenvolvimento motor, aprendizagem motora, e controle motor. Contextos em que a educação física adaptada pode ser desenvolvida e formas de participação, integrada ou não. Objetivos, metas, tipos de atividades, ambientes e materiais apropriados, relacionados com o desenvolvimento de programas de educação física adaptada.</p> |            |
| 3º | <i>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</i>     | MG | Teoria da atividade física adaptada  | Atividade Física Adaptada: teorias e conceitos; afecções da saúde e de funcionalidade; paradigmas (adaptação, organização de serviços, inclusão, ecossistema e equidade); âmbitos de atuação (escolar, esportivo, recreacional e de reabilitação); realidade nacional e internacional.   | <b>NÃO</b> |
|    |  |    | Fundamentos de libras                | Aspectos históricos e conceituais da cultura surda e filosofia do bilinguismo. Fundamentos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Aquisição e desenvolvimento de habilidades básicas expressivas e receptoras em LIBRAS.  | <b>NÃO</b> |
| 6º | <i>Universidade federal do Rio Grande do Sul UFRGS</i> | RS | Língua Brasileira de Sinais (libras) | Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). História das comunidades surdas, da cultura e das identidades surdas. Ensino básico da LIBRAS. Políticas linguísticas e educacionais para surdos.   | <b>NÃO</b> |

|  |  |  |  |            |
|--|--|--|--|------------|
|  |  |  | <p>Fundamentos da Educação Física Especial</p> <p>Aborda o ensino da educação física para pessoas com deficiências. Discute estratégias de ensino coerentes com as especificidades de cada deficiência. Propõe a elaboração e aplicação de planos de ensino de educação física em turmas com inclusão no ensino básico e em escolas especiais.</p>   | <b>NÃO</b> |
|  |  |  | <p>Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais (eletiva)</p> <p>A disciplina visa à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Analisa a evolução conceitual, na área da educação especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional.</p> | <b>NÃO</b> |
|  |  |  | <p>Ensino e identidade docente (eletiva)</p> <p>Disciplina que visa criar condições para os alunos analisarem/articularem os saberes, os poderes, o saber-poder, as competências e as habilidades a partir de questões de raça/etnia, gênero, geração e outros marcadores sociais que perpassam a constituição das identidades docente e discente.</p>   | <b>NÃO</b> |
|  |  |  | <p>Práticas corporais de saúde mental (eletiva)</p> <p>Aborda a organização da política de saúde mental no Brasil considerando a perspectiva de desinstitucionalização, a organização dos Centros de Atenção Psicossocial e a constituição de redes de articulação com a rede de atenção básica. Discute a potencialidade das práticas corporais como ferramenta terapêutica em serviços de</p>  | <b>NÃO</b> |

|    |  |    |  |   |            |
|----|--|----|--|---|------------|
|    |  |    |  | saúde mental. Instiga o uso das práticas corporais como prática de cuidado de sujeitos portadores de sofrimento psíquico e usuários de álcool e outras drogas.  |            |
| 8º | <i>Universidade Federal do Paraná (UFPR)</i>       | PR | Introdução ao Estudo da Língua Brasileira de Sinais – Libras | Debate em torno de estudos na perspectiva cultural e deíscia dos surdos. Aspectos gramaticais da língua de sinais. Constituição do sujeito surdo. Noções básicas da língua de sinais brasileira: teoria e prática. Escrita de Sinais. Atividades de base para a aprendizagem de língua de sinais para uso no cotidiano ou relacionadas ao trabalho docente, à sala de aula. | <b>NÃO</b> |
|    |  |    | Intervenções Pedagógicas e Necessidades Especiais            | (Unidade Didática) Caracterização das diferentes necessidades especiais: cognitivas, motoras e sensoriais. Ações e intervenções educativas para pessoas com necessidades especiais. Atividade física com idosos e gestantes. Acessibilidade e inclusão.   | <b>NÃO</b> |
| 9º | <i>Universidade federal de São Carlos (UFSCAR)</i> | SC | Educação física adaptada                                     | Abordagem da educação física e esportes adaptados a pessoas com deficiências sensoriais, físicas e mentais sob as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, priorizando a inclusão destas no contexto escolar.   | <b>NÃO</b> |
|    |  |    | Introdução a Língua Brás. de Sinais – LIBRAS                 | Surdez e linguagem; - papel social da língua brasileira de sinais (libras); - libras no contexto da educação inclusiva bilíngue;- parâmetros formativos dos sinais, uso do espaço, relações pronominais, verbos direcionais e de negação, classificadores e expressões faciais em libras; - ensino prático da Libras.   | <b>NÃO</b> |

|  |  |  |   |  |                   |
|--|--|--|---|--|-------------------|
|  |  |  | <p>Adolescência e problemas psicossociais</p> | <p>1. Adolescência 2. Pobreza e comportamento 3. Comportamento sexual 4. O indivíduo excepcional 5. Trabalho 6. Violência e delinquência 7. A questão das drogas Detalhamento da Ementa: Unidade de Revisão: abordagem básica do desenvolvimento humano- Psicologia (definição, objetivo e abrangência)-Teorias e tendências do desenvolvimento 1) Adolescência 1.1) Infância 1.2) Desenvolvimento puberal-conceituação de adolescência-fatores que desencadeiam mudanças- desenvolvimento afetivo-sexual (doenças sexualmente transmissíveis, homossexualidade, gravidez)- mudanças de emoções e atitudes 1.3) Dinâmica do comportamento adolescente-necessidades, desejos e fantasias- maturação cognitiva-interesses e preocupações (aparência, autoregulação, vocação, criatividade, recreação, comunicação) 1.4) Reorganização da personalidade e padrões de ajustamento-valores-relacionamento (amizades, grupos, namoro, família)-conflitos e problemas-identidade adolescente e padrões da vida adulta 2. Pobreza e comportamento 2.1. O meio cultural 2.2. Facilitação e inibição cultural na adolescência 3. Violência e delinquência 3.1. O ambiente 3.2. Os grupos 3.3. A questão das drogas- Discussão ampla- Reflexões 4. Trabalho 4.1. Identidade e escolha vocacional 4.2. Vocação e necessidade de trabalho 4.3. A busca de identidade e idealismo 5. O adolescente</p> | <p><b>NÃO</b></p> |
|--|--|--|---|--|-------------------|

|     |  |    |  |  |            |
|-----|--|----|--|--|------------|
|     |  |    |  | desviantes/especial 5.1. Con-<br>ceituação 5.2. Caracterização<br>Deficiência física- Deficiência<br>sensorial- Deficiência mental-<br>Problemas de aprendizagem<br>Distúrbios psicológicos.   |            |
|     |  |    | Introdução à<br>Língua Brasi-<br>leira de Sinais<br>- LIBRAS II<br>(ELETIVA) | Surdez e linguagem; - Papel<br>social da língua brasileira de<br>sinais (libras); - Libras no<br>contexto da educação inclu-<br>siva bilíngue; - Parâmetros<br>formacionais dos sinais, uso<br>do espaço, relações pronomi-<br>nais, verbos direcionais e de<br>negação, classificadores e ex-<br>pressões faciais em libras; -<br>Ensino prático da libras.   | <b>NÃO</b> |
| 10º | <i>Universidade<br/>de Santa Cata-<br/>rina (UFSC)</i> | SC | Educação Fí-<br>sica Adaptada  | Caracterização das pessoas<br>com necessidades especiais.<br>Atividades físicas e as defici-<br>ências: deficiências mentais,<br>deficiências físicas e deficiên-<br>cias sensoriais. Processos<br>inclusivos e metodologias da<br>atividade motora adaptada.<br>Prática pedagógica sob a ori-<br>entação e supervisão docente,<br>compreendendo atividades de<br>observação dirigida e experi-<br>ências de ensino.   | <b>NÃO</b> |
|     |  |    | Teoria e Me-<br>todologia dos<br>Esportes<br>Adaptados                       | Histórico e evolução dos es-<br>portes adaptados: caracte-<br>rização, aplicação, regu-<br>lamentação e benefícios<br>aos participantes. Contribui-<br>ções no processo de inclusão<br>das pessoas com deficiência<br>nos vários setores da socie-<br>dade. Elementos básicos e<br>aspectos metodológicos do<br>ensino dos esportes adapta-<br>dos. Prática pedagógica, sob<br>orientação e supervisão do-<br>cente, compreendendo<br>atividades de observação diri-<br>gida ou experiências de<br>ensino. | <b>NÃO</b> |

|     |  |    |  |   |            |
|-----|--|----|--|---|------------|
|     |  |    | Tópicos Avançados em Atividade Motora Adaptada                   | Metodologia de avaliação em atividade motora adaptada. Jogos e adaptações: metodologia e aplicação. Prática pedagógica, sob orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida e experiências de ensino.  | <b>NÃO</b> |
|     |  |    | Gênero na Educação Física  | Estereótipos e socialização nas relações de gênero na cultura. Teorias de gênero e a investigação na Educação Física: masculinidade e feminilidade nas culturas de movimento. Educação Física e coeducação. Bibliografia Básica: Goellner, S.V. Bela,   | <b>NÃO</b> |
| 12º | <i>Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)</i> | PE | Educação física escolar para pessoas com deficiência 1           | Caracterização das deficiências no âmbito da Educação Física. Importância da Educação Física para essa população. Aspectos teórico-metodológicos na adaptação de atividades motoras orientadas para pessoas com deficiência. Educação Física e inclusão. Elaboração e organização de experiências pedagógicas no âmbito do ensino formal. Conhecer as fontes de informação sobre o tema e preocupar-se com a contínua atualização profissional. | <b>NÃO</b> |
|     |  |    | Língua Brasileira de Sinais                                      | Introdução à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a modalidade diferenciada para a comunicação (gestual-visual).  | <b>NÃO</b> |
|     |  |    | Educação física escolar para pessoas com deficiência 2 (Eletiva) | Análise de novas referenciais teórico-metodológicos na realização de atividades corporais para pessoas com deficiência. Educação Física e   | <b>NÃO</b> |

|     |   |    |  |  |            |
|-----|---|----|--|--|------------|
|     |   |    |  | inclusão. Elaboração e organização de projetos de ação docente no ensino formal. A deficiência no contexto das manifestações esportivas formais. Conhecer as fontes de informação sobre o tema e preocupar-se com a contínua atualização profissional.                               |            |
| 13º | <i>Universidade Estadual de Londrina (UEL)</i>            | PR | Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais I  | História da educação e das políticas educacionais voltadas para pessoas com necessidades educacionais especiais. Educação Física no processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Estereótipos, preconceitos e deficiência.                                | <b>NÃO</b> |
|     |   |    | Educação física e pessoas com necessidades educacionais especiais II | Implicações da presença de alunos com altas habilidades, condutas típicas e deficiências em programas de Educação Física escolar. Elaboração, implementação e avaliação de programas de Educação Física com vistas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. | <b>NÃO</b> |
|     |   |    | Língua Brasileira de Sinais – Libras                                 | A disciplina consta na grade, mas a Ementa não está disponível   | <b>NÃO</b> |
| 14º | <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)</i> | RN | Educação física inclusiva  | Princípios e fundamentos para o desenvolvimento da educação física como forma de inclusão social e de desenvolvimento da cidadania.  | <b>NÃO</b> |
|     |   |    | Língua Brasileira De Sinais – LIBRAS                                 | Conteúdos gerais para a comunicação básica com surdos utilizando a língua da modalidade visual e gestual da Comunidade Surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), voltados para a prática docente na escola. Aspectos históricos, culturais do sujeito                           | <b>NÃO</b> |



|     |   |    |   |  |            |
|-----|---|----|---|--|------------|
|     |   |    |   | surdo e seus reflexos na atuação do professor. Legislação relacionada às especificidades do sujeito surdo e à sua escolarização.   |            |
| 15° | <i>Universidade Federal de Viçosa (UFV)</i>   | MG | Introdução à Educação Física Adaptada             | Estudo da Educação Física Adaptada. Aspectos históricos sociais e culturais e a inclusão. As deficiências e seus conceitos, características, causas e classificações. Cuidados, recomendações e orientações metodológicas para as deficiências auditiva, física, intelectual, visual e múltipla. Diferentes modalidades de atividades motoras adaptadas. | <b>NÃO</b> |
|     |   |    | Prática Pedagógica IX – Educação Física Adaptada  | Desenvolvimento, sob orientação, de prática pedagógica dos conteúdos estudados em “Introdução à Educação Física Adaptada”  | <b>NÃO</b> |
|     |   |    | LIBRAS Língua Brasileira de Sinais.               | O sujeito surdo. Noções linguísticas de libras. A gramática da língua de sinais. Aspectos sobre a educação dos surdos. Teoria da tradução e interpretação. Introdução às técnicas de tradução em Libras/Português. Introdução às técnicas de tradução em Português/Libras. Noções básicas da língua de sinais brasileira.                                | <b>NÃO</b> |
| 17° | <i>Universidade Estadual de Maringá (UEM)</i> | PR | Educação Física Adaptada                          | Estudos das teorias e métodos que abordam diferentes alterações no corpo humano relacionado à deficiência física, sensorial e psicomotora tendo como objeto as ações pedagógicas na educação física.   | <b>NÃO</b> |
|     |   |    | Introdução à Libras - Língua Brasileira de Sinais | Noções básicas de LIBRAS com vistas a uma comunicação funcional entre ouvintes e   | <b>NÃO</b> |

|     |  |    |  |  |            |
|-----|--|----|--|--|------------|
|     |  |    |  | surdos no âmbito escolar na educação básica.   |            |
| 18° | <i>Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)</i> | ES | Educação e inclusão                                  | Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. Legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva.  | <b>NÃO</b> |
|     |  |    | Educação física, adaptação e inclusão                | A questão da Educação Física para alunos com necessidades especiais. Conhecimento das deficiências, características e possibilidades de intervenção. Estudo dos métodos e técnicas aplicadas e de situações que exigem adaptações. Problemática das situações de inclusão/exclusão nas aulas de Educação Física  | <b>NÃO</b> |
|     |  |    | ATIF Experiência de ensino em temáticas transversais | Estuda e problematiza o conhecimento construído na e pela experiência de aprender a “ser professor” a partir de temáticas sociais da diversidade humana (orientação sexual, relações de gênero, relações etnicorracias, condição da pessoa com deficiência, uso de drogas, meio ambiente, trabalho e consumo e ética) na interface com as práticas pedagógicas da Educação Física em todos os níveis da Educação Básica. | <b>NÃO</b> |
|     |  |    | Fundamentos da Língua                                | língua de sinais. A representação social dos surdos. A cultura surda. A identidade   | <b>NÃO</b> |

|     |  |    |   |   |            |
|-----|--|----|---|---|------------|
|     |  |    | Brasileira de Sinais  | surda. Sinais básicos na conversação.   |            |
| 19° | <i>Centro Univer-<br/>sitário das<br/>Faculdades<br/>Metropolita-<br/>nas Unidas<br/>(FMU)</i> | SP | Educação in-<br>clusiva   | Discute os aspectos pertinen-<br>tes aos dilemas propostos<br>pela legislação no que con-<br>cerne à inclusão social,<br>enfatizando os desafios para a<br>constituição de uma escola in-<br>clusiva. Trata da<br>complexidade social e as con-<br>sequências do direito de<br>aprender nos campos didá-<br>tico, pedagógico e<br>educacional. Explora a funda-<br>mentação teórica e prática<br>para a ação educativa direcio-<br>nada a deficiências. | <b>NÃO</b> |
|     |  |    | Libras  | Introdução à comunicação<br>básica em Língua Brasileira<br>de Sinais (Libras); Legislação<br>referente a Libras; Introdução<br>aos aspectos teóricos e parâ-<br>metros gramaticais da Libras;<br>A filosofia bilingue na educa-<br>ção de surdos; Introdução ao<br>processo de formação da<br>identidade, comunidade e<br>cultura surda.  | <b>NÃO</b> |
| 23° | <i>Fundação Uni-<br/>versidade do<br/>Estado de<br/>Santa Catarina<br/>(UDESC)</i>             | SC | Língua Brasi-<br>leira de Sinais<br>Aspectos da<br>língua de Si-<br>nais e sua<br>importância     | Cultura e história. Identidade<br>surda. Introdução aos aspec-<br>tos linguísticos na Língua<br>Brasileira de Sinais: fonolo-<br>gia, morfologia, sintaxe.<br>Noções básicas de escrita de<br>sinais. Processo de aquisição<br>da Língua de Sinais obser-<br>vando as diferenças e<br>similaridades existentes entre<br>esta e a Língua Portuguesa.   | <b>NÃO</b> |
|     |  |    | Educação Fí-<br>sica Adaptada<br>Conceituação<br>e objetivos da<br>Educação Fí-<br>sica Adaptada. | Recursos materiais e huma-<br>nos. Causas da deficiência.<br>Caracterização. Recursos<br>educacionais. Processos in-<br>clusivos no contexto da<br>educação física escolar. Im-<br>plementação de<br>equipamentos e espaço físico.  | <b>NÃO</b> |

|     |   |    |  |  |            |
|-----|---|----|--|--|------------|
|     |   |    |  |  |            |
| 27º | <i>Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)</i>          | RS | Educação física adaptada                 | Conhecer os aspectos relacionados ao processo inclusivo na escola. Caracterização da pessoa com deficiência, introdução à educação física adaptada, integração da pessoa com deficiência na sociedade. Aspectos metodológicos educação física adaptada.  | <b>NÃO</b> |
|     |   |    | Língua Brasileira de Sinais I (Libras I) | Fundamentos linguísticos e culturais da Língua Brasileira de Sinais. Desenvolvimento de habilidades básicas expressivas e receptivas em Libras para promover comunicação entre seus usuários. Introdução aos Estudos Surdos.   | <b>NÃO</b> |
| 30º | <i>Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)</i> | BA | Educação física adaptada                 | Conceituação da Educação Física Adaptada. A sociedade e o portador de “deficiência”. A Legislação e o portador de “deficiência”. A prática da atividade física e do esporte individual e coletivo para o portador de deficiência. Atuação do professor de Educação Física no mercado de trabalho.  | <b>NÃO</b> |
| 33º | <i>Universidade Federal de Goiás (UFG)</i>              | GO | Introdução à Língua Brasileira de Sinais | Estudo sobre a realidade da educação de surdos e as políticas de inclusão e exclusão social e educacional no Brasil. Fundamentos básicos das línguas de sinais, priorizando a língua brasileira, suas influências culturais e regionais. Estudo da modalidade visual-espacial da Língua Brasileira de Sinais, da sua estrutura gramatical e dos parâmetros de formação dos sinais: configuração de mãos, ponto de articulação, | <b>NÃO</b> |

|     |   |    |  |   |            |
|-----|---|----|--|---|------------|
|     |   |    |  | movimentos, expressões facial/corporal, orientação/direção e suas convenções.   |            |
|     |   |    | Metodologia de ensino e pesquisa em educação física adaptada | Estudo introdutório das deficiências do ponto de vista histórico-social. Características das deficiências mais comuns presentes nos ambientes escolares. Aspectos teórico-metodológicos da Educação Física adaptada e a inclusão escolar. Estudo crítico de problemáticas que envolvem Educação Física, inclusão e exclusão. Análise de métodos de ensino e pesquisa em Educação Física Adaptada. | <b>NÃO</b> |
| 38° | <i>Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)</i> | MG | Educação física adaptada                                     | Estudo dos conceitos da Educação Física Adaptada. Fundamentos e Características das deficiências sensoriais, físicas e cognitivas. Estudo das modalidades esportivas adaptadas (histórico e características).   | <b>NÃO</b> |
| 55° | Universidade Federal do Pará (UFPA)                     | PA | Fundamentos da Educação Física Inclusiva                     | Fundamentos teóricos da educação inclusiva. Características conceitualização da educação inclusiva. Histórico da inclusão na educação brasileira. Reflexões sobre a prática da educação inclusiva. Orientações metodológicas para o trabalho inclusivo de pessoas com necessidades educativas especiais.  | <b>NÃO</b> |
|     |   |    | Educação Física Adaptada                                     | A história e a questão institucional das deficiências: escolar ou clínica. A interdisciplinaridade no trabalho com pessoas portadoras de deficiência. Fundamentos neuro-anatomo-fisiológicos das deficiências, suas características e   | <b>NÃO</b> |

|  |  |  |        |  |            |
|--|--|--|--------|--|------------|
|  |  |  |        | possibilidades de intervenção. Estudo de métodos e técnicas aplicadas a grupos diferenciados. Avaliação, programação e controle de atividades físicas e esportiva para portadores de deficiências.   |            |
|  |  |  | Libras | Histórico da Língua de Sinais – Libras. Língua de Sinais, Letramento e identidade. A Libras como fator de inclusão social da pessoa surda. A Libras no contexto da legislação educacional. O conhecimento básico de Libras para a intervenção do professor de Educação Física. | <b>NÃO</b> |

Fonte: Produzido pelo autor, a partir de consulta aos sites das universidades investigadas. 2018.

Dentre as disciplinas mais ofertadas nos referidos cursos estão: *Educação Física Adaptada* (18 faculdades), *Libras* (16 faculdades) e *Educação Física Especial* (08 faculdades), diferindo em alguns aspectos de uma faculdade para outra, mas voltadas para atender alunos com necessidades especiais de saúde, mobilidade e cognitivas. Estas disciplinas nos fazem refletir se a Inclusão proposta pelo currículo dos referidos cursos é entendida em sua plenitude ou se apenas como a obrigatoriedade de inserção de alunos em salas de aula ditas normais, como forma de diminuição de desigualdades e preconceito social contra pessoas com deficiências físicas.

É importante salientar que a inclusão vai além da inserção e só se realiza de fato com o acesso e permanência, em todos os espaços sociais, daquelas pessoas consideradas diferentes, seja por questões fisiológicas e cognitivas, seja por questões de ordem social, econômica, cultural, religiosa, racial, sexual, etc.

Por esta razão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) motivou o estabelecimento de normas, princípios e ações afirmativas que vão além da adaptação curricular, visam uma reestruturação do próprio ensino e das formas de

aprender e ensinar, de modo que promova educação de qualidade efetivamente para todos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), por exemplo, apresenta direcionamentos para o ensino em classes inclusivas, através de ações diferenciadas que auxiliem a construção de um Projeto Político Pedagógico favorável à adaptação, inclusão e permanência, nas escolas, de alunos com deficiência.

Esta lei também prevê a obrigatoriedade do poder público de garantir o Desenho Universal como regra de caráter geral e, nas hipóteses em que este não seja possível de ser garantido, que seja adotada adaptação razoável, inclusive na educação, pela oferta de formação inicial e continuada de professores, voltada para a inclusão, flexibilização curricular, etc., em todos os níveis de educação.

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

(...)

§3 Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado. (BRASIL, 2015).

A inclusão, no entanto, não pode ser entendida apenas pela ótica da deficiência, pois, algumas deficiências nem sempre são entendidas e/ou reconhecidas com facilidade, mas nem por isso deixam de afetar a capacidade de nossos alunos de ver, ouvir, movimentar-se, entender e refletir da mesma forma que os demais (VARGAS; NETO, 2014).

Seguindo esta lógica, algumas faculdades ofertam disciplinas sobre a temática da inclusão numa perspectiva mais abrangente e democrática, porém, ainda com tímidas aproximações aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. São elas: *Intervenção pedagógica e*

*Necessidades Educativas Especiais (UFGS); Ensino e Identidade Docente (UFGS); Práticas Corporais de Saúde mental (UFGS); Intenções Pedagógicas e Necessidades Especiais (UFPR); Adolescência e Problemas Psicossociais (UFSCAR); Gênero da Educação Física (UFSC); Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais I (UEL); Educação Física Inclusiva (UFRN); Educação e Inclusão (UFES); Educação física, adaptação e Inclusão (UFES); ATIF – Experiência de Ensino em Temática Transversal (UFES); e Educação Inclusiva (FMU).* Porém, ainda em perspectiva de uma inclusão restrita a pequenos grupos e não ao conjunto de diversidades possíveis na diversidade da sala de aula.

As demais disciplinas estão voltadas para o trabalho de garantia à acessibilidade de pessoas com deficiências às aulas de Educação Física, o que nos permite afirmar que o conceito de inclusão adotado pelo currículo destas universidades ainda está ligado a questões relativas a limitações de motricidade humana.

Não negamos a importância de incluir pessoas com deficiências na escola e de garantir a estas a devida permanência no ambiente escolar com equidade e qualidade, porém, não podemos deixar de ressaltar que a inclusão precisa ser vista e reconhecida como um “conteúdo” muito mais amplo, que não pode ser restringido à limitações físicas, e transversal, no sentido de ser trabalhado em todos os espaços da escola e da sociedade como um todo.

Ainda que saibamos que a inclusão não pode ser garantida pela ação exclusiva de professores, não negamos que estas disciplinas possam auxiliar a formação de professores atentos às demandas das diversidades de alunos da escola básica brasileira, logo, a formação de uma cultura de inclusão que inicia na escola e ganha a sociedade, devolvendo a cidadania aos alunos que se sentem e estão à margem do que se considera “normalidade”.

Uma característica importante das ementas das disciplinas voltadas para a inclusão, ofertadas nas universidades é que nenhuma cita diretamente o termo “Desenho Universal para Aprendizagem” como mote de suas atividades metodológicas, o que nos permite pensar que tal conceito



ainda é desconhecido nos cursos analisados. Algumas ementas, no entanto, apresentam discretas aproximações aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, o que, por sua vez, nos revela falta de comunicação entre cursos, já que o avanço dos debates modernos sobre Inclusão e sobre metodologias de ensino da própria Educação Física não chegam ao mesmo tempo para todos cursos analisados.

Infere-se deste quadro que as universidades analisadas ainda abordam a inclusão pela ótica da deficiência física. O resultado desta abordagem é a formação de professores que entendem a inclusão de forma limitada ao desenvolvimento de princípios voltados para ofertar maiores oportunidades a diferentes alunos, portadores de necessidades especiais ou não. Logo, a formação de seus professores também é limitada, o que prejudica diretamente o trabalho no cotidiano escolar com a diversidade de aluno com a qual estes professores se depararão no exercício de suas funções.

Daí a importância de incluirmos ao conceito de inclusão, trabalhado nestas universidades, os princípios que regem o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem, que relacionam-se aos aspectos emocionais e fisiológicos das pessoas; respeitando as experiências individuais e oportunidades ao conhecimento; relações emotivas e sociabilidades; significação do conhecimento; empoderamento; e superação de limitações pessoais dos indivíduos. Visando, assim, uma formação ampliada de professores, voltados para o desenvolvimento de metodologias para derrubar as barreiras que impossibilitam a aprendizagem de seus alunos e que auxilie professores, técnicos, educadores e comunidade escolar como um todo a adotarem métodos eficientes que facilitem a evolução educacional dos alunos. Uma inclusão de fato, que vá além de uma simples adaptação, e seja capaz de reestruturar a própria forma de ensinar e aprender.

### **Considerações finais**

Estas palavras finais pretendem não apenas retomar algumas questões relevantes deste trabalho, como a importância do conceito de Desenho

Universal para a Aprendizagem, mas também sua importância enquanto instrumento de reflexão para futuras pesquisas sobre a inclusão na Educação Física, na perspectiva do Desenho Universal e sobre sua função de derrubar barreiras para incluir.

Para nós, esta pesquisa teve a importância de ampliar nosso conhecimento sobre a inclusão na escola, em especial nas aulas de Educação Física, em como pensar a disciplina de forma mais completa, mais democrática, mais diversa; em repensar nossa própria formação, identificando as limitações curriculares de nossa formação.

De maneira geral, podemos afirmar que, ainda que os cursos analisados percebam a inclusão pela ótica da acessibilidade, a maioria das disciplinas ofertada, nos vinte cursos de Educação Física brasileiros, constantes no universo desta pesquisa, não desenvolvem a inclusão na perspectiva literal do Desenho Universal.

É necessário, porém, enfatizar que alguns cursos apresentam breve aproximação com este conceito, ou seja, ofertam disciplinas voltadas à tentativa de quebrar barreiras, não necessariamente físicas, que impeçam alunos de se sentirem incluídos na escola. Estas disciplinas, ainda que pensadas majoritariamente para o atendimento de alunos com variadas deficiências, também envolvem questões sociais, como *gravidez na adolescência, distúrbios de saúde e distúrbios emocionais* (USP); *questões de raça/etnia, gênero, geração e outros marcadores sociais que perpassam a constituição das identidades docente e discente* (UFRGS); *adolescência, pobreza e comportamento, comportamento sexual, violência e delinquência, drogas, escolha vocacional, dentre outros* (UFSCAR); *masculinidade e feminilidade nas culturas de movimento* (UFSC).

Atentamos para a necessidade de refletir sobre a temática da inclusão na escola básica brasileira para além das deficiências físicas. Já que, não esqueçamos, tratar-se a escola de um espaço reprodutor de hierarquias, que pouco reflete sobre seus alunos, suas necessidades, suas identidades, suas sociabilidades, muito menos consegue, em sua totalidade, atender as necessidades educativas básicas de seus alunos. (RODRIGUES, 2017).

Diante deste fato, a aplicabilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem na escola, não somente na estrutura física de seus espaços, mas nos conteúdos, nos planos de ensino, no Projeto Político Pedagógico, na atuação docente, contribui para a reflexão de questões sociais que também causam dor e resultam em exclusão de alunos considerados diferentes.

Neste sentido, compreende-se a necessidade de estudarmos mais de perto o Desenho Universal para a aprendizagem, principalmente formas de sua aplicação no currículo escolar, na formação de professores e na atuação destes em sala de aula, para prepará-los para a atuação eficiente com a diversidade de alunos constantes em suas salas de aula. Fazendo com que todos participem, todos caminhem juntos no percurso educativo, todos se sintam incluídos ao processo de ensino aprendizagem ao qual também são sujeitos atuantes.

Acreditamos na importância das pesquisas voltadas para o debate da inclusão na Escola Básica, mais ainda no campo da Educação Física que, a exemplo das ementas analisadas, salvo exceções, ainda concebe a inclusão pela ótica da acessibilidade de pessoas com deficiência à escola, quando, na verdade, a inclusão vai além das deficiências físicas. Deve pautar-se na luta contra o preconceito, permitindo acesso e atuação de todos os indivíduos no processo de descoberta de suas potencialidades e limitações, sob a orientação do professor e com auxílio de recursos adaptados às suas necessidades individuais.

Quando falamos em recursos, não nos detemos apenas em recursos tecnológicos, mas a todo recurso que facilite a convivência dos alunos ao meio sociocultural onde desenvolvem suas sociabilidades, favorecendo condições a estes de desenvolverem suas individualidades e suas identidades de forma consciente e empoderada, e valorizando-os enquanto sujeitos históricos que são, em busca de reconhecimento e aceitação social.

Por fim, enfatizamos a importância do Desenho Universal na aprendizagem dos conteúdos da Educação Física, derrubando barreiras que impeçam alunos de aprender, de interagir com outros alunos, de construir

conhecimentos, construir identidades, sociabilidades, de se sentirem pertencentes ao espaço escolar.

Como sugestão, enfatizamos a necessidade de reestruturação dos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física brasileiros, no sentido de fomentar uma formação de professores, tanto inicial como continuada, voltada para o enfrentamento dos preconceitos no ambiente escolar, que valorize as diversidades presente na diversidade de alunos matriculados nas escolas brasileiras, que possibilite a transformação da atuação docente e que permita envolvimento e comprometimento dos professores com a Inclusão, e também com a formação escolar e social de seus alunos.

## Referências

BAPTISTA, et. al. **Breve Histórico da Educação Inclusiva e Algumas Políticas de Inclusão**: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. Curso de Pedagogia - N. 16, JAN/JUL 2014. Disponível em: <<<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>>>. Acesso em: 29 de novembro de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. 2015. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 31 p.

BOURDIEU, Pierre; ASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal**: um conceito para todos. Brasília: Mara Gabrielli, 2016. Disponível em: <<[http://maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal\\_web-1.pdf](http://maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf)>>. Acesso em: 29 de novembro de 2018.

CAST. **Design for Learning Guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. APA Citation: CAST, 2011. (Universal version 2.0. - [www.cast.org](http://www.cast.org) / [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org) – tradução). Disponível em: <<[http://udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/guidelines\\_2.0\\_Portuguese.pdf](http://udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/guidelines_2.0_Portuguese.pdf)>>. Acesso em: 29 outubro. 2018.

CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e desenho universal. In: CORREIA, S.; CORREIA, P. **Educação Especial** - Diferenciação do Conceito à Prática. Porto: Gailivro, 2005. (Encontro Internacional). p. 29-50.

CHICON, José Francisco. **Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar**. Revista Movimento. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008. Disponível em: << <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3760/2123>>>. Acesso em: 29 de novembro de 2018.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. **Psicomotricidade**: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 126 - Noviembre de 2008. Disponível em:<< <http://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao-profissional.htm>>>. Acesso em: 29 de novembro de 2018.

MUTSCHELE, M. S. **Como desenvolver a psicomotricidade**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar**. Disponível em: << <http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2018/03/PLETSCH-FAISSAL-E-ORLEANS.pdf>>>. Acesso em: 29 de outubro de 2018.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; Rosa, Vanderley da Flor. **Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem**: das intenções às práticas inclusivas. Polyphonia v. 25/2, jul./dez. 2014. Disponível em: Acesso em: 29 de outubro de 2018.

RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. **O Desenho Universal na Educação**: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago./2017. DISPONÍVEL EM: << <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10083>. Acesso em: 29 de outubro de 2018).

RODRIGUES, Anderson Patrick. **Sociabilidades Adolescentes na Escola Básica**: um estudo sobre teses e dissertações defendidas nos cursos de pós-graduação do Brasil entre 2004 e 2013. 144 f. Dissertação ( Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-graduação em Educação.

SILVA, Gilda Odinto do Valle. **Cultural Capital, Classe e Gênero em Bourdieu**. INFORMARE - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

VARGAS, Leandro Silva; NETO, João Francisco Pereira. **Educação Física Inclusiva**: diferentes olhares sobre a inclusão social através da educação física e do esporte. Porto Alegre: Universidade Metodista IPA, 2014

## **Educação física e inclusão de alunos surdos na escola: um estudo no município de São João de Pirabas-PA**

*Jacione de Nazaré Silva da Silva*<sup>1</sup>

*Felipe Alex Santiago Cruz*<sup>2</sup>

*Marcelo Eduardo Silva da Silva*<sup>3</sup>

### **Apresentação**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Curso de Educação Física do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no município de São João de Pirabas-PA. Objetivou compreender de que forma se apresentam as práticas de ensino de Educação Física voltada à inclusão de alunos surdos em duas escolas públicas do município citado. A base teórica de sustentação do estudo perpassa por Maria Amália Franco (2008); Carlos Libâneo (2013); Ronice Quadros e Lodenir Karnopp (2004) e Strobel (2009). Pesquisa de natureza predominantemente qualitativa e com procedimentos metodológicos que corresponderam observações durante o período dos Estágios Supervisionados I e II do referido curso e posterior realização de entrevistas, com roteiro previamente organizado. Os dados foram analisados a partir das

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Especialista em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS na (FPA). Professora da Rede Estadual de Ensino. *E-mail:* [jacypirabas@yahoo.com.br](mailto:jacypirabas@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Docência do Ensino Superior e Mestre em Educação (UEPA). Professor Assistente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA – Campus Capanema/PA). *E-mail:* [felipealexio@yahoo.com.br](mailto:felipealexio@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Licenciado em Pedagogia pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Especialista em Língua Brasileira de Sinais na Faculdade Panamericana (FPA). Pedagogo da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA – Campus Capanema/PA). *E-mail:* [dudapirabas@hotmail.com](mailto:dudapirabas@hotmail.com)

contribuições mais significativas dos sujeitos e à luz do referencial teórico da pesquisa. Os resultados representam aspectos de natureza relevante, pois se trata de um trabalho investigativo, pois, os dados sinalizam perspectivas do ensino da Educação Física na escola regular, sugerindo contribuições para/com a prática docente nos aspectos inclusivos do aluno com deficiência, especificamente com alunos surdos. Em detrimento desta perspectiva, torna-se relevante destacar que o processo de inclusão não é um trabalho simples de se realizar, pois é sabido que a garantia dos direitos adquiridos por grupos sociais que durante determinado espaço de tempo foram vítimas de atitudes preconceituosas provocadas pela intolerância, e a impossibilidade de reconhecer a diferença no outro. Portanto, vale enfatizar que o preconceito é muito presente na sociedade, sendo que muitas vezes o lugar com mais frequência é na própria escola. Portanto, acreditamos que este estudo perpassa pelo relevante debate na ampliação dos conhecimentos do professor de Educação Física na escola.

O trabalho apresentado buscou analisar de que modo ocorrem as práticas de ensino de Educação Física voltadas à inclusão de alunos surdos nas Escolas Dircélia Koury Palmeira e Guajarina Menezes Silva, localizadas no Município de São João de Pirabas. A dimensão do estudo amparou-se em observações realizadas durante o período dos Estágios Supervisionados obrigatórios do Curso de Educação Física. Ciente das dificuldades que envolvem as práticas docentes no ensino de Educação Física com alunos surdos no contexto do ensino regular, buscou conformar a compreensão acerca do modo como ocorrem as práticas encaminhadas pelos professores, bem como investigar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos, entendendo que. [...] “os professores, muitas vezes, nem sequer percebem, que suas dificuldades decorrem de condições inadequadas de trabalho” (FRANCO, 2008, P.127).

Realizar uma pesquisa que que busque investigar as práticas realizada pelos professores, assim como os métodos inclusivos utilizados pelos mesmos, contribuem de maneira significativa para a inclusão social e educacional do aluno surdo, conforme nos ensina Libâneo (2013). Partindo



desse pressuposto, a escola como um todo tem um importante papel para a integração e participação do aluno surdo como agente social envolvido no processo escolar e que participam das aulas de Educação Física, bem como das demais disciplinas.

A relevância da pesquisa perpassa pela dimensão inclusiva e pela compreensão sobre as práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física com alunos surdos na escola regular. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), nos últimos cinquenta anos no Brasil, o desenvolvimento da Educação Inclusiva revela um conjunto de recomendações normativas que buscam a inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

A dimensão teórica de que sustentam o estudo corresponde as contribuições de Quadros e Karnopp (2004); Strobel (2009), Fernandes (2008) entre outros, no sentido de compreender a prática docente dos professores de educação Física com alunos surdos na escola regular e os desafios que se colocam ao ensino e aprendizagem, pois, de acordo com Quadros (2008), esta relação revela incertezas e conflitos.

O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 2012) por meio do roteiro de entrevistas semiestruturada, constituída por perguntas abertas e fechadas. O referido trabalho teve como elemento motivador algumas inquietações acumuladas ao longo da vida acadêmica e profissional, do ensino comum principalmente, acerca do processo de ensino sobre direitos que tais alunos possuem sobre suas aprendizagens. As práticas de ensino na escola demandam mudanças em seu contexto e nos encaminhamentos pedagógicos da instituição, de modo a garantir uma dimensão inclusiva.

A implementação de leis que garantem a inclusão escolar de pessoas com deficiência – entre as quais a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) - garantem o direito à matrícula dos alunos em escolas regulares, não se tratando apenas da garantia de um direito, que visa reparar dívidas sociais históricas, mas de fato na forma de incluir o aluno com deficiência na sociedade, pois somente será possível proporcioná-los um ensino inclusivo partindo da

convivência ampla e desenvolvimento de aspectos cognitivos produtivos de educação plena.

Por outro lado, há de se considerar questões como o despreparo das escolas que na grande maioria das vezes não possuem infraestrutura adequada para atender as inúmeras especificidades apresentada pelos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, entre os quais os surdos, pois são comuns estabelecimentos que não dispõem de recursos apropriados, e ainda, professores sem formação voltada para a educação dos supracitados alunos. Além do desconhecimento da comunidade em relação aos direitos da inclusão que ainda é muito grande.

Direcionando este estudo aos alunos surdos, será abordado de que forma ocorrem as práticas docentes no contexto da Educação Física e de que modo eles estão sendo incluídos nas aulas, tendo como sujeitos duas professoras uma da rede municipal e outra da estadual, ambas pertencem ao município de São João de Pirabas – PA. Deste modo, o recorte metodológico realizado foi a pesquisa bibliográfica. O escopo da pesquisa girou em torno das entrevistas das professoras das referidas escolas, bem como os métodos utilizados pelos docentes estão sendo benévolo para o desempenho escolar do educando e ainda observar a interação do aluno surdo com o aluno ouvinte, uma vez que esse critério é de suma importância para a inclusão social.

## **O percurso da educação dos surdos no Brasil**

Inicialmente, podemos postular que, para as pessoas entenderem uma ciência, torna-se necessário o conhecimento de sua história, para então existir um sentido, ou seja, para fazer um sentido. Buscando compreender essa afirmativa inicial entende-se que nada existe sem o contexto da historicidade, estando esta em tudo, e assim compreendê-la como um fundamento do processo de lutas que ao longo do tempo vem ocorrendo pela busca e garantia de direitos da inclusão no caso aqui elencadas as situações enfrentadas pelos surdos. Infere-se que o ponto de partida da Educação para surdos no Brasil foi:

Em 1857, foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criada pela Lei nº 939 (ou 839?) no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais (STROBEL 2009).

No entanto, de acordo com as leituras que discorrem sobre a história de Educação dos Surdos no Brasil, revela-nos uma realidade de segregação que os surdos vivenciaram por mais de um século, pois mesmo após a fundação do Instituto ainda assim, eles não eram reconhecidos e sua deficiência não era levada em consideração, uma vez que o ensino não atendia as peculiaridades dos surdos e sim dos ouvintes.

O primeiro diretor do Instituto foi Ernest Huet em 1857, mas sua estada no Brasil foi muito breve com duração de um ano devido à falta de adaptação e problemas pessoais, assim como ele outros também não obtiveram sucesso enquanto diretor do Instituto. Dentre muitos será citados os que mais marcaram no período de sua gestão até a década de 50.

O doutor Tobias Leite, cujo seu mandato perdurou por 28 anos (1868-1896), o método adotado durante o período foi a “instrução primária” priorizando o ensino profissional como operários e artesanais, outro que vale mencionar é o doutor Custódio Ferreira Martins que administrou o instituto por 23 anos, sendo que o seu foco não era o ensino e sim administrar tanto que o marco de sua gestão foi a ampliação das dependências do Instituto, nesse período a educação para os surdos era voltada para o “método oral puro”, abolindo a instrução primária da antiga gestão.

Durante o governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1947) Custódio Martins foi substituído por Armando de Paiva Lacerda o método utilizado para os surdos foi o “acústico oral”, limitando os surdos ao ensino da fala, além disso havia também a segregação de muitos alunos, pois eram encaminhados para um ensino profissional de cunho artesanal. Somente em 1951 o Instituto promove o primeiro Curso Nacional de Formação de Professores para Surdos, que tinha como objetivo preparar

os surdos para o trabalho, tendo como destino as indústrias da política desenvolvimentista.

Após um século de existência o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, passa a ser chamado de Instituto Nacional de Educação dos Surdo (INES), como mostra a exposto a baixo.

Em 1957 por decreto imperial, Lei nº 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES. Nesta época a Ana Rímola de Faria Daoria assumiu a direção do INES com a assessoria da professora Alpia Couto, proibiram a língua de sinais oficialmente nas salas de aula, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola (STROBEL 2009).

Conforme o exposto, a nova diretora do INES abraçou o ensino com ênfase na aprendizagem de uma língua oral, sendo oficializado como “método oral”, tendo a influência a “comunicação total”<sup>4</sup>, adotado nos Estados Unidos no ano de 1940.

Até o período citado acima a educação para surdos estava limitada a escolas especializadas ou a uma educação clínica, não havia integração entre estudantes surdos ou qualquer outra deficiência, acreditava-se que alunos com deficiência atrasariam o desempenho dos outros alunos ditos normais. No entanto, o que se percebe é a luta por direitos da comunidade surda, assim como qualquer outra conquista de comunidades historicamente discriminadas.

Os dois enfoques oralista e comunicação total – deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizar o domínio das modalidades orais, negando a língua natural desses alunos e provocando perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivo, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem (ALVES, 2010, P. 7).

---

<sup>4</sup> A Comunicação Total, [...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo (COSTA,1994, p.103).

Devido ao fracasso e decadência de todos os métodos ocorridos ao longo do século em relação a educação dos surdos, surge na década de 80 o estudo sobre a Língua de Sinais a fim de trabalhar o bilinguismo e solucionar os problemas relacionados a comunicação dos surdos, esse olhar foi consideravelmente relevante para a comunidade surda.

Os alunos surdos devem ser atendidos em Escolas Bilíngües para Surdos, desde a mais tenra idade. Estas escolas propiciarão às crianças Surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gestual-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em LIBRAS (FENEIS, 1999).

A partir de então novas propostas de ensino foram oferecidas e desenvolvidas pelo INES, com o objetivo de favorecer uma educação propícia para os alunos surdos. Atualmente o Instituto tem como diretor geral Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti que vem desenvolvendo um trabalho exclusivamente para o surdo e que vem crescendo constantemente.

No período de 1960 a 1970 sedimentaram-se as bases da Educação Integradora<sup>5</sup>, segundo a qual os estudantes deficientes tinham o direito de serem incluídos com os demais alunos, porém a visão extremada de alguns pais de alunos ouvintes, que não possuíam certos esclarecimentos, e desempenhavam um comportamento preconceituoso, desvelando a necessidade de ampliação de direitos mais claros aos alunos surdos e demais deficiências.

Com a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)<sup>6</sup>, na cidade do Rio de Janeiro, reestruturada da antiga

---

<sup>5</sup> Educação Integral é uma publicação que compreende a educação integral como uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética de que nossas crianças e adolescentes precisam e que desejam, além de ser uma resposta da maior importância à proteção integral devido ao grupo infanto-juvenil. (TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011).

<sup>6</sup> A FENEIS é uma instituição não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural.

Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA). A FENEIS conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993. Com reestruturação deste órgão houve a possibilidade organização possibilidades de conquistas de muitos dos direitos que atualmente vigoram.

Em 1977, foi criada a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, composta por ouvintes que buscavam melhoras para o desenvolvimento dos surdos. Estes assumem a presidência, sendo reestruturado o estatuto e a entidade passando a ser denominada FENEIS, em 16 de maio de 1987. Os surdos passam, assim, a defender, explicitamente, o uso e divulgação da Língua de Sinais, principalmente, dentro das escolas para que estas tivessem acesso ao conhecimento ensinado por ela, e não apenas em associações e ambientes informais como vinha acontecendo (SANTANA, 2007, p. 39).

Contudo, somente a partir da Declaração de Salamanca, na década de 1990, que se iniciou a proposta de Educação Inclusiva com o objetivo de que todos pudessem ser educados no mesmo espaço. Dito isto, observa-se que em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN garantiu a todas as pessoas surdas o direito de cursar todas as fases do ensino básico em instituições de ensino públicas e privadas através da Lei 9.394/1996.

Em 1994, a declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, linguísticas ou outras” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.21).

De acordo com a supracitada citação entende-se que a Declaração de Salamanca foi o ponto de partida para a concretização dos direitos à pessoa com deficiência, a despeito de políticas públicas e investimentos financeiros voltados para atender todas as crianças, independentemente de sua

especificidade. A partir da década de 1990 a utilização da língua de sinais e do português, oral ou escrito entre os surdos cresceu favoravelmente por meio de diversas lutas e reivindicações da comunidade surda, nos diversos setores da sociedade.

Nessa mesma época, houve um movimento de criação de escolas especiais, classes especiais para surdos, bem como salas mistas de surdos e ouvintes com a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Essa mudança aconteceu em virtude de novas visões sociais, linguísticas e pedagógicas com relação aos surdos e também respaldada pelo surgimento da lei específica para a LIBRAS, educação dos surdos e intérpretes.

### **Língua brasileira de sinais (libras) na perspectiva de comunicação dos surdos na escola.**

O processo de aprendizagem dos alunos surdos tem uma complexidade maior, que a dos alunos ouvintes, por conta das dificuldades de comunicação entre professor, aluno e de todos envolvidos no contexto escolar. Portanto denota-se que o desempenho na decodificação dos códigos linguísticos se torna mais demorado e muitas vezes nem acontece. Neste sentido o aluno surdo necessita de alternativa de comunicação para que haja entendimento entre as partes. Deste modo, o uso da LIBRAS é a opção adequada, visto que é ela a língua dos surdos e o reconhecimento da mesma é o caminho para o desenvolvimento escolar da comunidade surda.

A LIBRAS foi reconhecida legalmente no Brasil, a partir da Lei 10.436/2002, onde garante à comunidade surda o direito de ter um profissional capacitado e habilitado em LIBRAS para o seu auxílio escolar, pois a língua ainda é desconhecida por muitos professores que por sua vez, não procuram aprender, por acreditarem que não é sua obrigação ou mesmo por descaso. A Lei nº 10.436 DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2008).

De certa forma sabe-se, que não é fácil lidar com alunos surdos, mas é possível realizar um trabalho em sala de aula que os envolva juntamente com os alunos ouvintes, mas para que isso aconteça é necessário que o professor esteja disposto a esse propósito, pois há várias alternativas para a aprendizagem e comunicação dos surdos, dentre diversas, pode-se citar a LIBRAS, porém é indispensável que a escola como um todo conheça e se aproprie da língua e assim fazer uso da linguagem.

A instituição escolar para favorecer o aprendizado da escrita pelos surdos necessita aprender a LIBRAS e, assim, interagir com os mesmos. Ela permite aos educandos surdos, além da assimilação do contexto, compreender o que lhes for ensinado, pensar rápido, tomar decisões inéditas, praticar ações capazes de surpreender pela criatividade, inovação e construção de novos saberes. A oportunidade de escolarização do surdo beneficiará a criança surda que deseja aprender, saber, fazer e ser. (ZYCH, 2003). [...], pois o surdo constrói sua subjetividade e age sobre o mundo através da LIBRAS. (FERNANDES, 2008, p.83).

A importância da aquisição da LIBRAS no contexto escolar é de fundamental importância para os alunos surdos, visto que a língua é o meio de comunicação e por meio dela é que os mesmos irão apropriar-se de conhecimentos e assim facilitar o processo de interação, tornando-os capazes de interpretar e participar das atividades escolares de maneira significativa. Assim o docente deve entender e conhecer a LIBRAS, para que o aluno surdo não seja prejudicado e sim visto com suas peculiaridades de aprendizagem.

A LIBRAS se apresenta como a língua fluente da cultura surda, uma vez que corresponde a signos linguísticos específicos desta cultura. E assim como as demais línguas, a LIBRAS favorece aos sujeitos uma comunicação autônoma, independente do contexto ou situação, pois de acordo com o



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2010) “as mãos assumem diversas formas para a realização de um sinal. De acordo com o INES, são 63 posições diferentes, dos dedos e das mãos”. Portanto a linguagem acontece por meio de sinais tendo como artifício principal as mãos.

## **O professor e sua prática docente**

Os desafios da prática docente transcendem as expectativas de qualquer acadêmico, pois apesar da carga horária obrigatória de estágios exigida na formação do professor, o impacto com a vida profissional de fato ainda excede qualquer perspectiva da grande maioria dos recém-formados, mostrando dessa forma, o quanto é importante a necessidade da construção de um arcabouço teórico-pedagógico na formação inicial desses profissionais que irá nortear-lo em sua trajetória.

Compete ao professor buscar estudos por meio de pesquisas teóricas e então, adquirir novos conhecimentos a fim de atribuí-los a sua prática profissional, desse modo de acordo com que se desencadeia a ação em sala de aula é possível despertar novos olhares a respeito da própria atuação enquanto docente. Para tanto é indispensável as experiências adquiridas ao longo da sua formação acadêmica, bem como de suas vivências cotidianas, visto que ambas são pertinentes para a construção e formação de novos saberes.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 23).

Essa realidade mostra o quanto incompleta pode ser a formação inicial dos profissionais da docência e o quanto é necessário a implementação da teoria para consubstanciar as práticas, e mais ainda, o quanto é indispensável aproximar o acadêmico da escola, no intuito desta, nortear sua formação dentro das problemáticas que se proliferam na escola, seu futuro local de trabalho e pesquisa.

Não cabe a esta posição desmerecer o trabalho da construção da formação acadêmica, mas sim esclarecer que a teoria nada mais é do que a constatação científica de uma determinada prática humana. O que incita a necessidade de uma mudança de postura na formação acadêmica, entendendo esta como fase essencial para o processo de desenvolvimento de um professor pesquisador, elaborador de fato de seu conhecimento.

Com base no que foi enfatizado acredita-se que a partir de todo o processo de formação, aí sim o professor estará apto a desempenhar com eficácia sua prática docente, onde na qual deve ser desenvolvida de maneira pertinente e objetiva de modo que seu ofício seja um importante elemento para o seu crescimento profissional. Dessa forma entende-se que o professor é produto do que ele constrói e sua prática está atrelada aos seus saberes docentes. Maurice Tardif (2010) afirma que a prática docente:

[...] pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF 2010, p. 53).

De acordo com o conceito intitulado por Tardif (2010), percebe-se que os professores constroem os conhecimentos de sua formação para sua docência, considerando somente o que é pertinente para sua prática, adverte ainda a importância de ponderar a realidade escolar, pois esse ponto é de suma importância para o sucesso das atividades em sala de aula, outro fator que não pode ser esquecido é a experiência que sem dúvida

proporciona uma sistematização de seus saberes intervindo diretamente em sua prática.

Vale ressaltar, que a prática docente é algo inacabada, ou seja, está sempre em constante construção e aperfeiçoamento e que a mesma não se constrói de uma hora para outra sendo desenvolvida de acordo com sua realidade cotidiana. Portanto, considerando esse ponto de vista denota-se que não há um perfil de prática docente pronta e acabada como se fosse uma receita para o uso dos professores o que há são concepções intituladas por estudiosos que discutem a prática docente.

O saber do professor não é um conjunto de conteúdos cognitivos definido de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2010, p. 14).

A partir das considerações do autor percebe-se que a prática docente também pode ser adotada como prática pedagógica, uma vez que é proveniente do saber que o professor adquire ao longo de sua vida, na qual vai sendo polida gradativamente conforme sua mobilização durante o seu cotidiano, pois, os saberes estão diretamente atrelados a vida social do professor sendo construído desde a família até o ambiente de trabalho, esses espaços permitem diversos fatores interpessoais contribuindo assim, para o surgimento de novos saberes. “Um professor nunca defini sozinho e em si mesmo o próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos” (TARDIF, 2010, p.12).

A formação dos conhecimentos dos professores é construída num processo dialético. Na obra Saberes Docente e Formação Profissional, intitulada por Tardif (2010), postula que a prática docente é explicada em quatro saberes os quais se apresentam na seguinte maneira, saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais. Dentre os quatro saberes o que mais se adequa ao que

foi postulado neste tópico é o quarto, ocupado pelo os saberes experienci-ais:

4) Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelos próprios educadores na prática, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes são práticos, oriundos da experiência e por ela validados. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

Não pretende-se aqui desmerecer os demais saberes, uma vez que todos colaboram de maneira significativa para a prática docente, mas vale ressaltar que os saberes experienciais é o que contempla todos os outros quando relaciona o profissional, social, a escola à sua experiência, portanto entende-se que o mesmo valoriza o que o professor carrega em sua bagagem, objetivando favorecer as práticas pedagógicas do profissional e ainda colabora para a interpretação e compreensão dos seus próprios saberes.

Outra questão importante em relação ao saber docente é a relevância da conjugação de saberes que necessariamente deve ser ponderado entre conteúdos e práticas, nesse sentido para ensinar, o professor precisa tomar posse dos conteúdos e assim, promover valorização em suas práticas docentes por meio de seus saberes adquiridos experienciais e auxiliar o aluno a construir seu próprio conhecimento, orientando este na tarefa de aprender a aprender, assim se tornando sujeito de sua própria aprendizagem.

## **O professor de educação física e o aluno surdo**

Após muitas lutas a despeito da educação inclusiva, os alunos com deficiência vêm ganhando seu espaço no âmbito escolar e na sociedade, por mais que ainda não seja com todas as garantias e direitos, mas já se presencia e que só tem a crescer, visto que, atualmente a inclusão vem adquirindo cada vez mais destaque, então são conquistas de suma importância para a sociedade em geral, competindo a todos se adequar às mudanças vigentes.

A inclusão das pessoas com deficiência na vida escolar e social supõe uma profunda mudança na maneira de pensar do professorado e uma mudança no conteúdo e nos estilos de ensinar. No caso das disciplinas das quais falamos, a educação física e o esporte devem ser considerados dentro do currículo como matérias formativas e não complementares (MELEIRO, 2007, p. 16).

Partindo do exposto, denota-se que o professor de Educação Física precisa pensar e repensar ao planejar suas aulas, ou seja, é necessário criar métodos acessíveis e garantir o acesso do aluno surdo nas práticas, portanto, o professor deve analisar suas aulas e adequar-se às necessidades do aluno seja ele deficiente ou não, para tanto é preciso que o mesmo se aproprie de diferentes métodos para então propor de fato e de direito a inclusão.

Ressalta ainda que a Educação Física deve ter o mesmo grau de importância que as demais disciplinas, visto que além do desenvolvimento psicomotor são considerados e desenvolvidos diversos aspectos os quais, dentre muitos, pode-se citar: interação, cooperação, respeito, integração, bem como a liberdade de expressão, sendo assim, a disciplina também contribui para a transformação social do aluno, competindo a cada esfera cumprir com seus deveres.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 em seu Artigo de nº 26, inciso 3º dispõe que: “A educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos turnos noturnos”.

A esfera governamental deve ofertar a disciplina como garante a Lei 9394/96; a escola organiza; e pertence ao professor desenvolver da melhor forma sua prática com o objetivo de inserir o aluno surdo em suas aulas e assim promover aulas prazerosas e inclusivas. Portanto, o professor precisa ter discernimento da deficiência do aluno e perceber que ele possui uma dificuldade no caso é a comunicação, porém esse fator não o impede de participar ativamente das aulas com os outros alunos. Como afirma Zanata (2004).

[...] independente do grau da surdez, muitas crianças têm condições de acompanhar o ensino regular, cabendo ao professor criar condições favoráveis ao ingresso e, principalmente, permanência desse aluno na escola, considerando não apenas os aspectos físicos e de socialização, mas, também, levando em consideração o real papel social da escola (p.58).

A escola que aceita e respeita as diversidades dos alunos é o que se aspira, mas infelizmente nem sempre acontece pela falta de preparo da instituição. Neste sentido, é preciso que a escola como um todo propicie meios para que o aluno com deficiência sintá-se como um ser integrante do contexto escolar e que sua presença também é importante, assim constatá-se que por meio de atitudes convenientes ao aluno surdo, a escola não estará proporcionando apenas um mero espaço de socialização, mas também conhecimentos científicos, pois, inquestionavelmente é essencial para qualquer indivíduo em suas ações sociais.

Deste modo, considerando esses fatores a escola formará alunos críticos conscientes de sua cidadania favorecendo assim, sua inclusão social. “[...] A escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as formas de expressão cultural”. (BRASIL, 1997, p.32). Destaca-se que a escola é responsável pela inclusão do aluno com deficiência, porém, acredita-se que o principal agente do ato pedagógico é o professor, uma vez que ele participa diretamente do contexto escolar do aluno surdo, portanto, pertence ao mesmo (professor) conduzir da melhor forma suas aulas e mostrar ao aluno que a surdez não é uma barreira que impede sua participação nas atividades de Educação Física e sim que ele é capaz de compartilhar juntamente com os alunos ouvintes.

Todavia, há necessidade de intervenções pedagógicas, ou seja, o professor precisa de estrutura formativa para a elaboração de suas aulas, não se pretende, com isso, postular que o professor não apresente competência de planejar suas aulas sem o apoio técnico, mas é um reforço para suas ações pedagógicas, além de ser um respaldo para sua prática.

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sua sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, forma de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (LIBÂNEO, 2010, p. 61).

Libâneo (2010) compreende que a participação do Pedagogo é de grande relevância para a prática docente, pois consiste da competência pedagógica, em proporcionar meios aos professores para suas atuações metodológicas, bem como para a organização dos conteúdos, visto que eles (professores) precisam de uma visão técnica e teórica em seus planejamentos, assim sendo o pedagogo torna-se um constante suporte para o caminhar do professor em sala de aula.

Deste modo há necessidade de reciprocidade de conhecimentos de ambas as partes e, assim, juntos ultrapassar as barreiras das dificuldades e promover aos alunos surdos aulas acessíveis favorecendo a autoestima garantido de tal modo a permanência dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar.

Para tanto, o professor deve ter ciência das dificuldades de comunicação do aluno surdo e perceber que o mesmo precisa compreender os procedimentos das atividades, logo, é necessário que eles se comuniquem para então acontecer a harmonia de informações. O decreto nº 5.626/2005, em seu Art. 23, determina que:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e interprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologia que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (p.05).

Segundo o decreto o aluno surdo tem direito a um interprete para facilitar a sua comunicação no contexto escolar, todavia, infelizmente esse direito as vezes é negado ao PCD uma vez que não há disponibilidade do

profissional em muitas instituições de ensino<sup>7</sup>, deste modo, mais uma vez a responsabilidade maior fica para o professor, competindo a ele adquirir meios para se comunicar com o aluno surdo. Sendo assim, o professor precisa buscar o conhecimento da LIBRAS, pois, segundo a Lei 10.436/2002, é reconhecida legalmente como a língua da comunidade surda, portanto é de grande relevância que ele traga em sua bagagem profissional a aquisição da mesma.

Desta maneira o uso da LIBRAS é de suma importância para um diálogo mais eficaz entre professor e alunos surdos, porém se por ventura o professor não apresente a qualificação há também outras maneiras como por exemplo os gestos e expressão corporal. Supõem-se que a falta de comunicação seja a principal dificuldade do professor com o aluno surdo, portanto ao ultrapassar esse obstáculo o professor deve oportunizar ao aluno com deficiência possibilidades para desenvolver suas habilidades respeitando suas limitações. Segundo Danesi, (2001) *apud* Pedrosa (2010)

Sugere que o trabalho com alunos surdos deve priorizar a socialização e os jogos, oportunizando situações e experiências que enriqueçam seu desenvolvimento psicomotor. Para Pedalino (2008) as brincadeiras geram prazer e asseguram à criança uma apropriação de sua totalidade corporal e melhora cognitiva (p.19).

Partindo desta premissa, o professor deve agir de modo que os alunos se aproximem uns dos outros facilitando a socialização entre todos envolvidos na atividade, a começar pelas metodologias adequadas e visar sempre a inclusão do aluno surdo considerando sua vivência. O exposto acima destaca ainda, a importância da inserção dos jogos nas aulas de Educação Física, pois a depender da maneira em que é aposto podem desenvolver as capacidades motoras do aluno.

Assim sendo, o professor em seu ofício tem a importante missão de proporcionar ao aluno com deficiência métodos práticos e acessíveis, pois

---

<sup>7</sup> A despeito desta afirmativa, aprofundar os estudos em Silva e Silva (2015), em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, da Faculdade Pan Americana.



é formidável que a criança encontre no espaço escolar a acessibilidade, segurança, bem como, liberdade para expressar seus sentimentos e anseios, visto que sua participação ganha mais sentido quando está em lugar inclusivo e não segregado. Para tanto é indispensável uma excelente atitude do professor ao proceder suas aulas.

### **A dimensão metodológica da pesquisa**

A definição de encaminhamentos metodológicos coerentes para realizar uma pesquisa se apresenta como um desafio para o pesquisador. A constituição de métodos e técnicas incoerentes com os objetivos do trabalho revela equívocos que, certamente, comprometerão a obtenção de dados quantitativos e, por conseguinte, as análises qualitativas de um determinado objeto (LUDKE E ANDRÉ, 1984).

Para tanto, buscamos proporcionar meios de averiguação sobre ideias e opiniões por meio de perguntas abertas e ainda observar se os métodos utilizados pelos docentes estão contribuindo para a participação do educando surdo nas práticas de Educação Física escolar, bem como a interação do aluno surdo com o aluno ouvinte, uma vez que esse critério é de suma importância para a inclusão social. A roteiro de entrevista do tipo semiestruturada considerou quatro perguntas, a primeira e a segunda são referentes ao objetivo geral e as demais aos objetivos específicos, que versaram a respeito da inclusão nas aulas de Educação Física. A entrevista se apresenta como o instrumento de coleta de dados que favorecerá a pesquisa, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 80) “É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social”. A mesma será realizada com os professores de Educação Física, a partir de roteiro anteriormente definido pelos pesquisadores.

A pesquisa contou com a participação de duas professoras que trabalham nas duas escolas mencionadas no município de São João de Pirabas, Estado do Pará. As professoras possuem formação acadêmica em

Educação Física, com pós-graduação em Educação Física Escolar e em Pedagogia do Movimento Humano. Por meio da participação das professoras foi apresentado e assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual apresentava os objetivos e dimensões da pesquisa. As entrevistas consubstanciaram dados para a efetivação do estudo, fornecendo informações necessárias para o seguimento da pesquisa. Portanto, torna-se indispensável a seriedade e ética de ambas as partes.

## **Resultados e discussões**

Os resultados da pesquisa foram relevantes para que houvesse um entendimento mais sólido referente a prática docente voltada para os alunos surdos.

Ao perguntar de que forma é proporcionada as práticas de Ensino de Educação Física para a inclusão de alunos surdos no contexto escolar, a P1 respondeu que geralmente na aula prática é utilizado material, ou seja bola dentre outros, então o aluno surdo repete o que os alunos ouvintes fazem, ou então por meio de gestos, mas a mesma não tem como explicar passo a passo das atividades pelo fato de não saber se comunicar com o aluno surdo.

A P2 relatou que suas práticas não são diferenciadas e que procura incluir o surdo em todas as aulas e que os jogos é a melhor maneira para que ele participe, então durante suas aulas a professora proporciona futebol, vôlei, basquete e outros, assim o aluno surdo observa e faz o que o ouvinte faz, mas que sempre está atenta no aluno surdo observando se ele está entendendo ou não a atividade.

Conforme as respostas das entrevistas, as professoras utilizam praticamente os mesmos métodos que são os jogos, percebeu-se durante a pesquisa que elas tem dificuldades em explicar as atividades e por esse motivo sempre procuram método que os alunos surdos visualizem para que eles participem das atividades. Portanto entende-se que os alunos surdos são meros repetidores dos ouvintes, uma vez que não há uma

comunicação direta entre professor e aluno e muito menos um intérprete para fazer a mediação entre as partes.

A respeito das aulas teóricas a P1 enfatizou que apresenta bastante dificuldade, pois não possui nenhum conhecimento em LIBRAS, então ela explica o conteúdo e os alunos ouvintes que repassam por meio de gestos algumas informações para o aluno surdo e que a aula fica sempre incompleta para o surdo por conta da falta de comunicação relatou também que utiliza sempre a dinâmica de trabalho em equipe para facilitar a compreensão dos conteúdos, disse ainda que quando é dia de aula teórica ele falta muito.

A P2 relatou que suas aulas teóricas são sempre de leitura e escrita de textos, então o surdo acompanha, mas aí na hora da explicação complica, pois apesar de ter feito um curso de aperfeiçoamento de LIBRAS, ainda assim não consegue repassar para os alunos surdos todo o conteúdo, pois há muito sinais que ela não conhece e que isso dificulta o aprendizado dos mesmos, disse ainda que ela tem a parceria dos alunos ouvintes e que eles ajudam ela na hora de suas dificuldades de comunicação.

De acordo com os relatos das professoras seus problemas estão relacionados a falta de comunicação com os alunos surdos e que isso certamente dificulta a transferência dos conteúdos para os alunos citados, assim denota-se a importância da aquisição da LIBRAS no contexto escolar, uma vez que não há a presença de um intérprete para mediar as aulas. Deste modo os alunos surdos são prejudicados pela falta de informações, diante dos fatos é relevante ressaltar o apoio que ambas professoras têm dos alunos ouvintes durante as aulas tanto da prática quanto da teórica.

Diante da pergunta, você apresenta dificuldades em relação aos alunos surdos? Caso sim quais são? a P1 respondeu que sim, onde sua maior dificuldade está relacionada a comunicação com o aluno surdo e devido ser sua primeira experiência com a deficiência ela se sente perdida diante da situação, mas que hoje a mesma percebe a necessidade de fazer cursos de LIBRAS para atender o aluno e assim poder se comunicar com os surdos, pois ela relatou que as aulas práticas os alunos utilizam a visão, mas a

teórica eles precisam que o professor tenha o domínio da língua para então, se comunicar com o ele.

A P2 mencionou que sua dificuldade maior é fazer com que os alunos surdos venham para as aulas, pois eles não fazem muita questão por acreditar que a disciplina não é obrigatória, por este motivo ela sempre vai até as salas de aulas para repassar os horários e incentivá-los a participar das aulas de Educação Física, pronunciou que quando a aula é prática é tranquilo, mas na teórica aí sim ela tem dificuldades por conta da falta de comunicação.

Conforme os relatos das professoras percebe-se que suas dificuldades estão diretamente atreladas a falta de comunicação e com isso torna-se difícil a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos surdos, e ainda há a questão da resistência do aluno do ensino médio em ir para as aulas, então os fatos são bem agravantes e que precisa haver solução para as problemáticas.

De modo geral a P1 comentou que o aluno surdo participa das aulas de Educação Física, sendo com maior frequência nas aulas práticas, pois segundo a mesma ele utiliza o artifício da visão e isso facilita a execução das atividades, o surdo tem uma boa interação com os ouvintes inclusive eles que fazem a mediação entre ela e o aluno surdo, discorreu também que os ouvintes sempre fazem questão de inseri-lo nas práticas para que realmente ele se sinta incluso, pois é apenas um aluno e caso não se sinta acolhido há possibilidade de ele não querer mais participar das aulas de Educação Física.

A P2 também expôs que de maneira geral os alunos surdos participam das atividades, e que sempre ela disponibiliza um momento com eles nunca os deixa de lado para que não se sintam excluídos ou desfavorecidos por conta da deficiência e sim incluídos, até mesmo por que se eles entendem, tudo bem, caso contrário não questionam, então é preocupante e por isso ela tem um olhar especial para os alunos surdos.

Perante os comentários percebe-se que os alunos surdos participam das práticas de Educação Física e que as professoras tem um certo cuidado

em inseri-los, para que os mesmos percebam que eles também fazem parte da turma e que são tão importantes quanto os ouvintes, nota-se ainda a contribuição dos alunos ouvintes para com os surdos, acredita-se que este fator seja relevante para a inclusão, mas e as aulas teóricas como ficam? que providências devem ocorrer para que os alunos não fiquem alheios dos conteúdos? São questionamentos pertinentes, porém não é fácil encontrar respostas para tais indagações.

### **Análise dos dados da pesquisa**

Conforme os dados obtidos na pesquisa percebeu-se que a inclusão é um desafio para as professoras, aliás para todos nós que fazemos parte deste ofício, não por sermos incapazes ou mesmo por conta da deficiência apresentada pelos alunos e sim por não termos formação adequada para atender as especificidades dos alunos com deficiência.

No campo das metodologias notou-se que as professoras utilizam práticas parecidas que são os jogos, esta foi uma maneira que elas encontraram para que os alunos surdos participem das aulas. Destaca-se que a P1 tem menos experiência na função, menção dada pela própria professora durante a entrevista que *“em 18 anos de profissão é a primeira vez que estou tendo um aluno surdo em minha turma, portanto, torna-se desafiador para ela trabalhar com o aluno e adequar suas aulas de acordo com a necessidade do mesmo”*.

Entende-se que se ela permanecer alheia da deficiência, o aluno é prejudicado e pode perder o interesse em participar das aulas de Educação Física, já a P2 demonstrou mais conhecimento da situação e segundo ela, já trabalhou várias vezes com alunos surdos, e que isso com certeza facilita suas atitudes perante o aluno surdo, mas faz-se necessário adaptações nas atividades para que os alunos participem mais das práticas metodológicas, pois ela relatou que não são em todas as atividades que os alunos surdos tem interesse em participar.

[...] cabe ao professor a qualificação para atender a estes alunos. Quanto maior for o conhecimento do professor maior serão as alternativas para aplicação de uma metodologia adequada para cada aluno, e que durante as aulas de Educação Física se possa estimular e incluir estes alunos nas atividades, mas que isso ocorra de maneira prazerosa e satisfatória para o aluno (CASAROTTO, ROSA E MAZZOCATO, 2012).

Conforme postulado, nota-se a importância de formação continuada no curriculum do professor, pois assim, ele terá mais condições em proporcionar aulas adequadas as necessidades dos alunos, caso contrário os métodos podem se tornar monótonos causando desinteresse por parte dos alunos surdos. Portanto compete a escola oferecer condições pedagógicas para que o professor promova suas aulas sem segregar os alunos com deficiência, sendo assim a escola deve proporcionar um ensino de qualidade aos alunos, independente de suas necessidades.

A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e que vejam seus projetos de vida frustrados (PCNS, 1997, p.79).

A escola deve oferecer aos estudantes um ensino de qualidade, buscando promover aos alunos condições estruturais para a ampliação do conhecimento escolar e social. Mas certamente este não é o objetivo da escola, não se pretende afirmar que o professor deve aguardar somente pela escola as condições de formação, visto que nem sempre a instituição e o sistema de ensino garantem aos professores os direitos como profissional, por este motivo acredita-se que os mesmos devem ir a busca de conhecimentos e assim, adequar-se as peculiaridades de seus alunos.

Portanto, é de suma importância que o professor tenha ciência da deficiência do aluno para que o mesmo (professor) não prejudique-o, pois o aluno precisa participar ativamente das aulas de Educação Física para

que desenvolva suas práticas corporais, visto que além do psicomotor desenvolve também seus aspectos sociais.

Assim, fica esclarecida a tarefa e a relevância da Educação Física escolar para a vida do aluno, onde seu caráter é desenvolver as potencialidades dos alunos dando oportunidades de construir valores que venham contribuir para sua vida independente da situação ou espaço.

A Educação Física inclusiva não deixa de ser um desafio para os professores, mas de acordo com as entrevistas os participantes da pesquisa vêm trabalhando e se esforçando para oferecer práticas adequadas para os alunos, porém acredita-se que falta mais conhecimentos, curiosidades, pesquisas, indagações para que realmente as práticas possam favorecer positivamente os alunos surdos, pois percebeu-se durante a pesquisa que os métodos são repetitivos e a situação intensifica mais nas aulas teóricas que os alunos ficam praticamente alheios das explicações dos conteúdos.

A P1 não tem nenhum conhecimento em LIBRAS, ela é ciente da necessidade, porém ainda não se interessou em fazer o curso falou que vai, porém não sabe quando, então tudo isso são questões que precisam ser vistas pelo próprio professor, pois se sua dificuldade é por falta de comunicação com o surdo então, porque não resolver fazendo o curso de LIBRAS? e assim solucionar o problema que afeta diretamente a sua prática docente. Pois, de acordo com a Lei de Nº 10.436/2002, a LIBRAS é o meio legal de comunicação dos surdos que possibilita a comunicação entre surdos e ouvintes.

Conforme o decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo III, artigo 4º: afirma que: “A formação de docente para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior [...]”, se de fato a lei fosse cumprida os professores não seriam tão leigos a despeito da LIBRAS.

A P2 tem conhecimento, porém ela relatou que não tem o domínio e por isso também tem muitas dificuldades em se comunicar completamente com o surdo. “É necessário que os professores tenham consciência de suas dificuldades, facilitando-lhes a comunicação, o acesso à informação e os

apoios necessários. [...] educar para a integração, tanto no mundo dos ouvintes como no mundo dos surdos” (MARCHESI, 2004, p. 191). Denota-se que as dificuldades do professor em repassar aos alunos os conteúdos estão atreladas a falta de comunicação, portanto, cabe aos professores se apropriarem da língua e proporcionar aos alunos um ambiente de reciprocidade e inclusivo elevando assim, a autoestima dos alunos surdos.

Foi notável que as professoras tem dificuldades em ministrar aulas teóricas de acordo com as necessidades dos alunos surdos, portanto, sugere-se que elas façam utilização de vídeo aula com interprete para facilitar o acesso aos conteúdos, visto que os alunos surdos não usam o canal auditivo como meio de comunicação, então a visão pode fazer perfeitamente a transmissão.

Recomenda-se que o professor evite aulas totalmente teóricas e explore o máximo da visão, outro ponto importante é que ele fale sempre de frente para o aluno surdo, pois já que não há a comunicação em LIBRAS e nem um interprete pode ocorrer a leitura labial ou até mesmo por gestos, para isso é preciso que o professor fale compassadamente. Para (SANTANA, 2007, p.116) “Os gestos e a língua de sinais, assim como a fala, fazem parte das práticas discursivas que ocorre nas interações do surdo [...]”.

Sugere-se também durante as aulas apresentação de cartazes, slides ilustrados, pesquisa no laboratório de informática, atividades em grupo, pois a interação com os ouvintes é muito importante para a inclusão, então acredita-se que todos esses métodos são pertinentes para a prática do professor.

Com base na pesquisa infere-se que a prática docente requer adaptações voltadas para os alunos surdos, bem como de metodologias acessíveis respeitando suas potencialidades, para que eles possam agir pelo próprio entendimento e não repetir o que os alunos ouvintes fazem, para tanto é necessário a aquisição da LIBRAS ou de um interprete, para que ocorra a reciprocidade de comunicação, oportunizando assim, uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos, independentemente de sua limitação ou deficiência.



## Conclusão

Houve um período em que a educação dos surdos, ou melhor, dizendo, para os surdos objetivava a superação da surdez, através de técnicas e de outros recursos, negando a estes a sua língua e a própria cultura. Atualmente, embora ainda de modo discreto, surgem tentativas da comunidade surda em conjunto com o sistema educacional, objetivando resgatar a sua identidade e os direitos sociais, buscando uma interação que lhes possibilite participar da construção de sua história.

Através da inclusão muitas propostas vêm adquirindo mais força para que tais direitos se efetivem, os professores devem ter acesso a essas discussões, para que os mesmos tenham ciência dos direitos e conquistas que confere ao PCD. O processo de reorganização da educação é complexo e a implementação da proposta não está totalmente organizada. Castanho (2003) apud Albres (2005) considera que é a educação pública democrática não se completou no Brasil, pois não se atende, minimamente, ao propósito de inclusão cultural das grandes massas excluídas, o analfabetismo e a diferença de educação dada conforme a diferença econômica, física ou linguística de certa forma ainda permanece.

Todas essas mazelas são agravadas pelo índice de desconhecimento da comunidade em relação aos seus direitos que ainda é muito grande, e se não fosse o suficiente as próprias instituições de educação ainda não estão totalmente familiarizadas com o cumprimento de seus deveres. Sendo assim faz-se necessário a intervenção de profissionais educadores ligados à causa dos surdos nas instituições com o objetivo de conhecer como é a realidade das escolas a partir das mudanças paradigmáticas do fazer pedagógicos das escolas públicas proporcionada pela inserção da legislação vigente supracitada.

Não obstante disso, nas escolas públicas do município de São João de Pirabas é perfeitamente possível chegar à conclusão de que os empecilhos que dificultam o processo de aprendizagem estão muito mais centrado em como se ensina, que no modo de como se aprende, e se levarmos em

consideração os obstáculos que por ventura podem surgir na relação professor /aluno, como é o caso da surdez, agravado pela ausência de formação específica de profissionais, ausência de material didático específico para alunos surdos e sem um interprete em sala de aula.

Contudo não podemos fugir da responsabilidade de resgatar e ampliar os direitos historicamente negados à comunidade surda, enquanto a prática docente devemos ir em busca de qualificação específica para oferecer nem que seja o mínimo de respeito no que se refere ao ensino e inclusão das pessoas com deficiência, não que seja obrigação somente do professor, mas pelo fato do processo ser muito lento, nesse sentido infere-se a relevância da atitude de todos nós que estamos diretamente inseridos no processo e juntos proporcionarmos uma educação de fato inclusiva.

## Referências

- ALBRES, Neiva de Aquino - **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores - Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- ALVES, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoa com surdez / Carla Barbosa Alves, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Marcelo Damásio – Brasília: Ministério da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Governo Federal, 1988.
- BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, **Marco Políticos-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial nº 555, de 5 junho de 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e da outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**.

CASAROTTO, Verônica Jocasta. **Educação Física e o aluno surdo**/ Verônica Jocasta Casarotto, Cristian Leandro Lopes da Rosa, Ana Paula Facco, apresentado I Encontro Estadual de Formação de Professores “Conhecimento & Interdisciplinaridade” o8 a 11 de maio de 2012.

COSTA, M. P. R. **Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

FENEIS. GRUPO de pesquisa da FENEIS. **Educação de surdos e educação inclusiva**. Revista da FENEIS, Rio de Janeiro, ano1, número 1, jan./mar. 1999. p. 18-20.

FERNANDES, Eliane Leal: **Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita**, p. 77 – 88 CES Revista, v. 22, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação** / Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. 2. Ed. Ver. Ampl. – São Paulo: Cortez, 2008.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** / José Carlos Libâneo. – 12. Ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, 10 ed, 2013.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação** - abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1984

MARCONI, Marina. LAKATOS, Eva. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados / 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

Melero M, L. **A Educação Física e as Pessoas com Deficiência**: Outro modo de culturização para a melhora da qualidade de vida. Faculdade de Educação da Universidade de Málaga, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: **Abordagens Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez** - Brasília, 2010.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: **estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SANTANA, Ana Paula, **surdez e linguagem**: aspectos e implicações neorolinguístico / Ana Paula Santana – São Paulo: Plelux, 2007.

STROBEL, KARIN - **história da educação de surdos**, 2009. Disponível em: <[www.libras.ufsc.br/.../eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos](http://www.libras.ufsc.br/.../eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos)>. Acesso em 02 mar. 2017.

TARDIF, Maurice: **Saberes Docentes e Formação Profissional** / Maurice Tardif. 11ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Tendências para a educação integral. -- São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

PEDROSA, Valéria dos Santos: **Nível de conhecimento do professor de Educação Física na inclusão do aluno surdo em sua prática pedagógica**. Universidade Católica de Brasília, 2010.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

## **A ludicidade nas aulas de educação física: um estudo da depressão infantil na escola**

*Ítala S. M. Moraes*<sup>1</sup>

*Larissa W. B. Gusmão*<sup>2</sup>

*Marcos A. B. Santos*<sup>3</sup>

### **Introdução**

Neste artigo serão estudadas as contribuições do lúdico como conciliador nas aulas de Educação Física (EF), como forma de atenuar os sintomas da depressão infantil. É de conhecimento comum que crianças têm a oportunidade de aprender brincando, portanto, este mecanismo é fundamental para o ofício educacional.

É pertinente que o lúdico utiliza instrumentos que permitem a inserção da criança ao saber, devido esta prática possibilitar momentos prazerosos e a integração na forma recreativa (a característica necessária para o desenvolvimento infantil). (ALMEIDA, 2009).

Para as que apresentam distúrbio depressivo, essa recreação, toma um papel de facilitador para os meios sociais. E o local mais adequado para essa integração é o âmbito escolar. Estudiosos ratificam o poder dessa estratégia lúdica pedagógica ao reportar sobre o desenvolvimento e saúde na

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). *E-mail:* Italasanthamo-raes@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). *E-mail:* walennagusmao@gmail.com

<sup>3</sup> Professor Doutor docente do CEDF/UEPA Mabs.san@hotmail.com

infância, porque são práticas que ativam o bem-estar na criança, a partir do momento brincar.

Dessa forma, as mesmas, tem a oportunidade de desenvolver as suas valências motoras, cognitivas, psicológicas e sociais. Além de aliviar o “estresse”, constituir o caráter, desenvolver afeto entre outros. (ALMEIDA, 2009). Portanto, está temática progride como pauta para variadas pesquisas, especialmente na Educação Física. Nota-se que essas estratégias recreativas são estudadas e trabalhadas, de forma a desenvolver no indivíduo o ser biopsicossocial.

O desenvolvimento dessas práticas é essencialmente significativo para se tornar um adulto saudável. É mediante a ludicidade, nas aulas de Educação Física, que este sujeito estabelece consciência corporal, compreende as relações entre o fazer e o conhecer, assim o interesse nas atividades acaba se tornando uma forma prazerosa de expressar-se (ALMEIDA, 2009). Essas habilidades adquiridas através da prática lúdica, necessitam ser aperfeiçoadas em níveis adequados para gerar adaptações relevantes, desde a sua fase infantil.

Na atualidade percebe-se o crescente número de crianças que exteriorizam indícios de distúrbios emocionais, particularmente a depressão, e como esse aumento vem progredindo assustadoramente. Assim, nas últimas décadas, o transtorno depressivo adquiriu uma maior relevância no meio científico e passou, também, a atrair a atenção da população. O mesmo, teve uma extensa visibilidade na década de 1970, quando houve um maior interesse acadêmico devido a existência desse problema entre as crianças (NAKAMURA; SANTOS, 2007).

Salienta-se, a depressão é um transtorno emocional que diversifica de intensidade, leve à grave, pois é avaliado como um dos principais fatores mundiais de incapacitação e, hoje atinge crianças. De acordo com a Organização Mundial da Saúde – OMS (2014), no Brasil, a incidência da depressão infantil varia de 8 a 12 % da população entre o a 12 anos, dado bastante preocupante que pode prejudicar o desenvolvimento dessas crianças na vida adulta, caso não seja tratada e bem assistida por

profissionais da saúde, familiares e educadores (WATHIER, 2008). Dentre suas causas encontram-se os fatores biológicos, social, político, ambiental e outros. A falta de interação social juntamente com o advento da tecnologia é considerada agravante para essa condição. (TOLMAN, 2009; NAKAMURA; SANTOS, 2007).

Desta forma, as aulas de Educação Física servem de ambiente para a percepção de crianças que possam apresentar a problemática depressiva. As atividades lúdicas, nas aulas, servem de canal para amenizar os efeitos negativos que a depressão pode causar em crianças. Portanto a problemática deste trabalho apresenta-se através da suspeita em como as atividades lúdicas nas aulas de Educação Física podem amenizar os efeitos negativos que a depressão causa em crianças.

A temática tem como objetivo geral, analisar por meio da literatura, a importância da ludicidade nas aulas de Educação Física como motivadora, para gerar efeitos positivos com o intuito de atenuar as sequelas da depressão infantil. Em busca de respostas para o problema apresentado e para que o objetivo geral seja atingido, tem-se o seguinte objetivo específico: investigar por meio da produção de conhecimento, a ludicidade como estratégia nas aulas de Educação Física, como auxiliadora nos aspectos sociais, cognitivos, psicológicos e comportamentais de crianças depressivas.

A escolha do assunto manifestou-se devido á observação do crescente número de crianças com depressão, visto também um interesse pessoal sobre o problema. A proposta surgiu devido observar o lúdico como promotor de bem-estar, sendo ele uma das metodologias utilizadas na Educação Física e como este poderia auxiliar a criança que apresenta o distúrbio.

## **1 Revisão da literatura**

### **1.1 Aspectos conceituais da ludicidade e depressão infantil**

A palavra Lúdico deriva do latim Ludos que tem por definição brincadeira, jogo e espontaneidade, afirma-se que o jogar/recriar é uma

característica natural do ser humano, ao reportar sobre a infância, esse entretenimento é a principal atividade desenvolvimentista da mesma. O tema é debatido remetendo automaticamente ao divertimento, porém possui também o caráter de aprendizado e saúde. (ALMEIDA, 2009).

O jogo se manifesta como um elemento para iludir a criança, de forma que ela aprenda como se estivesse brincando. Este por sua vez, é imprescindível ao desenvolvimento integral da criança. Sugere-se que ludicidade seja uma associação das palavras “lúdico” e “idade”, no intuito de denominar a idade da brincadeira, do jogo. Essa idealização é fundamental para a construção da saúde física, emocional e intelectual da criança, junto a estes desenvolver a linguagem, o pensamento, a socialização, a criatividade, autoestima e enfrentar os desafios de maneira equilibrada. (SANTANA, 2011).

Portanto, a ludicidade permite que a criança tenha diversas experiências, onde esta investiga, descobre, inventa, cria, aprende e verifica habilidades. Em vista disso é indispensável ao desenvolvimento integral do sujeito. “Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o movimento vivido”. (ALMEIDA, 2009).

O lúdico apresenta sua importância na construção de uma infância saudável, devido as inúmeras possibilidades de como desenvolver essas características na criança. Para aquelas que apresentam o transtorno depressivo é uma forma de desenvolvimento mais saudável e com a maior possibilidade de aceitação.

Aponta-se que, a partir do sec. XVI, surgiu a necessidade de estudos e conceitos acerca da depressão infantil. Estas primeiras tendências devem-se ao enfoque da psicanálise que descreve a depressão como perda de um objeto amado, que conduziria o indivíduo a consciência de culpa e melancolia. Em 1914, acrescentou-se sentimentos ambivalentes à perda do objeto amado. (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2003).

A identificação da depressão pelo discurso médico-científico dominante corresponde a doença grave, especialmente pela incapacitação social



associada. Porém, o termo vem disseminando-se rapidamente na população por intermédio da imprensa, o que nem sempre ocorre numa associação restrita à noção de doença. Verifica-se no geral que esta noção é simplificada, permitindo que o termo seja incorporado indistintamente pela população. (NAKAMURA; SANTOS. 2007).

(...) quando você fala de depressão em psiquiatria, teoricamente você está falando de uma doença (...). Então, você está falando de uma alteração de humor, com tendência à tristeza e à falta de prazer com as coisas, sem relação com outras doenças, físicas inclusive, e sem relação com eventos precipitantes. (NAKAMURA & SANTOS, 2013, p.57 apud. BOLTANSKI L, 1982).

Para que a criança seja considerada depressiva deve apresentar em torno de 5 dos sintomas seguintes:

| SINTOMAS APRESENTADOS POR CRIANÇAS DEPRESSIVAS |                                     |
|--|-------------------------------------|
| HUMOR DEPRIMIDO                                | INDISPOSIÇÃO                        |
| HUMOR IRRITADO                                 | ALTERAÇÃO NAS ATIV. MOTORAS         |
| DESINTERESSE NO COTIDIANO                      | SENTIMENTO CULPA E INUTILIDADE      |
| ALTERAÇÃO NO SONO                              | DEFICIT DE ATENÇÃO                  |
| ALTERAÇÃO NO APETITE                           | PENSAMENTO OU TENTATIVA DE SUICIDIO |

Fonte (CRUVINEL; BÓRUCHOVITCH, 2003 apud AJURIAGUERRA, 1976; LIPPI, 1985; DSM IV, 1994).

## 1.2 O lúdico nas aulas de educação física

A Educação Física é um componente curricular que tem como objetivo as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos. O movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR).

Esse aspecto lúdico incorporado à Educação Física é um instrumento fundamental na conciliação do processo de aprendizagem visto que o imaginário infantil se mistura com a realidade vivida, ato este que facilita o processo de construção do pensamento e aprimoramento das habilidades lógicas e sociais. (MODESTO; RUBIO, 2014).

No contexto das aulas essas atividades são altamente favoráveis para o processo de aprendizagem, permitindo o exercício de diversos movimentos que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-los de forma satisfatória e adequada. O desenvolvimento infantil é uma constante experiência e as aulas possuem um papel fundamental para esta progressão, o professor e a instituição escolar passam a ser o alicerce que estabelece esse vínculo de ensino aprendizagem. Essa relação auxilia inclusive na recuperação de crianças em estado social crítico, pois trabalha diretamente com a socialização, valores e comportamento (ROLOFF, 2010).

Além disso, o lúdico cria um momento de interação social bastante significativo, as questões de sociabilidade geram motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido. As aulas com um caráter alegre também geram efeitos positivos na autoanálise, estimulam as considerações otimistas sobre si e o outro, passando a impulsionar a construção básica da personalidade, do corpo e da mente. Indica-se que esse recurso faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, o espaço das aulas torna-se um local de construção para a criança e para o professor. (ALMEIDA, 1999; ROLOFF, 2010).

Ao possuir este componente, ganham destaque principalmente pela atitude do docente e dos discentes ao se envolverem de forma integral a aula. A mesma não necessariamente possui a obrigatoriedade de utilização de brinquedos e artefatos, porém estes também são importantes para o processo. Entretanto a forma como o trabalho lúdico tem sido elaborado gera preocupações, apesar da grande contribuição da ludicidade para com o desenvolvimento humano se não for planejado adequadamente pode ser apontado como banal. Considerando-as apenas mera ociosidade por parte de quem as rege, ou seja, do professor. (REGANHAM; PARRA, 2016; ZUCCOLOTTO, 2009).

Contudo, para que este método seja efetivo, é fundamental que os agentes educadores e os familiares atuem de modo conjunto, buscando soluções positivas para o desenvolvimento da criança e praticando o respeito mútuo para assim evitar conflitos. O desenvolvimento da criança está

atrelado a um forte componente afetivo e a um ambiente institucional de segurança, alegria e tranquilidade. Esta troca ocorrerá de forma prazerosa quando o educador se envolve diretamente na formação de seu aluno, desta maneira, o objetivo da aula será alcançado. Diante disso, a construção da disciplina pautada neste método pode ser considerada uma ótima estratégia para atenuar as sequelas e sensações negativas da criança que apresenta sintomas ou fora diagnosticada com depressão.

### **1.3 Depressão infantil no contexto escolar**

A depressão infantil é um transtorno de humor e manifesta-se por meio de um conjunto de sintomas, os quais alteram o pensamento, comportamento e sentimentos. Os indicativos de depressão em indivíduos na idade escolar mostram-se através de ansiedade, fobias, hiperatividade, irritabilidade, alterações no sono e no apetite, prazer diminuído nas atividades (Anedonia<sup>4</sup>) e dores somáticas. (BAHLS, 2004).

Devido a essas manifestações o transtorno depressivo afeta diretamente no rendimento escolar, a presença desses sinais gera uma evidente má qualidade na aprendizagem, causando na criança à falta de interesse nas atividades diárias, o humor deprimido latente, letargia, a dificuldade de concentração e em alguns casos agressividade. A depressão gera modelos de comportamento, definidos por: comportamental, biológico, cognitivo e psicanalítico, estão diretamente ligados aos resultados do fracasso escolar e são vistos como consequência na diminuição de condutas adaptáveis.

Por ser um transtorno que causa alterações no indivíduo, quando estas ocorrem na mesma criança pode-se considerar o distúrbio como fator primário e gera como fato secundário as dificuldades de aprendizado. (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2003).

Esses modelos enfatizam o papel do ensino e das interações que o indivíduo vai estabelecer com o ambiente. Porém para obter-se este

---

<sup>4</sup> ANEDONIA: É a perda da capacidade de sentir prazer, próprio dos estados gravemente depressivos.

diagnóstico de depressão a criança deve ser designada a uma avaliação sobre a responsabilidade de um profissional da área competente. (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2003). Devido a essa situação o decaimento na escola surge como um dos principais problemas da depressão infantil, portanto, é imprescindível que pais e professores tenham uma atenção plena na criança.

Além disto, existem outros fatores prejudiciais que podem agravar o distúrbio, como traumas, aversão e outros. Deve-se atentar ao desempenho social desta criança, pois este poderá ficar comprometido a ponto de resultar em padrões de comportamento agressivo em alguns casos, ou apático em outros. O desenvolvimento comunicativo fica extremamente prejudicado uma vez que, deprimidas e solitárias, essas crianças exacerbam seu isolamento e sentem-se fracassadas, aumentando a reclusão e a depressão (MILLER, 2003).

É de suma importância aprender a diferenciar essa condição de um episódio de tristeza momentânea. No caso da depressão entre adolescentes e crianças, ela culmina em mal-estar emocional prolongado, outro fator seria a falta de amizades e a manutenção destas que, durante a idade escolar, está repleto de desafios. A criança se sente frustrada por ser ignorada ou rejeitada por seus colegas. O seguinte seria o bullying causado principalmente por crianças maiores, podem tornar-se motivos o indivíduo não queira mais frequentar a classe ou, em casos mais graves, ir à escola e isso acaba se tornando uma forma de piora no seu transtorno emocional. (BALLONE, 2004).

No que se refere à Educação Física escolar, estudos buscaram identificar as características das crianças depressivas no que diz respeito à interação e os aspectos no seu comportamento e foi observado que há diferenças entre o brincar de crianças deprimidas e não deprimidas nas aulas de Educação Física. (ALTMANN; GOTLIB, 1988; FIELD et al., 1987; LOUS et al; 2002).

Aborda-se uma variável ambiental que remete a incapacidade do brincar de algumas crianças. Averiguou-se o impacto da exclusão social e

o quanto essa, pode estar associada com princípio de sintomas depressivos na infância, assim como ao impedimento do desenvolvimento natural de funções psíquicas infantis, como o desenvolvimento da capacidade de simbolização. (ARCHANGELO, 2010). De acordo com o estudo, que avaliou crianças encaminhadas para tratamento psicológico pelos professores como tendo dificuldade de aprendizagem, elas demonstraram uma falha no desenvolvimento da capacidade de simbolizar, que pode ser resultado da privação, pela exclusão social, de necessidades básicas que favoreçam o desenvolvimento psíquico. (ARCHANGELO, 2010).

Sintomas comportamentais da depressão, como agitação psicomotora e retardo, podem ser observados durante práticas padronizada de jogos. Além disso, crianças deprimidas apresentam um comportamento mais recluso, em que mesmo tendo a oportunidade de uma maior socialização, optam por brincadeiras solitárias e interação negativa com seus pares.

#### **1.4 Ludicidade e depressão infantil no âmbito educacional da educação física.**

Sabe-se o quão o transtorno depressivo é prejudicial, podendo acarretar sérios problemas ao desenvolvimento biopsicossocial da criança. O termo “depressão” na linguagem corrente tem sido empregado para designar tanto um estado afetivo normal (a tristeza), quanto um sintoma, uma síndrome e uma (ou várias doenças). (DEL PORTO, 1999). Devido a situação, a pessoa depressiva tende a ter pensamentos com tendência a negatividade, fazendo com que interprete equivocadamente os estímulos que recebe. Ela passa a ignorar as respostas positivas e valoriza as negativas e estes erros cognitivos levam a criança deprimida a ter uma visão negativa de si mesma, do seu ambiente e do futuro.

Ao se ver constantemente estática, esta pode desenvolver ou agravar o distúrbio depressivo. O movimento incentiva uma relação saudável com o próprio corpo, além de desenvolver as características que falta a este indivíduo. (LEVIN, 2015). A partir do momento que a criança transtornada

é exportada a exercícios lúdicos, ela adquire experiências essenciais para o seu benefício e ao manter-se ativa, essa criança faz a manutenção da sua saúde tanto física quanto mental, pois, ao se movimentar produz diversos hormônios necessários para o corpo. Dentre esses hormônios encontram-se a Endorfina, Ocitocina, Dopamina e Serotonina que são os responsáveis pela sensação de bem-estar. (COSTA et.al, 2007).

Os resultados da ludicidade são frequentemente observados em pessoas fisicamente ativas, e estas manifestam uma melhor qualidade na saúde mental do que sedentários. Há contingências que tentam explicar a ação dos exercícios físicos sobre a ansiedade e depressão, uma delas é a hipótese das Endorfinas. (COSTA et. Al, 2007).

Essa teoria indica que atividade física desencadeia uma secreção de hormônios capazes de provocar um estado de euforia natural, causando assim um alívio nos sintomas da depressão (COSTA et.al, 2007). Além dos benefícios fisiológicos o ato de brincar, próprio das práticas lúdicas, possui a propriedade de estruturar o esquema corporal e a relação com o espaço, ampliando a utilização do movimento, além de estimular a afetividade, auxiliando assim a criança a trabalhar suas frustrações na medida em que perde ou ganha, pois, também precisam compartilhar momentos coletivos para aprender a conviver em grupo. (CANTO; BARBOSA, 2010).

Ao praticar os exercícios elas apresentam sinais de prazer nas experiências de brincadeiras físicas e emocionais. Passam a aprender a administrar de forma mais efetiva os sentimentos como: tristeza, medo, alegrias; assim como ideias ou impulsos que conduzem à angústia e a frustração. Por intermédio do brincar também é possível identificar doenças e verificar características saudáveis e dificuldades da criança (MATIOLI; FALCO; BARROS, 2007; WINNICOTT, 1982).

Quando mencionado o quesito sociabilidade, pode afirmar que este é estimulado na brincadeira, o jogo é a maneira onde as crianças interagem entre si, vivenciam situações, manifestam indagações, formulam estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos podem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações. Entretanto, compreende-se a grande

dificuldade da criança em expressar que está deprimida, primeiramente por ela não sabe nomear as próprias emoções.

Depende do adulto para dar o significado daquilo que se chama tristeza, ansiedade, angústia. Por isso, tende a somatizar o sofrimento e queixar-se de problemas físicos, porque é mais fácil explicar males concretos, orgânicos, do que um de caráter emocional. (VARELLA, 2011). Devido este ser um dos pontos mais afetados no desenvolvimento infantil do depressivo, estudos executados na área do desenvolvimento infantil pronunciaram que interações sociais recíprocas cooperam de modo singular para o desenvolvimento emocional, assim como para a definição da identidade da criança como ser social (CAVALCANTE, 1996 apud. HARTUP, 1989).

Afirma-se que a interação e conflitos ocorridos dentro dos relacionamentos infantis auxiliam no desenvolvimento da moralidade e das intenções colaborativas. Igualmente sugere-se que as interações sociais com os colegas criam na criança um senso de segurança (CAVALCANTE, 1996). A partir desta compreensão, percebe que as atividades lúdicas devem estar presentes no cotidiano da criança depressiva, visto que necessitam externar o que sentem como forma de pedir ajuda e evoluir de forma mais equilibrada. Desse modo fornecendo momentos agradáveis e descontraídos, gerando efeitos positivos na sua vida.

Por meio do universo lúdico há satisfação, realização de desejos e descobertas. Proporciona a oportunidade de estimular seu desenvolvimento global, considerando os aspectos da linguagem, cognitivo, afetivo, social e motor. Contribuindo igualmente para facilitar a construção de pensamento, comunicação e expressão. (CEBALOS et al., 2011). Ao verificar as atividades lúdicas constatou que é possível construir sentimentos de responsabilidade e incentivo, conseguindo aumentar a autoestima das crianças, assim como o sentimento de competência, o que pode ser considerado um fator de proteção para a saúde mental na vida adulta. (BAGGERLY, 2004).

Desse jeito ao possibilitarmos o acesso ao brincar, oferecemos a esta uma melhor qualidade de vida. Brincando ela demonstra uma grande

quantidade de emoções pela variação de brincadeiras, organiza de forma eficaz o seu mundo interior e o mais importante, por meio do brincar acaba aprendendo de forma prazerosa transformando um simples conhecimento em uma aprendizagem significativa.

## 2. Percurso metodológico

O presente trabalho se desenvolve através da pesquisa bibliográfica, onde procura-se reunir ideias de variadas fontes relevantes para assim iniciar a construção de uma nova forma de apresentação do tema proposto, a problemática elencada está relacionada à certeza de que a seleção da bibliografia tenha sido executada mediante a estudos que consigam primar pela qualidade, abrangência e significância. (TREINTA, 2014).

A abordagem apresentada é qualitativa, visto que o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação. O intuito é verificar estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraindo toda a análise determinante, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta. (TRIVINOS, 1987; PIMENTEL, 2001).

A coleta de dados é o ato de pesquisar, reunir documentos e provas, procurar informações sobre um determinado tema ou conjunto de temas correlacionados e agrupá-los de forma a facilitar uma posterior análise (GIL, 2008). A coleta de dados iniciou-se com a seleção de artigos que fossem referentes as seguintes palavras-chaves: Educação Física; Ludicidade; Depressão Infantil; Desenvolvimento infantil, com as consideráveis relevâncias do tema.

O levantamento teórico tem como ferramenta essencial materiais já publicados sobre o tema: livros, artigos científicos, publicações periódicas; os mesmos foram detectados a partir de buscas no Google acadêmico e direcionados para revistas científicas: *SciELO*, *pubmed*, *núcleo do*



*conhecimento*, CDOF, POPSIC e através de pesquisas feitas na Biblioteca da Universidade do Estado do Pará – CCBS III.

Os autores mais utilizados foram: ALMEIDA, 2009; NAKAMURA; SANTOS, 2007; CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2003; porém foram usados outros autores para compor a obra. A exploração dos dados foi executada por uma análise geral do material coletado com o objetivo de fazer a seleção do que seria utilizado para a construção do artigo; visto que qualquer erro desmedido geraria grande impacto nas outras fases e a revisão poderia ser comprometida. (GIL, 2008).

Quanto ao objetivo a pesquisa terá o caráter exploratório, pois proporciona maior familiaridade com o problema. Buscando compreender o tema através da conversa entre autores que elucidam sobre os assuntos abordados na pesquisa. A principal saída dessa fase é o protocolo da revisão. Podemos a fase de planejamento da revisão em três fases: Planejando a Revisão, Conduzindo a Revisão e Reportando a Revisão. (GIL, 2008).

O protocolo utilizado segue uma sequência determinada, no caso: leitura exploratória através de uma busca automática e manual de literaturas, leitura seletiva utilizando como critério de exclusão textos de fontes não confiáveis e que não apresentam a temática abordada, leitura analítica e leitura interpretativa. E, por fim, será feita uma análise crítica/reflexiva dos dados coletados, para criar categorias que subsidiem a compreensão do material bibliográfico consultado, fazendo uma reflexão pessoal do escrito elaborado. (GIL, 2008).

### **3. Análise dos dados**

A análise dos dados coletados foi elaborada através da leitura atenta aos quatro capítulos construídos no texto, sendo estes, conduzidos sob uma sequência determinada, para melhor compreender o artigo. Através disso, fora discursado as relevâncias observadas ao estudar o conteúdo.

Por meio da investigação sobre a temática “como as atividades lúdicas em aulas de Educação Física podem amenizar os efeitos negativos que

a depressão causa em crianças” criou-se categorias que pudessem contemplar os objetivos do estudo. Essas categorias foram concebidas por uma exploração minuciosa dos 13 capítulos construídos, as quais são: Fatores sociais; Fatores cognitivos; Fatores Psicológicos e Fatores educacionais.

### **3.1 Fatores sociais**

Através de uma análise rigorosa da produção de conhecimento, compreendemos que a depressão compromete totalmente o convívio social da criança, prejudicando seu desenvolvimento inclusive na sua fase adulta. Uma criança com sintomas depressivos pode apresentar alterações no funcionamento psicossocial, bem com sérios comprometimentos nas relações interpessoais.

Com isso, conseguimos entender a grande importância de se utilizar o lúdico como estratégia nas aulas de Educação Física para possibilitar que as crianças troquem experiências através da socialização, a cooperação do grupo e a participação coletiva. Os autores CANTO, 2010; BARBOSA, 2010; MODESTO; RUBIO, 2014; CEBALOS, 2011; CAVALCANTE, 1996, demonstram que a sociabilidade é estimulada durante a brincadeira, visto que durante o jogo, as crianças interagem entre si, vivenciam situações, e planejam novas ações. E o professor tem um papel fundamental de favorecer e promover a interação das crianças na hora da brincadeira.

Assim, deve-se haver um olhar reflexivo dos professores de Educação Física em conjunto com a escola ao planejar suas aulas, tendo como foco alcançar objetivos que beneficiarão seus alunos, havendo melhorias na qualidade de vida dessas crianças, minimizando seu sofrimento e investindo em saúde a longo prazo, mais adaptados e ativos em seu meio social.

### **3.2 Fatores cognitivos**

De acordo com a análise do discurso dos autores MODESTO; RUBIO, 2014; ARCHANGELO, 2010; LEVIN, 2015, CRUVINEL; BORUCHOVIT,

2003 e outros, constatamos que a depressão infantil é algo recorrente no ambiente escolar e sua manifestação se dá devido a variados fatores, dentre estes, biológicos, sociais e emocionais, gerando assim, consequências comprometedoras no desenvolvimento infantil afetando também o rendimento na escola.

Observa-se que a criança depressiva apresenta um déficit de atenção durante as aulas, se distrai com facilidade, tem memória curta e não dá atenção as atividades corriqueiras do dia, isso é bastante preocupante, devido processo de aprendizagem ser prejudicado. Foi percebido que, o lúdico consegue motivar essa criança a recuperar suas habilidades básicas, para se desenvolver de forma saudável através do brincar voltado para o seu desenvolvimento cognitivo, o qual a brincadeira proporcionará que a criança desenvolva habilidades como a memória, o raciocínio, a criatividade.

Assim, a utilização da ludicidade é uma das formas mais eficientes para envolver as crianças nas atividades escolares, porque a brincadeira é inerente à própria criança, leva-os a ter um desenvolvimento maior em seu processo de aprendizagem principalmente quando é comprometido pela depressão.

É preciso que, o professor explore da melhor forma o lúdico, para que ocorra de forma coerente e estimule a aprendizagem, ampliando a visão da criança de observar o mundo que o rodeia, favorecendo um ambiente criativo para o aluno, que estimule o seu conhecimento e a sua aprendizagem.

### **3.3 Fatores psicológicos**

Os fatores psicológicos apontados no referencial teórico, deram pauta para uma análise crucial das sequelas depressivo de crianças em idade escolar e sobre como as práticas lúdicas podem beneficiar as mesmas na construção do seu bem-estar emocional e afetivo. Ao indagar os efeitos gerados pela depressão, viu-se em crianças características alarmantes devido a esse transtorno.

Para NAKAMURA & SANTOS 2007; CRUVINEL & BORUCHOVIT, 2003; BAHLS, 2004; ARCHANGELO, 2010; BALLONE, 2004 entre outros, a depressão gera modelos comportamentais inadequados a criança, causando prejuízo em todos os aspectos psicológicos.

Aludindo aos sintomas apresentados, a criança passa a perceber o mundo e a si própria de maneira equivocada, pendendo a focar excessivamente nas questões negativas e passa a trabalhar menos as positivas. Isso gera um reforço mental negativo onde irá causar sofrimento, angústia e ansiedade, acometendo a criança a um quadro prejudicial a sua saúde.

Devido a depressão observou-se que essa criança passa a diminuir sua interação social com o próximo, essa atitude causa danos na construção das emoções. Por apresentar graus a depressão precisa ser avaliada categoricamente para poder encontrar uma solução e medidas adequadas para o seu tratamento.

Ao visar a ludicidade, averiguou-se que estas atividades possuem qualidades para fins terapêuticos, por servirem como meio para amenizar as manifestações que o transtorno causa. Os mesmos autores citados acima discorrem sobre a importância dessas práticas para fins pedagógicos com o intuito de acrescentar bem-estar em caráter biopsicossocial na vida da criança depressiva. Houve a observação de que dinâmicas lúdicas geram adaptações relevantes nos aspectos emocionais, pois a mesma se relaciona e aprende de maneira recreativa, e através dessa característica, a criança passa a ter mais interesse em executar a prática nas aulas.

### **3.4 Fatores comportamentais**

Para os autores ALMEIDA, 2007; SANTANA, 2011; ROLOFF, 2010, ALTMANN; GOTILIB, 1988; FIELD et al., 1987; NAKAMURA E SANTO, os sintomas comportamentais da depressão geram uma conduta mais reclusa, com tendência a irritabilidade.

A criança depressiva apresenta sintomas visíveis como agitação psicomotora e retardo, assim como humor negativo, pensamentos suicidas,

sonolência excessiva, falta de atenção e outros. De acordo com a análise do discurso esse tipo de comportamento é recorrente no ambiente escolar assim como no ambiente familiar, suas manifestações afetam as relações pessoais que a criança tende a construir no decorrer da sua vida e repercute negativamente no desenvolvimento infantil, afetando o rendimento escolar e sua forma de enxergar a si mesmo e outros.

Devido as expressões depressivas na infantil serem complexas, muitas vezes passam despercebido pela família e na escola, porem esses sintomas podem ser identificados a partir de um olhar atento do professor, durante as aulas devido ao modo do mesmo de se portar diante da socialização. Por isso, é de extrema importância que, os professores tenham um breve conhecimento sobre o assunto e inclua atividades que auxiliam no desenvolvimento da criança depressiva.

É importante que os adultos compreendam o sofrimento do infantil e ofereçam ajuda. A escola deve fornecer informações que amparem os familiares para que possam lidar com o problema. Deve-se haver a compreensão de que esses problemas são do interesse de todos, familiares, profissionais de saúde e da educação e deve-se pensar estratégias em forma conjunta para ajudar essa criança a se tornar um adulto saudável e possivelmente sem as sequelas deixadas pela depressão infantil.

Assim o lúdico é uma das formas mais eficientes para envolver as crianças nas atividades escolares porque a brincadeira é inerente à própria criança, principalmente quando seu comportamento é comprometido por problemas psicossociais. Quando inserirmos esta criança depressiva a um contato com o lúdico, possibilitamos o acesso ao brincar e através disso uma melhor qualidade de vida.

Entretendo-se, ela demonstra uma grande quantidade de emoções, passa a se comportar de maneira mais eficaz e expansiva, por meio da recreação aprende de forma prazerosa a transformar sua conduta isolada e tristonha em algo mais leve e receptivo. Isso certamente melhoraria a qualidade de vida dessas crianças, minimizaria o seu sofrimento e

investiria em saúde a longo prazo, com adultos mais adaptados e ativos em seu meio social.

#### **4. Conclusão**

Considerando as questões levantadas, observa-se a importância da ludicidade como uma ferramenta indispensável na construção das aulas de Educação Física visando beneficiar crianças com depressão, devido a gama de possibilidades que esta gera para promover a saúde e primar pela educação de forma que as valências desse indivíduo sejam desenvolvidas tranquilamente.

Através da pesquisa, constatou-se que o número de crianças com depressão tem aumentado de forma drástica, podendo trazer prejuízos no desenvolvimento infantil e acarretando sérios prejuízos na vida adulta. Por isso, é fundamental que o lúdico seja utilizado como estratégia nas aulas de Educação Física, pois através do prazer pelo brincar, a criança se desenvolve de forma eficaz e há melhoras em seu convívio social, cognitivo, psicológico e comportamental, ajudando-a a se desenvolver de forma saudável e integral.

É preciso que o educador seja instigado a inserir o lúdico em sua prática de educar compreendendo o significado e a importância das brincadeiras para a educação, pois estas propiciam aos educandos a melhoria da capacidade cognitiva e a potencialização da capacidade psicomotora. Assim o lúdico é uma das formas mais eficientes para envolver as crianças nas atividades escolares porque a brincadeira é inerente à própria criança. 17 Através de uma análise rigorosa da produção de conhecimento, conseguiu-se observar a grande importância de se utilizar o lúdico como estratégia nas aulas de educação física, pois irá possibilitar que a criança aprenda brincando, visto que eles trocam experiências e se socializam, tornando o ensino mais prazeroso, pois nessa fase o lúdico contribui para o desenvolvimento, o cognitivo, o afetivo, o motor e o social do indivíduo. Por isso, o lúdico não pode ser deixado de lado ou utilizado

somente em raros momentos da aula. Cabe ao professor de educação física buscar conhecimentos, para deixar sua aula mais atraente e significativa para os seus alunos. Para isso deve-se reconhecer a importância de se educar com ludicidade e relacioná-lo com o ensino aprendizagem. Para isso deve-se reconhecer a importância de se educar com ludicidade e relacioná-lo com o ensino aprendizagem, além do professor se aprofundar acerca do desenvolvimento infantil. Contudo, é essencial a participação da família e do corpo multidisciplinar para que essa criança possa resgatar sua alegria nas atividades diárias.

## Referências

- ALMEIDA, Anne. **Recreação:** ludicidade como instrumento pedagógico. Cooperativa Fitness, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 02 de março. 2018.
- ALTMANN, E.& Gotlib I. (1988). The social behavior of depressed children: na observational study. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 16(1), 29-44.
- ARCHANGELO, A. (2010). **Social exclusion, difficulties with learning and symbol formation:**
- BAGGERLY, J. (2004). The effects of child-centered group play therapy on self-concept, depression, and anxiety of children who are homeless. **International Journal of Play Therapy**, 13(2), 31-51.
- BALLONE, G. B. (2004). **Dificuldades de Aprendizagem (ou Escolares)**. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=49&sec=19>>. Acesso em 02 dez 2017.
- BAHLS, S. (2004). **A Depressão em Crianças e Adolescentes e o Seu Tratamento**. São Paulo: Lemos Editorial.
- CANTO, Rosania Rodrigues; BARBOSA, Fernando Sérgio Silva. **Psicomotricidade Aplicada ao Desenvolvimento do Esquema Corporal**. Semana de Ciências e tecnologia de Ariquemes, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/secta/article/view/63/74> Acesso em: 13 out. 2016.

CAVALCANTE, R. S. C. Socialização e Depressão infantil. **Rev. Bras. Cresc. Desen. Hum.** São Paulo, 6(1/2), 1996.

CEBALOS et al. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil.** Efdportes.com, Buenos Aires, 2011. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm>>. Acesso em 28 out. 2017.

COSTA, Rudy Alves ; SOARES, Hugo Leonardo Rodrigues ; TEIXEIRA, Jose Antônio Caldas . Benefícios da Atividade Física e do Exercício Físico na Depressão. **Revista do Departamento de Psicologia** - UFF: CIELO, 2007. v. 19 - n. 1, p. 269-276, Jan./Jun. p. Disponível em.: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S110480232007000100022](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S110480232007000100022)> Acesso em: 04 mar. 2018.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evelyn. **Depressão infantil:** uma contribuição para a prática educacional. 2003. vol.7, n.1, pp.77-84 p. artigo científico (Psicologia)- Unicamp, São Paulo, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572003000100008&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572003000100008&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

DEL PORTO, J. A. Conceito e Diagnóstico. **Rev. Brasileira de Psiquiatria.** Vol. 21, p.06-11, maio 1999.

**DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Artes médicas. Porto Alegre, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEVIN, Esteban. **O corpo ajuda o aluno a aprender.** Entrevista de Paola Gentile. Nova Escola, 2015. Disponível em: Acesso em: 13 out. 2017.

LIPPI, J.R.S. (1985). Depressão na Infância. Belo Horizonte. Livingston, R. (1985). Depressive Illness and learning difficulties: Research needs and Practical Implications. **Journal of Learning Disabilities**, 18 (9), 518-520.

LOUS, A. M., WIT, C., BRUYN, E., & RIKSEN-WALRAVEN, M. (2002). Depression markers in young children's play: a comparison between depressed and nondepressed 3- to 6-year-olds in various play situations. **Journal of Child Psychology and Psychiatry** , 43(8), 1029-1038.



- MATIOLI, A. S.; FALCO, A. M. C.; BARROS, M. S. F. **O lugar do brincar**: onde e como se brinca na atualidade. Revista indexada no Periódico, índice de revistas Latino Americanas em Ciências, 2007.
- MILLER, J. (2003) . O livro de referência para a depressão infantil. (M. M. Tera, Trad.). São Paulo: **M. Book Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2ª versão. Brasília, DF, 2016.
- MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da Ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica saberes da Educação**,2014. Disponível em: <[http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Monia.pdf](http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monia.pdf)> Acesso em: 8 mar. 2018.
- NAKAMURA, Eunice; SANTOS, Jose Quirino dos. Depressão Infantil: Abordagem antropológica. São Paulo: **Revista Saúde Pública**, 2007. 8 p. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003489102007000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489102007000100008)> Acesso em: 02 nov. 2017.
- PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa CIELO**: [s.n.],2001. n. 114, novembro/ p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/ao8n114>>. Acesso em: 09 jan. 2018.
- REGANHAM, Marcilei Batista; PARRA, Cláudia Regina. **O Lúdico Como Mediador para o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais na Escola**. Psicologia.pt ISSN 1646-6977: Copyright ©, 2006. 1/17 p. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1041.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

## **Educação física na escola básica: diálogos e percepções sobre sociabilidades adolescentes**

*Anderson Patrick Rodrigues*<sup>1</sup>

É comum, ao pensarmos em adolescentes ou em adolescência, chegarmos em uma imagem estereotipada ligada à transição de uma fase inicial a uma fase final, ou seja, a passagem da infância para a fase adulta. Há, ainda, um imaginário coletivo que liga a adolescência à rebeldia, já que falamos de um período caracterizado por constantes conflitos, estresses, mudanças biológicas, impulsos hormonais e sexuais, além e outros fatores que interferem, diretamente, sobre nossos atos e pensamentos nesta fase.

Este estereótipo é, pois, fruto de uma visão naturalizada pela Ciência, em especial pela Psicologia, facilmente assimilada e ratificada pela cultura ocidental (CONTINI; KOLLER; BARROS, 2002). Naturalizar esta visão estereotipada de adolescência e de adolescente marca aquela como um estado, ou seja, um período transitório entre infância e maior idade; e este, como um ser em construção, tendencioso ao desprendimento da infância, mas sem “lugar temporal”, ainda que dentro de um delimitado espaço de tempo que finda na fase adulta.

Autores como Debesse (1946), Aberastury (1980) e Aberastury e Knobel (1981), Santos (1996), no entanto, enfatizam a necessidade de encarar a adolescência e suas contradições não como um estado e sim como uma

---

<sup>1</sup> Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA.  
E-mail: andersonptk.rodrigues@gmail.com

construção social (BECKER,1989). Isso implica reconhecer adolescentes não apenas por características biológicas, ou marcas temporais, mas também por características psicológicas, econômicas, sociais, culturais e suas sociabilidades respeitando as diferenças que permeiam estas relações e como estas atuam na construção de suas identidades.

O grande problema de naturalizar a imagem ou conceito de adolescência e adolescente é a homogeneização dos conflitos existentes nesta fase da vida, pois considerar tal homogeneidade como regra, pressupõe que todos os adolescentes são iguais<sup>2</sup>, têm as mesmas condições sociais, culturais, raciais, sexuais, econômicas, etc., o que na realidade não acontece.

Adolescência, portanto, deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos (FROTA, 2007, p. 154).

Como acreditamos que a escola é espaço de sociabilidade de seus estudantes, é forçoso refletir como a escola enxerga seus estudantes adolescentes, como esta instituição interfere no cotidiano social destes estudantes, no sentido de estabelecer rearranjos sociais no espaço escolar, que possibilitem interação, agrupamentos, exclusão e diferenciação, ou seja, o “marcar território”, muitas vezes, através da quebra às regras institucionais, através de violência, depredação, ou mesmo isolamento das atividades e do convívio com os demais estudantes nos espaços não formativos, já que

---

2 Margareth Mead já atentava, em 1945, para o problema da universalidade dos conflitos adolescentes. Para a autora, antes de se entender a origem dos conflitos adolescentes, era preciso entender quem era o adolescente agente do conflito. Portanto, o lugar social e histórico que ocupa, pois, tratar os conflitos que ocorrem na adolescência de forma universal e genérica desconsidera as diversidades sociais, dos diferentes sujeitos adolescentes, como se todos fossem iguais, tivessem as mesmas oportunidades, pertencessem às mesmas classes sociais e possuíssem o mesmo *status* econômico e mesmo nível cultural.

A escola é uma instituição com função tradicionalmente socializadora vinculada ao objetivo de difusão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. Suas bases normativas, porém, são históricas e possuem os paradoxos e os conflitos que parecem inerentes à condição social e humana. (MEINERZ, 2005, p. 113).

O atual quadro nacional da educação brasileira nos mostra que a Escola Básica, enquanto instituição, deixou de ser vista como um lugar importante onde nos “instituímos como pessoas, onde conhecemos e aprendemos a fazer valer nossos direitos, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas” (NÓVOA, 2007, p. 11), para ser vista como uma prestadora de serviço ao Sistema Capitalista. Mas não esqueçamos que é na escola que aprendemos a cidadania e o convívio com as diversidades, pois nela nos aproximamos de nossos primeiros grupos sociais não familiares; por isso, há a necessidade de defendê-la e de entendê-la enquanto campo não apenas de conhecimentos formativos individuais, mas também de sociabilidades<sup>3</sup>.

No processo de socialização, a escola atual vem transmitindo e consolidando, explícita ou veladamente, “uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade ‘natural’ de resultados em função de capacidades e esforços individuais”. É difundida, e assumida, a ideia de que a escola é igual para todos e cada um chega onde sua capacidade e seu esforço pessoal lhe permite. “Impõem-se lhe a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do inconformismo social”. Dessa forma aceitamos que a sociedade é desigual e discriminatória, resultado “natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços”. (TIGRE, 2013, p. 26).

---

3 O termo *sociabilidade* é apontado por Heitor Frugoli Jr (2007, p. 08) como originalmente pertencente ao campo da sociologia, sob autoria de George Simmel (1858-1918) que preocupava-se com a formação da sociedade e sua manutenção através das interações. Segundo este autor, para Simmel, a sociedade existe como um dos modos pelos quais toda a experiência humana pode ser potencialmente organizada, e num sentido concreto, designa um complexo de indivíduos socializados, uma rede empírica de relações humanas operativa num dado tempo e espaço; num sentido abstrato, denota a totalidade dessas formas relacionais através das quais os indivíduos tornam-se parte de tal rede. A sociedade seria, em suma, “a modalidade de interação entre indivíduos: o processo geral e os processos particulares de associação (*Vergesellschaftung*)”. (FRUGOLI JR, 2007, p. 09).

Isso é algo que demandaria esforço coletivo, da própria instituição, dos professores que necessitariam repensar suas práticas, mas, primeiramente, é preciso habilidade para que estes agentes entendam quem são os adolescentes para quem ensinam; e se percebam dominados de um lado e dominantes de outro, e que suas práticas marcadas diretamente pelos saberes e capitais culturais (distintos) que, certamente, influenciarão a formação de seus estudantes; estes, legitimados pelo lugar social em que foram naturalizados arbitrariamente pelo *habitus* em que estão inseridos, pois

As sociabilidades desenvolvidas no interior das dinâmicas escolares perpassam as representações elaboradas e reelaboradas sobre raça, cor, preconceito racial, (classe social, gênero, religião, sexualidade), discriminação e identidade negra no universo escolar. (COELHO; SILVA, 2016 B, p. 47, grifo nosso).

(...) Porém, para que isso ocorra, exige-se que sejam indagadas as relações de poder presentes nas relações de gênero, idade, classes subalternas, habilidades motoras e cognitivas dos alunos, etnias, orientações sexuais, na relação escola *versus* família (que proporciona relações de poder diversas, de acordo com a classe social de cada comunidade) e também na titulação dos docentes e nas posições funcionais que esses adquirem em sua vida acadêmica. (NEIRA; NUNES, 2008, p. 86-87).

A escola, mais que um local marcado pela educação formativa, pode constituir-se um espaço de lazer, de interação mútua entre estudantes, professores e demais profissionais, pois a escola “é uma instituição social e, portanto, inserida no meio das relações socioculturais que promovem as desigualdades.” (NEIRA; NUNES, 2008, p. 65-66). No entanto, pouco reflete sobre a realidade e sobre as sociabilidades de seus estudantes.

Eleger a escola como lócus de observação e análise das sociabilidades juvenis se justifica, portanto, pelo lugar ocupado por aquela instituição na cultura juvenil. Especialmente para jovens da periferia, a Escola constitui o universo a partir do qual as relações sociais são constituídas, firmadas e amadurecidas. Torna-se pertinente, da mesma forma, a problematização da participação da Escola na conformação de tais sociabilidades. Não se trata evidentemente, de

sopesar os encaminhamentos pedagógicos na resolução de conflitos, mas de questionar o quanto do conteúdo axiológico constante do saber escolar é acionado pelos estudantes na conformação das sociabilidades que vivenciam (...). Entender e intervir nas sociabilidades juvenis engendradas e desenvolvidas na Escola constitui, então, uma ação pedagógica da maior importância. Por meio de investigações e reflexões que deem conta dessa dimensão da vida escolar, será possível apreender uma das lacunas da formação docente, qual seja o domínio das culturas juvenis. Compreendê-las é um passo importante, para exercer sobre elas uma ação educativa. (COELHO; COELHO, 2016 A, p. 33-34).

Entender relações de sociabilidades estabelecidas por adolescentes no ambiente escolar, portanto, é entender os padrões privilegiados existentes na escola, é entender as representações elaboradas e reelaboradas que sustentam e justificam o preconceito sobre o outro ou sobre determinado grupo.

O preconceito parte do desconhecimento, do estranhamento e da hostilidade. É uma crença prévia sobre algo ou alguém, especialmente vinculado a uma ideia de inferioridade. O preconceito é um conceito apressado, cultivado da opinião, antes de compreender o outro na sua alteridade. Existem alguns latentes na nossa sociedade, merecedores de ressalva: preconceito contra mulheres, homossexuais, idosos, jovens, crianças, obesos, deficientes, linguísticos, de classe e de cor/racial. (COELHO; SILVA, 2016 B, p. 45.).

A escola tem, nas aulas de Educação Física, um espaço de encontro direto entre diferentes corpos, olhares, vivências e capitais culturais e sociais. É na prática desta disciplina que as distinções individuais dos adolescentes se tornam mais evidentes, o que pode acirrar as relações hierárquicas existentes no espaço escolar aumentando, conseqüentemente, tanto as relações afetivas de reconhecimento do outro como igual, quanto as rivalidades e exclusões entre os estudantes envolvidos nestas aulas.

A figura do professor, portanto, é fundamental durante este processo, pois seu olhar de mundo e sua ação metodológica devem atentar para as necessidades sentidas por seus estudantes, no sentido de coibir preconceitos e estimular o agrupamento, o reconhecimento, o respeito e a aceitação

do outro, ofertando, assim, uma formação realmente cidadã a estes sujeitos. Para tal, no entanto, denota-se a necessidade de um grande investimento cultural e econômico que nem todos os professores estão dispostos a fazer.

Este trabalho, portanto, tem a tarefa de debater o papel do professor de Educação Física no processo de construção das redes de sociabilidades de seus estudantes adolescentes. Para tanto, apresenta-se dividido em duas partes complementares: a primeira consiste na apresentação dos resultados das observações realizadas sobre as aulas de Educação Física, do II Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no bairro do Guamá, periferia da cidade de Belém do Pará. Onde podemos perceber como os estudantes desta escola desenham suas sociabilidades no universo observado.

O segundo momento desta pesquisa apresenta o resultado da entrevista com três professores de Educação Física sobre suas percepções sobre adolescência, adolescentes e sociabilidades. Sobre o papel que desempenham na escola, no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes e na formação da identidade destes sujeitos; e, por fim, como podem atuar em favor de uma prática mais humanizada, crítica e cidadã na formação discente.

### **Escola, adolescentes e sociabilidades**

Ao voltarmos à etimologia da palavra adolescente, ratificamos o pensamento apresentado inicialmente de que falamos de um momento de transição, pois, a palavra adolescente derivada do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), ou seja, “para crescer”, anuncia um período essencial para o crescimento e maturação não apenas biológico e emocional, mas também social (RIBEIRO, 2010).

A adolescência pode ser vista como um período não linear, de fases diferenciadas biológicas e extrabiológicas, que não podem ser classificadas ou determinadas apenas por um período etário entre a infância e a fase

adulta (BLOS, 1995). A adolescência, portanto, é a construção de uma nova fase na vida do ser humano, marcada pelo início da individualização e pelas relações de sociabilidades. Nesta fase, deixamos de existir apenas no núcleo familiar e partimos em busca de um lugar na sociedade, nos grupos com os quais nos familiarizamos (MAYER, 2001), é quando iniciamos a construção de nossa identidade, nosso **EU** no mundo.

Em nossos estudos, encontramos divergências teóricas a cerca dos conceitos de “adolescentes” e “adolescência”. Tais divergências nos demonstram um descompasso no debate ou no entendimento sobre esta fase do desenvolvimento humano e, como a maioria das pesquisas por nós analisadas pertencem ao campo da educação, isto nos permite inferir que a escola continua desconhecendo seus estudantes e as necessidades educacionais para esta faixa etária.

Dentre as divergências, destaca-se a que diz respeito à classificação etária dos adolescentes. Autores como Meinerz (2005), Ferreira (2012), Tigre (2012), Ferrão (2011), e Santos (2007) demarcam a adolescência a partir da faixa etária prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA<sup>4</sup>, que apresenta o adolescente como aquele pertencente à faixa etária compreendida entre 12 e 18 anos (incompletos) de idade, e concebem o adolescente como sujeitos que não estão apenas “experimentando uma fase da vida que irá passar, mas vivenciando de forma peculiar seus processos indissociáveis de constituição individual e social, seus processos de *identização*” (MEINERZ, 2005, p. 84); vistos como “fruto de uma sociedade, cujos valores foram forjados sem que houvesse um parâmetro para limites” (FERREIRA, 2012, p. 92); e necessitados de um adulto que lhes ofereça “regulação comportamental, sentimentos, postura, entre outras formas de convivência” (SANTOS, 2007, p. 37), para assim, aprenderem “um conjunto de ideias, sentimentos e de práticas comuns indispensáveis”

---

4 O Estatuto da Criança e do Adolescente é a legislação responsável por garantir e fazer respeitar a juventude brasileira. É fruto de um processo de luta e mobilização social que envolveu diversos setores da sociedade, que juntos estabeleceram este ordenamento legal que adota a chamada Doutrina da Proteção Integral de crianças e adolescentes brasileiros, concepção inspirada nas bases da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989.



(FERRÃO, 2011, p. 80) e que também encontram nos seus pares “um espaço para expressar emoções, sentimentos, dúvidas e ansiedades e é com eles que aprendem formas de condutas adequadas a sua idade, gênero e condição social” (TIGRE, 2012, p. 156).

Estes(as) autores(as) enfatizam a importância da permanência destes adolescentes na escola e atentam para o papel desta, enquanto instituição formativa, sobre as sociabilidades desenvolvidas no interior desta instituição e suas influências no desempenho escolar destes estudantes, pois entendem a escola como espaço social comum voltado não apenas para a escolarização, mas também para as sociabilidades.

No entanto, autores(as) como Brum (2004), Lima (2005), Callegaro (2007), Barbosa (2007), Villas (2009), Leite (2011) e Pouzas (2012) alocam adolescentes dentro de uma categoria mais ampla e mais genérica: a *juventude*<sup>5</sup>. Esta, por sua vez, é definida nos trabalhos analisados como “grupo de jovens, comportamentos que fogem aos padrões de socialização aos quais deveriam estar submetidos” (BRUM, 2004, p. 50); como “um momento da vida onde são comuns irrupções violentas” (LIMA, 2005, p. 83); vivência de “diferentes lógicas: família, lazer, cultura, trabalho, etc, podendo assumir diferentes identidades”. (BARBOSA, 2007, p. 17, grifo nosso).

A juventude é tratada ainda como uma “fase de transição entre a infância (a qual se nega) e a fase adulta (a qual ainda não se é)”, ou seja, o sujeito jovem é, invariavelmente, um “vir a ser” (VILLAS, 2009, p. 32). Gelson Leite é o único autor encontrado durante esta pesquisa que apresenta a adolescência como fase complementar à juventude, pois, segundo o mesmo, ambas constituem uma “fase da vida específica, definida em termos etários, culturais e na relação com a vida adulta” (LEITE, 2011, p. 13); mas que não “define de forma homogênea um grupo de pessoas da mesma ideia” (POUZAS, 2012, p. 29).

---

5 O conceito de juventude é utilizado para designar uma condição humana marcada pela heterogeneidade juvenil, plural em situações diversificadoras do “ser jovem”. Este conceito, porém é limitado, devido ao grande número de significação que evoca, o que dificulta limitá-lo à diversidade de vivências jovens ou adolescentes a que o mesmo aparece atrelado nos trabalhos analisados.

Carlos Callegaro por sua vez, ciente das complexidades que envolvem o conceito de juventude, afirma-se capaz apenas de apontar “aproximações sobre juventude e não conceituá-la de maneira definitiva” (CALLEGARO, 2007, p. 31), mas cita o que diz uma corrente do conhecimento existente sobre juventude, ligando-a a uma “cultura juvenil, unitária, específica de uma geração definida em termos etários” (*ibidem*, p. 32).

A divergência aparente entre as categorias *adolescentes* e *juventude*, nos revela diferentes entendimentos do contexto social destes(as) autores(as) sobre os sujeitos alvo de suas investigações. Revelam também as diferentes visões políticas e ideológicas dos(as) autores(as) analisados(as) a respeito da fase de desenvolvimento humano compreendida entre a infância e a fase adulta que norteia suas pesquisas (CATANI; GIGLIOTI, 2004; MONZELI, 2013).

Podemos perceber que o debate apresentado nos trabalhos analisados, apesar de aparentemente divergentes quanto à noção conceitual entre adolescentes e juventude que apresentam, converge para o mesmo problema: a socialização humana de sujeitos em idade escolar e seus paradoxos. Mesmo respeitando os trabalhos que abordam o conceito de juventude, adotamos, nesta pesquisa, o conceito de *adolescentes*, por entendermos a adolescência como uma fase constituinte da juventude, marcada não apenas por um período temporal, mas por particularidades significativas e variantes.

Acreditamos, pois, que a adolescência é um período importante de mudanças pessoais que nos acompanharão até a fase adulta, nela aprendemos a ressignificar imagens e conceitos, ampliamos nossa existência no mundo, passando do grupo familiar aos diversos grupos que ratificam nossa “individualização” no mundo (MAYER, 2001).

A adolescência surge, então, como um período de transição, marcado por uma panóplia de realidades diferentes que tem de ser (re)ajustadas, pelo púbere de modo a interiorizar as mudanças com que o adolescente se depara e, posteriormente, aceder à maturidade (RIBEIRO:210, p.12).

O interesse pela pesquisa sobre sociabilidades adolescentes nos levou para a investigação da realização deste fenômeno nos ambientes da Escola Básica brasileira, pois, tradicionalmente, a escola vem se firmando um ambiente de tensões e conflitos (BOURDIEU, 2014A) especialmente entre adolescentes, muitas vezes motivados por intolerância às diversidades, muitos deles inclusive chegando a violências extremas<sup>6</sup>, que podem ser entendidas como consequências de um quadro mundial, igualmente preocupante, e motivado pelo sucateamento da educação brasileira, acrescido pela ascensão de grupos radicais que utilizam-se dos meios digitais para disseminarem seus ideais de ódio para cativar novos seguidores (RODRIGUES, 2013), em maioria jovens em idade escolar, como afirmam Contini, Koller e Barros (2002, p. 28).

O que ocorre é um desencontro entre as esperanças construídas pelas famílias em torno do valor da escola e as aspirações juvenis – ascensão social, melhoria das condições de vida. Para o jovem, o desencontro das expectativas iniciais gestadas na família e a experiência cotidiana vivida nas escolas, que nega essas aspirações, pode gerar desinteresse, indisciplina e violência, na medida em que a trajetória na escolarização gera insucesso e exclusão.

Não queremos aqui responsabilizar a escola pelos constantes casos de violência entre seus alunos adolescentes, mas também não podemos fechar os olhos para o fato de a violência entre adolescentes tratar-se de um problema constante; e que a escola precisa confrontá-lo urgentemente.

## **Educação física e hierarquias**

As hierarquias são resultantes do processo de interação humana, em seus diversos processos históricos, e estão em todos os campos do

---

6 Está cada vez mais comum a divulgação midiática de violência adolescente dentro e fora das escolas de todo o Brasil. Os motivos são, na maior parte das vezes, os mais fúteis possíveis, como disputas esportivas, fofoca, disputa por namorados(as), por beleza, por coragem, etc., mas também por outros motivos mais complexos como por exemplo, por racismo, intolerância religiosa e homofobia. Independente do motivo, os resultados são sempre desastrosos e revelam a crise em que se encontra a Escola Básica brasileira.

conhecimento, sempre a favor da manutenção do poder de um grupo específico sobre os demais; originando, portanto, uma constante disputa pelo reconhecimento e valorização de seus capitais culturais. Parecem estar baseadas em hierarquia de "dons", mérito ou habilidade ... o sistema educacional preenche a função de legitimação ... da ordem social." (BOURDIEU, P. 1977. p.496).

Por ser a Educação Física um espaço de encontro direto de diferentes capitais culturais e sociais, as distinções individuais dos adolescentes tornam-se mais evidentes, o que pode acirrar as relações hierárquicas existentes no espaço escolar, aumentando, conseqüentemente, as rivalidades e exclusões entre os alunos e alunas e espera-se, do professor ou da professora que esteja pronto/pronta para intervir pedagogicamente contrário/contrária a qualquer tipo de discriminação ou exclusão em suas aulas.

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola. Para realizar esta tarefa, a Educação Física deve, sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. E como se preserva o que é seu? Sabendo, sobretudo, o que é seu e assim, certamente, exacerbando muito mais conflitos e dores. (SOARES:1996, p. 7).

Segundo Coelho (2009), a escola reproduz e legitima desigualdades sociais ao cultivar a premiação dos alunos que não apresentam dificuldades a adequar-se ao modelo de "bom aluno" privilegiado pela própria escola, procedimento este que enfatiza as desigualdades, em relação àqueles considerados por esta como "maus alunos". Isto porque a escola apresenta uma ação pedagógica que, por sua vez, produz uma autoridade pedagógica que resulta em uma violência simbólica<sup>7</sup> "enquanto imposição,

---

<sup>7</sup> Violência Simbólica pode ser entendida como uma manifestação decorrente do poder simbólico. Ele delinea a violência simbólica como uma "violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce

por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 26).

Bourdieu e Passeron viam, então, a escola como um campo de reprodução da cultura dominante, como instrumento de imposição do arbitrário cultural de um grupo e/ou classe social para os demais. Neste sentido, sua ação pedagógica se constitui em passar adiante, como universais, valores que são próprios de um único grupo. (COELHO, 2009, p. 113).

A escola, portanto, é um espaço que cultiva desigualdades inspiradas em competições desiguais entre seus agentes, onde os capitais culturais e sociais individuais determinam quem são os mais aptos para o “embate” que levará ao sucesso escolar e quem está fadado ao fracasso.

Como não podemos compreender a escola dissociada de um tempo e espaço históricos específicos, muito menos podemos concebê-la sem considerarmos as finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que a perseguem, podemos inferir que a representação da escolarização também varia historicamente, assim como as relações de força entre grupos ou classes constitutivas da base do poder arbitrário responsável pela inculcação de um modo arbitrário de educação.

A escola, ainda segundo os autores, ao mesmo tempo em que pode ocultar a relação de forças presente em sua constituição, pode também reproduzir diferenças ao tornar a cultura de um grupo social específico percebida como sendo mais importante, a única digna de ser transmitida, o que faz da escola um mecanismo cotidiano de reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Essa reprodução ocorre por meio das relações sociais, no ato comunicacional, ou, mais especificamente, pela palavra de quem é “eleito” ou legitimado pela instituição como conhecedor, detentor do poder simbólico, isto é, o poder “invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o

---

essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”. (BOURDIEU: 2003, p. 7-8).

exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7-8); e que marca hierarquicamente o lugar do outro, o ouvinte, como inferior ou subalterno.

O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. (BOURDIEU, 1989, p. 15).

A escola enquanto instituição é uma hierarquia funcional atrelada ao Estado que por muito tempo renegou a Educação Física enquanto ciência pedagógica por ter esta, como objetivo direto, as atividades físicas e o movimento corporal (VIANA: 2011). Os professores e as professoras de Educação Física eram desmerecidos culturalmente por, teoricamente, serem formados para trabalhar apenas o corpo e não a mente (CASTELLANI FILHO, 2000) sendo, portanto, pouco contribuidores/contribuidoras para a formação cidadã pretendida pela Escola Básica.

A década de 80 foi crucial para a Educação Física brasileira. Durante este período a disciplina sofreu um processo de reformulação de seus conteúdos o que resultou em uma nova disciplina surgida em 90, trazendo em si novos saberes em relação ao conceito de corpo e dos conteúdos da Educação Física enquanto campo de conhecimento (BRACHT, 2010). É quando surgem os primeiros teóricos que se tornaram clássicos do Ensino aprendizagem da disciplina<sup>8</sup> e o “Coletivo de Autores: metodologias do ensino de Educação Física”<sup>9</sup> torna-se norteador do fazer pedagógico da disciplina atingindo, assim, o currículo de todos os cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil, com a proposta de uma educação baseada no materialismo-histórico dialético voltada para o estímulo da consciência crítica da realidade, mediante o questionamento das práticas, onde os alunos e as alunas são incentivados/incentivadas a problematizarem as

---

<sup>8</sup> João Batista Freire, Elenor Kunz, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Maria Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht e Carmem Lucia Soares.

<sup>9</sup> Coletivo de Autores é o nome popularizado da obra Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez e se tornou a principal referência no campo da produção do conhecimento em Ensino-aprendizagem de Educação Física, sendo, portanto, leitura imprescindível aos que atuam na Educação Física escolar.

relações sociais em que se inserem, ao invés de aceitá-las passivamente como modelos fechados (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O coletivo de autores nos apresenta uma nova proposta de Educação Física, nesta, as antigas concepções militarista, higienista e tecnicista, que primavam por disciplina, saúde e força para o trabalho e excelência desportiva e resultavam em uma Educação Física excludente daqueles/daquelas que não alcançavam os objetivos por ela valorizados, foram trocadas por uma concepção pautada na cultura corporal, organizada em blocos de conteúdos que pretendem alcançar uma disciplina democrática em seus espaços, voltada para o desenvolvimento do respeito mútuo, para a cooperação, a criticidade e para a inclusão de todos os alunos no espaço de suas aulas<sup>10</sup>.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES:2012, p 26).

A ressignificação da Educação Física enquanto campo de conhecimento tiraria a disciplina do conforto das metodologias prontas, baseadas em tarefas pautadas em métodos estrangeiros que homogeneizavam grupos, e assumiria um novo caráter pedagógico, pautado em objetivos sociais valorizantes das individualidades e da interação de seus diferentes agentes.

---

<sup>10</sup> De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho de Educação Física no Ensino Fundamental é muito importante, pois possibilita o desenvolvimento nos alunos das habilidades corporais e de interação em atividades coletivas, como jogos, esportes, lutas, ginástica e dança que proporcionam lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 2001). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, por sua vez, apresentam a Educação Física como referência metodológica para as demais disciplinas trabalharem seus conteúdos tornando suas atividades mais desafiadoras, atraentes e divertidas.

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (BRASIL: 2007,p.23).

Neste contexto, o professor ampliaria seu papel influenciador na formação de seus alunos e suas alunas através do trabalho de metodologias preocupadas com a democratização do espaço escolar a partir de ações afirmativas de orgulho à diversidade e às diferenças, e voltado para a superação das desigualdades, o que nem sempre se aprende nos cursos de formação. Pois, mesmo após o coletivo de autores, ainda é comum verificarmos a prática contínua da esportivização da Educação Física na escola básica marcada pelo tecnicismo e por limites de gênero que mantem as desigualdades e a exclusão resultantes de um processo que necessita ser revisto e reformulado com base no trabalho sobre as relações de sociabilidades dos alunos (UCHOGA: 2012), valorizando as práticas inclusivas, contrárias à violência e aos preconceitos, voltando, assim, a essência do trabalho pedagógico da disciplina para a valorização das diversidades na diversidade de seus alunos e alunas.

Partindo desse pressuposto entendo a diversidade cultural não somente reduzida a diferenças de raça, gênero, religião, sexualidade ou ligada a regionalidade, mas sim como um fato que envolve, também, as subjetividades dos sujeitos, a forma em que se relacionam, como se relacionam, com quais visões de mundo, enfim, conforme Gusmão (2003), em todas as dimensões da vida vivida, do nosso cotidiano e até mesmo onde sequer suspeitamos de sua existência (OLIVEIRA, 2007, p.22).

Neste sentido, chamamos atenção para a reflexão sobre os conteúdos da Educação Física, seus métodos de ensino, os valores que os sustentam, as formas de motivação esperadas (VIANA: 2011), seus modelos avaliativos (Brasil, 1997) e o papel do professor/da professora no processo de ensino. Faz-se urgente que este/esta assuma seu papel de mediador/mediadora



da formação cidadã de seus/suas estudantes e sua metodologia deve militar contra as violências simbólicas e as dominações simbólicas (BOURDIEU: 2012) enraizadas na essência da disciplina.

Não podemos esquecer que a Educação Física é um fenômeno social e, como tal, não deve buscar disciplinar o corpo, mas cultivar nos alunos, a habilidade de refletir criticamente suas realidades e facilitar a aquisição de valores sociais importantes para o bom convívio em sociedade, logo, para ser cidadão. Falamos, portanto, em mudança de *habitus*<sup>11</sup>.

Mudar o *habitus* do ensino da Educação Física implica em fazer da disciplina um espaço onde, mais que “bater uma bolinha na quadra”, os alunos e as alunas possam se sentir incluídos nas aulas, valorizados/valorizadas pela metodologia do professor/da professora; o que favorecerá uma melhor socialização com os outros/outras estudantes, em um melhor aprendizado sobre novas culturas, em um estímulo efetivo para a solução objetiva de problemas; em reflexão sobre a diversidade da qual fazem parte; sobre o próprio corpo, sobre a realidade a qual estão inseridos/inseridas, sobre os conteúdos estudados nas aulas de Educação Física; em tornarem-se cidadãos/cidadãs pacíficos/pacíficas, sociais, saudáveis, práticos/práticas, críticos/críticas e conscientes de seus direitos e deveres de cidadãos/cidadãs.

## **Educação física e sociabilidades**

Falamos, na seção anterior, sobre Educação Física e hierarquias e sobre as divergências que permeiam este debate, falaremos agora sobre como a escola, em especial a Educação Física, pode atuar na prevenção de eventos conflituosos relacionados a eventos estressantes cotidianos que permeiam o universo adolescente, tais como aparência, provas, bullying, brigas, namoros, aptidão física, dentre tantos outros eventos que podem influenciar ou mesmo definir as relações de sociabilidades estabelecidas

---

<sup>11</sup> Segundo Bourdieu (1989) *habitus* é a “internalização de estruturas sociais incorporadas socialmente de acordo com a posição social de cada indivíduo no campo em que estão inseridos”, constituindo, assim, um mundo social representado através de categorias e julgamentos incorporados que estruturam e classificam comportamentos.

por adolescentes escolares no cotidiano da disciplina. Para isso, partimos da análise das observações realizadas durante dez aulas de Educação Física, do II ciclo do Ensino Fundamental de uma escola do bairro do Guamá, periferia da cidade de Belém do Pará.

A delimitação do recorte desta pesquisa para o Ensino Fundamental, em especial o II ciclo, definiu os sujeitos por nós observados como adolescentes na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade. Para a Escola Básica, este é um período importante não apenas de construção de hábitos, pensamentos, rotinas que permitam prosseguimentos nos estudos, mas também valores que influenciarão diretamente as identidades sociais destes estudantes. Logo, é importante sabermos como estes sujeitos se ambientam, se encaixam, se agrupam e reagrupam formando laços e hierarquias no ambiente escolar, estabelecendo relações de poder tão dinâmicas, que se modificam constantemente podendo causar ou não, consequências nem sempre tão positivas para alguns estudantes.

Para este trabalho, observamos dez aulas de Educação Física, no período de 20 a 31 de maio de 2019, em uma escola pública, situada no bairro do Guamá, conhecido por ser um bairro periférico, o mais populoso da cidade de Belém do Pará, marcado por um alto índice de violência, principalmente contra adolescentes e jovens pobres, pardos e negros, matriculados ou não na Escola Básica.

Através da técnica de observação participante, aquela de cunho etnográfico, em que o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação (Pawlowski, Andersen, Troelsen, Schipperijn, 2016), nos foi possível entender como os sujeitos observados estabeleciam suas relações de sociabilidade no espaço escolar, especialmente durante as aulas de Educação Física.

A escolha pela observação participante justifica-se por ser esta, um método que nos permite visualizar mais amplamente a complexa tessitura das situações de sociabilidades, durante as aulas observadas, nos permitindo identificar aspectos relevantes que dificilmente seriam identificados

em entrevistas ou instrumentos de auto-avaliação (Atkinson & Hammersley, 2005; Silverman, 2006; Strand, Olin, Tidefors, 2015). Segundo Vogt (1999).

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (Correia, 1999, p. 31)

A observação participante, portanto, nos satisfaz o alcance da concretização de nossos objetivos, através da catalogação da realidade dos estudantes observados, sempre respeitando o limite de participação do observador para que este não interfira de forma intrusiva ou emotiva sobre os resultados obtidos.

Durante as observações, foram realizadas anotações para registrar fatos, situações e comportamentos que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, diante de outro método de coleta de dados

(Brandão, 1984; Marshall & Rossman, 1995). Logo, a observação participante nos permitiu descrições qualitativas, de tipo “narrativo” que nos permitiram obter informações relevantes na análise e formulação de hipóteses pertinentes ao fenômeno aqui estudado.

A observação das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física nos permitiu mapear a forma como os estudantes observados socializam entre si. Sem influenciar direta ou indiretamente no decorrer das atividades, realizamos uma observação atenta e detalhada dos eventos vivenciados em cada uma das dez aulas de Educação Física da escola investigada, o que nos permitiu identificar os fatores sobre os quais se erguem as hierarquias que determinam a distribuição de poder entre os adolescentes observados, ou seja, quais deles tem o poder de influenciar os demais colegas e quem não tem; quem é legitimado como líder (

dominante), e quem não é (dominado). O quadro 01 apresenta os fatores identificados na tessitura das redes de sociabilidades de estudantes da escola pública aqui investigada e a exemplifica a forma em que tais fatores se manifestam no cotidiano da disciplina Educação Física.

**Quadro 01 – Fatores de Sociabilidades vivenciados por adolescentes de uma escola pública do bairro do Guamá, Belém do Pará.**

| FATORES DE SOCIABILIDADE | REALIZAÇÃO   |
|--------------------------|--|
| <b>GÊNERO</b>            | <i>Meninos versus meninas<br/>meninas versus meninas</i>   |
| <b>VESTUÁRIO</b>         | <i>Estudantes com uniforme completo e uma peça de roupa de marca versus estudantes de uniforme incompleto e roupas consideradas inferiores às de marcas famosas ou usuários de roupas “piratas”.</i> |
| <b>APARÊNCIA</b>         | <i>Estudantes considerados pelo grupo como bonitos versus Estudantes considerados pelo grupo como “feios”</i>  |
| <b>RELIGIÃO</b>          | <i>Estudantes Cristãos versus Estudantes não Cristãos</i>  |
| <b>SEXUALIDADE</b>       | <i>Estudantes autodeclarados heterossexuais e cis versus estudantes autodeclarados homossexuais cis e homossexuais trans.</i>  |

**Fonte:** elaborado pelo autor, a partir de observações realizadas na escola investigada. 2019.

Como podemos observar no quadro 01, o Gênero é um fator que influencia as relações sociais nas aulas de Educação Física aqui estudadas; seja pela divisão das atividades e dos agrupamentos dos estudantes em grupos de meninos e grupos de meninas, maioria dos grupos; seja pela rivalidade manifestada entre dois grupos de meninas que, inclusive, são conhecidas por eventos de violência verbal e física, dentro e fora da escola e, normalmente, motivados por interesse nos mesmos meninos ou porque um grupo está “copiando” o estilo do outro.

O vestuário também aparece como um fator determinante na aproximação de grupos. Os estudantes que podem usar roupas melhores, de marcas famosas, evitam estar perto dos que usam uniforme velho e peças de vestuário considerados inferiores às marcas famosas privilegiadas. Entre os meninos, boné é um acessório indispensável, majoritariamente na cor preta. Entre as meninas, batom rosa ou vermelho, lacinhos de cabelo,

cabelo alisado definitivamente ou por prancha (chapinha), tênis rosa ou sandália de salto, majoritariamente da marca melissa.

A aparência é uma arma de poder neste ambiente. Os estudantes considerados mais bonitos chegam a decidir a forma como seus grupos devem portar-se, falar, brincar, vestir, andar, incluir, excluir, chegar, inclusive, a decidir como os demais desenvolverão as atividades propostas pelas professoras nas aulas de Educação Física. Dentre eles, destacamos o estudante batizado aqui com o nome fictício de *Jhon*, pois, este circula por vários grupos e é reconhecido por meninos e meninas como um adolescente bonito, simpático, alegre, companheiro e parceiro. O poder de influência de *Jhon* chega às demais turmas da escola e, até mesmo sobre alguns professores que o tem como referência de liderança e participação em todas as aulas. O que faz dele um líder, uma personalidade a ser seguida dentro deste ambiente escolar e sua palavra tem poder.

A religião também é um fator de sociabilidade, principalmente em eventos de combate verbal, através de xingamentos. Durante as observações realizadas, registramos dois destes eventos. O primeiro aconteceu em uma disputa entre duas meninas onde uma tentou ofender a outra gritando “*a tua mãe! Aquela preta macumbeira!*”. Aqui, como vemos, não só a religião, mas o fator raça é muito forte na determinação de padrões negativos contra religiões não cristãs e não brancas, historicamente consideradas inferiores, algo ruim, logo usado para xingar e magoar o outro/a outra.

A sexualidade também surge como fator de sociabilidade entre os adolescentes investigados. Além dos grupos de meninos e os de meninas, há, nesta escola, a ocorrência de alguns grupos mistos, onde os meninos dos grupos mistos, por não se esforçarem a participar no grupo dos outros meninos; são, por estes, considerados afeminados e, logo, excluídos das atividades consideradas exclusivas de meninos, sendo tratados por alguns como “menines” ou como “meninos-meninas”.

Neste fator podemos destacar ainda, que há uma diferenciação hierárquica entre adolescentes que nunca beijaram ou tiveram relação sexual;

adolescentes que já beijaram, adolescentes que já tiveram suas primeiras relações sexuais e adolescentes que tem vida sexual ativa. Dentre estes, destacamos o caso da estudante batizada aqui com o nome fictício de Nic, muito assediada na escola por meninos e meninas que a seguem como uma espécie de ídolo de liberdade e subversão já que esta é conhecida pelo número de vídeos de suas relações sexuais (*sextapes*), hétereo e homossexuais, de maioria grupal, realizados e compartilhados via *whatApp* entre seus colegas.

O que nos chama atenção para uma questão importante e preocupante será que tal exposição não se realiza para que a mesma se sinta reconhecida e amada pelos demais a todo custo? Não será este um caso em que o sexo é usado como moeda de troca por aceitação nos grupos em que ela transita? Não será esta uma exigência da hierarquia presente neste espaço que a eleva de status social em troca de sua exposição sexual compartilhada entre esses mesmos grupos? Precisamos refletir sobre isto com muito cuidado, porém com a devida urgência e podemos usar a Educação Física como instrumento para iniciar este debate na escola.

Grande parte dos estudos sobre adolescência encara o indivíduo pela necessidade que este tem de expressar sua individualidade e, ao mesmo tempo, inserir-se em grupos sociais que compartilhem os mesmos valores e interesses buscados por ele(a); sendo esta, portanto, uma fase importante no processo de ressignificação das vivências infantis e para a (re)construção de um novo indivíduo (MONTEIRO, 2011).

da forma como os adolescentes estão situados em seus contextos específicos, como esses contextos influenciam o curso do seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, como os adolescentes influenciam esses contextos direta ou indiretamente. Estes conhecimentos têm permitido avanços no sentido de ultrapassar a visão inicial de adolescência como um período de turbulência e instabilidade, para incorporar uma visão mais positiva do desenvolvimento do adolescente (SENNA; DESSEN, 2012, p. 104).

Como podemos observar com a análise do quadro 01, a relação de poder não ocorre apenas de forma verticalizada na escola investigada, partindo

da instituição para seus estudantes, mas também horizontalizada, entre os próprios estudantes, através do estabelecimento de suas redes de sociabilidades. É nesta horizontalidade que surgem os conflitos de identidade e aceitação do outro, alimentados pelas relações hierárquicas assumidas dentro do campo escolar, sejam elas por gênero, sexualidade, condição social, capital cultural, etc.; e a escola, portanto, tem um problema a resolver, pois acaba eclodindo na escola os problemas que surgem fora dela.

### **Considerações finais**

Como vimos nas sessões anteriores, a escola básica não é um ambiente apenas transmissor e construtor de conhecimentos, mas também, historicamente, de manutenção de preconceitos há muito enraizados em nossa sociedade, pautados em padrões sociais, alimentados pela rotulagem social de identidades submetidas à hierarquia de poder, onde a escola mostra o peso de sua mão disciplinadora e mantenedora de um ambiente de discriminação, opressão e violência.

Esta violência manifesta-se tanto de forma velada, através da discriminação pela invisibilização (PRADO; MACHADO, 2012) resultante em constrangimentos que levam ao isolamento e à inferiorização psicológica, como de forma explícita, através de ameaças, agressões verbais e físicas, que violentam não apenas a vida escolar destes/destas estudantes vistos/vistas como “diferentes”, mas, e principalmente, suas vidas sociais.

Esse é o quadro vergonhoso e real da escola básica brasileira. Um quadro contraditório ao atual objetivo da educação de proporcionar aos/às estudantes uma “formação de cidadãos/cidadãs, o que implica dizer, que as escolas devem buscar a equidade e o respeito entre as pessoas. Essa não é apenas uma questão pedagógica, mas também política” (TEIXEIRA-FILHO, 2011) que, ao que parece ficou pelo caminho, o que prejudica o processo de socialização dos/ das estudantes no ambiente escolar.

Objetivando a mudança deste quadro, a legislação educacional brasileira, voltada para a escola básica, optou, de forma urgente, em voltar o

currículo da Escola Básica para a inclusão, nele a Educação Física surge entre as disciplinas facilitadoras do atingimento desta urgência. Mas, para isso, foi preciso antes a ampliação de sua abordagem, o que obrigou um posicionamento diferenciado do professor/da professora, onde o tradicional ensino “planejado” em torno de uma bola e, portanto, priorizante da técnica (quando ensinada), da meritocracia competitiva e da seleção/exclusão já não satisfazem as necessidades da própria disciplina; mas sim um ensino voltado para a cultura corporal (Coletivo de Autores, 2012; Brasil, 1997) que busque estabelecer diálogos e planejamentos em conjunto com os alunos, em busca de objetivos comuns para uma redefinição não apenas das aulas de Educação Física, mas também da identidade da disciplina (MATTA, 2001).

Neste sentido, portanto, trabalhar com adolescentes, dotados de uma maior capacidade crítica e de seus respectivos capitais culturais, facilita a concretização de um ensino modificado, cooperativo e participativo, onde o professor, mesmo sem perder sua autoridade, compartilha as decisões e o caminhar da disciplina com os alunos em busca de uma formação cidadã através do estímulo às relações de sociabilidades destes/destas adolescentes.

Acreditamos falarmos de uma prática facilitadora para o processo de criação, recriação e transformação da própria cultura dos/das estudantes envolvidos/envolvidas, pois, ao identificá-los/identificá-las enquanto agentes de cultura, mais facilmente podemos trabalhar o diálogo entre diferenças, diferentes, preconceitos e o caráter de transformação da realidade (Daolio: 2003).

Para tal, defendemos a necessidade que o professor/a professora seja capaz de identificar como ocorrem as relações de sociabilidades entre seus/suas estudantes adolescentes no espaço escolar, especialmente nas aulas de Educação Física; identificar os problemas e traçar metas para corrigi-los e aperfeiçoar o processo de socialização dos/das estudantes; e claro, repensar suas práticas pedagógicas.

Mas, para fazer com que os professores repensem suas metodologias, é preciso, primeiramente, que estes se percebam agentes culturais, pertencentes a diferentes campos de conhecimento, dominados de um lado e



dominantes de outro, e que suas práticas dotadas de saberes e capitais certamente influenciarão a formação de seus/suas estudantes adolescentes.

É preciso também que os professores/as professoras aprendam a ver seus/suas estudantes como seres que precisam interagir, socializar, estabelecer laços com outros seres de igual necessidade em meio a vários problemas pessoais, econômicos, psicológicos, hormonais, etc; em busca de defender determinada identidade e conquistar certa autonomia sobre a construção de suas personalidades e de seus próprios futuros ( RIBEIRO: 2010).

Não podemos deixar de enfatizar a grande influência da Escola Básica sobre a formação de identidades de seus/suas estudantes adolescentes, pois é nela que estes e estas passam grande parte do dia socializando-se com uns com os outros/outras. Portanto, faz-se necessário que a escola desenvolva um trabalho pedagógico voltado para a diversidade que seus muros abrigam. Isso exige um posicionamento político contrário à reprodução das violências simbólicas e das dominações simbólicas que podem permear suas bases curriculares oficiais e ocultas e, assim, tornar-se um instrumento eficaz contra as desigualdades que prejudicam as redes de sociabilidades de seus/suas estudantes. O que nem sempre acontece.

Por fim, enfatizamos a adolescência como um período importante na formação de nossas identidades, pois nela ocorre boa parte da formação de nosso caráter e construímos nossos grupos extrafamiliares em busca de pertencimento, compreensão, cumplicidade, aceitação, ou não, de nossas “diferenças”.

Nesse período, portanto, o/a estudante precisa de um direcionamento e, nessa hora, nós professores e professoras, assumimos um novo papel na educação destas pessoas em formação e nossas metodologias devem valorizar a inserção de todos e todas de forma igualitária em nossas aulas. Acreditamos que a adoção de metodologias voltadas para a prática da igualdade é o melhor caminho para fazer com que nossos/nossas estudantes consigam reconhecer a si e aos/às outros/outras, aprendendo a respeitar a individualidade nas diversidades e atribuindo mais valor ao processo e ensino-aprendizagem ao qual está submetido/submetida.

É com a consciência de suas identidades, passíveis de transformação a partir da socialização com os/ outros/outras, que os/as estudantes conseguem enxergar a si mesmos/mesmas e a realidade social a qual estão inseridos, o que facilita a transformação de habitus e torna favorável a diminuição das diferenças existentes no ambiente escolar. Mais uma vez atentamos para o papel do professor/ da professora de Educação Física neste processo que só poderá ser cumprido com êxito, se o mesmo/a mesma estiver disposto/disposta a “arregaçar as mangas”, investir no capital cultural necessário para promover uma transformação qualitativa em seu fazer pedagógico, que resulte em uma mudança efetiva e também qualitativa no processo de ensino aprendizagem cotidiano da Educação Física na escola básica.

## Referências

- ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes médicas, 1980.
- \_\_\_\_\_.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médica, 1981.
- ATKINSON, P.; HAMMERSLEY, M. Ethnography and Participant Observation. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. Lincoln (Org.), **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage. 2005. Pp 248-261.
- BARBOSA, Daniele de Souza. “**Tamo Junto e Misturado!**”: um estudo sobre sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. 2007.191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte, 2007. BRACHT, 2010
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In C. R. Brandão (Org), **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense.1984. (p. 7-14).
- BECKER, D. **O que é a Adolescência?**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. O Diploma e o Cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In.: NOGUEIRA, M.A.; CATANNI, A.M. (Eds.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p.127-144.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

\_\_\_\_\_. Cultural reproduction and social reproduction In: KARABEL, I., HALSEY, A H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p.487-511.

BOURDIEU, P. 1977

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

BLOS, P. **Adolescência**: uma interpretação psicanalítica. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensinofundamental-walter-bracht/file>>>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília:MEC/ACS, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física – ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. **DECRETO-LEI Nº 3.199, DE 14 DE ABRIL DE 1941.** Estabelece as bases de organização do desporto em todo o País.

BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In.: BRANDÃO, C. R. Brandão (Org), **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. pp.7-14.

BRUM, Dalva Marisa Ribas. **Expressões Juvenis na Cultura Escolar:** um olhar para a escola pública. 2004. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CALLEGARO, Carlos Augusto. **Juventude(s) e escola:** suas culturas em diálogo. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no Brasil:** a história que não se conta. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; GIGLIOTI, Renaldo de Souza Porto. **Culturas Juvenis:** múltiplos olhares. São Paulo: Editora da UNESP, Coleção paradidáticos (Série Cultura), 2004.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor Ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO Wilma; RODRIGUES, Anderson Patrick. **Um Estudo Sobre Sociabilidades Adolescentes nas Aulas de Educação Física:** notas introdutórias. In.: II Simpósio de História em Estudos Amazônicos. Belém. 2015 (Comunicação Oral).

\_\_\_\_\_; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e Discriminação para Além da Sala de Aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. In.: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Maria Pedroso; SILVA, Carlos Ademir Farias da. (Org.). **Formação de Professores, livro didático e Escola Básica.** São Paulo: Livraria da Física, 2016 A.

\_\_\_\_\_; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, Discriminação e Sociabilidades na Escola Básica. In.: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Maria Pedroso; SILVA, Carlos Ademir Farias da. (Org.). **Formação de Professores, livro didático e Escola Básica.** São Paulo: Livraria da Física, 2016 B.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Silvia Helena; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos. **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro/RJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CORREIA, M. C. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36. 1999.

CRAVO, Claudia de Souza Rosa. **A Criança, a Dança e a Sociabilidade na Escola**. 2011. 134 f. Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO em ARTES) - UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO. 2011.

DAÓLIO, J. **Cultura, Educação Física e Futebol**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

DEBESSE, M. **A Adolescência**. São Paulo: Europa-América, 1946.

FERRÃO, Aline de Araújo. **A violência na Escola e o seu papel de Socialização**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

FERREIRA, Antônio Eustáquio. **Função Paterna e Sociabilidade Violenta em Jovens escolares**. 2012. 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.FROTA, 2007, p. 154).

GARRITANO, Eliana Julia de Barros. **O Adolescente e a Cultura do Corpo**. 2008. 165p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Prática Psicanalítica, Rio de Janeiro, 2008.

LEITE, Gelson Antônio. **Juventude e Socialização: os modos do ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte - MG**. 2011.190 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011

LIMA, Emanuel José Batista de. **Adolescentes e Jovens e suas Bases de Apoio: relações de amizade com suporte social no enfrentamento à violência**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

- MARTINS, Sandra Vera lúcia Marques; TAVARES, Helenice Maria. A Família e a Escola: Desafios Para A Educação No Mundo Contemporâneo. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 256-263, 2010.
- MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks: CA Sage Publications, 1995. pp78-79.
- MATTA, Dinalba Ferreira da. **Educação Física no Brasil**: com uma visão transformadora na educação básica, transpirando menos e pensando mais. Lato&Senso. Belém, v.2, n.3, p.30-33,jul.2001.
- MAYER, H. Passagem ao ato, clínica psicanalítica e contemporaneidade. In M.R. Cardoso (org), **Adolescência**: reflexões psicanalíticas (pp. 81-101). Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.
- MENDES, Marcelo de Melo; OLIVEIRA, João Roberto Ventura de. **A formação do professor de Educação Física**: a diversidade cultural e o trabalho com alunos com deficiência. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 150, Noviembre de 2010. Disponível em: << <http://www.efdeportes.com/efd150/adiversidade-cultural-e-o-trabalho-com-alunos-com-deficiencia.htm>>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescente no pátio, outra maneira de viver a escola**: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar à periferia urbana. 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- MONTEIRO, Roberta Araújo. **Desamparo e intensidades em ato na adolescência**: riscos ao devir. Porto Alegre, 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, 2011.
- MONZELI, Gustavo Arthur. **Em Casa, na Pista ou na Escola é Tanto Babado**: espaços de sociabilidade de jovens travestis. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Educacional) – Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo.** São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação Física e Diversidade Cultural: um diálogo possível. **Conexões:** revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 5, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2007. Disponível em: << <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/185/150>>>. Acesso em 22. Set. 2015.

PAWLOWSKI, C. S., ANDERSEN, H. B., TROELSEN, J.; SCHIPPERIJN, J. **Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview.** Plos One, 11(2), 2016.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito Contra Homossexuais: a Hierarquia da Invisibilidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POUZAS, Ubiratan Santos. **Lazer, Juventude E Ensino Médio/Técnico: um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no Coltec.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

RIBEIRO, Célia Carlota Rodrigues Pereira Marques - **Relações de sociabilidade, entre adolescentes, em contexto escolar.** Porto : [ed. autor], 2010. 152 f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob a orientação do Professor Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa.

SANTOS, Mateus Souza dos. **Entre risco e proteção: Eventos estressores no desenvolvimento de adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém/PA.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.166 f.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **A Emergência da Concepção Moderna de Infância e Adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias.** 1996. 200 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

SANTOS, Claudemir José dos. **Futebol se Aprende na Escola**: novas práticas de sociabilidade esportiva no contexto urbano. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 28, n. 1, p.101-108, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722012000100013>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So102-37722012000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-37722012000100013)>. Acesso em: 27 outubro 2019.

SILVA, Gilda Odinto do Valle. **Cultural Capital, Classe e Gênero em Bourdieu**. INFORMARE - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data**: methods for analyzing texts, talk and interaction. London: Sage, 2006.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física Escolar**: Conhecimento e Especificidade. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - v.10 - n.4 - 1996, (p.6-12). Disponível em: << <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20osupl2%20artigo1.pdf>>>. Acesso em: 22 set. 2015.

STRAND, J.; OLIN, E.; TIDEFORS, I. **Mental Health Professionals' Views of The Parents of Patients With Psychotic Disorders**: A participant observation study. Health & Social Care In The Community, n. 23(2). Manchester, 2015. pp.141-149.

TEIXEIRA-FILHO. Et. al. Reflexões Sobre Homofilia e Educação em escolas o Interior Paulista. Educação e Pesquisa. Vol. 37. N. 4. São Paulo. Dez 2011.

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. **Escola, Juventude e Violência**: um estudo no ensino médio. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **Educação Física Escolar e Relações De Gênero**: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. 'Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO FÍSICA). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. 2012 191 f.



VIANA, Nildo. **Educação Física, Competição e Sociabilidade Capitalista**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 16: maio-out/2011, p. 71-88.

VILLAS, Sara. **Formas de Sociabilidade entre Alunos de uma Escola de Ensino Médio/Técnico**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

VOGT, W. P. **Dictionary of statistics & methodology**: A nontechnical guide for the social sciences. 2. ed. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. 1999.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**