

Gustavo da Silva Freitas (Org.)

**DA FORMAÇÃO, DA  
POLÍTICA E DO  
EXERCÍCIO  
PROFISSIONAL:**

**CENAS E  
CENÁRIOS DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR EM UMA  
CIDADE NO SUL DO BRASIL**

**DA FORMAÇÃO,  
DA POLÍTICA E DO  
EXERCÍCIO PROFISSIONAL:  
CENAS E CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR EM UMA CIDADE  
NO SUL DO BRASIL**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

#### EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

#### COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIÁLE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

[editora@furg.br](mailto:editora@furg.br)

Integrante do PIDL

Editora Associada à



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

ASSOCIAÇÃO DAS EDITORAS  
UNIVERSITÁRIAS DO RIO GRANDE SUL

*Gustavo da Silva Freitas (Org.)*

**DA FORMAÇÃO, DA POLÍTICA  
E DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL:  
CENAS E CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR EM UMA CIDADE NO SUL DO BRASIL**



Rio Grande  
2021

© Gustavo da Silva Freitas

2021

Diagramação da capa:

Anael Macedo

Formatação e diagramação:

João Balansin

Gilmar Torchelsen

Cinthia Pereira

Revisão Ortográfica e Linguística: Liliana Mendes

#### Ficha catalográfica

F723 Da formação, da política e do exercício profissional: cenas e cenários da Educação Física Escolar em uma cidade no Sul do Brasil [Recurso Eletrônico] / Organizador Gustavo da Silva Freitas. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2021.  
242 p. : il. color

Modo de acesso: <http://repositorio.furg.br>  
ISBN 978-65-5754-090-9 (eletrônico)

1. Educação Física 2. Práticas Pedagógicas 3. Formação de Professores I. Freitas, Gustavo da Silva II. Título.

CDU 37:796.035

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –  
CRB10/2344

## SUMÁRIO

Apresentação .....	7
<b>Seção 1 – Educação Física Escolar: das micropolíticas formativas</b>	
Estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental: <i>hiperlinks</i> na formação inicial em Educação Física .....	14
<i>Gustavo da Silva Freitas</i>	
Rede de Parceiros Multiplicadores: uma política de formação continuada de professores de Educação Física de Rio Grande-RS.....	46
<i>Maurício Cravo dos Reis</i>	
A construção do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino: implicações e desafios para a Educação Física escolar.....	72
<i>Luciana Toaldo Gentilini Ávila</i> <i>Leontine Lima dos Santos</i>	
<b>Seção 2 – Educação Física Escolar: um zoom nas salas de aula da Educação Básica</b>	
Entre interações e brincadeiras: a emergência de uma Educação Física possível na Educação Infantil na cidade do Rio Grande .....	97
<i>Josiane Vian Domingues</i>	
Práticas pedagógicas da Educação Física nos anos finais: relato de experiência docente na escola Mate Amargo – Rio Grande/RS .....	120
<i>Lisiane Costa da Silva Silveira</i>	

A Educação Física no IFRS *Campus* Rio Grande: uma proposta pedagógica ..... 142  
*Elisabete Bongalhardo Acosta*  
*Leonardo Costa da Cunha*  
*Simone de Araújo Spotorno Marchand*

Avanços e retrocessos da Educação Física em uma escola de Educação Especializada ..... 177  
*Felipe de Oliveira Motta*

### **Seção 3 – Educação Física Escolar: entre atravessamentos extracurriculares**

Projetos da E.M.E.F Sant'ana (Rio Grande/RS) no ano de 2019: relatos e reflexões sobre vivências extracurriculares esportivas, rítmicas e culturais ..... 197  
*Jones Mendes Correia*  
*Denise Lopes*  
*Louise Pires Souza*  
*José Carlos Mota Aquino*  
*Juciano Alves Ferreira*  
*Jurema Marques Dias*  
*Vinícius de Senna Apolinário*

Ocupações secundaristas no sul do Brasil e a potência de constituição de uma Educação Física menor ..... 220  
*Juliana Cotting Teixeira*

## APRESENTAÇÃO

A presente obra parte do reconhecimento da escola como um significativo *lócus* de atuação para os professores e professoras de Educação Física. Em que pesem os enunciados que lhe afetam no rol de diluição das instituições modernas pelos sentidos e significados atribuídos às configurações do tempo e do espaço, ou ainda, em que se considere parte das críticas a ela endereçada, que diagnosticam sua obsolescência por não conseguir acompanhar os ditos avanços das linguagens, dos comportamentos e dos saberes de que deveria tratar, há de se pensar que ela está aí sendo constituída por uma série de atores e em determinadas condições de possibilidade.

Em meio a essas condições, está o fato de que a Educação Física, como componente curricular, experimenta um misto de tensionamentos e excitações, sobretudo, quando se trata de materializá-la nas diferentes salas de aula onde acontece. De um lado, há inúmeros exemplos de políticas e gestões educacionais que, historicamente, se acumulam no universo escolar que vem sufocando os processos educativos e o trabalho docente nas práticas curriculares. Entre as mais recentes, destaca-se a Lei 13.415 de 2017, conhecida como a reforma do Novo Ensino Médio, e a própria implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo para a Educação Básica que vem sendo instituída no País desde 2018.

Por outro lado, é possível identificar uma oxigenação na sua operacionalidade quando observamos seu gradativo crescimento na Educação Infantil, sustentado pela presença de docentes da área de conhecimento específico atuando neste nível de ensino; sua consolidação, na Educação Especial, assegurada como direito pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência; a extensão das práticas corporais a tempos e



espaços não disciplinares em forma de programas e projetos de ordem estadual e municipal; entre outros fazeres sensíveis que professores e professoras de Educação Física vêm propondo em um *elogio à escola* (LARROSA, 2017).

Os textos dispostos nesta obra, portanto, ecoam histórias de uma rede composta por professores e professoras de diferentes níveis e espaços de ensino que toparam o desafio de problematizar o que vem sendo feito da Educação Física Escolar, olhando para suas próprias aproximações a essa prática. Trata-se de trazer para o debate público a seguinte questão: de que maneiras as abordagens, as experiências, as políticas, as propostas e as formações vêm desenhando uma Educação Física Escolar possível na cidade do Rio Grande/RS.

Para tanto, foram reunidos produtos de pesquisa, relatos de experiências, narrativas docentes e reflexões sobre a própria prática pedagógica, todos atravessados pelas cenas e cenários que perspectivam as *educações físicas* como formas de estar nas escolas no sul do Brasil. Assim, anunciamos uma não pretensão às universalizações. Ao contrário, a potencialidade de se pensar no tema está na manutenção da diferença enquanto um elemento que constitui não só a área, mas também a escola e o ato educativo.

Para empreender esse panorama, o livro está dividido em três seções. Na primeira delas, intitulada ***Educação Física Escolar: das micropolíticas formativas***, estão agrupados três textos que tratam de como determinados processos de formação inicial, continuada e pedagógica podem impactar nas intervenções de sala de aula nas escolas.

Nesse sentido, o organizador do livro Gustavo Freitas abre a seção e o volume com o texto “*Estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental: hiperlinks na formação inicial em Educação Física*”. Nele, o autor sugere que o momento do estágio pode ser traduzido como um ponto de conexão dentro de uma ampla rede formativa, uma vez que mobiliza um amálgama de saberes, conhecimentos, procedimentos e intenções que vão forjando a subjetividade docente. De tom narrativo, o texto vai apresentando algumas conexões estabelecidas nestes fluxos “enredados”, especialmente, as que tocam à sua posição de

professor-orientador de estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental, disciplina obrigatória no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande. Para tanto, revisita as dinâmicas utilizadas em sala de aula, suas orientações, seu caderno de anotações, notas sobre os relatórios dos alunos, enfim, um sem número de materiais para com eles produzir o que chama de hiperlinks na formação inicial.

Em seguida, Maurício Cravo dos Reis traz um recorte de sua pesquisa de doutorado, com o texto *“Rede de Parceiros Multiplicadores: uma política de formação continuada de Professores de Educação Física de Rio Grande-RS”*. Nele, oferece uma análise do processo de constituição e desdobramentos de uma política de formação continuada de professores implementada no município de Rio Grande/RS, através de uma parceria público-privada, cujo objetivo era expandir uma metodologia de esporte educacional nas aulas de Educação Física na escola. Tendo atuado entre os anos de 2013 e 2017, esta rede abrangeu nove municípios pertencentes à região sul do RS, totalizando 150 professores atingidos pelo programa. O autor discute, ainda, as condições de possibilidade que permitiram a implementação do programa num contexto político local, tendo em vista o período que antecedeu os megaeventos esportivos sediados no Brasil, momento oportuno para investimentos no esporte em suas diferentes dimensões, sobretudo, na esfera educacional.

O terceiro e último texto desta seção intitula-se *“A construção do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino: implicações e desafios para a Educação Física escolar”*, de autoria das professoras Luciana Toaldo Gentilini Avila e Leontine Lima dos Santos. Elas expõem o processo de construção do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino, especialmente, do componente curricular da Educação Física para o ensino fundamental. Ao longo do texto, são examinadas as diferentes ações realizadas pela Secretaria de Município da Educação da cidade do Rio Grande/RS, desde o ano de 2018, as quais culminaram na elaboração do referido documento. Além disso, abordam as implicações deste documento no que diz respeito à reformulação dos Projetos

Políticos Pedagógicos das escolas, incluindo o espaço possível que a Educação Física deve ocupar. Ao final, apontam os desafios para a implementação do documento prevista para o ano de 2020, momento este em que as aulas de inúmeras redes de ensino foram suspensas temporariamente na cidade, assim como em todo Brasil, em função da pandemia causada pela Covid-19.

A segunda seção do livro está nomeada de **Educação Física Escolar: um zoom nas salas de aula da Educação Básica**. Ela reúne quatro textos, cada qual ampliando propostas pedagógicas para a Educação Física colocadas em funcionamento em tempos, espaços e níveis de ensino diversos.

No primeiro, de Josiane Domingues, são trazidas algumas artesanias, construídas pelo ofício de ser professora que, em seu cotidiano, convive com as tensões entre as políticas que regulam o funcionamento da Educação Física na Educação Infantil e a elaboração do trabalho pedagógico desejado por ela. Intitulado *“Entre Interações e Brincadeiras: a emergência de uma Educação Física possível na Educação Infantil na cidade do Rio Grande”*, a autora faz um apanhado sobre o que está sendo dito da Educação Física na Educação Infantil e, em seguida, constrói algumas reflexões que partem das ações pedagógicas experimentadas no dia a dia.

Na sequência, Lisiane Silveira relata a experiência de quatro anos como professora de Educação Física, nos anos finais, em uma escola municipal de Rio Grande. No texto *“Práticas pedagógicas da Educação Física nos anos finais: relato de experiência docente na escola Mate Amargo – Rio Grande/RS”*, a autora descreve os processos educativos de criação e produção que levaram aos (in)sucessos e desafios à frente da disciplina no que considera uma reinvenção perante as propostas pedagógicas apresentadas pela escola. Tendo a metodologia e os princípios do Esporte Educacional como pano de fundo, o texto reflete sobre a inserção de determinados conteúdos no ensino da Educação Física, bem como a necessidade de investir na relação entre alunos e professora e na participação ativa para que a proposta vigorasse.

Elisabeth Acosta, Leonardo Cunha e Simone Marchand oferecem um texto preocupado em levantar os aspectos históricos que configuraram o cenário da Educação Física em um instituto federal de educação, bem como as cenas atuais que movimentam as salas de aulas dos três professores. “*A Educação Física no IFRS Campus Rio Grande: uma proposta pedagógica*” mostra os modos encontrados para estruturar e ministrar a disciplina em duas aulas semanais, nos três primeiros anos de formação, totalizando 74 horas anuais obrigatórias, alternando entre uma organização didática em torno de unidades temáticas e, outra, na forma de oficinas.

Para finalizar esta seção, o professor Felipe Motta propõe um texto em que relata a experiência de 13 anos atuando junto a uma escola de educação especializada no município. Por isso, “*Avanços e retrocessos da Educação Física em uma escola de Educação Especializada*” traz com riqueza o estar junto a crianças, jovens e adultos que possuem algum tipo de deficiência visual e que necessitam de apoio pedagógico, médico, terapêutico, psicológico e/ou de assistência social. Olhando para aquilo que acumulou neste período, o autor reflete em como a Educação Física se tornou uma ferramenta de inclusão social e desenvolvimento motor e psicossocial para as pessoas que frequentaram e frequentam a escola.

A terceira seção e última seção do livro, a qual foi nominada de ***Educação Física Escolar: uma olhar para os atravessamentos extracurriculares***, tem a pretensão de explorar acontecimentos que produzem efeitos para as configurações da Educação Física como componente disciplinar e curricular, mesmo que não sejam sistematizados como tal. Dois capítulos sustentam esta seção final.

Um deles é assinado por um coletivo de autores, moderado pelo professor de Educação Física Jones Correia. O texto “*Projetos da E.M.E.F Sant’ana (Rio Grande/RS) no ano de 2019: relatos e reflexões sobre vivências extracurriculares esportivas, rítmicas e culturais*” está baseado em um relatório que analisa as atividades organizadas e executadas por monitores, professores e corpo diretivo da escola à luz do projeto pedagógico da instituição. Chama atenção o trabalho multidisciplinar na

construção dos projetos educativos relatados (futsal, invernada, grupo de dança e banda marcial), uma vez que os envolvidos vinculam-se a diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, Juliana Teixeira nos presenteia com parte de seu estudo de doutoramento, tratando das *“Ocupações Secundaristas no Sul do Brasil e a Potência de Constituição de uma Educação Física Escolar Menor”*. Apoiada nas experiências vividas por cinco estudantes que ocuparam duas escolas no município, a autora se dedica a analisar como o movimento secundarista, ocorrido no sul do Brasil, pôde produzir uma potência para uma educação menor. Em suma, nas palavras da autora, isso significa pensar educação física escolar desterritorializada de uma supremacia das políticas educacionais totalizantes, assentada como um fazer eminentemente político, e, por fim, como uma aposta na coletividade, na contramão de uma Educação Física solitária, desarticulada e individualizada na figura de um professor isolado em sua ação.

Os nove textos anunciam, como dito, as cenas e os cenários de uma Educação Física Escolar possível. Ou, ao menos, oferecem pistas que a faça escorregar pelas frestas dos arquétipos um tanto operados quando olhamos para as práticas curriculares e escolares. Em um esforço coletivo de professores e professoras, as salas de aula transformaram-se em textos. Os textos em livro. O livro em uma forma não apenas de falar a respeito de, mas de se constituir em um ato de formação, política e exercício profissional.

*Gustavo da Silva Freitas*  
*Agosto de 2021*

**SECÃO 1:**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
*das micropolíticas formativas***

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: *HIPERLINKS* NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Gustavo da Silva Freitas\*

*O texto está escrito em janelas. Isso significa que poderá ser lido olhando-se através de uma, de duas ou de todas elas. As janelas buscam expansões umas nas outras. Por que abri-las? Para que nos preocupemos menos em assistir ao que há do lado de fora, e mais em saber exatamente se esse fora existe.*

### **Um fresta na janela**

Não é de hoje que o debate sobre qual educação nos interessa está, permanentemente, na pauta do dia, especialmente, no que tange ao papel das instituições educacionais. Em geral, as interpretações questionam a validade dos modelos ora vigentes pelo *delay* que apresentam no atendimento às expectativas de certos grupos ou setores sociais. Para estes, parece que as instituições estão sempre um passo atrás nas linguagens utilizadas, nas dinâmicas empregadas, nos conhecimentos abordados, nos comportamentos esperados.

Este descompasso vem produzindo há algum tempo uma sensação de crise já identificada por Sibilia (2012), por ser a instituição escolar uma tecnologia de época, isto é, um aparelho historicamente configurado. A escola de ontem, diz a autora, foi inventada numa cultura bem definida, “com o propósito de responder a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a desenhou e que se ocupou de colocá-la em marcha”, tendo sido necessário “estabelecer determinados

---

\* Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG). Doutor em Educação em Ciências e líder do Grupo de Pesquisa ESC: Estudos Socioculturais em Educação Física, Esporte e Lazer.

requisitos e premissas para que tamanha maquinaria pudesse operar com eficácia”, entre eles, o compromisso com uma sociedade moderna (SIBILIA, 2012, p. 198).

Isso significou a emergência de práticas de distribuição e controle do tempo e do espaço, bem como o regramento e a vigilância das condutas dos sujeitos institucionalizados, engrenagens que sustentaram (e sustentam) a escola como uma instituição disciplinar e de confinamento (FOUCAULT, 1987). Muros, salas, filas, turmas, turnos, corredores, quadro-negro, giz, boletins, horários, carteiras, prova escrita, livro didático, recreio, são muitos os detalhes lançados para a rotinização da disciplina a partir das microrrelações ali arranjadas.

No entanto, o mal-estar que parece ter se instalado, a partir da ideia de crise, está no fato de essa maquinaria ortopédica operar em um modo, digamos, analógico, quando as subjetividades do tempo presente demandam um estilo mais digital. Nesse caso, a compatibilidade tão requerida consiste na capacidade de substituímos as paredes por redes:

Assim, em vez da prisão – com suas grades, seus cadeados, suas normas estritas e suas severas punições – , teríamos cada vez mais como modelo universal uma rede eletrônica aberta e sem fios, à qual cada um se conecta livremente: apenas onde, quando e se o desejar. Nos locais onde imperavam as rígidas agruras do confinamento para educar os cidadãos dos séculos XIX e XX com a força do sangue e da letra, desdobram-se agora as atrativas tramas da conexão (SIBILIA, 2012, p. 208).

Ainda que a transição entre os modelos esteja mais na ordem daquilo que se persegue do que um diagnóstico do que se tem, alguns traços das novas configurações podem ser observados em andamento. Entre eles, está a transformação de uma linguagem baseada na cultura da escrita para a cultura do audiovisual. No lugar dos cadernos de caligrafias, *feeds*. No lugar dos ditados, *twitters*. No lugar da cópia, *fotos*. Além disso, o sujeito dócil, disciplinado e confinado de outrora, vem se convertendo cada vez mais em um sujeito flexível, hiperativo e conectado na atualidade (SIBILIA, 2015).



Há quem duvide que estar conectado seja um elogio devido ao excesso de janelas e informações a que se está suscetível. Este alto grau de exposição, definido por Magrani (2018) como hiperconectividade, é definido para descrever o estado de disponibilidade dos indivíduos em se comunicar a qualquer tempo, tendo como desdobramentos estar permanentemente conectado; estar prontamente acessível; acessar uma riqueza de informações nessas conexões; viver em interatividade constante e ter armazenamento ininterrupto de dados (MAGRANI, 2018).

Esses desdobramentos atualizam a distribuição e o controle do tempo e do espaço proposto pela escola moderna, bem como oferecem outras conformações comportamentais que não dispensam as relações de poder. Com a dissolução das paredes que confinam em redes que se expandem, estar hiperconectado parece ser um traço cada vez mais imprescindível para fazer valer estilos de vida contemporâneos (SIBILIA, 2015), desde que saibamos que nossas experiências serão reorganizadas nesse controle a céu aberto.

Esta mentalidade que se desenha e passa a vigorar a partir de um processo de atualização das formas de significar e operar com o tempo e o espaço representa a suspensão do que entendíamos até então por se ter ou não acesso. A conversão das grades em redes, das chaves em cliques, das portas em janelas, propõe que se racionalize o sentido do acesso como algo valioso e, por isso, cultivado. Esse cenário simbolizado pela hiperconectividade encaminha condições que possibilitam a dissolução de fronteiras e o aparecimento de fenômenos sociais, econômicos, culturais, políticos que, como diz Veiga-Neto (2002), eram inexpressivos ou desconhecidos até pouco tempo atrás, tais como, a globalização, o hiperconsumo, a volatilidade e o hipercontrole. No lugar da proibição, a permissão: deixar ter acesso e rastrear.

A difusão das relações em forma de rede, que insere o “hiper” no vocabulário cotidiano, já demonstra aquilo que Deleuze (1992) chamou de sociedade de controle. Ao diagnosticar que o modelo de confinamento – família, escola, hospital, prisão – passou a não atender aos anseios de um

projeto social frente às crises institucionais instaladas desde a Segunda Guerra Mundial, o autor passa a chamar atenção para a existência de certos mecanismos de controle como novas forças que viriam a substituir as antigas disciplinas. Nessa transição, a imagem da metaestabilidade empresarial passa a preencher a do encarceramento fabril ao capturar a “alma” dos indivíduos, inclusive no que toca à instituição escolar.

Segundo Deleuze (1992), o princípio modulador ativo que entrega o regime da escola à empresa é o controle contínuo. Ele que vai substituir o exame, introduzir a “avaliação contínua, a formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (p. 225). Uma maleabilidade que sugere novas sujeições, uma vez que a sociedade de controle tece uma rede altamente eficaz de controle mútuo e permanente, que só parece funcionar porque antes – ou concomitante – o poder disciplinar aí atuou (atua).

No ritmo dessa mentalidade, uma das operacionalizações em voga, nas instituições educacionais, é a manipulação do currículo. Não que se trate de uma novidade o fato de as práticas curriculares e suas nuances ocuparem boa parte das salas de reunião e formação de professores e professoras em diferentes níveis de ensino. As políticas educacionais, as coordenadorias pedagógicas e o cotidiano escolar dessas instituições não permitem uma quietude neste campo. A emergência, pode-se dizer, reside na conjugação dessas práticas curriculares diante, justamente, das ressignificações do tempo e do espaço contemporâneos, as quais vêm ativando as redes e, com elas, a proeminência do que é “hiper”.

Para Veiga-Neto (2002), tratar de currículo, nesses termos, é trazer para o centro do debate sua capacidade de inventar novas formas de vida, novas práticas cotidianas, novas articulações espaço-temporais que, se um dia romperam com os sentidos e usos medievais para a fabricação da Modernidade, agora, instalam um outro reordenamento frente à constatação de um mundo social crescentemente anisotrópico. Não se trata, apenas, de entender o currículo como eixo central das escolas, mas como diz o próprio autor, de perceber que seus tentáculos

distributivos e valorativos se expandiram de forma que a própria escola “tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade” (VEIGA-NETO, 2002, p. 163). Portanto, há uma geometria curricular que dialoga com uma geometria de mundo.

### **Abrindo uma janela ao lado: o dispositivo das janelas**

*“Uma vez a porta fechada, cresce a importância das janelas”.*

Tania Rivera

Seis de julho de dois mil e vinte. Acabo de ler um texto publicado pela n-1 edições, intitulado “Fechar portas, abrir janelas (estratégias políticas para sair de si)”, produzido pela psicanalista e ensaísta Tania Cristina Rivera. Aliás, este é, apenas, um entre tantos textos escritos por mãos e sensibilidades dispersas globalmente que estão sendo disponibilizados pela editora no “calor dos acontecimentos” da pandemia vivida mundialmente neste momento<sup>1</sup>, os quais pretendem fazer circular pensamentos que explorem os múltiplos afetos e horizontes provocados por ela.

Em que pesem as diferenças de tom geopolítico, facilmente se observa, nesses textos, um atravessamento mais ou menos enfático aos efeitos da pandemia sentidos em nível individual e coletivo, a partir da adoção de algumas estratégias de enfrentamento ao vírus. Destacam-se aqueles que se referem ao distanciamento social e, em determinados casos, ao isolamento social como ato padrão e contínuo durante o estado de pandemia para controlar os índices de contágio. No Brasil, esta medida vem sendo negada em alguma medida e recebendo críticas públicas no que diz respeito à sua eficácia, muitas delas originadas pelo centro do governo federal que diz preferir salvar economias a vidas.

---

<sup>1</sup> Refiro-me à pandemia causada pelo SARS-Cov-2, nome oficial do novo coronavírus, cuja doença infecciosa provocada ficou popularmente conhecida como Covid-19. O registro do primeiro caso foi na cidade de Wuhan, na China, ainda em dezembro de 2019, espalhando-se em escala global nos meses seguintes, chegando a mais de 219 milhões de pessoas infectadas e 4,55 milhões mortes – dados extraídos da OMS em 03 de junho de 2021.

De toda forma, os anúncios para “ficar em casa” e “saia só se for essencial” estão por aí, copiados e colados. E é justamente sobre o funcionamento e a apropriação dessas palavras de ordem que muitos estão confinados no interior de suas casas que a autora nos perturba – no sentido produtivo da palavra – a repensar o que chama de “arquitetura política”. Diz ela que uma lógica hegemônica e reprodutiva, nestes tempos pandêmicos, em vista de proteção é o da porta fechada. Seja física ou simbolicamente, ela estabelece a imagem de uma distância social que precisa ser nítida entre mim e os outros, entre o que é público e privado, entre quem é próximo e quem nos é estranho. Seria uma espécie de fronteira entre a segurança e o risco, permitindo ou impedindo fluxos de um lado a outro, fluxos esses que sofreram visíveis alterações em relação a outros tempos ordinários. Diante das portas fechadas, há a necessidade de promovermos a abertura das janelas. Ajuda a respirar. Contra o encerramento em si, do “lado de dentro”, aberturas que nos perspectivem para o “lado de fora”:

[...] a expansividade que tentamos aqui pensar visa suspender fronteiras e esparramar-se pelo mundo [...] O desafio seria regular ativamente esta força centrífuga para sair de meu lugar e experimentar lugares outros, para empregar o dispositivo da janela como modo de relação e colaborar na construção de um espaço social (RIVERA, 2020, s/p).

Abrir as janelas, no entanto, não significaria a criação de um espaço vazio, já que a transparência do vidro permite que a fechemos, deixando-as abertas. Seria um modo de nos protegermos, sem que percamos o contato com a parte “de fora”. A autora radicaliza a questão, insinuando que não basta arejar o ambiente e/ou aerar as paredes, fazendo janelas para tornar os espaços menos claustrofóbicos. Na exigência de um pensamento que delire, diz ela, é preciso conceber construções em que as janelas sejam protagonistas, quiçá, só existam janelas de vidro para que as passagens dentro/fora se tornem constantes, ou, na verdade, produzam uma reversibilidade entre os dois espaços ao invés de distingui-los.

Salvo engano, a imagem de abrir janelas nos soa um tanto familiar porque assim fazemos quando queremos conferir o tempo lá fora, iluminar a casa, falar com a vizinhança ou espiar quem acabou de bater à porta. São gestos do dia a dia que nos dão certo grau de intimidade com o que significa se conectar com o mundo de fora. Acontece que há outro gesto naturalizado, em nosso cotidiano, que eleva esta intimidade com as janelas à enésima potência: os cliques.

Admitindo que nossos movimentos cada vez mais se arvoram de forma digital, é pelas telas interativas que identificamos a capacidade de promover o acesso a infinitas *windows*, seja para conversar, trabalhar, jogar, comprar, viajar, estudar, entreter, simultaneamente, grande parte de tudo isso. Trata-se de uma relação minuto a minuto com o dispositivo das janelas, o que funciona com significado similar ao que buscamos com aquelas que estão nas paredes de nossas casas, ou seja, interagir entre espaços para “respirarmos” novos ares. Uma diferença é que, neste universo on-line, muitas vezes, as janelas não são fechadas. Ficam ali, abertas, maximizadas ou minimizadas ao ritmo das urgências, dos interesses e das indispensabilidades.

Durante os movimentos on-line, a sequencialidade de cliques em velocidade otimiza a chegada na janela que, enfim, traz a paisagem que buscamos. Ali, nos debruçamos por um tempo fiel à nossa atenção. Não raro, nesse continuum, muitas janelas ficam abertas ao mesmo tempo, o que não é exatamente impróprio frente às possibilidades de interação em que o avançar (a ansiedade) e o voltar (o arrependimento) estão aí incluídos.

O certo é que, nesta navegação digital que usufruímos cotidianamente, as janelas que vamos abrindo, através dos *links*, estabelecem inúmeras redes de comunicabilidade. Eles nos colocam em ligação uns com os outros, encadeiam relações, nos vinculam a determinados espaços, sem que saíamos por completo daquele que estávamos antes. Em observância às suas funções, os *links* criam os atalhos que nos esparramam pelo mundo, em geral, por caminhos não lineares.

Bem provável que essas dinâmicas respondam, em parte, ao engendramento de estruturas em que as janelas sejam

protagonistas, como delirou Tania Rivera. No lugar de distinguir dentro fora, temos fluxos intermináveis nos/entre espaços. No entanto, também, é presumível que a radicalização deste pensamento não se restrinja às conexões no plano virtual, ainda que com ele mantenha laços. Assim, seduzido por esta alegoria, passo a considerar a transposição da lógica de funcionamento do dispositivo da janela para pensar o que proponho como tema central deste texto: o estágio supervisionado na formação inicial em Educação Física e sua potencialidade de abrir janelas, dito de outro modo, criar (*hiper*)links.

Faço isso mobilizado por alguns acordos iniciais que gostaria de estabelecer com quem estiver lendo este texto. O primeiro deles parte do reconhecimento do estágio supervisionado curricular obrigatório como elemento substancial na formação inicial nos cursos de licenciaturas. Isto, posto não só pelo conjunto de documentos que normatiza, regula e orienta a organização da formação de professores em nível nacional, mas também se constitui em um momento que articula um amálgama de saberes, conhecimentos, procedimentos e intenções que vão forjando a própria subjetividade docente. Tratar do estágio supervisionado justifica-se na medida em que é considerado como eixo articulador na formação de professores e que, por este motivo, precisamos pensar a respeito daquilo que estrutura e organiza esta disciplina, sobre o que a embasa em termos de conhecimentos e aquilo que é exigido como papel do professor colaborador e supervisor (ZILIOTO; MEDEIROS, 2018).

De fato, ao tentarmos dimensionar as forças que atuam, nesse componente do processo formativo, logo veremos que elas carregam consigo a marca da multidirecionalidade. Afinal, é, no estágio, que acionamos conexões cujos fluxos nos remetem às vivências sociocorporais (institucionalizadas ou não), às experimentações de ensino, pesquisa e extensão cursadas na formação inicial, aos documentos orientadores do componente curricular na escola, ao projeto da instituição co-formadora, ao plano de ensino do professor(a) supervisor(a), às orientações do(a) professor(a)-orientador(a), aos *insights* do(a) licenciando(a) etc. Diante de tamanhos fluxos e

conexões, o primeiro acordo proposto é o de tomarmos a noção de rede como modelo organizacional cuja racionalidade acompanha os efeitos subjetivantes das relações de poder nela implicados (WEBER, 2008). E, aqui, estamos diante de, pelo menos, duas redes. A primeira seria o estágio supervisionado em si mesmo na medida em que lhe convergem variados pontos de conexão, tal como as forças multidirecionais apresentadas há pouco. Uma segunda rede é a que considera o estágio como um dos pontos de conexão pertencentes ao emaranhado de fluxos que constitui o currículo. Assim, o que estou sugerindo é que, em ambas, há o exercício de um poder policêntrico cujas relações endereçam o governo da conduta do outro, nesse caso, do sujeito em formação.

Para tratar do segundo acordo, é preciso deixar evidente que essas redes não estão previamente prontas aguardando os sujeitos que irão navegá-las. Ao contrário, elas são criadas à medida que os *links* vão acontecendo, as janelas vão se abrindo e os fluxos vão se espalhando. O clique para abrir uma janela e não outra, entre tantas possibilidades, é um ato seletivo. Seguir determinados fluxos em detrimento de outros, a partir dos *links* produzidos entre janelas, é efeito dessa seleção. Assim, as redes são aquilo que os sujeitos que “clacam” fazem delas. Nada *a priori*.

Os caminhos são múltiplos e estão em aberto. E falar de multiplicidade de trajetórias e percursos é uma questão de rede e de currículo também, o que nos remete ao segundo acordo: encarar o currículo não apenas como texto (SILVA, 2011), mas como hipertexto, uma vez que potencializa a conexão de diversificados conhecimentos e linguagens (OLIVEIRA, 2004). A ideia de currículo como hipertexto dialoga com a pretensão de criar interação entre diferentes espaços, uma vez que, nele, são promovidas aberturas de janelas que levam ao estágio supervisionado que, por sua vez, acionam a abertura de tantas outras janelas quanto necessárias, o que faz com que não saibamos mais o que está “dentro” ou o que está “fora”.

Tal como a rede, o hipertexto caracteriza-se por sua mobilidade. Cada “usuário pode transitar por fotos, imagens, textos, e/ou combinação destes”, fazendo leituras personalizadas

na medida em que vai clicando e criando o seu caminho, não tendo um suporte que o “fixe em uma sequência de ações e temas” (OLIVEIRA, 2004, p. 93 e 94). A subjetividade destacada deste processo de escolhas não neutras e que, em se tratando de currículo, vai formar um determinado tipo de sujeito para um determinado tipo de sociedade, demonstra a operação de um tipo de poder (Rede), e currículo é relação de poder (SILVA, 2011).

Acordos à mesa, é preciso avançar no que anunciei instantes atrás como transposição do funcionamento do dispositivo da janela para pensar o tema central desta escrita. Usando um tom narrativo, pretendo tratar de algumas aberturas e conexões estabelecidas nos fluxos “enredados” do estágio supervisionado em ambiente escolar, especialmente, àquelas que tocam à minha posição de professor-orientador para Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, procuro revisitar dinâmicas que utilizei durante a disciplina na sala de aula universitária, minhas orientações, meus cadernos de anotações, os textos debatidos, os planos de ensino, regulamentos, pareceres sobre os relatórios finais dos alunos, enfim, um sem número de materiais para, com eles, produzir *hiperlinks*.

A arquitetura política das janelas, assim operadas, sugere o arejamento da formação inicial pelo conhecimento das forças que atuam nas atividades de estágio supervisionado. Isso inclui aquelas que me produzem como docente que conduz a conduta dos alunos, algo que, segundo Nunes; Benini Filho e Boscarol (2018), parece não incomodar os pesquisadores. Pouco se observam análises sobre as formas de subjetivação e sobre os discursos que operam a docência por dentro das aulas regulares da disciplina, mesmo admitindo que isso se configura como importante espaço de análise e de reflexão que permeia a experiência de si.

### **Maximizando a janela do estágio supervisionado**

Maximizar a janela tem, aqui, duplo sentido. Primeiro, serve para entrar na corrente daqueles que o compreendem como um dos momentos mais tensos na formação do licenciando. E segundo, fazer isso colocando luz desta tensão



à posição do professor-orientador. Em geral, esta tensão e essa luz, na maior parte das vezes, estão concentradas no estudante, por ele ser considerado entre todos os envolvidos no processo como o sujeito em formação. Em uma revisão sistemática sobre a presença do estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil, Silva Junior e Oliveira (2018) concluíram que há uma grande dedicação dos artigos em analisar “o estagiário no seu momento de formação, enfatizando suas experiências, as fragilidades e potencialidades” (p. 83).

Quando o foco é alterado para os demais envolvidos, ressaltam-se quais os papéis que as instituições coformadoras devem assumir ou o que o currículo dos cursos de licenciatura deve cumprir para tornar o momento do estágio harmonizável com a realidade que o futuro profissional irá encontrar. Sobre isso, Gabriel; Pereira e Jesus (2018) em um estado da arte sobre o estágio supervisionado em licenciaturas, baseado em 78 dissertações e teses de instituições brasileiras, diagnosticaram uma ênfase “em relação ao enfoque na questão sobre formação inicial e saberes docentes na formação (24 ocorrências) e, em segundo lugar, um enfoque na representação discente sobre o estágio (18 ocorrências)” (p. 238).

No entanto, a terceira via de análise que tratarei na sequência vem expor, não exatamente, aquilo que os estagiários ou professores das escolas devem fazer ou estar atentos para uma qualificação do processo formativo; mas aquilo que, do meu lugar de professor-orientador de estágio, venho endereçando a eles no sentido de compor esta mensagem. Um lugar, cujo protagonismo é demandado por estes próprios sujeitos quando reconhecem a necessidade de uma participação mais ativa e de “maior proximidade dos professores da universidade em relação ao acadêmico em situação de estágio, bem como presença mais frequente na escola” (SILVA JUNIOR, *et al.*, 2019, p. 15).

Em outras palavras, a tentativa, ao se maximizar esta janela sobre orientação, é de abrir – ou de rachar – o que se entende que é o ato de orientar. É questionar que aspectos o sustentam, que rumos, que indicações, que direções venho

tomando, para mim, na prática docente do estágio que me fazem menos prescritivo e mais orientador? Aliás, tenho obrigação de desconfiar se assim o fazem.

Para desdobrar essas questões, é preciso perpassar que estágio é esse do qual participo como orientador. Em termos legais, a presença deste componente, nos currículos de formação inicial de professores e professoras, está sustentada em um apanhado de leis, pareceres, resoluções e diretrizes que não tenho a pretensão de compilar em sua totalidade. Ressalto, porém, algumas oficializações, a começar pela Lei 11.788/2008, a qual define, em seu Art. 1º, o estágio como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que integra o itinerário formativo do educando, e visa preparar para a atividade profissional em instituições regulares de ensino (BRASIL, 2008). Nesta “lei do estágio”, como é conhecida, verifica-se uma preocupação com diversos fatores relacionados a essa prática na medida em que baliza os direitos e deveres das três partes envolvidas (estagiário, instituição de ensino e a parte concedente do estágio), “fala em fiscalização das condições do estágio e ainda demonstra a intenção de esta prática não prejudicar as outras disciplinas obrigatórias do currículo” (REIMBERG; NEIRA, 2016, p. 33).

A obrigatoriedade deste componente, na organização curricular dos cursos de licenciatura em regime colaborativo entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, é assegurada pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001 quando define o estágio curricular supervisionado como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (BRASIL, 2001, p. 10 – *grifo do autor*).

Este texto é referendado pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015, que, por sua vez, subsidia as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, vide Resolução CNE/CP nº 2/2015<sup>2</sup>. Nela, pode-se observar a existência de uma normativa que estrutura este estágio em 400 (quatrocentas) horas, “na área de formação e atuação na educação básica contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11).

No caso do curso de Educação Física da FURG, é importante frisar que o formato curricular organizativo encontrado para o estágio não só está em consonância com o aparato legal dirigido às licenciaturas, como também demonstra, nele mesmo, uma proposta de formação. Isso porque está articulado a um projeto político e pedagógico de curso que prevê a atuação plena do professor de Educação Física, seja intervindo no âmbito escolar, seja não escolar (FURG, 2005). Não se trata de uma licenciatura ampliada, mas de uma noção ampliada de licenciatura.

Nessa esteira, o desenho constituído para os estágios vem sendo mantido desde 2006, quando da entrada da primeira turma na instituição. Ele totaliza 420 horas distribuídas em quatro disciplinas intituladas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, cada qual com 105 horas, alocadas da metade do curso em diante, nos últimos quatro semestres. As disciplinas são caracterizadas por 20 horas de experimentação de práticas docentes e 85 horas de “estudos, proposições, orientações e discussões em grupo das vivências realizadas” (FURG, 2014, p. 2). O Estágio Supervisionado I, localizado no 5º semestre,

---

<sup>2</sup> Ainda que já se tenha ciência da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e, além disso, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), o prazo de vigência da Resolução 2/2015 ainda não expirou. Segundo a própria resolução recém publicada, as Instituições de Ensino Superior têm o prazo de 3 anos, a partir de dezembro de 2019, para adequação (BRASIL, 2019).

propõe intervenções em um ou dois espaços não escolares, seguido pelo II, que significa a entrada no âmbito escolar, uma vez que trata da educação infantil e de anos iniciais. A terceira disciplina de estágio, já no 7º semestre, dedica-se aos anos finais do ensino fundamental, e o último refere-se à prática da Educação Física no ensino médio e na educação superior.

Particularmente, venho atuando, com maior frequência, como professor-orientador no Estágio Supervisionado III desde 2011. A predileção pelos anos finais carrega uma identificação forjada junto à trajetória docente pregressa ao ingresso na carreira de magistério no ensino superior em 2009, tempo em que exerci a função em duas escolas, sendo uma do setor privado e outra da rede municipal de ensino. As marcas deste tempo inevitavelmente afetaram (e afetam) a fabricação de uma subjetividade docente. Atuando, agora, como alguém que tem “participação ativa” para a formação de outros docentes, o ponto de flexão é pensar no quanto essas e outras marcas se fazem presentes quando me coloco à frente de um grupo de alunos-estagiários e/ou de professores-supervisores.

Os procedimentos da disciplina iniciam antes da primeira aula na universidade. É um período destinado aos contatos com as escolas e com os respectivos professores de Educação Física, no sentido de realizar sondagens a respeito do interesse e das condições de receber alunos estagiários. A escolha das escolas não é facultada ao estudante, mas feita por mim, com base no conhecimento do trabalho pedagógico daquele professor que está na escola, no histórico de cooperação que o curso vem estabelecendo com as instituições de ensino da rede pública municipal, bem como, em alguma medida, na diversificação geográfica em que as escolas estão distribuídas<sup>3</sup>.

No primeiro encontro da disciplina, os estagiários já recebem a informação de quais escolas, turmas e horários

---

<sup>3</sup> A partir de 2015, todas as disciplinas de estágio supervisionado, no curso, passaram a contar com dois ou três professores, em uma média que não ultrapassasse oito alunos para cada um. A busca pela diversificação geográfica das escolas, que era centralizada por um docente, antes dessa data, passou a ser acordada entre os docentes envolvidos, em que cada um efetivava a sua parceria com uma instituição diferente.

estão disponíveis às suas escolhas, que acordos já foram predeterminados com elas para que sejam respeitados durante a passagem pela instituição, que registros avaliativos serão solicitados, e a instrução para se apresentarem à equipe diretiva e pedagógica da escola antes do encontro seguinte. Nessa abertura da disciplina, já é possível sentir o “clima” de parte a parte no que se refere ao acolhimento à proposta. Pelo lado dos estagiários, a temperatura é medida pelas primeiras comparações valorativas com os procedimentos experimentados nos estágios anteriores. Os desagrados são respondidos com um comum “*mas no estágio passado não foi assim*”, nitidamente expressando uma preferência por aqueles modos ou mesmo uma indicação que deveria ser algo padrão. Pelo meu lado, digo que:

*Estagiários pareceram assustados com tanta informação... tenho receio que isso os leve a uma vigia de si mesmos, ou seja, se vem cumprindo o que a escola e o orientador querem mais do que um foco no planejamento e execução das aulas. Há uma necessidade de distencionar (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 02/03/2016)<sup>4</sup>.*

No decorrer da disciplina, é estabelecida uma dinâmica de funcionamento que compreende um encontro semanal entre professor-orientador e o grupo de estagiários intervalado por ações desses junto à escola, a começar pelas três observações da turma escolhida com vistas à elaboração do plano de ensino para 24 aulas<sup>5</sup>. A entrega deste plano de ensino é fator condicionante para o início das intervenções. Nesse momento, já é possível perceber que aquele grau de tensão dos estagiários é irrestrito ao primeiro contato.

Ele oscila ao longo da disciplina conforme as etapas vão se sucedendo ou variando com os humores entre estagiários e

---

<sup>4</sup> As redações em fonte arial 10, itálico, justificado, espaçamento simples entre linhas, com ou sem recuo, representarão trechos retirados dos materiais produzidos, por mim, ao longo da regência junto à disciplina de Estágio Supervisionado III.

<sup>5</sup> Este número de aulas corresponde às 20 horas destinadas às intervenções, uma vez que as aulas de Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental, na rede municipal de Rio Grande, possuem, salvo exceções, 50 minutos.

suas turmas ou entre estagiários e orientador, mas, definitivamente, não é algo que “passe”. Aliás, sobre isso, Neira (2012) vai dizer que os estágios, quando “deveriam representar momentos significativos na vida do estudante, comumente são entendidos como uma carga pesada a transportar ou uma barreira a ser transposta” (p. 183).

Em geral, as conversas sobre a construção do plano de ensino ocupam dois encontros da disciplina. Nesse curto período, fala-se das primeiras impressões da turma, da estrutura física e material da escola, do contato com o professor regente e de que maneira tudo isso reverbera no recorte dos conteúdos e metodologias a serem adotadas durante o estágio.

*Tratamos apenas do plano de ensino. Sinto os alunos apreensivos e duvidosos em relação às escolhas a serem feitas. O que é agora deixa de ser no minuto seguinte. Estou contribuindo para essa situação? O que devo exigir de mim nesse momento? Cobrança ou colaboração? Lugar do estágio é lugar do erro também. Então isso me dá o direito de errar tanto quanto eles? Que tal pensar com eles? É isso...vou pensar o plano de ensino com eles (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2016).*

Pensar o plano de ensino com eles tem uma atitude provocativa, mas também de embarcar naquilo que verbalizam como possível ou que gostariam de ministrar no estágio. A parte provocativa está na capacidade em disparar colocações que, quando respondidas, já delineiam a própria proposta a ser colocada em curso. Na última edição da disciplina, a qual foi interrompida em março de 2020 devido à pandemia COVID-19, lembro de provocá-los com algumas questões naquele momento:

*Para pensar o plano de ensino preciso me perguntar: - O que vai conduzir o meu estágio? Que conteúdos colocarei neste ciclo? Como articulo o plano de ensino ao projeto de escola? Como articulo o plano de ensino ao referencial oferecido pela escola? (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2020).*

Admitindo que nem sempre as perguntas são provocativas ou inteligíveis o suficiente, a ponto de mobilizá-los à escrita de uma

proposta, a alternativa não rara é esboçar uma tomando por referência as ideias daquele estagiário cujo plano apresenta contornos mais definidos. Embarcar nisso sugere um exercício coletivo junto ao grupo de estagiários que explore passo a passo quais seriam os objetivos, as unidades temáticas, a sequencialidade de conteúdo, as metodologias de ensino e o tipo de avaliação a ser adotada para determinado contexto educacional já observado. Ao proceder dessa maneira, entendo que, em certa medida, a orientação flerta com a modelação por comunicar uma viabilidade de espelhar a construção de qualquer outro plano ao que acabara de ser exercitado. É um preço a pagar, um risco confesso, que venho me propondo a correr diante daquela apreensão característica dos primeiros encontros.

*Aos poucos, explicação sobre explicação, exemplificação sobre exemplificação, eles conseguem se conectar aos seus conteúdos, métodos e temáticas. Aos poucos, o plano vai tomando corpo e eles inCORPORando o que planejam. Essa compreensão é fundamental para iniciar as intervenções. Inseguranças são normais, ainda mais ao pensar 'se vai dar certo'. A questão é que o professor não pode deixar de ser propositivo. Isso eu cobro deles! (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2016 – grifo do autor).*

A entrega do plano de ensino significa a passagem para uma próxima fase: assumir as turmas e “dar aula”. Nesse instante, noto uma sensação de alívio dos estudantes pela fase concluída com misto de ansiedade da que está por vir. Nos meses seguintes, o estagiário segue uma rotina de elaboração, execução e avaliação dos planos de aula, que culminam na entrega de um Relatório de Estágio ao final da disciplina, contendo todos os registros comprobatórios de sua realização, acompanhados de escritas reflexivas acerca do processo.

Uma característica deste estágio que lhe difere dos demais é a duração que o estudante permanece em campo. Isso porque, nos dois estágios anteriores, assim como o previsto para acontecer no último semestre, as horas destinadas às intervenções são compartilhadas entre dois espaços educativos. Nesse, o estagiário experimenta algo

próximo a um trimestre letivo, o que, de certa forma, o incomoda pelo fato de poucas vezes ter sido levado a projetar tamanha intervenção. Por esse motivo, acaba incidindo no equívoco de relacionar um extenso rol de conteúdos para serem abordados, justificado pelo medo de “sobrar tempo” na parte final do estágio ou ter que improvisar com algo que não está no plano de ensino.

*Pronto. Planos entregues. Os medos agora são outros. É executar o que se propõe. E se alguma coisa sair do “script”? Palmas ou vaias? Palmas...vamos ver o que nos tirou da rota, fez desestabilizar. Isso encontraremos no micro, no imponderável, em cada tempo-espaço da aula. Aula a aula. Outro parte do estágio está começando e com ele a pergunta: ‘Quando tu vai observar, Gustavo?’. Ah, a sensação de ser observado...ué no facebook não somos observados? É que nesse jogo de olhares próprios do estágio, o horizonte muitas vezes é o número e o conceito. Como não pensar assim? Vamos ao jogo! (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2016).*

No meio desta rotina de “dar aula”, seguem os encontros semanais da disciplina. A pergunta sobre a observação é recorrente. Quando ela – a observação – acontece, a ânsia pelo *feedback* é inevitável. Costumo dizer a eles, logo nas primeiras observações, que uma das primeiras coisas que aprendemos com nossos planos de aula é rasgá-los. Não literalmente, claro, mas simbolicamente. Os *templates* disponíveis para se escrever um plano de aula, duvidosamente, alcançam integralmente a dimensão sanguínea das relações e das significações para as quais foi prevista. De qualquer modo, ele precisa existir porque, em algum momento ali adiante, uma turma de 20, 30 crianças ou adolescentes estará à espera de uma aula de Educação Física e daquilo que o professor dirá a elas.

O mesmo percebo endereçado a mim. Em algum momento ali adiante, uma turma de 8, 10 estudantes estará à espera de uma aula de Estágio Supervisionado III e daquilo que direi a eles, cuja expectativa ronda a resolução dos problemas surgidos nas suas salas de aula nos anos finais do ensino fundamental. O que faço com aqueles que não querem participar? Como resolvo a questão de formação das equipes?



Em caso de brigas, como devo proceder? Como controlar a turma se eles não me escutam? Posso iniciar o conteúdo pelo jogo? Sem dúvida, estas e outras perguntas criam um ambiente que jogam a orientação “nas cordas”, como quem exige nada menos do que uma participação ativa do professor-orientador.

Gosto delas porque me fazem abrir janelas. Aquelas que ajudam a respirar quando nos encontramos enclausurados. Aquelas que são abertas não tanto para olhar para o lado de “fora”, mas, com ele, estabelecer uma reversibilidade e uma expansividade. Aquelas que, funcionando como dispositivos, tecem redes de comunicabilidade entre elementos e fluxos dispersos que, neste caso, vão constituir um currículo. Para estabelecer esta rede por dentro do estágio supervisionado, passo a tratar de dois ícones clicáveis que fazem funcionar alguns *hiperlinks*. São eles: a máscara e a ampulheta.

### **Hiperlink 1: a máscara**

Estágio requer um espírito investigativo. Estar sensível não só à sala de aula, mas aos corredores, à sala dos professores, à biblioteca, à hora do lanche, às ações da direção e núcleo pedagógico, às características da comunidade, às entradas e saídas, enfim, observar, sistematicamente, outros tempos-espacos da escola está na ordem do dia para que o estágio seja entendido como uma atividade “na” e “da” escola e não apenas na turma de estágio. A compreensão das práticas escolares, certamente, contribui para que o estagiário crie sentido para sua intervenção. Agora, ao sistematizar essas informações e planejar o ensino para determinado contexto, é fundamental que o estagiário também saiba que não irá sublimar os eventuais problemas encontrados. E isso tem relação com o lugar que ocupa: de ser professor, sem deixar de ser estudante.

Por mais que este estudante se aproprie das vivências escolares das quais, até dias atrás, era expectador, sua inserção e permanência na instituição são contingenciais. O estagiário é uma figura que está de passagem, que, com a escola, estabelece não mais do que vínculos provisórios, pois é sabido, desde o primeiro contato, que sua licença no local expira tão logo pratique

a docência previamente planejada. E se perguntarmos ao tempo que lugar é esse ocupado pelo estagiário, talvez, ele ainda responda que, visto numa linha horizontal, de estudante; ou visto, em outra mais vertical, de professor.

Nesse instante em que saliento a transitoriedade para falar de lugar, lembro do conceito de “não-lugar”, cunhado pelo antropólogo francês Marc Augé para definir as coisas que não têm lugar definido. Ao tematizar a cultura urbana, o autor usa o termo para se referir aos aeroportos, rodoviárias, estações de trens e metrô, lugares públicos que se caracterizam por uma grande e permanente circulação de pessoas de diferentes procedências. Os “não-lugares” seriam espaços em que “não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico” (AUGÉ, 1994, p. 73).

Em parte, tal entendimento é materializado nas aulas de Educação Física quando, durante o estágio, a própria turma entra em rota de suspeição de quem é o “novo” professor. Mais do que isso, quando o próprio estagiário capta que sua posição está em xeque, mesmo que, nos primeiros minutos, nos primeiros dias de sua intervenção, tenha dúvida do que fazer com isso:

*Na parte das reflexões, usar menos descrições e mais ponderações sobre o que os acontecimentos te fazem pensar. Por exemplo, na primeira aula descreves que sentes olhares desconfiados dos alunos...o que isso significa para ti enquanto estagiário-professor?; na reflexão da aula do dia 06/05, dizes que “eles sabem quem sou eu e o que quero com eles”. Talvez precise aparecer mais no diário quem é o Petter e o que o Petter quer com eles (ANOTAÇÕES SOBRE RELATÓRIOS PARCIAIS, 2011).*

*Podes explorar mais a escrita sobre si, sobre estar sendo estagiária e tudo o que isso implica. Por exemplo, na aula 2, fizesse um comentário no final dando conta da difícil posição de atender ou não aos 5 minutos livres solicitados pelos alunos “porque sempre foi assim”. Mais do que a descrição, podes refletir sobre quais os enfrentamentos que emergiram nesse momento. Outro exemplo, na aula 5, foi importante salientares as diferenças e semelhanças que observas em estar aluna e estar professora. Agora, o que fazes com isso? (ANOTAÇÕES SOBRE RELATÓRIOS PARCIAIS, 2011).*

Os apontamentos recém lidos fornecem pistas de como venho conduzindo situações que tocam as vicissitudes no ato de estagiar, neste caso, quando salta aos olhos a problematização do lugar ocupado pelo estagiário. Repito o que já ressaltei parágrafos antes: faço isso menos para fixar fórmulas e mais para dissecar o que seria orientar, função que se espera de um professor de estágio supervisionado. Do ponto de vista do lugar institucional que ocupo, diferentemente da relação do estagiário com a escola, posso afirmar que ele não é transitório. Entretanto, o papel que assumo ao ocupá-lo, este sim contém respingos de efemeridade por aceitar a sugestão pedagógica de Larrosa (2003) em usar máscaras e, com isso, me desonerar de qualquer contrato com uma ou outra identidade.

Ao invés de “deixá-las cair”, expressão que comumente encontramos no vocabulário popular para designar a queda de uma falsidade, por que não colocá-las? O convite desacompanha data, hora, local e roupagem, pois as máscaras não são definidas *a priori*, sabe-se delas depois de tê-las usado. Por exemplo, o fato de ter instigado o estagiário a escrever sobre si, provocando-lhe a pensar sobre determinada situação de sala de aula, sem deixar de lado o “não-lugar” por ele ocupado, conforme mostram as anotações, constitui uma das facetas de orientação que foi possível identificar quando do afastamento hipercrítico ao que venho fazendo na disciplina, não antes. E tantas outras facetas são encontradas quanto à habilidade em repetir esse movimento, desde que tenhamos olhos afeitos à multiplicidade.

*A respeito das aulas, é inegável que o conteúdo está deixando à vontade e aproveita muito bem essa condição em relação à postura de professor! Sem problemas em utilizar a técnica das lutas, que é uma forma de trabalhar o conteúdo (ANOTAÇÕES SOBRE RELATÓRIOS PARCIAIS, 2011).*

*Talvez fosse importante em alguns momentos largar a folha com o plano de aula e se colocar em atividade perto deles, junto com eles, segurando, tocando, dividindo equipes, demonstrando, errando. É a tal da disponibilidade corporal do professor sendo colocada à prova também nesse momento. É pensar: o quanto isso pode me auxiliar na*

*aula? Essa dinamicidade também pode ser direcionada para os próprios alunos se, na elaboração das atividades, projetares duas filas, dois grupos, duas linhas (ou mais) realizando-as ao mesmo tempo. Isso pode colocá-los permanentemente em atividade ocasionando menos dispersão da aula. Enfim, não é uma receita. São vistas de um ponto. O meu ponto responde por ser professor, supervisor, sentado no último degrau de uma arquibancada de um ginásio da escola, responsável por observar a aula de alguém que está em outro ponto. E desse outro ponto – no caso, o teu – as coisas são observadas de outra maneira que igualmente não é a mesma dos alunos. Jogos de observação (NOTAS SOBRE OBSERVAÇÕES, 2016).*

As anotações sobre relatórios parciais e as notas sobre as observações são escritas devolutivas aos alunos. Nelas, os pontos de interrogação, de exclamação e finais encarregam-se de indicar diferentes presenças exercidas como professor-orientador: o problematizador, o conselheiro e o que, porque não dizer, também prescreve. Claro que outras máscaras são possíveis, ainda mais quando o que se está em conversa é a atuação profissional: a minha, ou a exercitada pelos estagiários. Nisso, o leitor pode até discordar de quais máscaras deve-se lançar mão, mas convenhamos que a única identidade a pressupor como hipótese que interesse a esta atuação é a de que ela seja feita por um professor-mascarado.

Este é um tema da disciplina de Estágio Supervisionado III, intencionalmente introduzido de forma concomitante às primeiras aulas ministradas pelos estagiários nas escolas. Faço isso ao indicar a leitura do texto “Elogio do Riso”, de Jorge Larrosa, e indagar-lhes: *“Como podemos rir sendo professores de Educação Física?”* (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2016). Entendo que é um momento propício pelo aparecimento das primeiras angústias dos estudantes sobre como lidar com aqueles conteúdos que entendem possuir limitado capital corporal.

Entre outras coisas, Jorge Larrosa usa a metáfora do “chapéu de guizos” como uma máscara a ser adotada em oposição ao uso da toga que se convencionou como tom dogmático na formação do pensamento. O chapéu de guizo permitiria, assim, o riso sério de si mesmo, uma autoironia cujo propósito é “afrouxar os laços que amarram uma subjetividade

demasiadamente solidificada, uma subjetividade dotada de uma identidade demasiadamente compacta” (LARROSA, 2003, p. 180).

Para além de uma preocupação com as observações vindas de terceiros, algo tão caro ao estagiário, o texto suscita um olhar cético sobre si, o que pode ser atingido pelo riso. Segundo o autor, é fundamental que uma formação docente seja concebida a partir do riso caso ela queira colocar à prova a própria identidade. Como ato contínuo, o chapéu de guizo não seria uma máscara a mais, mas uma garantia contra qualquer fixação delas e, por efeito, de uma identidade.

O chapéu de guizo é o que põe a nu que toda roupagem é máscara, que todo rosto é máscara, e impede que as máscaras, crente de si mesmas, se solidifiquem e se ressequem. E essa é a sua contribuição para a aprendizagem: não a destruição das máscaras, mas o reconhecimento de seu caráter de máscaras e o impedimento que se grudem completamente (LARROSA, 2003, p. 180).

Assim, o conteúdo futebol não estaria somente nos planos de quem domina suas regras, fundamentos e execução. A dança não seria de propriedade exclusiva daqueles que controlam suas técnicas, passos e compassos. O exercício docente feito no estágio em Educação Física, sem generalizações, reivindica o uso de máscaras que forjem futebolistas, lutadores, capoeiristas, bailarinos, escaladores, skatistas e todo e qualquer personagem que possibilite experiências formativas tão tensas quanto construtivas.

O estudante pode nunca ter praticado ginástica em sua vida pré-formação, que suas únicas referências tenham sido alicerçadas em disciplinas durante a graduação, ainda incompleta, mas nem por isso tem que deixar de vestir as roupas de um ginasta ao se colocar diante de uma turma de anos finais para trabalhar este conteúdo. A não ser que este mesmo estudante entenda que seu papel não seja o de lidar com a diversidade de manifestações da cultura corporal que compõe a Educação Física como uma área de conhecimento

e/ou de prática social, mas tão somente com aquelas que pertençam ao seu universo particular de experiências sociocorporais.

Afora isso, as máscaras experimentadas durante o estágio não precisam ser descartadas ao final da formação inicial. Por certo, estagiar é ser um pouco ator, é criar um simulacro de uma prática docente a partir das condições de estar em um “não-lugar” e de exercer tantos papéis quanto máscaras vestidas. Contudo, consideraria um erro educativo recusarmos a deixá-las à mão durante a prática profissional. Ao propor o “*por que não?*”, quero deixar uma janela aberta que faculte a este professor mascarar-se sempre que entender isso como potência para sua ação.

Mascarar-se, maquiar-se, tatuar-se não é, exatamente, como se poderia imaginar, adquirir outro corpo, simplesmente um pouco mais belo, melhor decorado, mais facilmente reconhecível: tatuar-se, maquiar-se, mascarar-se é sem dúvida algo muito diferente, é fazer com o que o corpo entre em comunicação com poderes secretos e forças invisíveis. [...] A máscara, a tatuagem, a pintura instalam o corpo em outro espaço, fazem-no entrar em um lugar que não tem lugar diretamente no mundo, fazem deste corpo um fragmento de espaço imaginário que se comunicará com o universo de divindades ou com o universo do outro [...] De todo o modo, a máscara, a tatuagem, a pintura são operações pelas quais o corpo é arrancado de seu espaço próprio e projetado em um espaço outro (FOUCAULT, 2013, p. 12).

Mascarar-se constrói um outro lugar para se estar, o qual possui traços de artificialidade e, ao mesmo tempo, de legitimidade. Nenhum problema, neste paradoxo, conquanto nos seja permitido seguir os fluxos que levam a existência plural de ser estagiário-professor e professor.

### ***Hiperlink 2: a ampulheta***

A literatura científica é recorrente em apontar o saber da experiência como parte de um repertório a ser mobilizado e revisado durante o estágio supervisionado com vistas à

formação docente. Da mesma forma, o termo experiência é utilizado sem cerimônia durante o próprio estágio para justificar eventuais imperícias no enfrentamento de situações-problemas, o que não significa dizer que este uso está em sintonia com os enunciados conceituais daquela literatura.

As edições da disciplina de Estágio Supervisionado III vêm me mostrando a negação da experiência, ou melhor, a vulgarização da expressão “*eu não tenho experiência*” e suas variações, fazendo escorregar a compreensão do termo para uma noção de acúmulo que só a passagem do tempo parece resolver. Tal impressão emerge desde o instante em que peço aos estagiários para relatarem suas sensações a respeito das primeiras aulas ministradas. Suas narrativas hipertrofiaram as dificuldades encontradas para entrar no ritmo da escola, da turma, do público, e não raro, do conteúdo.

*Links entre o desafio de entrar no estágio, de iniciá-lo, e os relatos das primeiras intervenções é o que acontece nessa aula. Saltam as angústias, os jeitos de fazer, as posturas e as soluções...tudo aprendido no chão da escola, não antes. É hora de falar, de compartilhar: “tô engasgada”, “foi horrível”, “pegar a coisa andando é difícil”... a arte do desespero e de achar que está fazendo tudo errado por não ter experiência. O que é ter experiência se as relações com o cotidiano escolar estão sendo estabelecidas por vocês?... habitus de professor (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2016).*

O processo de entrada dos estudantes, no ambiente de estágio, é um dos primeiros desafios desse componente curricular na formação inicial. No caso da licenciatura em Educação Física da FURG, não é porque outros dois estágios já foram realizados que existe uma atmosfera cognoscível capaz de sustentar procedimentos padrões para o trato pedagógico e comportamental da complexidade que se apresenta. A adversidade diagnosticada na frase “*pegar a coisa andando é difícil*” traduz o desconforto de encarar os velhos trâmites em um novo cenário.

Sempre haverá uma instituição e suas idiosincrasias antes da entrada do estagiário que continuará a existir após sua saída. Como ele ingressa em um contexto que tem seus

ordenamentos, seu sistema de disposições, suas rotinas, não lhe cabe inaugurar nada. Entre as ações praticadas por ele para entrar nessa movimentação institucional, está o modo como resolve aderir à organização dos conteúdos preestabelecidos pelo professor supervisor em seu plano de ensino para o respectivo período letivo do estágio.

Na relação professor-orientador/professor-supervisor, é combinado que o último apresente e discuta com o estagiário que conteúdos estavam previstos para serem ministrados quando da sua chegada. É uma forma de lembrá-lo que sua autonomia tem algumas paredes visíveis que não podem ser desconsideradas, entre elas, um projeto de ensino e de escola que estão em andamento. Caso a combinação entre professor-supervisor/estagiário resulte na livre escolha do conteúdo de modo que seja mais confortável ao estudante, o mesmo é encarado como opção disponível dentro da articulação entre ambos. Já no que tange à relação professor-orientador/estagiário, evidencio que, ao se depararem com uma obrigatoriedade de assumir a planificação do professor-supervisor, os estudantes compreendam isto não como problema, mas como o arrefecimento daquilo que, em geral, é alvo de suas críticas: a ausência de planejamento na disciplina de Educação Física.

De qualquer modo, espontâneo ou tutelado, invariavelmente, o plano de ensino exprime uma tendência do estudante em tornar o estágio redentor das representações negativas construídas até então a respeito da escola pública de educação básica, ou ainda, das críticas contumazes à figura do professor. Segundo Souza Neto; Sarti e Benites (2016), é isso que vai acontecer no estágio quando o estudante se coloca no afã de “ser diferente dos professores de escola que os receberão, assumindo por missão *revelar-lhes* possibilidades de inovação relativas ao ensino” (p. 313 – grifo dos autores). As exclamações adjetivadas de “*foi horrível*” ou “*tô engasgada*” refletem, proporcionalmente, um superdimensionamento da sensação de fracasso que lhes abate logo nas primeiras aulas do estágio.

Ter experiência resolveria a situação de maneira menos dolorosa? Maior ou menor experiência seria a régua adequada



para amenizar tais dificuldades? Com que experiências tanto eu quanto o professor-supervisor poderíamos contribuir para tornar o ciclo de ingresso na escola menos acidentada? Qualquer que seja a pergunta, impõe-se dar um passo atrás e reformulá-la para: o que se entende por experiência?

Faço isso, tal como no ícone anterior, interessado em olhar mais para aquilo que conduzo sentado em roda com a turma de estagiários nos bancos universitários. Dessa conversa também participa Jorge Larrosa, um intercessor permanente que me faz falar através do diálogo com seus textos. Para este hiperlink, uso dois deles: “Notas sobre a experiência do saber e o saber da experiência” e “Experiência e alteridade em educação”.

Uma das primeiras lições que aprendi com Larrosa (2002), ao tratar sobre o saber da experiência, é que se deve limpá-la de uma contaminação empírica ou metodológica que porventura a confunda com a noção de experimento, algo comum, que tratei, em parte, na abertura deste ícone. Isso significa renunciar de imediato à equiparação do exercício da experiência com a quantidade de vezes ou anos que experimentamos alguma coisa. Senão, vejamos: todos os alunos cursam o mesmo estágio por estarem matriculados na mesma disciplina sob minha regência, mas cada um experencia de modo singular este estágio, inclusive eu. Cada um vai sentir, falar, pensar do seu jeito. Do ponto de vista do acontecimento, o estágio é vivido de forma homogênea, mas irrepitível do ponto de vista da experiência.

Ministrar duas, três, dez vezes a disciplina de estágio torna o experimento repetitivo e, certamente, aprende-se com as edições anteriores por aquilo que “me passou”: como abordar o planejamento, como acompanhar, como avaliar, como se relacionar com os entes escolares, enfim, são forjadas certas maneiras de encaminhar a disciplina, mas ela será distinta em todas as edições. Como dito por Larrosa (2011, p. 17), “na experiência, a repetição é diferença. Ou que, na experiência, a mesmidade é alteridade”.

Sendo toda experiência singular, temos uma pluralidade de singularidades. O singular quer dizer que não se pode

proceder a qualquer identidade, é precisamente inidentificável; não se quer dizer o que pode representar, é precisamente o irrepresentável; ultrapassa a inteligibilidade, pois o singular é incompreensível (LARROSA, 2011). A experiência, portanto, não é algo que se calcula ou se antecipa, tal como pode ser feito com o experimento. Ela existe na incerteza e na impossibilidade de ser prevista. Essa rápida lição parece suficiente para o leitor perceber a encruzilhada que há no fato de que quanto mais uma orientação ou supervisão atender à demanda dos estagiários, alimentando-os com antecipações do que está por vir no ato de estagiar, no sentido de suavizar as aproximações com a escola, com a turma e com o conteúdo; mais a noção de experiência vai se apagando, deixando o estagiário menos exposto às aberturas do (im)possível.

*Foi um bate-papo. O número reduzido de alunos – o que espantou os três professores convidados – é um indicativo e um avalista da interatividade conseguida na aula. Notei os estagiários extremamente abertos às palavras da Andreia, do Alex e do Leo, todos professores egressos do curso que hoje atuam na educação básica. Houve um compartilhamento dos saberes que estão produzidos pelos pátios escolares. Não incomum parecia acontecer um espelho entre o que os professores falaram e aquilo que os estagiários-professores já tinham narrado nas aulas de Estágio Supervisionado III. Medos, ansiedades, retomadas, dificuldades...não estamos muito longe um do outro. Enquanto professor da disciplina, acredito que o objetivo da aula foi atingido, caminhando devagarinho para o atendimento aos objetivos da disciplina: fazê-los se conhecer, se testar, se descobrirem enquanto professores. Para isso adotei uma estratégia de investir nos pontos fortes, com cuidado, mostrando que estou ao lado deles. Há equívocos? Sim! Aponto-os? Provoco-os a pensar sobre suas próprias atuações. E assim seguimos em frente. Quem sabe daqui a um, dois, cinco anos não serão estes estagiários-professores a serem convidados a falar sobre suas trajetórias docentes, a mostrar o que lhes foi endereçado e o que vem endereçando... (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2016).*

A escolha por que caminho seguir é tortuosa, pois a racionalidade de perseguir a compreensão da realidade escolar, para nela atuar, é vigorosa nos cursos de formação

docente. Por esse motivo, muitos estudos acionam a importância do professor-supervisor para que, ao lado do professor-orientador, possam equacionar, a partir das suas experiências acerca do universo escolar e dos manejos pedagógicos, uma vivência exitosa do estagiário. Concordemos que a busca por este tipo de segurança é um tanto frágil tanto pela desconexão com a experiência da qual acabei de tratar quanto no embaraço em definir o que é “a” realidade escolar.

A ruptura com esse *modus operandi* na educação, segundo Nunes; Andrade; Contarini (2018), é abrir espaço para a experiência de si, contrariando uma tradição de reduzir a aprendizagem à imitação, à reprodução e à repetição do existente, ou, ainda, à homogeneização de dispositivos pedagógicos. Os autores afirmam, ainda, que escapar a determinadas normas é algo muito difícil de acontecer em função dos “mecanismos escolares de subjetivação aos quais todos os envolvidos foram submetidos no transcorrer de suas vidas”, mas “que a experiência de si deve ser uma constante em detrimento de vir a ser um sujeito predeterminado pelos discursos homogeneizantes que prescrevem o que é o sujeito docente” (p. 93).

Que o instrumento deste sujeito docente que experencia a si mesmo seja a ampulheta. Usado para medir o tempo, ele não é padrão, depende do diâmetro da abertura entre os dois recipientes principais, do tamanho do grão de areia e do material que é construído. O tempo medido pelas ampulhetas de cada estagiário-professor e professor pode ser interrompido no simples gesto de inverter o instrumento, e, nesse instante, começa um outro tempo que o anterior não consegue acelerar.

### **Considerações abertas**

Seria irônico, de minha parte, chegar até esse momento para promover qualquer manifestação de encerramento. O dispositivo das janelas precisa continuar funcionando e criando seus fluxos em rede. Espero ter criado *hiperlinks* com o leitor pelas janelas que expandiram propositalmente reconfigurações do tempo (ampulheta) e o espaço (máscara) para pensar o

estágio na formação inicial de professores e professoras de Educação Física. Talvez, sem saber, tenha conseguido, ainda, produzir *hiperlinks* com os demais textos que integram esta obra. Quiçá tenha me permitido não saber de que lado da janela estava olhando.

## Referências

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de dezembro de 2015**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Diário Oficial. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 02 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Pós-facio de Daniel Defert. São Paulo: N-1 edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FURG. **Regulamentação dos Pré-Estágios e Estágios Supervisionados**. Curso de Licenciatura em Educação Física, 2014.

\_\_\_\_\_. **Deliberação COEPE 009/2005**. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, 2005.

GABRIEL, F. A.; PEREIRA, A. L.; JESUZ, D. A. F. Estágio supervisionado nas licenciaturas: o estado do conhecimento com base nas dissertações e teses de instituições brasileiras. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 227-247, set./dez, 2018.

LARROSA, Jorge. . Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n.02, p. 4-27, jul/dez, 2011.

\_\_\_\_\_. Elogio do riso: ou de como o pensamento põe, para dançar, um chapéu de gizos. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas, mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. Autêntica: Belo Horizonte, p. 167-182, 2003.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência do saber e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/abr, p. 20-28, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira. **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 177-201

NUNES, Mário L. Ferrari; BENINI FILHO, Flávio de Andrade; BOSCARIOL, Marina Contarini. O estágio supervisionado de licenciatura em Educação Física como experiência de si. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p.82-108, mar-abr 2018.

OLIVEIRA, José Mário Aleluia. O hipertexto como imaginação do currículo e de conhecimentos produzidos na escola. **Revista Técnico-Científica das Faculdades Atibaia**, v. 2, n. 2, p. 85-102, 2004.

REIMBERG, Natasha; NEIRA, Marcos Garcia. O lugar do estágio na formação de professores de Educação Física. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação de professores de Educação Física em perspectivas**: Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Editora Hipótese, 2016.

RIVERA, Tania. **Fechar portas, abrir janelas** (estratégias políticas para sair de si). n-1 edições, 2020. Disponível em: <<https://n-1edicoes.org/077>>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

SIBILIA, Paula. Do confinamento à conexão: as redes infiltram e subvertem os muros escolares. In: CASTRO, Paula Almeida de (Org). **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Campina Grande: Editora Realize, 2015.

\_\_\_\_\_. A escola no mundo hiper-conectado: redes em vez de muros? **Matrizes**, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 195-201, jan-jun 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA JUNIOR, Arestides Pereira; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 77-92, jan/mar 2018.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.1, p. 311-324, jan/mar 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, p.163-186.

WEBER, Susanne Maria. O “intra-empendedor” e a “mãe”: estratégias de “fomento” e “desenvolvimento” do empreendedor de si no desenvolvimento organizacional e na ação afirmativa. In: **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (orgs). Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZILLOTTO, Daniele Sotta; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: apontamentos para um estado da arte. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 4, n. 4, p. 68-86, dez. 2018.

## **REDE DE PARCEIROS MULTIPLICADORES: UMA POLITICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE RIO GRANDE-RS**

Mauricio Cravo dos Reis\*

A Educação Física tem se constituído como um importante campo de saber ao longo da história. Suas manifestações estão nas mais variadas esferas sociais, como a saúde, a qualidade de vida, a performance, o treinamento desportivo, o lazer e a educação. Por conta disso, a formação inicial e continuada dos profissionais da área e as práticas desenvolvidas, nos diferentes âmbitos, constituem-se em objetos de reflexão, pesquisa e debate e impulsionam a construção de políticas em diferentes tempos históricos.

Nos espaços escolares, cada vez mais, se torna perceptível a necessidade de permanente atualização e qualificação da prática pedagógica por meio de programas e cursos de formação continuada que ofereçam novos conteúdos, novos saberes e experiência. Os discursos de formação como complementação da prática estão presentes na produção de políticas educacionais, independente de nível ou categoria de ensino.

A formação continuada pode ser entendida como o conjunto de formação vivenciado pelos profissionais da educação e que acontece paralelo ao exercício da docência (PERRENOUD, 1993). Além disso, a formação permanente pode ser compreendida como aperfeiçoamento, formação profissional continuada, formação em serviço: termos que

---

\* Professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande.

podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças. No campo educacional, isso se traduz na busca de atualização de conhecimentos, atitudes e aquisição de novas habilidades em função dos avanços científicos e tecnológicos (IMBERNÓN, 1997).

Noguera-Ramírez (2011, p. 249), em estudo realizado sobre a emergência do conceito de aprendizagem, indica que as noções de “educação permanente” e de “aprendizagem permanente ou ao longo da vida” operam como condições de possibilidade para o surgimento de uma nova subjetividade, o “Homo discentis: um aprendiz permanente”. Nessa perspectiva, a formação continuada se inscreve como uma atividade contínua do sujeito, o que implica absorvê-la como uma atividade indissociável do exercício da docência.

A formação inicial e continuada de professores de Educação Física se situa em um território contestado<sup>1</sup>, desde a divisão dos cursos de formação inicial em licenciatura e bacharelado até a proliferação da oferta de cursos de formação continuada para docentes, sobretudo, na rede pública de ensino.

Diante da emergência dos incentivos oriundos dos setores público e privado e do alargamento das políticas educacionais e sociais no Brasil, surge, na década de 1990, a possibilidade de investimentos específicos em ações que qualifiquem os profissionais da área, como, por exemplo, programas de formação continuada oferecidos pelas prefeituras municipais, as quais visavam oferecer maior qualificação no processo pedagógico dos professores. Nesse espaço, então, acredita-se que haja a necessidade de que aos professores sejam oferecidos programas, projetos, eventos e encontros: em suma, políticas que oportunizem maior acervo de conhecimentos relacionados à educação. Quando essas políticas são vinculadas à disciplina de Educação Física, é

---

<sup>1</sup> Nesse caso, se remete à conturbação da área em termos organizacionais e diretrizes para os currículos escolares, na qual Silva (1999, p. 16) enfatiza que “as teorias de currículo. estão situadas num campo epistemológico social. As teorias de currículo estão no centro de um território contestado”.



possível identificar que as manifestações esportivas, para além da escola, são fatores importantes e têm influência direta na formação dos docentes nas escolas.

Além disso, as proposições de megaeventos esportivos, no Brasil, alteraram, consideravelmente, as políticas esportivas e econômicas no País. Em anos anteriores à Copa do Mundo de Futebol (2014) e aos Jogos Olímpicos (2016), incentivos e programas foram criados para que o esporte ganhasse ainda mais evidência. Projetos sociais esportivos foram implementados nos quatro cantos do território nacional, mobilizando praticantes das mais variadas faixas etárias e modalidades esportivas. Grande parte das instituições governamentais (ou não) que submeteram projetos foram contempladas com os mais variados tipos de incentivos para a implementação das políticas.

Levando em consideração esse contexto, o capítulo pretende abordar o processo de constituição e caracterização de uma política de formação continuada de professores, implementada no município de Rio Grande -RS, através de uma parceria público-privada. O estudo integra parte da tese de doutorado intitulada: rede de Parceiros Multiplicadores de Esporte Educacional no sul do RS – os efeitos da Rede a partir das narrativas de professores de Educação Física, finalizada no ano de 2019 e apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande. Nesse recorte, o capítulo indica, entre outras variáveis, as condições de possibilidade que permitiram a implementação do programa num contexto político local, levando em consideração o período que antecedeu aos megaeventos esportivos sediados no Brasil, momento oportuno para investimentos no esporte em suas diferentes dimensões, sobretudo, na esfera educacional.

### **A emergência da Rede Multiplicadora de Esporte Educacional: uma política de formação continuada**

Diante da proposição de uma política educacional de formação continuada de professores, torna-se necessário conhecer seus agentes proponentes, a organização das

práticas, objetivos, princípios pedagógicos, público-alvo, entre outras variáveis que, a seguir, serão apresentadas, com a intenção de ilustrar o cenário local favorável para que esse tipo de política pudesse ter sido implementada na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Nesse caso, a parceria entre o Instituto Esporte Educação (IEE), a Petrobrás, a FUNSERG (Fundação Sociocultural Esportiva do Rio Grande) e as prefeituras municipais compuseram as instituições proponentes do Programa Rede de Parceiros Multiplicadores de Esporte Educacional na região sul do Brasil.

O Instituto Esporte e Educação (IEE) foi fundado no ano de 2001. Antes disso, em 1999, foi lançado o projeto Ana Moser Sports – Voleibol escolar, em parceria com o Colégio Magno, na cidade de São Paulo. Esse projeto atendeu às crianças de 7 a 12 anos, com o objetivo de desenvolver uma educação de formação esportiva. Um grupo de professores começou a ser treinado, representando os primeiros passos do IEE. Em dezembro de 2001, começaram as atividades do primeiro núcleo esportivo do IEE/ Programa REXONA/ Ades Esporte Cidadão, Núcleo Indaiatuba, com 120 crianças e adolescentes. Desde então, inúmeros projetos e parcerias têm sido estabelecidas entre o Instituto Esporte e Educação e órgãos oriundos dos setores público e privado.

O IEE conta com grandes empresas como parceiras na promoção do esporte educacional no Brasil. Entre as empresas privadas, estão: ESPN, Unicef, Sesc, Sesi, Nike, Banco Itaú, Banco Votorantim, Faculdades Anhanguera, Unopar, Nestlé, Nescau, Mercado Livre e Mentos. Entre as parcerias públicas, podem ser identificados: governo do Estado de São Paulo, Lei de Incentivo ao Esporte, Secretaria Especial do Esporte, Prefeitura de São Paulo, Prefeitura do Rio de Janeiro e Prefeitura de São Sebastião.

O Projeto Rede Multiplicadores de Esporte Educacional surge de uma iniciativa do IEE. A partir desse momento,

desenvolve-se a metodologia de esporte educacional<sup>2</sup>, que tem por objetivo disseminá-la nos mais variados espaços sociais. Um exemplo disso é a atuação do Instituto em projetos sociais esportivos, como consta no sítio da instituição – por exemplo: núcleo de Atendimento<sup>3</sup>, Caravana do Esporte<sup>4</sup>, Cidades da Copa<sup>5</sup>, Vilas Olímpicas<sup>6</sup>, Jogadeira<sup>7</sup> e o Programa Qualificação da Educação Física Curricular<sup>8</sup> –, na produção de materiais pedagógicos e, também, no levantamento de públicos em condição de vulnerabilidade, que atendam a demandas específicas do esporte advindas, sobretudo, das competições de alto nível.

---

<sup>2</sup> A metodologia de Esporte Educacional é criada pelo Instituto Esporte Educação, visando à promoção do esporte, em sua manifestação escolar, nos ambientes educacionais escolares e não escolares.

<sup>3</sup> Atendimento de crianças e jovens de 5 a 18 anos de idade em condição de vulnerabilidade social, por meio do esporte educacional, oferecido em duas aulas semanais.

<sup>4</sup> Criado em 2005 pela aliança entre o Instituto Esporte e Educação, o Canal de TV ESPN Brasil e o UNICEF reúnem professores, atletas, instituições e organizações esportivas da sociedade civil. Traduz-se em uma ação de atendimento a crianças e adolescentes por meio de um evento esportivo educacional, pela formação de professores e educadores locais em Esporte Educacional e pela articulação política para a continuidade local – através do envolvimento da comunidade e do poder público na construção de Planos Estratégicos.

<sup>5</sup> O Projeto Cidades da Copa, desenvolvido nas cidades sedes da Copa do Mundo, visa à construção de um legado social e esportivo, com a mobilização e a participação do poder público, iniciativa privada, universidades e sociedade civil, transcendendo os aspectos relacionados à infraestrutura, à comunicação e ao transporte.

<sup>6</sup> O Projeto Vilas Olímpicas tem como objetivo principal contribuir com a qualificação da gestão pedagógica e administrativa de 10 Vilas Olímpicas da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> O Projeto Jogadeira nasceu com o foco específico de estruturar e organizar espaços (especialmente ruas da cidade) para prática esportiva, a partir da adaptação de locais e da construção de equipamentos e materiais alternativos à prática esportiva.

<sup>8</sup> O Programa Qualificação da Educação Física Curricular é resultado do estabelecimento de uma parceria entre o Instituto Esporte e Educação (IEE) e a Associação Parceiros da Educação, com apoio do Instituto Península, para atender à demanda de formação continuada de professores de Educação Física que atuam na rede Pública, visando qualificar o ensino do esporte como conteúdo escolar.

Todas essas ações desenvolvidas pelo IEE se tornaram possíveis a partir da formação de um grupo de profissionais das áreas do esporte e da escola, que se uniram para a criação de uma metodologia de iniciação esportiva, visando repensar a prática pedagógica do esporte desenvolvido nas aulas de Educação Física Escolar, partindo de um questionamento importante: quem necessita de esporte educacional? No início, o maior objetivo do grupo foi tornar algumas modalidades esportivas acessíveis a crianças, somando, como conteúdo, os valores éticos e morais do esporte educacional. Nesse sentido, Tubino (2001) enfatiza que:

O esporte educacional é responsabilidade pública assegurada pelo estado, dentro ou fora da escola, tem como finalidade democratizar e gerar cultura esportiva, desenvolvendo o indivíduo em relações sociais recíprocas e com a natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária (p. 34).

Uma das preocupações apresentadas, nessa perspectiva, é a diferenciação em relação às outras manifestações do esporte, de rendimento e de participação, por exemplo. Consta, na Cartilha da Rede de Parceiros Multiplicadores de Esporte Educacional (2015), a seguinte reflexão:

Por suas características, o esporte educacional pode apresentar práticas que sejam diferentes do esporte de rendimento, porque o esporte educacional deve ser adaptado aos seus participantes, embora estes também tenham que aprender a se adaptar a ele, até onde isso for possível (p. 10).

No espaço escolar, regularmente, o esporte educacional é desenvolvido por meio das aulas de Educação Física, disciplina da grade curricular de instituições escolares de Ensino Fundamental e Médio. Fora da escola, os projetos

sociais esportivos têm se tornado uma importante via de acesso ao esporte educacional.

O esporte educacional, conforme a Lei nº 9.615 (1998), conhecida como Lei Pelé, é aquele praticado

[...] nos sistemas de ensino e em outras formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer (p. 03).

Tendo por base a criação de uma metodologia específica, efetivamente, o Projeto Rede de Parceiros Multiplicadores de Esporte Educacional surgiu no Brasil, no ano de 2011, por meio de uma parceria entre o IEE e a Petrobras, tornando-se um dos projetos que compõem o Programa Petrobras Esporte e Cidadania. Além das duas instituições, a proposta conta com as parcerias de ONGs, universidades e prefeituras municipais; também tem, por objetivo principal, democratizar as práticas de esporte educacional por meio da transferência da metodologia para organizações locais que formam gestores e professores de diferentes municípios, visando proporcionar o acesso ao esporte educacional às crianças e aos adolescentes, de forma a apoiar a construção de políticas públicas de esporte.

O Instituto Esporte Educação é considerado o principal órgão responsável pela produção da proposta metodológica de esporte educacional dentro do programa, tendo em vista que existem outras propostas similares. Essa instituição trata-se de uma Organização Civil de interesse público que tem como objetivo principal implementar a metodologia de esporte educacional em comunidades de baixa renda, norteadas por cinco princípios do esporte educacional potencializado pelo próprio Instituto: inclusão de todos, respeito à diversidade, à construção coletiva, à educação integral e ao rumo à autonomia, desenvolvendo a cultura esportiva, com a finalidade de formar o cidadão crítico, criativo e protagonista.

Com intuito de estimular a cultura esportiva nas comunidades, o IEE criou os Núcleos Esportivos Socioeducativos, para o atendimento direto a crianças e jovens, além de fomentar a formação e o apoio aos profissionais de Educação Física que atuam nesses núcleos, por meio de uma prática pedagógica que valoriza a reflexão, a gestão dos núcleos e a formação continuada. Esses núcleos estratégicos tornaram possível que fosse colocada em funcionamento a metodologia de esporte educacional idealizada pelo IEE.

Num momento inicial, o objetivo seria a criação de oito Núcleos Estratégicos espalhados em diferentes regiões do País, privilegiando as parcerias locais e municipais, formando gestores e professores – para que fossem os responsáveis diretos pelas atividades de atendimento a crianças e adolescentes. Assim, em termos da construção da política, é, a partir de uma iniciativa do IEE, em conjunto com as demais instituições promotoras e das parcerias locais, que se torna possível a capilaridade e aplicação do programa em diferentes localidades, simultaneamente. O projeto foi implantado em três fases: a primeira, durante o ano de 2011, abrangendo os estados do Amazonas, Bahia e Rio de Janeiro; na segunda fase, em 2013, foram criadas as redes de Pernambuco e Rio Grande do Sul; na terceira e última fase, realizada no ano de 2014, surgiram os núcleos de Alagoas, Mato Grosso do Sul e a ampliação das redes Rio de Janeiro e Bahia.

Durante a trajetória do IEE, identifica-se o interesse em modificar a prática do professor de Educação Física por meio de Cursos de Formação Continuada, estabelecendo e valorizando o esporte educacional como conteúdo fundamental no espaço escolar. O ideal de atingir somente o público-alvo, ou seja, crianças e jovens em condição de vulnerabilidade social, por meio de projetos sociais esportivos, já não contemplava a abrangência objetivada pela instituição. Era preciso ousar: afinal, onde estão os vulneráveis para além das ruas, praças e espaços públicos? A resposta quase sempre é a escola. Então, a partir daí, evidencia-se um importante espaço para que seja disseminado o esporte educacional, reforçando a proposta de contribuir na resolução de problemas

sociais (como o uso de drogas, violência e pobreza), que transcendem os muros da escola.

Em momento oportuno, com os megaeventos por vir, surge a primeira e a grande parceira do IEE na empreitada de formar, continuamente, os professores de Educação Física pertencentes às escolas públicas, à Petrobrás. Instituição privada de poderoso investimento em políticas sociais no País, no ano de 2010, a empresa lançou o Programa Petrobrás Esporte & Cidadania, que consolida a política de investimentos no esporte brasileiro. Cabe, aqui, o estranhamento a partir do interesse de empresas privadas direcionarem verbas para a resolução de problemas pedagógicos de professores pertencentes à rede pública de ensino.

Segundo consta nas diretrizes da empresa, a ação ilustra o compromisso com a democratização do acesso ao esporte e o desenvolvimento de modalidades olímpicas nas mais variadas manifestações esportivas, tendo, por objetivo, o investimento de cerca de 265 milhões de reais até o ano de 2014 – coincidentemente, ano do primeiro megaevento realizado no País, Copa do Mundo FIFA.

No segmento do esporte educacional, foram firmadas parcerias com órgãos do poder público e da sociedade civil. Tais ações visaram ao desenvolvimento de projetos em, basicamente, três linhas de atuação: atendimento direto a crianças e adolescentes, por meio do desenvolvimento de atividades esportivas educacionais; fortalecimento das redes de esporte educacional; incentivo às tecnologias sociais para o esporte.

Ao colocar em prática tais políticas, são criados, entre as duas instituições (IEE e Petrobrás), cinco Centros de Referência Esportiva (CRE), abrangendo todas as regiões do País. Tais centros envolvem espaços públicos para o desenvolvimento de atividades esportivas educacionais integradas ao sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, bem como a formação e a disseminação da metodologia de esporte educacional na rede pública local e regional. Levando em consideração esse contexto específico de política, surgem questionamentos como: de que forma a

escola recebe essa política? Que aproximações são feitas com as escolas?

Com investimentos oriundos da Petrobrás, os Centros de Referência Esportiva (CRE) tinham por objetivo principal a aplicação da metodologia de esporte educacional por professores treinados e capacitados a atender uma determinada demanda, que estava localizada, basicamente, nas escolas públicas próximas aos polos das cidades sedes.

A parceria do IEE e da Petrobrás com as instituições locais se dava através da cedência de espaços públicos como de escolas, parques, fundações, organizações não governamentais etc. As atividades realizadas, nos CRE, eram oferecidas no contraturno escolar, atendendo, preferencialmente, a crianças e a jovens em situação de vulnerabilidade social. Cada escolha das instituições promotoras apresentou peculiaridades políticas, sociais, ambientais e culturais, tendo em vista que, para receber os polos, os parceiros locais tiveram que oferecer contrapartidas, tais como: espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades, processo seletivo de montagem da equipe de profissionais, bem como gestão e acompanhamento do trabalho desenvolvido nos CRE.

Desde o ano de 2017, todos os núcleos encontram-se desativados devido à crise financeira da Petrobrás, principal mantenedora da política, motivada pelos escândalos de corrupção e desvios de dinheiro da empresa.

### **Polo Sul: a Rede de formação continuada chega ao Rio Grande do Sul**

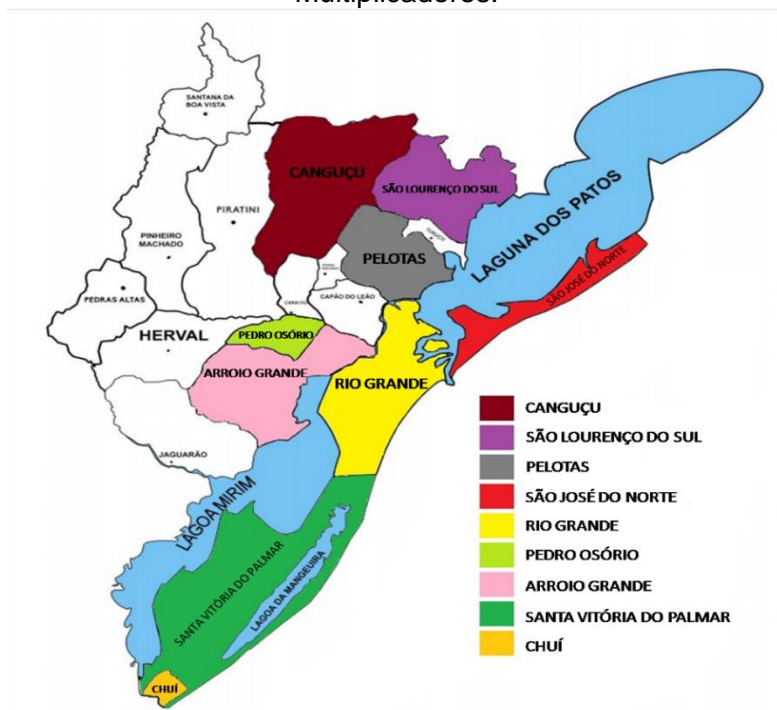
Para o estabelecimento de um Polo na Região Sul do Brasil, foi escolhido o Rio Grande do Sul, mas ainda faltavam parcerias locais que oferecessem os espaços necessários, uma equipe pedagógica e a aproximação com os professores de Educação Física, principal público-alvo da Rede Multiplicadora. Desse modo, a FUNSERG se apresentou como uma potente parceria, tendo em vista que foi criada para captação de recursos para o desenvolvimento de projetos esportivos e culturais. Essas condições fizeram com que a cidade de Rio Grande fosse a escolhida para sediar os



encontros de formação e centralizar a organização e ações da Rede. Aliadas ao município de Rio Grande, foram inseridas, no programa, mais oito cidades adjacentes.

A Rede de Parceiros Multiplicadores agregou nove cidades que compuseram o Polo Região Sul, único localizado no Estado. Entre eles, estão: Rio Grande, Pelotas, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, Chuí, Canguçu, São Lourenço do Sul, Pedro Osório e Arroio Grande. Segundo consta em documentos fornecidos pela coordenação pedagógica, a escolha desses municípios se deu, primeiramente, pela proximidade e, após, pela facilitação no estabelecimento de parcerias entre a proponente e as prefeituras locais.

FIGURA 1 – Mapa da Região Sul do Rio Grande do Sul e os municípios participantes da Rede de Parceiros Multiplicadores.



FONTE: Elaborado pelo autor (2020).

Nesse sentido, cabe destacar a cidade de Rio Grande que, durante os cinco anos de realização da Rede, sediou os encontros de formação e, ainda, serviu como locação para a promoção do Centro de Referência em Esporte Educacional. Este se caracterizava por um espaço de atendimento a crianças e jovens matriculados em escolas do município onde eram oferecidas modalidades esportivas, sob a metodologia educacional do IEE e tinha como local de realização das atividades a sede campestre do Sport Club Rio Grande<sup>9</sup>.

Dentre os municípios citados, Rio Grande merece certo destaque por ter servido de sede para realização de todas as atividades presenciais do curso de formação continuada do Polo Sul. Essa localidade possui 210.005 habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019 e tem como principal fonte de renda a pesca e o porto. Durante os anos de 2010 a 2014, passou por um período de expansão econômica através do Polo Naval onde foram empregados muitos trabalhadores da indústria, grande parte oriunda de outras regiões do País. Devido ao momento socioeconômico da cidade, as alianças político-partidárias, tendo em vista o prefeito municipal pertencer ao mesmo partido da presidenta da república na época e, sobretudo, o período de pré-megaeventos esportivos no País, se tornou possível a implementação de um Polo da Rede de Parceiros Multiplicadores.

Em um mapeamento inicial, a Rede, em sua implementação, contava com, aproximadamente, 150 (cento e cinquenta) professores pertencentes a 100 escolas da rede municipal de nove cidades da região Sul, nove gestores (um de cada município) e um professor formador ligado ao IEE.

A cidade do Rio Grande – localizada no litoral sul do Estado do Rio Grande do Sul – tem, desde sua fundação, o que se pode denominar por “vocação marítima”<sup>10</sup>. Isso se evidencia

---

<sup>9</sup> O Sport Club Rio Grande   conhecido por “vov ” do futebol, pois se trata do clube de futebol profissional mais antigo do Brasil em atividade. Sua fundac o data de 19 de setembro de 1900.

<sup>10</sup> “O Conselho Universitário (CONSUN), da Universidade Federal do Rio Grande, através da Resolu o 014/87, aprovou a defini o da Filosofia e Política para a Universidade Federal do Rio Grande. Mediante tal defini o,

desde sua posição geográfica<sup>11</sup> que, na sua origem, se caracterizou como importante ponto estratégico de defesa nacional e permitiu que, no local, fosse construído o único porto marítimo do Estado. A ligação com o mar e com a lagoa promoveu, também, o desenvolvimento da indústria pesqueira e da pesca artesanal, sendo consideradas suas principais atividades econômicas. No entanto, as oscilações econômicas vinculadas ao desenvolvimento da pesca, aos poucos, impõem e tornam visíveis as consequências sociais que tal conexão tem na vida não só dos pescadores e de suas famílias, mas também de todos que vivem na região. A pesca, característica do município, não diz respeito apenas à vida marinha (enquanto forma de subsistência); ela está implicada com a vida dos sujeitos e da população.

Durante as décadas de 80 e 90 do século passado, a cidade passou por uma grave crise econômica, na qual muitas indústrias e estabelecimentos comerciais acabaram decretando falência, expandindo o desemprego e afetando, diretamente, não só as atividades vinculadas à pesca, mas também, as implicações e manifestações sociais, tais como, violência, diminuição de postos de trabalho, enfraquecimento comercial etc. As políticas de ajuste fiscal, da década de 1990, atingiram, diretamente, a estrutura econômica instalada em Rio Grande: o número de trabalhadores formais caiu de cerca de 38.000 em 1994 para, aproximadamente, 33 mil em 1998, segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS).

Embora haja o superficial entendimento de que essa descrição parta de uma abordagem sociológica, não é disso que se trata. Pelo contrário, uma descrição como essa visa colocar em destaque o tema da vida implicado nos

---

a Universidade assume, como vocação institucional, o Ecossistema Costeiro, que orientará as atividades de ensino, pesquisa, extensão”. Tal definição, retirada do endereço [www.furg.br](http://www.furg.br), inspira o uso de “vocação marítima”, neste texto, estendido à cidade do Rio Grande.

<sup>11</sup> A cidade do Rio Grande está localizada no lado oeste da ligação que existe entre a Lagoa dos Patos e o Oceano Atlântico, denominada Barra do Rio Grande ou Canal do Rio Grande.

acontecimentos<sup>12</sup>, pois são, em cenários como esse (que não correspondem, exclusivamente, ao município de Rio Grande), que os CREs são criados e caracterizados como Projetos Sociais Esportivos.

No início deste século, após, aproximadamente, vinte anos de recrudescimento da economia, foram anunciados investimentos vultosos em torno do desenvolvimento de um Polo Naval. A instalação de empresas de grande porte, responsáveis pela construção de um dique para plataformas marítimas e estaleiros que se estabelecem ao seu redor, produziu, objetivamente, algumas consequências listadas a seguir: a) o deslocamento de um grande contingente populacional para Rio Grande, vindo de outras localidades, em busca de postos de trabalho ou como “mão-de-obra qualificada”; b) movimento da população rio-grandina e da região na direção de se habilitar a preencher os postos de trabalho abertos pelos novos investimentos; c) impactos sociais e ambientais produzidos por essa movimentação e pela instalação física das empresas em determinadas áreas da cidade (HECKTHEUER, 2012).

Esse conjunto de acontecimentos potencializa ou torna mais expressivas as interpretações que indicam uma incapacidade, por parte do Estado, de implementar e garantir, efetivamente, os direitos<sup>13</sup> constitucionais da população e de cada um no âmbito da gestão, regulação e governo. Surge, aí, uma demanda que deve ser assistida para que sejam evitados problemas sociais que evidenciem eventual fracasso do próprio Estado. Nesse sentido, podemos constatar processos de governamentalidade, tendo em vista o objetivo de controle e segurança da população, já que a política visa amenizar um problema produzido nos acontecimentos sociais.

Dessa forma, as ações realizadas pelo Estado, em parceria com empresas ou instituições privadas, demarcam

---

<sup>12</sup> Neste local do texto, a expressão *acontecimento* diz respeito àquilo que atinge o funcionamento da cidade, seja isso social, econômico, seja cultural.

<sup>13</sup> Direitos tomados como fundamentais, numa perspectiva jurídica de acordo social, expressos, no Brasil, pelas “conquistas” da Constituição Brasileira de 1988. Por exemplo, no seu Art. 217, trata-se do esporte.

uma nova forma de governo, na qual o Estado atua de forma indireta na prática de políticas que visam amenizar eventuais problemas identificados pela população, pertencendo aos parceiros a incumbência de executar tais ações: projetos sociais esportivos, programas de formação continuada, entre outros.

Com os investimentos da Petrobrás no polo naval e com a expansão da população da cidade, surge, como condição de possibilidade, a inserção de um CRE no município de Rio Grande/RS. A parceria local é estabelecida por meio da Prefeitura Municipal, juntamente com as Secretarias de Educação (SMEd) e de Turismo, Esporte e Lazer (SMTEL). Embora o vínculo tenha sido formalizado com a prefeitura, foi a FUNSERG, localizada na sede do Sport Club Rio Grande, que recebeu o CRE.

O CRE Rio Grande foi o quarto a ser instaurado no País, sendo criado no ano de 2012 e colocado em execução, apenas, no início de 2013. Durante os primeiros dois meses de 2013, foram comprados materiais, organizados os espaços para as atividades e realizada a seleção dos profissionais que iriam ocupar os cargos de coordenadores<sup>14</sup>, professores<sup>15</sup> e estagiários<sup>16</sup>.

O Centro tinha como objetivo, basicamente, duas ações que aconteciam concomitantemente. A primeira delas era um projeto que atendia a crianças e jovens no contraturno escolar, no Sport Club Rio Grande, por meio de modalidades esportivas, com ênfase na utilização da metodologia do esporte educacional, caracterizada em um projeto social esportivo. A segunda tratava-se da Rede Multiplicadora de Esporte Educacional, que compreendia a capacitação de professores de Educação Física, lotados na rede municipal de ensino da cidade e região, tendo como objetivo principal expandir a

---

<sup>14</sup> A equipe de coordenadores do CRE era composta por Coordenador Geral, Coordenador Técnico e Coordenador Pedagógico.

<sup>15</sup> Os professores foram selecionados de acordo com o conhecimento pedagógico, e cada modalidade esportiva ofertada no projeto.

<sup>16</sup> Tratava-se de estudantes do Curso de Educação Física pertencentes a Universidades da região sul do Rio Grande do Sul.

utilização da metodologia do esporte educacional do IEE nas aulas de Educação Física de escolas participantes.

O projeto social esportivo tinha como objetivo principal atender a 600 alunos(as), distribuídos em seis modalidades esportivas: natação, *taekwondo*, futebol, basquete, voleibol e boxe. Constava, no edital do projeto, a necessidade de oferecer modalidades esportivas individuais e coletivas, o que justifica a escolha das mesmas descritas acima. Além das duas aulas realizadas semanalmente pelos professores, festivais esportivos eram promovidos, bimestralmente, aos finais de semana, atendendo a todos participantes em um único momento. As turmas eram divididas de acordo com a faixa etária, não devendo ultrapassar o número de trinta alunos.

Ao oferecer essas seis modalidades e não outras, o CRE previa objetivos, capacidades e perfil de alunos que pretendia inserir no Projeto Social Esportivo, pois cada modalidade leva em consideração um público-alvo e, conseqüentemente, suas condições socioeconômicas e culturais. Que capacidades se espera de um aluno praticante de natação ou de boxe? Seriam as mesmas do futebol ou do voleibol? Parece-nos que o que está em operação são os princípios do esporte educacional e suas formas de normalizar e regular tanto os sujeitos professores quanto os alunos. As modalidades esportivas individuais, sobretudo, as citadas acima, exigem uma técnica refinada, movimentos específicos, gestos bem delimitados. Já as modalidades de futebol e voleibol abarcam outras necessidades para a prática, como, por exemplo, o convívio com o colega de equipe, a cooperação, entre outros.

Uma equipe multiprofissional acompanhava as crianças e jovens durante as atividades do projeto. Nela, eram realizadas atividades pela psicóloga, assistente social e pedagoga, além dos professores, estagiários e coordenadores. Todas as áreas eram constituídas por saberes reconhecidos cientificamente, com o objetivo de resolver eventuais problemas que os alunos viessem a apresentar – previstos antes mesmo das atividades iniciarem. Isso se dá a partir de uma constatação de que o vulnerável, independentemente da

posição que ocupa, traz consigo déficits que necessitam ser tratados de forma a resolvê-los.

Era oferecida aos alunos a merenda escolar e o vale-transporte, o que, de alguma forma, incentivava a participação e facilitava o deslocamento até o CRE, local afastado do centro da cidade de Rio Grande. Além disso, eram ofertados materiais aos alunos, como boné, camisetas e *squeezes*.

Embora reconheçamos a importância do CRE no processo de expansão e valorização de uma metodologia de esporte educacional, não é o foco dessa escrita. Desse modo, a dedicação passa ser a prática e a caracterização da Rede Multiplicadora de Esporte Educacional como proposta de formação continuada de professores de Educação Física e a multiplicação da metodologia do IEE através do espaço escolar. Para isso, são apresentados seus objetivos e a composição de dados que contribuem para a composição da Rede.

Como dito, o programa de formação continuada de professores de Educação Física tem, em seu quadro funcional, nove municípios da região sul do estado do Rio Grande do Sul. O critério para adesão dessas cidades se deu, primeiramente, pela proximidade e, também, pelo baixo índice de desenvolvimento humano apresentado nessas localidades.

As parcerias foram realizadas pela equipe de profissionais da Rede – composta por uma coordenadora pedagógica, um auxiliar de formação e pela equipe de capacitação do IEE, junto às prefeituras municipais das cidades contempladas. Cada município, por meio dos secretários de educação, indicou dois gestores municipais e os professores que participariam da Rede Multiplicadora. Cada município foi contemplado com um número de vagas para professores e, para a determinação dos números de participantes, foi levada em consideração a quantidade de escolas municipais pertencentes a cada um deles. Os professores participantes foram indicados pelos gestores de cada município contemplado, levando em consideração o número de vagas disponíveis.

TABELA 1 – Gestores e professores participantes da Rede Multiplicadora

Municípios	Gestores	Professores
Rio Grande	02	30
Pelotas	02	30
São José do Norte	02	21
Canguçu	02	19
Santa Vitória do Palmar	02	18
Arroio Grande	02	15
São Lourenço do Sul	02	12
Pedro Osório	02	09
Chuí	02	06
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>160</b>

FONTE: Elaborado pelo autor (2020).

Antes de continuar ilustrando a montagem da Rede, torna-se necessário descrever e analisar os principais objetivos da mesma, apresentados no livro *Esporte Educacional: a experiência do Centro de Referência Esportiva Rio Grande*:

- desenvolver articulação com parceiros (Instituições locais e municípios) para formação e qualificação do atendimento em esporte educacional;
- realizar formação continuada e desenvolver habilidades e competências nos gestores e professores dos parceiros locais e municípios para a utilização do esporte educacional, estimulando sua abordagem multidisciplinar;
- acompanhar o atendimento direto realizado pelos demais atores da rede;
- avaliar o impacto do projeto junto às crianças e adolescentes, municípios, comunidades, parceiros locais, e centros de referência. (ROSSETO, 2015, p. 23).

Pode-se perceber que grande parte dos objetivos refere-se à oferta de formação continuada, na qual os participantes seriam capacitados para modificar a prática pedagógica das aulas de Educação Física nas escolas onde atuam, valorizando e aplicando a metodologia de esporte



educacional do IEE. De certa forma, essa alternativa aponta para uma redução e para uma transformação das práticas da Educação Física Escolar em esporte, assim, desconsiderando outras possibilidades de desenvolver a cultura corporal<sup>17</sup> de forma mais ampla e abrangente.

Segundo consta em documentos de implementação da política, o principal público da Rede Multiplicadora são as crianças e os adolescentes, sobretudo, aqueles moradores de comunidades de baixa renda e com alta vulnerabilidade social. Esse público faz parte, indiretamente, do programa, pois dependem dos professores participantes da Rede, na medida em que os mesmos são estimulados a aplicar a metodologia nas turmas atendidas em suas escolas.

Nesse sentido, questiona-se: quem são os sujeitos desejados pela Rede? Os indivíduos que a Rede visa atender ou alcançar aproximam-se do que Bauman (2008) aponta como aqueles reclassificados por “subclasse”:

Não mais uma anormalidade temporária esperando ser retificada e posta outra vez na linha, mas uma classe fora das classes, uma categoria colocada permanentemente fora dos limites do “sistema social”, uma categoria a que o resto de nós prefere não pertencer. E todos estariam mais confortáveis se ela não existisse (p. 100).

Dessa forma, a formação continuada desempenha o importante papel de normalizar, regular, controlar as escolhas do sujeito participante, pois influencia, diretamente, suas estratégias, tanto nos conteúdos vinculados ao esporte quanto na própria prática pedagógica, ao levar em consideração os objetivos e princípios da metodologia.

Assim sendo, a demanda por solução de problemas sociais relacionados à habitação, saúde, educação e segurança parece ser transposta com muita facilidade para

---

<sup>17</sup> A escolha do termo cultura corporal foi necessária para a “desnaturalização” da Educação Física, já que contextualiza social e historicamente seu objeto de estudo, superando a redução biologistica e naturalizada de corpo (BRACHT, 2011).

ações/intervenções (como as propostas pela Rede Multiplicadora), assumindo-se a necessidade de tais intervenções no mesmo nível de carência dos apresentados anteriormente.

Além dos alunos, os professores de Educação Física e os agentes sociais que atuam com aulas de esporte nos municípios se tornam alvo das políticas de educação e de esporte oferecidas pela Rede, tendo em vista que qualificar a prática pedagógica parece ser algo essencial no processo de execução. Nesse sentido, a multiplicação como estratégia torna possível o esporte educacional ser promovido como o mais importante ou único conteúdo a ser ministrado nas aulas de Educação Física Escolar. Assim, esse saber, em detrimento de outros, produz os alunos, ou seja, traz consigo processos educacionais, elementos e dinâmicas que educam os sujeitos de determinada maneira ao acessarem o esporte.

Por último, fazem parte do público-alvo da política de promoção do esporte educacional os gestores públicos, os quais desenvolvem políticas e ações de esporte nos municípios ligados a Secretarias de Educação ou a Secretarias de Esporte. Trata-se, então, de um importante meio para divulgação e multiplicação da metodologia de esporte educacional para além do espaço da escola. As articulações políticas contribuem para a ampliação dos próprios usuários, atendendo a demandas diferentes.

A Rede Multiplicadora, desde a sua contemplação no edital, começa a ganhar forma: a equipe de formação é composta por uma coordenadora de formação, um auxiliar e os profissionais do IEE – responsáveis pelos encontros de formação. O grande objetivo e desafio seria manter os professores ativos no programa, motivando-os a, primeiramente, conhecer e, após, multiplicar a metodologia.

Desde o ano de 2015, foi possível, através do desenvolvimento da pesquisa, acompanhar grande parte dos movimentos da Rede de Parceiros Multiplicadores na região sul do Rio Grande do Sul, por meio dos encontros de formação, eventos, conversas informais com gestores e professores e, posteriormente, com as narrativas produzidas pelos professores

participantes. Informações e dados importantes para o processo de constituição dessa política foram fornecidos.

Os encontros de formação aconteceram no município de Rio Grande, sede da Rede Multiplicadora, entre os anos de 2013 e 2017. As primeiras formações foram realizadas em dois dias úteis, em um hotel localizado no Balneário Cassino<sup>18</sup>. Nas oportunidades, os professores das outras oito cidades adjacentes se deslocavam até o local da sede. A locomoção era concedida pelas prefeituras de cada município, pois, em contrato, estaria estipulado o transporte dos professores. As diárias do hotel e a alimentação dos participantes eram ofertadas pela Rede Multiplicadora, por meio de recursos oriundos da Petrobras.

Foram disponibilizados pela Petrobras os recursos: R\$ 82.000 no ano de 2014; R\$ 65.000 em 2015; R\$ 30.000 em 2016 e R\$ 15.000 em 2017. Os valores apresentados se referem aos investimentos da Rede Rio Grande do Sul na compra de materiais, *kits* e demais gastos. É notável que o investimento, no ano de 2016, foi reduzido pela metade em relação ao ano anterior, o que anunciava a grave crise da detentora dos recursos investidos na parceria entre as instituições.

A equipe de formação tinha por objetivo acompanhar a prática dos professores nas aulas de Educação Física. Para isso, realizava visitas esporádicas de acompanhamento das atividades, bem como cobrava dos professores as chamadas, unidades didáticas e os planos de aulas desenvolvidos. Além disso, cabia aos professores a realização de eventos integrados que colocassem em foco os princípios do esporte educacional.

Durante o primeiro ano de formações (2013), foram realizados oito encontros, todos eles presenciais, com atividades teóricas e práticas, distribuídas em dois dias – nos turnos da manhã e da tarde. Nesses encontros, foram desenvolvidos os seguintes conteúdos: dimensões do esporte,

---

<sup>18</sup> Balneário localizado no município de Rio Grande a, aproximadamente, 20 km do centro da cidade.

direito ao acesso e à prática esportiva, pedagogia do esporte educacional, metodologia de ensino, estrutura de aula, estratégias de aula, jogo e exercício, o professor transversal (aprendizagem sempre, prática reflexiva, profissionalização da docência e visão/leitura ampliada do mundo), gestão e comunicação do projeto e, por último, planejamento e execução de eventos na dimensão do esporte socioeducativo.

Para a aplicação e possibilidade de melhor desenvolver as atividades relacionadas ao esporte educacional, todos os professores participantes da Rede ganharam um *kit* com bolas de diversas modalidades, arcos, cones, coletes, camisetas, bonés, garrafas, cordas etc. Assim, a proposta causou impacto em um dos grandes problemas da educação atual: a precarização das condições de trabalho nas escolas. Parece não bastar somente mostrar como fazer, é preciso oferecer condições mínimas para que a metodologia seja colocada em prática.

No segundo ano de formação continuada (2014), mantendo os professores e gestores do ano anterior, foram planejados seis encontros bimestrais, no mesmo formato do ano anterior. Nessa fase do programa, inicia-se a construção de um plano de continuidade dos projetos esportivos dos municípios, desenvolvido pelos professores e gestores e apresentado aos prefeitos e secretários municipais, com o intuito de criar mais um instrumento de sensibilização à formulação e continuidade das políticas públicas de esporte educacional. Além disso, os conteúdos trabalhados, durante o segundo ano dos encontros, foram: planejamento pedagógico, sequências didáticas, avaliação pedagógica, construção de materiais pedagógicos, oficinas de materiais alternativos, práticas pedagógicas nas lutas, danças e ginásticas e plano de ação e continuidade.

Percebe-se, através desses conteúdos, que a intenção de mudança da prática pedagógica por parte do professor parece importante para que se consolide a estratégia de acordo com as ideias da Rede. Segundo as concepções do IEE, reforçar os princípios e valores do esporte educacional é o caminho para se atingir o sucesso da Educação Física nas escolas e, de certa forma, impor um tipo de gestão que incide

diretamente nos currículos escolares e na escolha dos conteúdos e práticas pedagógicas.

No princípio do ano de 2015, com o agravamento da crise econômica do País (ilustrada por escândalos de corrupção e por mau uso dos recursos públicos), os investimentos, em ações como essas, foram drasticamente alterados embora houvesse, ainda, um megaevento por acontecer. No que tange à Rede, a Petrobras, principal parceira e investidora, sofreu as consequências diretas da crise econômica, afastando-se de ações que mantinha junto ao terminal portuário de Rio Grande, diminuindo os investimentos na área de projetos sociais e culturais. Com isso, o CRE Rio Grande encerrou as atividades do projeto social esportivo e, como resultado, a FUNSERG se desvinculou da parceria inicial.

A Rede Multiplicadora resistiu ao novo cenário local. No entanto, uma nova roupagem, caracterizada a partir de algumas alterações de ordem organizativa, se tornou necessária para a continuidade do curso de formação continuada, bancadas, ainda, pela Petrobras. Com menores investimentos, os encontros passaram a ser realizados em apenas um dia, turno integral. Dos quatro encontros trimestrais planejados, os dois primeiros aconteceram no mesmo hotel onde foram realizados os encontros dos anos anteriores; os últimos dois tiveram como sede o Centro Integrado de Desenvolvimento Costeiro e Oceânico (CIDEC-Sul), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

No último ano de formação, os encontros aconteceram semestralmente e abrangeram a obtenção de dados que indicavam os possíveis impactos que a metodologia alcançou junto à comunidade, como a mudança radical na prática docente dos professores. Dessa forma, como própria estratégia, aconteceu o afastamento gradativo do IEE e da Petrobras, deixando, para o parceiro local, a responsabilidade de dar sequência ao processo de multiplicação da metodologia de esporte educacional.

Nessa perspectiva, a Rede encaminharia seu principal papel: promover o esporte educacional por meio de uma metodologia específica e oferecer subsídios aos participantes

para colocá-la em operação, de modo a valorizar seus objetivos e princípios pedagógicos. A partir daí, caberia aos “formados” reproduzir os saberes adquiridos durante os quatro anos de encontros e, principalmente, multiplicar, em outros espaços, a metodologia de esporte educacional aprendida, possibilitando aos professores a permanência em uma constante formação.

A partir da caracterização do processo de produção e de montagem da Rede Multiplicadora de Esporte Educacional, pode-se analisar que o conjunto de professores, gestores e alunos foram o principal público-alvo do IEE para disseminar e multiplicar o esporte por meio da Educação Física Escolar. A formação continuada tem se tornado uma via para resolução de problemas pedagógicos escolares e, nesse cenário, os professores assumem a condição de eternos aprendizes, reféns da busca pela excelência e pelos resultados, característicos do modelo empreendedor das escolas atuais.

Contudo, considera-se que esse processo de formação continuada de professores de Educação Física, proposto pela Rede Multiplicadora de Esporte Educacional, possibilita experiências variadas, de certa forma, sedutoras aos docentes que dela participam, pois possibilita novos saberes sobre o esporte educacional que tem sido o principal conteúdo da disciplina na escola. Porém, indica-se que muito ainda precisa ser repensado nesse tipo de proposta que, por enquanto, parece mais preocupada em normalizar, capturar, orientar e transformar os sujeitos praticantes do esporte educacional. Assim como qualquer rede que é lançada ao mar, o que leva a analisar a formação continuada como uma estratégia de governo produtora e reguladora das práticas dos sujeitos professores, o que se torna uma potente ferramenta de governamentalidade do coletivo docente, ou seja, o protagonismo não está na interpretação do docente acerca de seu contexto e trabalho, mas na difusão de um modelo sedutor. Então, nota-se que há a produção de um discurso sobre a necessidade de cursos de formação continuada para uma melhor qualidade da educação e para a multiplicação de um saber específico – nesse caso, o esporte educacional – como solução para problemas como a violência, a drogadição e a

ociosidade. Junto a isso, evidenciam-se as táticas da Rede Multiplicadora para formar, permanentemente, professores de Educação Física e, conseqüentemente, os sujeitos estudantes.

Ao se reconhecer a incapacidade – ou até mesmo a falta de necessidade de finalizar tal descrição –, tendo em vista a complexidade de sua produção e caracterização, lançam-se objetos traduzidos por perguntas que, por ora, façam pensar sobre a necessidade da formação continuada. Que formação é demandada pelos professores que atuam no cotidiano das escolas situadas num contexto de disputas? Que outras possibilidades de formação teríamos nos tempos atuais? Ao assumir o esporte como conteúdo da Educação Física Escolar, que outros conteúdos formativos são suprimidos desse campo do saber escolar? Que efeitos são produzidos pela multiplicação da metodologia no espaço da escola?

A partir desse estudo, torna-se possível compreender as políticas de formação continuada ou permanente como uma tecnologia humana de governo que interfere na constituição desses sujeitos e de suas subjetividades docentes. Ou seja, uma racionalidade política que opera como um instrumento organizado, desenvolvido e instrumentalizado, que funciona como uma espécie de guia para a conduta da formação do próprio professor.

Localiza-se, por fim, nas práticas pedagógicas dos professores, como a autonomia de escolha dos conteúdos, a experiência como balizador das práticas pedagógicas e a descaracterização do esporte de rendimento são vias para que os processos de subjetivação dos professores sejam tomados como uma possibilidade de formação continuada. Para isso, a objetivação produzida pela exterioridade e, nesse caso, traduzida pela tecnologia de governo da formação continuada, deve ser descaracterizada, dando lugar à própria formação do professor, levando em consideração suas escolhas, angústias e formas de sê-lo.

As possibilidades de mudanças, nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, poderão ser identificadas ou não, assim como as práticas que os constituem e as possibilidades de alforria do modelo de formação

continuada que insiste em persegui-los. Dessa forma, registra-se, aqui, um convite para que os leitores e leitoras visitem outras produções acerca da Rede Multiplicadora e configurem uma análise dos desdobramentos e efeitos da formação continuada na prática pedagógica dos professores de Educação Física formados pela Rede.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRACHT, Valter. Dilemas no Cotidiano da Educação Física Escolar: entre o desinvestimento e a educação pedagógica. In: Educação Física Escolar: dilemas e práticas. **Salto para o Futuro**, v. 21, n. 11, set. 2011.

HECKTHEUER, Luiz Felipe. **Projetos Sociais Esportivos**: ensaios sobre uma proliferação na cidade do Rio Grande-RS. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde). Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. 2.ed. Barcelona: Paidós, 1997.

NOGUERA-RAMIREZ Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROSSETO, Adriano José. Projeto Rede de Parceiros Multiplicadores de Esporte Educacional. In: **Esporte Educacional**: a experiência do Centro de Referência Esportiva Rio Grande. Florianópolis: Insular, 2015.

TUBINO, Manuel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



# **A CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DO TERRITÓRIO RIO-GRANDINO: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Luciana Toaldo Gentilini Avila\*  
Leontine Lima dos Santos\*\*

## **Introdução**

Este capítulo tratará sobre o processo de construção do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (DOCTR), especialmente do componente curricular da Educação Física para o Ensino Fundamental. O DOCTR consiste num referencial, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e nas concepções dos/as professores do município do Rio Grande-RS. Esse referencial se destina a oportunizar a reorganização dos currículos das escolas públicas e privadas do município e garantir o alcance dos direitos de aprendizagem aos/às alunos/as (PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 2019a).

Ao longo deste capítulo serão expostas diferentes ações realizadas pela Secretaria de Município da Educação (SMEd) da cidade do Rio Grande – RS, com ênfase nas que ocorreram entre 2018 e 2019, as quais culminaram na elaboração do DOCTR. Assim como, as implicações do mesmo no que diz respeito à reformulação dos currículos das escolas,

---

\* Docente do Instituto de Educação – Curso de Licenciatura em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande.

\*\* Assessora de Educação Física da Secretaria de Município da Educação do Rio Grande (fevereiro 2013 a fevereiro de 2021), Professora da rede pública e privada no município do Rio Grande, Doutora pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

por intermédio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), incluindo a aproximação dos/as professores/as de Educação Física com o referido documento escolar e o espaço possível que esse componente curricular deve ocupar.

Por fim, serão expostos alguns desafios previstos por professores/as de Educação Física de escolas da rede municipal para a implementação do DOCTR, previstas para o ano de 2020, nos seus planejamentos de ensino, momento esse em que as atividades escolares foram suspensas temporariamente na cidade, assim como em todo Brasil, em função da pandemia causada pela Covid-19<sup>1</sup>.

## **1. A construção do documento orientador curricular do Território Rio-Grandino**

O processo que culminou na elaboração do DOCTR pela SMEd do Rio Grande – RS passou por diferentes movimentos e ações. Pode-se observar que os pontos principais para a elaboração dessa proposta foram a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui e orienta a implementação da BNCC para a Educação Básica (BRASIL, 2017b) e a elaboração do próprio documento da BNCC (BRASIL, 2017a).

O documento referente à BNCC (BRASIL, 2017a), homologado pelo Ministério da Educação com caráter normativo, explicita as competências e habilidades que os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No documento, as competências são entendidas como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2007a, p.8). A aquisição de competências de cada componente curricular das diferentes áreas do conhecimento (linguagens,

---

<sup>1</sup> No dia 30 de janeiro de 2020, a OMS (Organização Mundial da Saúde) declarou surto da COVID-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, sendo considerada “uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) é garantida aos/às alunos/as por meio do desenvolvimento de habilidades, as quais estão relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), organizados em unidades temáticas.

A publicação de uma base comum de conteúdos mínimos para a Educação Básica não é uma proposta recente da legislação brasileira. Observa-se essa necessidade, por exemplo, no art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no art. 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a), e no art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013b).

Logo, a publicação da BNCC procura cumprir com o indicado nas legislações acima e servir como referência nacional para os sistemas de ensino e instituições públicas e privadas da Educação Básica construírem ou revisarem os seus currículos. Ao reforçar o seu caráter normativo, as instituições ou redes de ensino precisavam alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC até o início letivo do ano de 2020 (BRASIL, 2017b).

Dessa forma, com a aprovação da BNCC e a publicação do RCG, o qual tem sua implementação instituída e orientada pela Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018), a SMEd do Rio Grande – RS, representada pela sua equipe pedagógica, objetivou construir um documento próprio, do território, para orientar as escolas da rede pública e privada do município, considerando as características peculiares da região, dentre elas as geográficas, econômicas e culturais.

Vale ressaltar que o movimento de aproximação dos professores/as da cidade do Rio Grande – RS com a BNCC se deu desde 2015, pois com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2015/2025) deu-se início a um movimento propositivo de encontros formativos que objetivaram a discussão sobre o currículo, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica.

A SMEd, nesse período, mobilizou encontros formativos com as equipes diretivas e pedagógicas das escolas, com

temática referente a BNCC, na busca de apresentar e discutir a primeira versão desse documento e incentivar os/as professores/as a participarem da consulta pública do Ministério da Educação.

No que se refere ao processo formativo, o ano de 2016, a SMEd realizou um encontro que abordou, para os/as professores/as da Educação Infantil, os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiências. Já em 2017 foi tido como momento de estudo da terceira versão da BNCC, em que foi possível destacar os desafios que o documento impõe ao território rio-grandino.

As ações voltadas à construção dessa proposta se intensificaram a partir da realização do 8º Congresso Municipal de Educação (COMED) no ano de 2018. Nessa edição, com o título “Escola Com Vida: entrelaçando saberes na construção do currículo”, o objetivo não foi propriamente a discussão do documento da BNCC, mas estimular as escolas, os gestores, professores e comunidade escolar em geral a refletirem sobre os seus currículos e a possibilidade de os revisarem.

Com o início do ano letivo de 2019, a SMEd propôs, através do Núcleo de Orientação e Supervisão (NOS), uma mobilização junto as gestões escolares municipais para que os Planos de Ação (PAs) contemplassem, nas formações continuadas realizadas nas escolas, a discussão dos PPPs e dos seus regimentos internos de forma a se adequarem ao previsto na BNCC. Esses PAs são entendidos como formações específicas realizadas no “chão da escola”, objetivando atender as necessidades de cada comunidade escolar.

Além disso, de modo a contribuir com o regime de colaboração entre a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS), a Rede Estadual de Educação difundiu, em 2019, o “Dia D da Base”, momento esse destinado a debates e organização das escolas, buscando a aproximação da BNCC e do RCG com os respectivos PPPs.

De forma a tornar o processo de construção do documento democrático e aberto à participação de toda a

comunidade rio-grandina, aconteceu, no ano de 2019, uma consulta pública, por meio do *site* da SMEd. O objetivo dessa consulta foi oportunizar que a comunidade escolar das diferentes redes de ensino do município pudesse estudar os documentos da BNCC e do RCG e registrar suas contribuições para a elaboração do DOCTR. Essas contribuições poderiam ser registradas para todas as áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) e para os componentes curriculares vinculados a essas (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso), na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

No caso específico do componente curricular Educação Física, os participantes puderam deixar registradas suas sugestões para cada unidade temática, denominadas de práticas corporais, entre elas, as brincadeiras e jogos, as ginásticas, os esportes, as danças, as lutas e as práticas corporais de aventura para os diferentes anos do Ensino Fundamental.

No momento posterior, a SMEd, com o intuito de organizar o material coletado e registrado, por meio da consulta pública, constituiu equipes técnicas, formadas por professores/as, para estruturar cada componente curricular das diferentes áreas do conhecimento. Essas equipes trabalharam durante o ano de 2019 com o intuito de aproximar as contribuições da comunidade rio-grandina do proposto para a elaboração do DOCTR.

Em relação à Educação Física, foram formadas duas equipes técnicas. Uma equipe denominada “Equipe Técnica Educação Física Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, a qual foi constituída por uma professora pedagoga, duas professoras formadas em Educação Física, todas vinculadas à SMEd, e uma docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – RS (FURG). O trabalho dessa equipe foi discutir e organizar as contribuições relativas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por isso a necessidade da presença de uma pedagoga, já que, em Rio

Grande – RS, ainda não há professores de Educação Física atuando em todas as escolas com os Anos Iniciais<sup>2</sup>.

A outra equipe, “Equipe Técnica Educação Física Anos Finais do Ensino Fundamental”, foi constituída por duas professoras e um professor, formados em Educação Física e servidores da SMEd, sendo um deles, também, vinculado à CRE 18 (Coordenadoria Regional de Educação), e uma docente do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG. O trabalho dessa equipe foi semelhante à dos Anos Iniciais, mas tratou das contribuições para a construção do documento para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tanto a primeira como a segunda equipe tiveram o cuidado de analisar todos os dados recolhidos a partir da consulta pública para elaborar uma primeira versão do DOCTR, contendo as habilidades próprias das diferentes práticas corporais, exposta pela BNCC e pelo RCG. Um dos pontos levantados por essas equipes foi entender a BNCC como um documento normativo, mas que, a partir da construção do DOCTR, as características do território rio-grandino seriam levadas em consideração no que tange às práticas corporais realizadas e possíveis de serem ensinadas nas escolas presentes no município. Por exemplo, a peculiaridade de a cidade estar cercada pelo Oceano Atlântico e pela Laguna dos Patos, possibilitando a valorização da prática de diferentes modalidades como o *surf*, a natação, o *stand-up*, entre outras (PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 2019a).

Com o trabalho das equipes técnicas concluído, resultando na elaboração de um documento preliminar com as contribuições das diferentes áreas do conhecimento, o movimento da SMEd, por meio de seus representantes, foi apresentar o documento às escolas, de forma que os professores tivessem a oportunidade de realizar análise e contribuições, por meio de uma segunda consulta pública,

---

<sup>2</sup> Um dos objetivos da SMEd do Rio Grande – RS é garantir a presença de professores especialistas de Educação Física para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, essa é ainda uma política em implementação.

proposta nos momentos de formação continuadas de professores nas escolas e na hora-atividade.

No caso específico dos Anos Finais do Ensino Fundamental, devido ao fato de haver, durante a primeira consulta pública, um baixo número de contribuições, o Núcleo dos Anos Finais (NAF), através das Assessorias Pedagógicas, propuseram um momento formativo para que, aos pares, os professores/as de todos os componentes curriculares tivessem a oportunidade de discutir e contribuir com a construção do documento. No que tange à disciplina de Educação Física, a formação aconteceu no mês de outubro de 2019 e, além da apresentação do documento preliminar com as habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das práticas corporais, o encontro objetivou buscar o maior número de contribuições dos/as professores/as.

Com esses movimentos e ações concluídas, o DOCTR foi aprovado em dezembro do ano de 2019 pelo Conselho Municipal de Educação da cidade do Rio Grande - RS, o qual determinou, por meio do Parecer 19/2019 (PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 2019b), que tal documento deve ser referência para as redes de ensino públicas e privadas de Educação Básica do município para construir ou revisar seus PPPs no ano de 2020. No dia 06 de março do ano de 2020, a SMEd disponibiliza o documento, por meio de seu *site*, de forma a garantir o acesso de todos os interessados ao material.

## **2. Implicações do documento orientador para a reformulação dos projetos políticos pedagógicos da escola**

Na sequência, serão apresentadas as proposições da SMEd realizadas pelo NOS junto ao grupo de coordenadores escolares, além de uma breve análise dos PAs das Escolas que possuem professores de Educação Física e, por fim, a percepção dos professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino a respeito de como foi realizado esse processo de formação continuada nas escolas em que atuam.

O processo de reformulação dos PPPs tem-se apresentado como um desafio tanto para a SMEd quanto para as escolas. Para a mantenedora, no que diz respeito à orientação e

ao suporte necessário, e, para as instituições escolares, o movimento de revisitação e reformulação dos documentos oficiais das escolas em si, deu-se a partir de um movimento de gestão democrática, envolvendo toda a comunidade escolar. Como já citado, o movimento de mobilização se intensifica a partir do 8º COMED e a SMEd, através do NOS, inicia o planejamento das ações formativas e de suporte para as coordenadoras pedagógicas e gestões escolares, de modo a mobilizar e intensificar essas discussões e posteriores construções a serem potencializadas nas 77 unidades escolares municipais.

Vale ressaltar que esse movimento de partilha dos processos formativos, em que ações também são propostas nas unidades escolares, se deu a partir do ano de 2015, com o intuito de valorizar o potencial intelectual, criativo e inovador dos próprios profissionais que atuam nas Escolas da Rede Municipal de Educação<sup>3</sup>. De lá para cá, em meio à insegurança, a dificuldades, mas motivados pelos desafios constantes apresentados, foi proposta a temática das “Colchas Formativas”, que, em 2016, possibilitou a construção da identidade formativa de cada instituição de ensino. O ano seguinte foi marcado pela proposição das “Sacolas Formativas”, as quais foram recheadas de novos aprendizados, boas práticas e empenho para qualificar, ainda mais, esse processo. Em 2018, as “Redes Formativas” revelaram o engajamento e coletividade presentes nas propostas desenvolvidas a partir da mantenedora.

Já no ano de 2019, os “Mapas Formativos” foram construídos de modo a traçar as rotas a serem seguidas a partir dos dois desafios lançados: a construção do DOCTR e a

---

<sup>3</sup> A redação desse trecho referente às orientações para a construção dos planos de ação se dá com base no instrumento construído pelas Assessoras Pedagógicas do NOS da SMEd, no ano de 2019. Ele é composto pelos dados de identificação da Escola e da equipe gestora e pedagógica da mesma; de um breve histórico das temáticas abordadas ao longo dos anos, desde a sua implementação em 2015; seus objetivos; orientações para o seu preenchimento da organização dos processos formativos nos sábados letivos e na hora atividade; ações importantes que estarão no calendário letivo, além dos Projetos a serem desenvolvidos na unidade escolar.



reformulação dos documentos oficiais das escolas. Nesse sentido, os objetivos do PA 2019, proposto pelo NOS, foram:

- ✓ Aprofundar o processo de formação continuada no contexto escolar e avançar nele.
- ✓ Sanar dificuldades da escola.
- ✓ Utilizar o PDDE Interativo como ferramenta para subsidiar o planejamento formativo.
- ✓ Realizar avaliação diagnóstica da realidade escolar a partir de avaliações internas e externas.
- ✓ Ofertar espaços de reflexão, discussão e proposição a todos os profissionais da escola.
- ✓ Aproximar as vivências da escola às temáticas desenvolvidas no Plano de Ação, potencialidade e fragilidades.
- ✓ Oportunizar aos professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, gestores escolares a proposição e a autonomia no planejamento e execução do processo formativo em sua comunidade escolar.
- ✓ Fomentar a escrita como forma de registro do processo formativo vivenciado no ano de 2019.
- ✓ Elaborar um portfólio registrando os momentos vivenciados pelos docentes no processo de formação.
- ✓ Atender à Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular Res. CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017.
- ✓ Atender à Resolução que institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho, Res. CEEEd/RS nº 345, de 12 de dezembro de 2018.

De forma geral, o intuito da proposição realizada pela SMEd para os processos formativos propostos nas escolas municipais estava na articulação das discussões indicadas pela BNCC e pelo RCG, centradas na potencialização das necessidades e das especificidades da comunidade escolar, visando à mobilização dos professores/as, tanto na construção do DOCTR quanto na busca de elementos para a reformulação

dos PPPs e regimentos escolares. Nesse sentido, o pedagógico indicou quatro etapas a serem desenvolvidas nos processos formativos escolares, apontando sugestões de temáticas a serem trabalhadas em cada uma delas, como podemos observar na tabela que segue:

TABELA 1 – Etapas a serem desenvolvidas nos processos formativos escolares em 2019.

ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4
<p>Período: 1º Bimestre <b>RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE</b></p> <p>Desafios: Período da escola olhar para seus dados, dificuldades, facilidades, Elaboração do diagnóstico da comunidade, perfil, interesses...</p>	<p>Período: 2º Bimestre <b>RELAÇÃO ESCOLA E ESTUDANTES</b></p> <p>Desafios: Período da escola olhar para perfil dos estudantes, formas de participação na escola, oportunidades</p>	<p>Período: 3º Bimestre <b>RELAÇÃO ESCOLA E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</b></p> <p>Desafios: Período da escola pensar na profissionalização docente, nas responsabilidades do ato educativo, gestão democrática, direitos e deveres.</p>	<p>Período: 4º Bimestre <b>RELAÇÃO ESCOLA E PROPOSTA PEDAGÓGICA</b></p> <p>Desafios: Período de atender as práticas pedagógicas, metodologias, parte diversificada do currículo, atrelada ao currículo Municipal.</p>
<p>Algumas Possibilidades de <u>temáticas</u>: Relação escola e família Círculo de pais e mestres Rede Fluxo Cultura e pertencimento Local.</p>	<p>Algumas Possibilidades de <u>temáticas</u>: Avaliação ECA LDB Comunicação Não Violenta Metodologias de participação Inclusão/Diversidade Infâncias e adolescências contemporâneas</p>	<p>Algumas Possibilidades de <u>temáticas</u>: Profissionalização Docente, LDB Plano Nacional de Educação, Estatuto do Servidor, Habilidades e Competências, Valorização do Educador, Gestão democrática Temas transversais</p>	<p>Algumas Possibilidades de <u>temáticas</u>: Plano de Estudos Projetos de Ensino e Aprendizagem Sequências Didáticas Metodologias Prática Pedagógica Linguagens PNLD Projetos Interdisciplinares Leis</p>
<p>Consultas Públicas sobre Referencial curricular gaúcho, mais contribuições sobre Composição do currículo Municipal</p>	<p>Sistematização da Equipe Técnica SMEd- dados da consulta e dados do COMEd</p>	<p>Sistematização da Equipe Técnica SMEd- dados da consulta e dados do COMEd</p>	<p>Lançamento Documento Curricular Municipal  Período de Inserção da composição curricular nos PPPs e Regimentos das escolas-</p>

FONTE: criada pelas Assessoras Pedagógicas do NOS da SMEd (2019).

Na sequência, de modo a conhecer as principais temáticas projetadas para as formações escolares de 2019, foram analisados 27 (vinte e sete) PAs de escolas que possuem professores/as de Educação Física em seu quadro de profissionais. O acesso aos documentos utilizados foi autorizado e disponibilizado pela Superintendência de Gestão Pedagógica da SMEd.

A partir da realização de uma análise descritiva dos PAs, foi possível perceber que cada instituição escolar realizou uma média de 5,5 encontros formativos, os quais tiveram como temáticas mais frequentes a proposição de revisitação aos regimentos e PPPs escolares, tendo como viés o fortalecimento das relações entre escola e comunidade, escola e estudante, escola e os profissionais da educação. Outro ponto a considerar, nos planos, é o entrelaçamento dos conhecimentos a serem construídos, impulsionados pela discussão dos documentos oficiais vigentes, BNCC e RCG, o que, de certa forma, serviu de mola propulsora na mobilização dos professores/as na elaboração do DOCTR. Destaque, também, para temáticas referentes à inclusão de alunos/as com necessidades educacionais específicas, à adaptação curricular e ao desenvolvimento de Projetos, com ênfase nos interdisciplinares.

Nesse sentido, foi possível perceber o reflexo da proposição da SMEd nas intenções das ações descritas nos PAs das escolas analisadas, acrescidas de temáticas tão relevantes a se fazerem presentes nas discussões e nos processos formativos propostos, já que a BNCC, RCG e DOCTR versam para o trabalho por área do conhecimento, na busca da aproximação dos componentes curriculares e na equidade no ensino.

No intuito de conhecer a percepção dos/as professores/as de Educação Física da rede municipal referente ao processo de formação continuada nas escolas em que atuam, no que se refere à discussão para a implementação da BNCC, foram coletados dados através de um questionário autoaplicado<sup>4</sup>, o qual foi enviado por e-mail e *whatsapp*®, no segundo semestre de 2020, aos 85 professores/as lotados na

---

<sup>4</sup> O questionário contém questões abertas e fechadas referentes ao perfil profissional, à formação continuada e ao respeito da organização do trabalho pedagógico do professor e faz parte do estudo de doutorado da segunda autora deste capítulo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pelotas, sob o Parecer nº 3.401.631 e todos os procedimentos éticos foram adotados durante o processo de aplicação do mesmo.

SMEd, e obtido retorno de 58 desses profissionais, dos quais 23 eram do sexo masculino e 35 do sexo feminino.

A partir dos dados coletados foi possível constatar que a maioria dos/as professores/as *sempre* ou *quase sempre*, participam dos processos formativos oferecidos pelas instituições escolares em que atuam. Os mesmos relataram que os encontros formativos realizados aconteceram, em sua maioria, nos sábados letivos, em alguns casos no formato de palestras e em outros direcionados ao estudo da BNCC e do RCG, com a reflexão sobre de que forma as mudanças propostas nesses documentos seriam projetadas no PPP e no regimento escolar.

A dinâmica utilizada durante as formações, na maioria dos casos, de acordo com os/as professores/as, deu-se a partir de grupos de trabalho e fomentou discussões e reflexões realizadas no coletivo escolar, fortalecendo a ideia da gestão democrática proposta na BNCC. Além disso, houve o relato de que os encontros buscaram fomentar a projeção de diferentes estratégias de ensino, e que as construções realizadas nesses encontros terão reflexos efetivos no currículo e na proposta pedagógica da escola como um todo.

Outra dinâmica sinalizada pelos/as professores/as aponta a ampliação das discussões também para os encontros formativos na hora atividade<sup>5</sup> e as quais contaram com a orientação da coordenação pedagógica e teve como foco projetar contribuições para o DOCTR. A proposição se deu, na maioria das vezes, através de leituras e estudos individuais dos documentos, de modo a realizarem apontamentos das contribuições para o DOCTR realizadas no *site* da SMEd, durante a primeira consulta pública.

Retomando os dados referentes ao envolvimento dos/as professores/as nos processos formativos, a maioria deles/delas, também, relatou participar das formações

---

<sup>5</sup> Garantia de 1/3 da carga horária do/a professor/a, sem interação com os estudantes, para a organização do trabalho pedagógico, estudo, planejamento e avaliação. (Art. 67, inciso V, da Lei nº 9.394/96 / Lei nº 11.738/2008).

oferecidas pela SMEd, além de citar outras formas de participação, como em Seminários e em Congressos propostos pelas Universidades Federais de Pelotas e de Rio Grande, e cursos oferecidos por instituições privadas, com ênfase naqueles relacionados à área do autismo.

Para além da realização dos processos formativos nas escolas e daqueles promovidos pelo NOS, a SMEd, através do NAF, proporcionou, também, no primeiro semestre de 2019, encontros formativos intitulados “uma análise dos documentos legais com vistas à construção do PPP e Regimento”, os quais contemplaram os professores de todos os componentes curriculares, os quais foram agrupados da seguinte forma: língua portuguesa e língua estrangeira; matemática e ciências; história e geografia; educação física e artes.

Na oportunidade, os/as professores/as foram instigados a refletir sobre a importância da construção do PPP de forma democrática, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, apontando elementos indispensáveis a serem abordados nele, além de valorizar a aplicação de diferentes metodologias e formas de avaliação de acordo com a realidade e com o contexto de cada instituição escolar. Além de frisar a importância de essa construção considerar a legislação vigente.

Após a exposição das ações desenvolvidas pelas diferentes instâncias educacionais no que tange à reformulação dos PPP, faz-se necessário o entendimento de como o componente curricular da Educação Física está ou será projetado no documento. Dessa forma, os/as professores/as foram questionados a respeito do seu conhecimento sobre o PPP da escola onde atua. A maioria respondeu conhecer superficialmente; uma minoria conhece o documento na íntegra, além de relatos de professores/as que afirmam não conhecer o documento.

Na sequência, ao serem questionados como a Educação Física estava contemplada no PPP da escola, os/as professores/as sinalizaram estar apenas como “carga horária semanal”; apresentada de forma “superficial”; considerando “os preceitos legais”; apresentando “os conteúdos a serem

desenvolvidos... a importância da educação física dentro da escola...espaço para assegurar os projetos esportivos dentro da carga horária do professor”; “com seus objetivos, intenções, conteúdos, avaliação”; “suprindo as necessidades básicas do aluno, trabalhando todos os aspectos: psicomotores, inter-relações, e outros”; “descrita no grupo de Atividades Culturais, Artística e Motora”; “como direito e dever de todos os alunos”; “voltado para a psicomotricidade”; “Recreacionista e valorização da saúde” e sinalizada pela “falta de espaço físico” para a realização das aulas.

Vale ressaltar que 20 dos/as professores/as não responderam ao questionamento e outros dez apontaram não saber/não recordar/não lembrar como a Educação Física estava contemplada no documento. Nesse sentido, acredita-se que, mesmo com o movimento realizado, tanto pela SMEd quanto pelas equipes gestoras das escolas, a participação ativa do professor de Educação Física no processo de revisitação aos PPPs escolares, no momento da realização da coleta dos dados, não estava efetivada.

Esse fato pode ter se dado por dois motivos: primeiro, em função das discussões estarem sendo realizadas de forma ampla, com viés na BNCC e no RCG, e o DOCTR ainda estar em processo de construção, tendo sua aprovação apenas em março de 2020; e segundo, pelo fato de os/as professores/as de Educação Física se absterem dessas discussões mais amplas referentes à escola, estando focados, apenas, no que diz respeito ao seu componente curricular ainda em processo de conquista de seu espaço dentro das instituições escolares.

A realização desse trabalho articulado entre SMEd e instituições escolares municipais foi fundamental, uma vez que possibilitou o envolvimento de um maior número de professores/as, tanto no processo de construção do DOCTR quanto no processo de revisitação e/ou aproximação com os Regimentos e PPPs escolares, sendo que os frutos dessa articulação ainda estão sendo cultivados.

Com relação à construção dos documentos oficiais escolares, com o início do ano letivo de 2020, a SMEd designou duplas de Assessores/as Pedagógicos/as para serem tutores

das escolas e auxiliarem na finalização dos Regimentos e PPPs através da plataforma *moodle*. Essa ação foi possível através de uma parceria entre a SMed e a Secretaria de Educação à Distância (SEAD/FURG), porém, com a suspensão das atividades do calendário escolar municipal, a partir da metade mês de março do ano de 2020, com o objetivo de evitar uma possível propagação da então classificada pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) pela Organização Mundial de Saúde (SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO, 2020), as escolas apresentaram apenas alguns itens do PPP, ficando limitada à redação final dos documentos, mas demonstrando o alinhamento das proposições por parte da mantenedora em consonância do que foi proposto na BNCC.

### **3. Desafios para a implementação do DOCTR no município do Rio Grande/RS – o caso da Educação Física**

Conforme citado anteriormente, o ano letivo das escolas da cidade do Rio Grande – RS foi suspenso no ano de 2020 devido à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Além das diferentes consequências que essa suspensão acarretou para a comunidade escolar, esse fato fez com que a determinação do Conselho Municipal do Rio Grande – RS, por meio do Parecer 19/2019 (PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 2019b), de implementação obrigatória do DOCTR, na etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sofresse modificações diante do período instaurado.

No entanto, por meio de dados coletados em período anterior a esse, obtidos em entrevistas<sup>6</sup> realizadas no ano de 2019, com quatro professores de escolas da rede municipal, foi possível identificar, por meio da fala desses/as professores/as, alguns desafios, para além da pandemia, referentes à utilização de um documento orientador para o ensino dos conteúdos da Educação Física nas escolas municipais do Rio Grande – RS.

---

<sup>6</sup> As entrevistas fazem parte de uma pesquisa em andamento, tendo como pesquisadora principal a primeira autora deste capítulo. Todos os procedimentos éticos, para a realização das entrevistas, foram obedecidos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande – RS, cujo número do Parecer é 122/2019.

Como caracterização dos/as professores/as entrevistados, três eram do sexo masculino (P1, P2 e P4) e uma do sexo feminino (P3). O P1, P2 e a P3 estavam, na época da entrevista, lecionando para turmas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o P4 para turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todos estavam lotados em diferentes escolas da rede urbana da cidade do Rio Grande – RS e trabalhavam há mais de cinco anos para o município. Essas escolas, apesar de estarem localizadas em bairros diferentes da cidade, possuem semelhante estrutura física e quantidade de materiais para ser utilizado nas aulas de Educação Física, sendo que apenas a escola da P3, na época da entrevista, possuía uma quadra coberta utilizada para as aulas. O público-alvo dessas escolas são, prioritariamente, alunos/as advindos/as de famílias com baixas condições socioeconômicas.

Das diferentes perguntas realizadas para os/a professores/a, serão apresentadas, apenas, as respostas relacionadas às dificuldades antecipadas por eles/ela para a implementação da BNCC<sup>7</sup> na realidade em que estavam atuando. Dentre as dificuldades mencionadas, destacam-se as seguintes: quantidade de conteúdos presente no documento e a falta de estrutura física da escola e de materiais para o ensino dos conteúdos.

No que tange à primeira dificuldade mencionada, a quantidade de conteúdos, pode-se notar, a partir das falas dos professores (P1 e P3), o desafio de conseguir cumprir, durante um ano letivo, todos os conteúdos exigidos pelo documento. Conforme o P1: “O negativo é que tem muita coisa. Às vezes tem muita coisa em pouco tempo”. A P3 acrescenta: “A única questão negativa que eu vejo é o fato de ser muita coisa. Porque realmente o ano acaba encurtando. A gente pensa: são 200 dias letivos”.

Como forma de ilustrar tal desafio, ao consultar o documento da BNCC (BRASIL, 2017a), estão descritas, entre

---

<sup>7</sup> Na época em que as entrevistas foram realizadas, os/a professores/a estavam cientes que o DOCTR estava sendo construído. No entanto, até então, só tinham tido acesso ao documento da BNCC publicado no ano de 2017.



as páginas 232 e 233, as habilidades que devem ser ensinadas para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental nas diferentes unidades temáticas propostas no documento (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura). Além da quantidade de unidades temáticas, observa-se a presença de 21 habilidades a serem ensinadas durante esses dois anos do Ensino Fundamental.

Pode-se analisar esse desafio a partir de duas questões. Uma delas em relação ao que nos alerta Rodrigues (2016) sobre a BNCC se constituir como um currículo máximo e não mínimo como previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 2013b). Para esse autor, a quantidade de habilidades que o/a professor/a vai precisar ensinar nas aulas vai ocupar todo o tempo pedagógico que a disciplina possui no currículo da escola, o qual é, em média, de uma a duas aulas por semana (RODRIGUES, 2016).

O fato apontando por Rodrigues (2016) conduz para a segunda questão sobre esse desafio: diante de tantas habilidades a serem ensinadas nas aulas de Educação Física, qual o lugar ocupado pela autonomia de o/a professor/a decidir o que ensinar aos seus/suas alunos/as? De acordo com Souza *et al.* (2019), a BNCC, apesar de ser um documento obrigatório, deve permitir que as particularidades de cada contexto de intervenção escolar sejam respeitadas, assim como a autonomia do/a professor/a para decidir os objetivos e conteúdos pertinentes a serem ensinados aos/as alunos/as.

O desafio com a quantidade de conteúdos curriculares da Educação Física a serem ensinados aos/as alunos/as está relacionado, de certa forma, com a próxima dificuldade apontada pelos/a professores/a entrevistados (P1, P2, P3, P4). Eles/a mencionam a falta de estrutura física e materiais disponíveis na escola para desenvolver as aulas de determinados conteúdos obrigatórios no documento. As falas, a seguir, exemplificam essa dificuldade:

*“Acho que está muito longe o que se almeja do que a gente pode alcançar hoje, devido às situações das escolas, a falta de materiais” (P4).*

*“[...] acho que a gente está sonhando com uma Educação Física em uma escola padrão, que a gente sabe que a realidade da periferia é diferente. A gente não tem material nem estrutura para trabalhar grande parte dos conteúdos que estão sendo pedidos no Referencial Gaúcho, rio-grandino e na BNCC” (P2).*

Identifica-se que as dificuldades no que concerne à falta de estrutura física e material para as aulas de Educação Física, especialmente em escolas públicas, já é um problema apontado por professores/as dessa disciplina antes mesmo da publicação da BNCC. Para Rezer (2007), essas dificuldades se constituem em limites para a execução das aulas desse componente curricular, levando professores/as assumirem, às vezes de forma natural, que não conseguem dar aula.

Logo, a exigência e a quantidade de conteúdos e habilidades presentes na BNCC, no RCG e no DOCTR parecem intensificar os limites apontados acima por Rezer (2007). Por exemplo, uma das unidades temáticas exigidas na BNCC, no RCG e no DOCTR são as Práticas Corporais de Aventura (PCAs). Apesar de as PCAs possibilitarem a ampliação dos conhecimentos dos/as alunos/as sobre as práticas corporais relacionadas à Educação Física, elas podem encontrar algumas barreiras para serem ensinadas na escola. De acordo com Tahara e Darido (2016), entre essas barreiras, estão o alto preço dos materiais e equipamentos necessários à prática e a falta de qualificação profissional dos professores para desenvolverem determinadas modalidades das PCAs.

A partir da análise das respostas dos/a professores/a em relação aos desafios à implementação do DOCTR perante o contexto escolar que trabalham, infere-se que a utilização do documento como orientação para os/as professores/as de Educação Física organizarem os conteúdos de ensino para as aulas, no ano de 2020, foi agravada pelo fechamento das escolas no município devido à pandemia da COVID-19.

De acordo com o Secretário de Educação do Rio

Grande – RS, por meio de uma *live*<sup>8</sup> disponível no canal oficial da SMEd, no *youtube*<sup>9</sup>, no dia 12 de junho de 2020, ainda para o mês de julho, se avaliava a inviabilidade de retorno presencial das aulas nas escolas da rede municipal. Por outro lado, o Secretário destacou que, desde que as aulas foram suspensas, os/as professores/as e gestores/as escolares não ficaram de férias, mas discutindo como (e não quando) se daria o retorno às atividades escolares, assim que essas pudessem acontecer.

Um dos pontos levantados nessa mesma *live*, intitulada “8º Episódio: Vamos falar de Educação”, pelo Superintendente Pedagógico da SMEd, foi de que o retorno das aulas nas escolas municipais, mesmo que de forma remota<sup>10</sup>, era uma decisão bastante complexa. Ele destacou que existem diferentes realidades escolares no município, as quais vão desde a quantidade de alunos atendidos por cada instituição, o oferecimento de diferentes níveis de ensino (Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental) e a condição socioeconômica dos/as alunos/as, fato que evidencia as desigualdades de acesso aos meios digitais e de outras necessidades da comunidade a que fazem parte.

No entanto, durante o período em que as aulas se

---

<sup>8</sup> A realização de *lives*, ou seja, transmissões ao vivo, por meio de redes sociais on-line, propagaram-se no período da pandemia da COVID-19, com diferentes objetivos, como entretenimento, realização de cursos, de palestras, entre outros.

<sup>9</sup> As *lives* promovidas pela SMEd e disponibilizadas no *youtube* estavam organizadas, no período de escrita deste capítulo, em diferentes episódios a partir do título “Vamos falar sobre educação?”. Essas *lives* começaram no mês de abril do ano de 2020, com o objetivo de estabelecer um canal de comunicação com a comunidade rio-grandina, de forma a apresentar e discutir sobre a educação no município por meio de conversa com diferentes profissionais da área educacional. Os episódios estão disponíveis no seguinte *link*:

<https://www.youtube.com/channel/UCLwEjdyvGdTI9SkMUBM0R3g/featured>

<sup>10</sup> O secretário de educação do município do Rio Grande – RS destacou, na *live* do dia 12 de junho de 2020, que as atividades remotas não se restringem àquelas realizadas por meio virtual on-line, mas também à utilização de outros meios para se chegar até os alunos das diferentes realidades do município.

mantiveram suspensas, a SMEd lançou o Portal da Educação<sup>11</sup> com o objetivo de proporcionar, por meio do ambiente virtual, um canal de comunicação e interação entre os/as professores/as em tempos de pandemia. Segundo o Secretário de Educação, ainda na referida *live*, trata-se de um portal pedagógico da SMEd, o qual contém diferentes *links* vinculados à educação do município. Entre os *links*, encontram-se as Jornadas Formativas, constituindo-se como um espaço de formação continuada dos/as professores/as.

De acordo com o conteúdo do Portal da Educação, as Jornadas Formativas estavam sendo oferecidas de acordo com as etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), tendo como base o DOCTR. Para o Ensino Fundamental, as jornadas foram planejadas, inicialmente, para os Anos Iniciais a partir da reflexão sobre a leitura e, para os Anos Finais, a temática discutida seria sobre as competências socioemocionais.

Ainda com base no assunto discutido nessa *live*, o Superintendente Pedagógico da SMEd destacou que, mesmo no período de suspensão das aulas, as escolas estavam trabalhando para reformular os seus currículos em função do DOCTR, mas que, quando as aulas retornassem, o objetivo inicial não seria o de promover o ensino com foco, apenas, nos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. Por outro lado, as formações promovidas pelas jornadas dariam suporte aos professores/as escolherem os melhores temas e metodologias para trabalhar com os alunos/as.

É fato que a suspensão das aulas em função da pandemia possibilitou que os/as professores/as tivessem a oportunidade de se apropriar do DOCTR através de estudos individuais ou impulsionados nas reuniões propostas pelos coletivos escolares. Além das Jornadas Formativas, são realizadas reuniões sistemáticas com os diretores e coordenadores escolares por vídeo conferência, de modo a orientar e a construir ações coletivas de enfrentamento a esse período.

---

<sup>11</sup> O acesso ao portal pode ser feito por meio do *link*: <http://www.riogrande.rs.gov.br/portal-educacao/>

A SMEd, na última semana do mês de julho, incluiu, no diálogo, fazendo uso do *Zoom*, os/as professores/as que atuam nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e na 4ª etapa da EJA, os quais iniciarão o que está sendo chamado de *Piloto* na retomada das atividades escolares; nesse primeiro momento, de forma não presencial, como aponta o Parecer nº. 001/2020 do CME. Na oportunidade, foi apresentado o histórico das ações realizadas nesse período e apontadas algumas orientações e cuidados a serem tomados nessa retomada, principalmente no que se refere à proposição de atividades interdisciplinares, através do uso de metodologias ativas em que os/as alunos/as sejam os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, com o cuidado de não reproduzir o que era proposto nas aulas presenciais em função desse novo tempo e espaço educativo.

As dificuldades, nessa retomada do calendário letivo propostos no ensino não-presencial, serão enormes, mas de forma coletiva, tendo como fio condutor o DOCTR, respeitando os protocolos sanitários e fazendo uso das diferentes ferramentas tecnológicas ou não tecnológicas, pois o ensino pode ser potencializado através dos livros didáticos. Por exemplo, as instituições de ensino, com assessoramento da SMEd, trilharão um caminho diferenciado, na certeza de que a redação dessa história será de sucesso com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, ao se analisar as dificuldades apontadas pelos/a professores/a entrevistados em relação à implementação do DOCTR, a partir da realidade escolar em que atuam, do desafio de retorno às aulas e da preocupação com a formação continuada dos/as professores/as no decorrer do período da pandemia da COVID-19, apontados pelos representantes da SMEd, deve-se garantir que a utilização do DOCTR não se constitua como mais uma barreira à prática docente. Esse documento não se deve constituir como a única fonte de referência para o planejamento das aulas de Educação Física, mas servir de apoio à construção de propostas pedagógicas que atendam aos diferentes contextos e necessidades escolares, quando as aulas puderem ser retornadas.

## **Considerações Finais**

Ao longo deste capítulo, foram apresentadas diferentes ações propostas pela SMEd da cidade do Rio Grande – RS, as quais resultaram na elaboração e na publicação do DOCTR. Percebe-se, no decorrer do texto, que um dos principais objetivos da elaboração desse documento foi de servir de base para a reformulação dos PPPs das escolas municipais a partir do ano de 2019.

Em relação à Educação Física, as ações propostas pela SMEd objetivaram proporcionar aos/às professores/as dessa disciplina maior participação na elaboração/reformulação dos currículos escolares, destacando, principalmente, qual o espaço desse componente na escola.

No que se refere ao reflexo da proposição da SMEd nas intenções das ações descritas nos PAs das escolas analisadas, o mesmo foi percebido, já que a BNCC, RCG e DOCTR versam para o trabalho por área do conhecimento, buscando aproximações dos componentes curriculares e da equidade no ensino.

Vale ressaltar que os/as professores/as, na sua maioria, se abstiveram do questionamento sobre a Educação Física nos PPPs. Esse fato pode ter se dado em função das discussões estarem sendo realizadas de forma ampla, com viés na BNCC ou pelo fato dos/as professores/as estarem focados apenas no que diz respeito ao seu componente curricular.

Além dessa participação, o texto abordou os principais desafios evidenciados por alguns/mas professores/as de Educação Física no que diz respeito à implementação do DOCTR nas suas aulas. Uma das principais dificuldades evidenciadas pelos/as professores/as é a falta de estrutura física e material das escolas para conseguir ensinar aos/às alunos/as diferentes habilidades das práticas corporais propostas no documento. Assim como, a quantidade de habilidades que devem ser ensinadas em cada ano escolar, na visão do/as professores/as, parece demasiada diante do tempo e das realidades das escolas do município.

Ao finalizar este texto, destaca-se a importância da construção e implementação do DOCTR nas escolas do

município do Rio Grande-RS, especialmente, por se constituir como um documento que valoriza e evidencia aspectos peculiares da cidade. Além do mais, a iniciativa da SMed ao dar continuidade à implementação do documento, mesmo diante de tantos desafios e dificuldades que o período de pandemia vem impondo aos profissionais da educação.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 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**. Brasília: CNE/CP, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 8ªed. Brasília: Edições Câmara, 2013b.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 14 de ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875) Acesso em: 11 de jul. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Secretaria de Município da Educação. **Documento orientador curricular do território rio-grandino**: ensino fundamental. V. 2. Rio Grande: SMed, 2019a.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. **Parecer 19/2019 de 10 de dezembro de 2019.** Orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho - RCG e institui o Documento Orientador da Base Comum Curricular do Território Municipal no Rio Grande como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do Território Municipal do Rio Grande. Rio Grande: Conselho Municipal de Educação, 2019b.

REZER, Ricardo. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivivência**, Florianópolis, n. 28, p. 38-62, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018. **Institui e orienta a implementação do referencial Curricular Gaúcho –RCG.** Conselho estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2018.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, [s.l.], v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016.

SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO. Prefeitura suspende as atividades do calendário escolar municipal. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=38798> Acesso em: 11 de jul. 2020.

SOUZA, Adriano Lopes de. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-16, 2019.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde, Campinas**, v. 14, n. 2, p. 113-136, 2016.



## **SECÃO 2**

### **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: *um zoom nas salas de aula da educação básica***

## **ENTRE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: A EMERGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE RIO GRANDE**

Josiane Vian Domingues\*

### **Preparando os artefatos: o início de um fazer artesano**

É sobre o trabalho de uma artesã que trato neste texto. Não, não irei construir nenhum adorno ou vestimenta. Aprecio e parabenizo aqueles que transformam linhas, lãs, retalhos, madeiras, pedras, entre outros artefatos em lindas peças, obras de arte, mas de semelhante a essas pessoas apenas consigo me utilizar das mãos, que escrevem e apagam na busca de uma melhor apresentação e conteúdo e de um modo de fazer cuidadoso e repleto de atenção. Assim, a metáfora da artesanaria serve como uma inspiração para pensar o meu modo de fazer nesse capítulo.

Fui apresentada a essa ideia pelo professor Jorge Larrosa (2018), o qual nesses tempos de isolamento social (sim, estamos em 2020 e fomos tomados por uma crise sanitária que está afetando milhares de pessoas no mundo inteiro) reencontrei por acaso durante uma fala online e me coloquei a pensar se as experiências que faço no meu dia-a-dia pedagógico não estaria se aproximando daquilo que ele tece em seus estudos, especialmente quando se trata da Educação Infantil, executando um ofício de forma artesanal.

---

\* Licenciada nos cursos de Pedagogia habilitação em Anos Iniciais e Educação Física Licenciatura pela FURG. Mestre e Doutora em Educação em Ciências: química da vida e saúde – FURG. Atualmente é professora de Educação Física da Rede Municipal de ensino da cidade do Rio Grande atuando em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental. Participante do Grupo de estudos e pesquisa ECCOS – Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade da FURG.

Dentre tantas definições que traz em seus escritos, Larrosa, entrevistado por Rechia (2019) aponta que a artesanaria é ligada a um ofício, neste caso em específico, ao de ser professor.

O ofício ainda que remeta a uma artesanaria: à materialidade do trabalho, à tradição em que se escreve, à pegada subjetiva do artesão que o realiza, a sua presença corporal, remete também a esse velho jeito de fazer as coisas bem. Como escreveu Richard Sennet em *“O artífice”*: *“o artesanato designa um impulso humano duradouro e básico, o desejo de realizar bem uma tarefa, nada mais”*. E remete à maestria, ao ser professor, às maneiras de fazer encarnadas no conhecimento sensível dos materiais, no uso conveniente dos artefatos, na precisão dos gestos, na adequação do vocabulário que nomeia tudo isso. A obra do artesão, seu ofício, mostra sua maestria, ou seja, ao saber incorporado, encarnado em seu mesmo corpo. E isso da artesanaria, do modo artesão de encarar o ofício, se converteu em algo já anacrônico e obsoleto numa época em que a universidade concebe seu próprio funcionamento ao modo industrial ou pós-industrial (p. 40).

Assim, venho separando e organizando alguns dos artefatos<sup>1</sup> que fui encontrando pelos meus caminhos para o fazer docente e utilizo-os para a construção deste capítulo, o qual tem como proposta construir uma narrativa acerca da minha experiência pedagógica enquanto professora de Educação Física em turmas de Educação Infantil de uma Escola Municipal na cidade de Rio Grande, RS. Tensões, agruras, doçuras, atravessamentos, debates que passam pelo componente curricular nesse nível de ensino, os quais se tornam potentes de serem pensados e deixam o meu pensamento curioso e inquieto a todo o momento.

---

<sup>1</sup> Para Rechia e Larrosa (2019, p. 27), o artefato “tem a ver com as artes de fazer, com o artífice e com o artifício, com o artificial também, e com as artimanhas, com o artesanato. [...] Quem sabe os artefatos do ofício de professor também seriam suas artes, as artes do professor, as coisas que usa para seu ofício, seus artefatos, suas artimanhas, seus modos de fazer, seus engenhos”.

É sobre a experiência de um pensamento inquieto e curioso que trata este capítulo. Procuo provocar o meu pensamento diante dos desafios propostos. Não poderia ser diferente com a posição profissional a qual escolhi traçar: ser professora de Educação Física e atuar com as infâncias. Desde o ano de 2018, atuo como professora de Educação Física na rede municipal de Rio Grande, exclusivamente, em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais. Assim, como uma professora-artesã, venho experienciando e construindo os fazeres pedagógicos em Educação Física a partir de diferentes artefatos, os quais tematizarei ao longo deste capítulo.

Fato esse que pode tocar a alguns, outros não, devido aos diversos campos de atuação da Educação Física, assim como os artefatos oriundos de um fazer-artesanal: nem todos apreciam. Entretanto, o que se torna potente é que ao falar em Educação Física em turmas de Educação Infantil em escolas municipais da cidade de Rio Grande estamos lidando com um processo bastante recente, diferente de outras regiões e cidades do Brasil.

O primeiro edital para concurso público municipal para professores atuarem especificamente com esse nível de ensino foi lançado em 2014, a partir do edital 02/2014. Por mais que possam ter professores que já ministrassem aulas nesse nível, foi a partir desse edital que um concurso público para professores de Educação Física atuarem especificamente em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais ocorreu, fazendo com que os candidatos optassem entre as vagas para atuarem nesses níveis de ensino ou nos Anos Finais do ensino fundamental<sup>2</sup>.

É nesse momento que vislumbro uma tensão, com a aprovação dos professores deste concurso (e a minha aprovação dentre eles). A tensão não está entre as interações e brincadeiras, ao contrário, penso que ali está parte importante

---

<sup>2</sup> No ano de 2019 aconteceu a abertura do segundo edital, novamente com essa configuração: vagas destinadas a professores de Educação Física atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais e vagas para professores de Educação Física atuarem nos Anos Finais.

da linha que conduz as práticas pedagógicas como um todo na Educação Infantil. A tensão existente se dá justamente em colocar o componente curricular Educação Física em um nível de ensino que (ainda) não é fragmentado, não é disciplinar, mas organizado a partir de outras ordens, articulando os seus saberes de forma integrada. Com isso, aquele velho questionamento vem à tona: Como a Educação Física se encaixaria disciplinarizando algo que não é disciplinar?

A tensão se acentua com a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017 e do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino em 2019, quando esses propõem que os alunos da Educação Infantil sejam vistos e produzidos como protagonistas no seu processo de aprendizagem e para isso, são lançados cinco campos de experiências, os quais serão tematizados no correr deste capítulo. Esses campos são considerados como as experiências fundamentais para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Assim, como seriam as intervenções em Educação Física a partir desses campos de experiência?

É atravessada por esses questionamentos e tensões que o capítulo está centrado, mas também sobre as doçuras que a atuação nesse nível propõe. Para tanto, como já dito, este capítulo mostra um pouco do meu fazer artesano, diante das minhas experiências, a partir dos caminhos percorridos por mim, utilizando alguns artefatos como: o aporte teórico, metodológico e legal no qual me coloquei a estudar para intervir com as turmas até a elaboração de uma proposta, que reverbera nos meus planejamentos, no meu modo de enxergar uma Educação Física possível na Educação Infantil diante de um cenário educacional pautado pela BNCC.

Dito isso, este capítulo está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento estarão sendo trazidas algumas referências que buscam embasar a Educação Física na Educação Infantil, bem como o aparato legal que nesses últimos tempos dá maior centralidade para esse nível de ensino. No segundo momento, atravessada pelas políticas educacionais e orientada pelo fazer artesanal, apresento a minha narrativa, que emerge com as minhas experiências

enquanto professora de Educação Física, que retrata a emergência de uma Educação Física possível na Educação Infantil, na cidade de Rio Grande.

## **Separando os artefatos para construir uma Educação Física na Educação Infantil**

*A criança: aquela que é sempre vista de cima.*  
Francesco Tonucci

Francesco Tonucci ou Frato (1997) é um educador italiano que dedicou o seu ofício de mestre a enxergar a escola com os olhos de criança e considerar as vidas e os desejos que dela fazem parte e não apenas reconhecê-la como um espaço burocrático, com um currículo que deve ser seguido à risca. Ele nos diz que a escola e a sociedade como um todo costumam ver as crianças de cima e, com isso, acabam propondo métodos de ensino e aprendizagens e conteúdos que consideram significativos a elas. Será?

Uma das formas de olhar as crianças de cima e produzir conteúdos considerados relevantes a elas é direcionando o que devem fazer, quando e, principalmente, como fazer, sem deixá-las experienciar a partir dos seus conhecimentos. Os profissionais entram e saem das salas de aula com o soar do sinal que toca a cada 45-50 minutos. Não está sendo diferente com a Educação Infantil nos últimos tempos: projetos diferentes com professores “especialistas”<sup>3</sup> que pouco conseguem estabelecer vínculos com as crianças e suas famílias, pois, apenas, passam por eles durante uma pequena fração de tempo.

Nesse sentido, pensar a Educação Física, na Educação Infantil, foi algo que sempre me incomodou por tudo isso que já trouxe anteriormente: como pode uma disciplina estar em um espaço não disciplinar? Não seria o início para pensar a

---

<sup>3</sup> Os professores são considerados especialistas quando possuem formação específica em alguma área do conhecimento como Artes, Educação Física, Música, Matemática, Ciências Biológicas entre outras, diferenciando dos unidocentes, que são pedagogos ou têm o curso de magistério.

fragmentação de uma área que se destaca por reconhecer os sujeitos para além de um corpo fragmentado? Não seria uma forma de dualidade retornando, ficando os saberes considerados cognitivos a cargo dos professores e professoras unidocentes e a parte do corpo aos professores e professoras de Educação Física (considerando corpo, apenas, aquela estrutura fisiológica que se desenvolve a partir de movimentos)? São as crianças sendo vistas de cima, sempre com novas propostas e formas de percebê-las no mundo.

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica<sup>4</sup> e a sua obrigatoriedade inicia-se a partir da inserção de crianças com os seus 4 anos de idade completados até 31 de março do ano corrente. Nesse sentido, a Educação Física, também obrigatória na educação básica, faz-se presente nesse nível de ensino.

Por muito tempo, a Educação Infantil foi considerada como um tempo-espço de assistencialismo, principalmente direcionada às crianças mais pobres, sem uma proposta pedagógica definida, apenas com o objetivo de cuidado. Esse cenário começa a modificar a partir da construção de alguns documentos oficiais que mostram interesse e preocupação com a formação das crianças nessa etapa de ensino. São eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998; as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCEI) em 2010 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

Além deles, o município de Rio Grande investiu na elaboração de alguns documentos que abordam a realidade local, trazendo dados empíricos para pensar propostas pedagógicas específicas para o município e produzir uma identidade à Educação Infantil municipal: proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil (PMEI) em 2015 e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino em 2019.

Várias foram, no correr dos anos, as revisões feitas para operacionalizar a Educação Infantil, seja em âmbito federal, e/ou municipal. Cada um desses documentos carrega consigo

---

<sup>4</sup> Emenda Constitucional nº 59/2009.

questões histórico-político-culturais que marcam os tempos e os espaços, os quais foram produzidos<sup>5</sup> e suas intencionalidades.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta como objetivo para a Educação Infantil:

[...] criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998, p. 47).

Para isso, o documento está organizado por dois âmbitos de experiência: formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, os quais são divididos pelos seguintes eixos:

- Formação Pessoal e Social, cujo foco está na Construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Conhecimento de Mundo, a partir das diferentes linguagens produzidas pelas crianças a partir dos objetos de conhecimento: movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCEI) apresentam como proposta:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

---

<sup>5</sup> Por mais que seja importante pensarmos esses documentos enquanto uma maquinaria que é repleta de intenções e funcionalidades, o que toca a mim, nesse momento, é observar o seu modo de orientação curricular para pensar a Educação Física que venho executando no meu fazer pedagógico diário.



Além disso, coloca que “as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências”. (BRASIL, 1010, p. 27) Para tanto, esse documento propõe que a organização curricular deva ser pensada a partir de um eixo específico: Interações e Brincadeiras.

A Base Nacional Comum curricular (BNCC) apresenta como proposta para a Educação Infantil:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

Para desenvolver tal objetivo, a BNCC garante o que propõe as diretrizes curriculares, considerando que o trabalho pedagógico deva ocorrer a partir do eixo estruturante Interações e Brincadeiras. Para isso, às crianças devem ser assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estes direitos devem estar articulados e desenvolvidos a partir dos cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações; Corpo, gestos e movimentos.

Além de apresentar propostas pedagógicas em cada um desses documentos, apresentar os profissionais que atendem a esse público, os quais foram mudando com o passar dos tempos ou apresentar os referenciais<sup>6</sup> que foram pautadas

---

<sup>6</sup> Mello *et al.* (2016), em seu estudo, aponta que a RCNEI está fundamentada na Psicologia do Desenvolvimento a partir dos estudos de Lev Vygostsky,

as suas construções, o que se torna importante é o fato de que, mesmo colocados de modos diferentes, esses documentos apresentam uma organização curricular que compreende as crianças como sujeitos integrais, sendo produzidas no âmbito da cultura.

Por mais que nesses documentos sejam apontadas diferentes formas de organização, para cada objetivo ou habilidade a ser desenvolvida, durante a proposta dos docentes, essas precisam ser tematizadas, levando em consideração que a criança não é um ser fragmentado, mas que aprende com as interações estabelecidas entre os seus pares, com os espaços ao seu redor. Assim, elas, desde muito pequenas, devem ser reconhecidas como protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Além disso, cabe salientar que as brincadeiras e as interações perpassam todos esses documentos: cada um dando o seu enfoque, mostrando a sua centralidade, trazendo as suas concepções teóricas e metodológicas, mas reconhecendo que elas devem ser levadas em consideração, pois é, por meio delas, que os conhecimentos são produzidos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, aponta sobre as interações e brincadeiras que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses

---

Jean Piaget e Henri Wallon. Já as DCNEI e a BNCC são baseadas na Sociologia da Infância, tendo Manuel Jacinto Sarmiento, Régine Sirota e William Alberto Corsaro como autores.

originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (p. 21).

Já a Base Nacional Comum Curricular (2017) coloca que:

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (p. 37).

Além disso, cabe salientar o quanto a educação de crianças pequenas vai ganhando cada vez mais centralidade e espaço nos municípios, sendo essa a primeira meta prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Plano Municipal de Educação (2015-2025), as quais trazem, sobretudo, enquanto estratégia, o investimento em diferentes profissionais para atuarem com esse nível de ensino.

A partir da leitura desses documentos, fui estabelecendo pistas para um fazer pedagógico em Educação Física na Educação Infantil. Em outras palavras, como nenhum desses documentos traz especificamente o papel da Educação Física nesse nível de ensino, nem mesmo direciona a uma proposta pedagógica, até porque não se trata de fragmentar um conhecimento. Vislumbrei isso como uma oxigenação, ou seja, a

criação de múltiplas possibilidades para executar o trabalho com as crianças, o que, por vezes, pode se tornar algo perigoso, ligado a um espontaneísmo ou disciplinarizando esse nível de ensino.

Para Sayão (1999):

[...] há uma oscilação entre uma organização mais próxima da pedagogia espontaneísta, permitindo brincadeiras livres, as quais a criança é o centro do processo e o professor um mero observador, e uma organização do currículo preparatório para a 1ª série e, portanto, mais próximo da estrutura disciplinar [...] Este segundo modelo, muitas vezes, exige a presença de "especialistas" no currículo Pré-Escolar. Tal fato é alvo de disputas por espaços político-pedagógicos. Além disso, algumas vezes, a presença da "especialista" em determinada disciplina na organização curricular é sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento (p. 224).

Mello *et al.* (2016) relatam que, pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de modo disciplinar, fragmentando o conhecimento, mas a partir de uma integralidade de experiências e saberes que circundam corpo e movimento e/ou brincadeiras e jogos, a Educação Física acaba se consolidando nesse nível de ensino. Para os autores (2016):

Pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, não há menção à disciplina Educação Física na BNCC e nos documentos que a antecederam (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Entretanto, dada a centralidade do corpo/ movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas a sua educação (p. 131).

Pensar a Educação Física na Educação Infantil é, para mim, um processo complexo que perpassa por um campo de

tensão, pois ela está sendo construída em um “entre”: entre algo que é considerado espontâneo e algo que é visto como a disciplinarização de uma área, entre um corpo biológico com desenvolvimento motor e o corpo de um sujeito, que é percebido pela sua integralidade.

Nesse sentido, a atuação do docente, ao menos a minha, é uma Educação Física que parte de um fazer artesanal, que parte dos corpos infantis que interagem e brincam em todos os momentos, trazendo suas múltiplas linguagens que são produzidas pelas culturas em que estão inseridas.

### **Experienciações de um fazer artesano em Educação Física**

*A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos,  
cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça,  
de escutar e de não falar,  
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na  
Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e,  
de cem, roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a  
ciência e a imaginação,  
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão  
juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem.  
A criança diz: ao contrário, as cem existem.  
Loris Malaguzzi*

Preparados alguns dos artefatos para pensar uma Educação Física possível para a Educação Infantil, parto para uma experiência pedagógica, “esperando não se sabe o que” (LARROSA, 2018, p. 01), mesmo sabendo que, no fazer docente, o encontro com o inesperado é constante pelo fato das vidas que pulsam diante das paredes da escola. Ser professor é conviver com o inesperado, com o tatear, com o tentar a todo o momento, não seria diferente com essa professora de Educação Física que produz o seu ofício a partir das várias infâncias que a atravessam todos os dias.

As brincadeiras, a imaginação, os desentendimentos e conflitos entre as crianças, o cheiro da merenda, as contações de casos tomam conta da sala de aula, do pátio, do ginásio, da pracinha, de cada canto em que as intervenções acontecem, o falar alto das crianças que se misturam ao cantar dos passarinhos, que, em seus ninhos, insistem em dividir o espaço do ginásio conosco, chamando a atenção das crianças a todo o custo ou a presença das famílias de Quero-queros que, daquele gramado verdinho da escola, fazem os seus ninhos, (im)possibilitando as crianças interagir e brincar. Sim, estamos falando e interagindo com vidas pequenas que trazem consigo uma mochila gigante, repleta de bagagens e muito mais do que cem linguagens.

Não há espaço para negar as linguagens das crianças na escola, nem mesmo durante as intervenções de Educação Física. Aquela máxima de separar o corpo da mente caiu por terra outrora, nesse sentido, vislumbro que as crianças são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem a partir das suas múltiplas linguagens. Para isso, não há fragmentação durante as aprendizagens, mas sim integração delas.

De acordo com o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (2019):

[...] as linguagens na Educação Infantil são promovidas a fim de instigar as diversas formas de expressão de cada criança, com o intuito de potencializar seu protagonismo de forma singular e autônoma, como também sua compreensão de mundo e de si mesma (p. 226).

Penso que reconhecer as crianças da Educação Infantil como centrais, protagonistas do seu processo de aprendizagem, é dar o primeiro passo, apresentar a primeira pista para do caminho para o fazer pedagógico. São elas que vão direcionando, mostrando as singularidades de cada uma, aquilo que aproxima e distancia de seus desejos.

Para alguns autores, o protagonismo das crianças pode ser visto, equivocadamente, como sinônimo de espontaneísmo, propostas vazias, sem intencionalidade, deixando-as livres para que façam o que desejam. A história da Educação Física nos mostra isso. Entretanto, cabe, aqui, salientar que o brincar espontâneo ou livre é um direito das crianças e, também, precisa fazer parte do currículo da escola, sobretudo, na Educação Infantil, pois, com ele, há entrega das crianças, cooperação entre elas, integração, autonomia e diversidade (TIRIBA, 2018), dentre tantas outras potencialidades que o brincar pode desenvolver.

O que coube a mim foi aguçar uma sensibilidade, a de ativar os meus sentidos: ver, ouvir, sentir e também falar, vislumbrar possibilidades diante daquilo que é comum às crianças, daquilo que chama a atenção delas para elaborar o meu planejamento diário. É na relação de uma professora que vai aprendendo enquanto ensina junto com as crianças que as aprendizagens acontecem. Nesse processo, a professora, aqui, precisa silenciar-se um pouco e se deixar levar pelas batidas daqueles pequenos corações que, com o seu pulsar ritmado, mostram as suas brincadeiras, os seus modos de interagir, os seus medos e angústias.

O foco do trabalho pedagógico está na criança, em cada uma delas dentro de um coletivo, nas interações que estabelecem com as outras crianças, com os funcionários da escola e nos múltiplos espaços que elas ocupam. O que salta aos olhos de todas essas interações são as brincadeiras, elementos considerados fundamentais para as culturas infantis, as quais vão sendo atribuídas de sentido, assim, constituindo-as.

Com tudo isso, o conhecimento não se torna estanque, mas sempre em movimento. Somos todos desafiados, as crianças e eu, provocados a realizar atividades que questionam

e sejam atrativas, que valorizem os saberes locais e abram espaço para conhecer outras culturas, ampliando, assim, o nosso repertório.

E isso pode ser considerado como Educação Física?

A meu ver, sim! Venho pensando, a todo o momento, nas minhas práticas pedagógicas, especialmente, ao ser apresentada a alguns estudos de Loris Malaguzzi, Francesco Tonucci, alguns teóricos da Educação Física como Tarcísio Mauro Vago e Marcos Neira, tentando criar algumas relações com a BNCC e com o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, que, apesar das muitas divergências que apresentam entre si, consigo estabelecer algumas aproximações na forma de compreender as crianças como sujeitos que pensam, agem, têm vivências próprias, são sujeitos de uma cultura e tem necessidade de interação em todos os momentos, com outras pessoas e com diferentes espaços.

Além disso, o tratamento que venho dando aos campos de experiência, retratados na BNCC e no Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, os quais, atualmente, servem como proposta pedagógica que está sendo implementada nas escolas (sem a pretensão de fazer discussões políticas, ideológicas ou teórico- filosóficas), abrem espaço para pensar uma ação pedagógica em Educação Física na Educação Infantil, ao menos para o meu ofício. E, aqui, não falo do campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, fazendo uma relação direta entre ele e a Educação Física. Não é disso de que se trata!

Não é desse campo ou apenas dele que me utilizo, mas dou a ele o papel central para o meu fazer cotidiano, juntamente com as interações e brincadeiras. Aqui, desfaço as nomenclaturas, as classificações e caracterizações que são dadas a eles nos documentos oficiais e venho considerando a Educação Infantil a partir da ideia de “corpo”.

Não sinto que esteja traindo os documentos que regulam a minha prática, visto que a BNCC e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino consideram os sujeitos, na Educação Infantil, como integrais, ativos, com direitos de aprendizagem a serem desenvolvidos. Com isso,



não consigo perceber que o corpo seja pensado apenas como parte de um campo de experiência, principalmente, quando o eixo que estrutura o processo de ensino-aprendizagem, nesse nível de ensino, sejam as interações e brincadeiras. Afinal, é através dos corpos que as interações e brincadeiras ocorrem.

Compreendo que os documentos que regulam a nossa prática como docentes:

São práticas criadas por humanos, justamente o que permite que possam ser recriadas por eles: práticas que a eles pertencem ainda que se tente regulá-las com regras impostas por instituições que pretendem dizer o que é e o que não é certo, como se joga, o que pode ou não pode ser feito. Crianças e adultos dizem com os seus corpos as tantas maneiras de fruir a vida, lutando contra amarras e restrições, fazendo de quase todo espaço um território a ser conquistado, um lugar de estripulias corporais (VAGO, 2012, p. 12).

Se pensarmos que as crianças que estão na Educação Infantil são sujeitos protagonistas no/do seu processo de aprendizagem, a partir de suas múltiplas linguagens, o corpo se torna o cerne desse processo. Mais do que uma estrutura biológica, o corpo mostra as culturas que fazem parte do nosso dia a dia, conta a história de um povo, de uma comunidade, de um grupo de sujeitos e da própria escola.

É pelo e a partir do corpo que as experiências passam e que algumas delas são tocadas, produzidas e reverberadas. Assim, trabalhar com as crianças na Educação Infantil é intervir no corpo a todo o momento. É o corpo que chora, sorri, corre, senta, tem sono, que nega, se movimenta, fala, pensa, que segura, acarinha, tem fome, aprende, interage, brinca. Nesse sentido, é, a partir do corpo, que as interações e brincadeiras ocorrem, e não interessa às crianças se estão em uma “aula” que tematize “o eu, o outro e o nós” ou os “traços, sons, cores e formas” ou qualquer outro campo de experiência.

De acordo com Richter (2010):

[...] crianças gostam de bolinar o mundo, provocar o mundo. Estão em constante comunhão de perigos.

Contra o senso pedagógico, não é o verbo que mobiliza ações e transformações na infância. É a experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que tocam a materialidade do mundo para daí extrair um *e-movere* – a admiração, a interrogação, a investigação – que abole molduras estabelecidas por 6 conhecimentos prévios. Um corpo estesiado, um corpo em movimento, um corpo linguageiro. O que as crianças mostram à educação, em seu poder de realizar a passagem do espanto, maravilhamento, perplexidade, à execução de algo [...] é que não há conhecimento enquanto essência e totalidade, há aprendimentos enquanto repertórios de inteligibilidade de um corpo linguageiro constituído (multi)temporalmente com outros (p. 5).

Considerando que o corpo e suas manifestações, a partir das múltiplas linguagens, é parte fundamental no processo de aprendizagem, é a partir dele que tudo acontece na Educação Infantil. É o corpo operacionalizando o mundo, sendo sujeito ativo, intervindo nele. Assim, é com e a partir do corpo que as capacidades criativas e comunicativas acontecem durante as minhas intervenções em Educação Física.

É por conta disso que, para pensar as minhas intervenções enquanto professora de Educação Física, dou um *zoom* e todos os campos de experiências emergem, ora com maior intensidade, ora com menor, pois é, através do corpo e suas manifestações de gestos e movimentos, experienciadas a partir das interações e brincadeiras, que há a possibilidade de aprendizagem. Enxergar a Educação Física com essa lente me possibilita ampliar as aprendizagens das crianças, bem como fazer com que elas produzam sentidos e significados, não ficando limitadas a questões de gestos e movimentos pelo simples ato de fazê-los.

Além disso, ao olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e para a Base Nacional Comum Curricular (2017), as brincadeiras estão lá, como sendo um dos eixos principais de um currículo a ser organizado para a Educação Infantil. Historicamente, as brincadeiras, juntamente com os jogos, formam um dos blocos

de conteúdos da Educação Física. As brincadeiras, por vezes orientadas, por vezes não, fazem parte das culturas infantis. A partir delas, as crianças mostram os espaços nos quais estão inseridas, os movimentos, os gestos que realizam, os conhecimentos que carregam consigo, demonstrado durante as aulas, nos intervalos, durante o recreio, na entrada e na saída da escola.

Com isso, pensando nas brincadeiras, nas interações e, principalmente, que elas acontecem através do corpo, prevejo que os cinco campos de experiências, apresentados enquanto proposta a ser trabalhada na Educação Infantil, estão inter-relacionados e são atravessados uns nos outros a todo momento, a ponto de não saber onde se inicia um e termina o outro.

Além disso, para pensar as práticas pedagógicas na escola, procuro fazer da escola o que é próprio dela, realizando intervenções a partir daqueles conhecimentos que são oriundos dela. Como Vago (2012, p. 58), “considero fundamental pensar a Educação Física por dentro da escola, ou seja, levando-se em consideração o seu pertencimento à escola, da qual é prática integrante: seu ensino é produzido na escola e, ao mesmo tempo, produtor da escola”.

Com isso, de que maneira olhar todos os campos de experiência, fazendo o que é da escola nesse processo durante uma intervenção em Educação Física para turmas de Educação Infantil? Para tentar explicar, apresento dois exemplos das minhas intervenções, as quais se tornaram emblemáticas, pelo fato de haver experiências que ultrapassam os gestos motores das crianças e que são tentativas de práticas contextualizadas no espaço da escola, utilizando o que é próprio da cultura dela.

O primeiro relato é de uma intervenção que aconteceu em setembro de 2019, durante uma quarta-feira à tarde. Com o frio do inverno, não costumo usar o pátio para realizar as minhas intervenções, pois é um frio congelante que, por dias é acompanhado por um vento muito forte, comum da nossa cidade, mas abuso desse espaço a partir do mês de setembro.

O sol que ilumina e nos aquece parece que potencializa o nosso encontro (meu e das crianças). Setembro, também, é a

época do ano em que o pátio da escola se faz de morada para os Quero-queros, que, como já disse anteriormente, fazem daquele lindo gramado verde os seus ninhos. Fico pensando em como e por que negar, durante a Educação Física dessas aves, se isso faz parte da cultura do Rio Grande do Sul e da cultura do bairro onde a escola se situa, que ainda tem muitos campos em seu entorno. É um convívio diário entre as crianças e os Quero-queros. Ainda assim, algumas crianças conhecem; outras, não.

Durante uma das minhas intervenções, a proposta foi a de que nós observássemos aquelas aves de longe e, para isso, estaríamos usando os nossos binóculos feitos com as mãos para que vislumbrássemos as possibilidades que aqueles animais apresentam: eles voam, gritam, tem garras afiadas, têm ninhos “invisíveis”, dão rasantes, protegem os seus filhotes. As crianças reconhecem que elas podem assustar aqueles animais, ou, até mesmo, feri-los; ou, se chegarem perto demais, são as aves que podem machucá-los.

Quantos saberes foram produzidos a partir dessa interação, brincando de se esconder, de voar, de gritar, de ficar parado à espreita, observando tudo o que se passava com os animais, conversando sobre o cuidado consigo mesmo, com outros, com os animais, sobre a noção de famílias. Construímos juntos, na calçada da escola, os nossos Quero-queros, desenhados com giz, que, possivelmente, foram apagados com o pisar das outras crianças, com água da chuva ou com a forte serração da madrugada.

O segundo relato foi de uma intervenção que aconteceu durante uma terça-feira pela manhã, também, no ano de 2019. Para essa, utilizei folhas de revista.

Geralmente, no início da aula, nos sentamos no chão para que possamos conversar um pouco, ouvir os nossos casos e fazer as propostas. Procuo deixar organizado o material que iremos utilizar ao alcance das crianças, para que elas já o visualizem e manipulem o mesmo. Nesse dia, foram utilizadas folhas de revistas que espalhei no círculo central demarcado na quadra do ginásio, na qual nos sentamos em volta. Um primeiro movimento das crianças foi o de manusear aquelas folhas da maneira como quisessem.

Elas reconheceram que algumas folhas tinham imagens, outras não, em todas elas, continham letras, as quais elas poderiam ler e, assim, o fizeram: leram, contaram sobre o que trazia naquelas folhas. Algumas reconheceram as letras de seus nomes; outras, leram a partir das suas imaginações. Alguns leram para todos nós, outros, em silêncio, deitados ou sentados no chão.

Em seguida, corremos com aquelas folhas na barriga, sem deixá-las cair, como se fosse “mágica” (palavras das crianças). Jogamos as folhas para cima e víamos “surfando” no ar (palavras deles). Por fim, fizemos bolinhas de papel para que arremessássemos de um lado para o outro, como na brincadeira conhecida como Limpa a casa; depois, uns nos outros, posteriormente, dentro de uma caixa no chão, mas o desafio e desejo maior deles era conseguir arremessar na cesta de basquete. Assim, fizemos e as crianças reconheceram que precisavam de mais força para conseguir acertar; outros, entendiam que precisavam ser mais altos para conseguir. Uma simples folha de revista e inúmeras aprendizagens, envolvidas em diferentes campos de experiência.

Nesses dois relatos curtos que apresento, era o corpo que estava em ação o tempo todo. Era ele quem fez com que várias histórias fossem contadas com as leituras das crianças, foi ele quem arremessou as bolinhas de papel, quem desenhou no chão os Quero-queros, que reconheceu a noção de família, de cuidado de si e dos animais. É um corpo produzido a partir das suas múltiplas linguagens, que está imerso em uma cultura, a qual se manifesta a todo o momento. É um corpo que brinca e interage durante todo o seu processo de aprendizagem, que faz despertar as suas curiosidades e criatividade.

Com essas duas experiências pedagógicas que trouxe, procurei me pautar pelo protagonismo infantil, reconhecendo as potencialidades das crianças durante o processo de aprendizagem. Em nenhum momento, tive como objetivo fragmentar um conhecimento, pensar a Educação Física a partir de um repertório motor apenas, pois as aprendizagens acontecem de forma integrada, a partir de um grupo de corpos criancieiros brincantes. As crianças correram, arremessaram,

voaram, leram, conversaram sobre os valores, sobre educação ambiental, mediram a sua força, observaram, criaram hipóteses, usaram a concentração, imaginação e estratégias, contaram, desenharam. Várias experiências construídas, se fossem categorizadas, possivelmente, não estariam colocadas no componente curricular de Educação Física, ou, apenas, nele.

É a partir das leituras que venho fazendo, bem como dos encontros diários com a escola que me possibilitaram pensar a emergência de uma proposição para a Educação Física para a Educação Infantil na cidade de Rio Grande, dentre tantas outras existentes, cada uma com a sua beleza e forma de ser pensada.

Os caminhos que venho trilhando me possibilitam pensar, hoje, em uma educação que é produzida considerando o corpo das crianças como central durante o seu processo de aprendizagem. Esse corpo não está limitado a um fazer motor, mas a um corpo que brinca, interage, explora, convive, participa, expressa, conhece e questiona o tempo inteiro. São os corpos pequenos das crianças que trazem marcas de uma comunidade específica e que fazem parte de uma cultura, as quais se manifestam a todo o momento.

### **E o artesanal tem disso, a cada fazer, um começo!**

Abro e encerro este capítulo remetendo a Jorge Larrosa, educador que me faz pensar sobre os ofícios de um fazer docente. Neste capítulo, tentei operacionalizar algumas marcas deixadas por ele em mim, como o pensar sobre as infâncias - que são múltiplas e variadas - as experiências que passam e nos tocam, a produção de narrativas, estejam elas materializadas em uma folha de papel ou apenas no plano das ideias.

Hoje, junto a esses, a ideia de artesanaria que me foi apresentada em meio a um turbulento ano de 2020, em que procurei trazer alguns fragmentos que considero como os artefatos utilizados por mim para pensar uma Educação Física na Educação Infantil, construída a partir de experiências que me tocaram e das infâncias que atravessam o meu cotidiano escolar.

Esses artefatos foram materializados a partir das leituras que faço, os documentos legais que orientam a prática

pedagógica e o espaço da escola. Em outras palavras, fazem parte dos vários encontros que tive, das leituras que tenho realizado no campo da Educação Infantil e da Educação Física e, dentre elas, as propostas orientadoras municipais e nacionais, além dos encontros diários com os espaços da escola, com as crianças que nela estão.

Outras formas de olhar, de perceber a Educação Física, na Educação Infantil, existem. Esta é apenas uma forma de enxergá-la, dentre tantas outras possíveis. As interações que tive, ao longo da minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal me levam a pensar dessa forma, entretanto, daqui a algum tempo, provavelmente, essa forma de pensar já não caberá mais, pois outros encontros e atravessamentos irão ocorrer.

Há algum problema nisso? Nenhum! “A história está aberta à permanente (re)construção de nossas experiências, então temos boas chances de (re)inventar maneiras de fazer Educação Física na escola.” (VAGO, 2012, p. 63) E está tudo bem, pois tudo isso se trata de invenções humanas, práticas pedagógicas que estão sempre abertas a novas formas de pensar, de tentar, de tatear, de construir, assim como um fazer artesano.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. –Brasília: MEC, SEB, 2010

\_\_\_\_\_. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MELLO, André da Silva *et al.* A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

RECHIA, Karen Christine; LARROSA, Jorge. **Profissão ofício de professor**. Sobre Tudo, v. 10, p. 23-46, 2019.

RICHTER, Sandra Regina Slmonis. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. GT: Educação e arte, nº 1, 2010. Disponível em: [http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3538--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3538--Int.pdf)

RIO GRANDE. **Lei nº 7911, de 24 de junho de 2015**. Institui o Novo Plano Municipal de Educação 2015-2025 do município do Rio Grande e revoga a lei nº 6608/2008. Prefeitura Municipal de Rio Grande: Rio Grande, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-rio-grande-rs>.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino**: Educação Infantil. Rio Grande: Secretaria de Município da Educação, 2019.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e Controvérsias. **Motrivivência**, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de crianças**. Artmed: Porto Alegre, 1997.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e juventude. Belo Horizonte: Mazza, 2012.



## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NA ESCOLA MATE AMARGO – RIO GRANDE/RS**

Lisiane Costa da Silva Silveira\*

A Educação Física Escolar vem assumindo diferentes olhares de acordo com as diferentes concepções pedagógicas e metodológicas. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que compreende do 6º ano ao 9º ano, precisamos encontrar novas estratégias com o enfoque na participação ativa nas aulas. Como professora de Educação Física, estou constantemente me reinventando para cativá-los às práticas corporais, tendo como consequência a promoção da atividade física e saúde.

Através de práticas esportivas, jogos recreativos e atividades lúdicas, abrem-se espaços à elaboração e à troca de saberes entre os sujeitos que participam. Isso é favorável à construção de novos parâmetros para a promoção da atividade física e da saúde, com ênfase nos valores que respeitem as diversidades culturais e étnicas para fortalecer a convivência e a integração social entre culturas diferenciadas. Frente a esse entendimento da atividade profissional que desenvolvo, busco explicitar as estratégias desenvolvidas durante os anos letivos na minha comunidade escolar.

Desse modo, este texto tem como objetivo descrever as atividades e as práticas pedagógicas adotadas entre os anos de 2016 e 2019, na Escola de Ensino Fundamental Mate Amargo, localizada na cidade de Rio Grande/RS, com a turmas

---

\* Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Grande/RS. Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

do 7º ano e 8º ano. Inicialmente, contextualiza-se a escola mencionada e, sequencialmente, relata-se o objetivo, a metodologia utilizada, descrição das etapas realizadas e os resultados alcançados.

A Escola de Ensino Fundamental Mate Amargo possui uma administração organizada, com melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre as escolas públicas do município de Rio Grande e disponibiliza as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Conta com 628 alunos, 59 professores e 12 funcionários não docentes.

No ano de 2016, durante o primeiro contato com a diretora, foi apresentado o regimento interno escolar, bastante criterioso, que discorria sobre os uniformes, o comportamento dos alunos e a avaliação, bem como sobre a organização do trabalho pedagógico desenvolvido através de projeto de ensino interdisciplinar. Nesse período, assumi as turmas do 7º e 8º anos, cada adiantamento – que seria a etapa/ano dos Anos Finais – com 3 turmas, com dois períodos de 45 minutos por semana.

O objetivo da minha proposta pedagógica/educacional pautou-se na tentativa de garantir a participação ativa de todos alunos nas aulas de Educação Física, visando à ampliação do repertório motor, o gosto pelas práticas corporais, indo ao encontro do Plano de Estudos do Ensino Fundamental - Anos Finais, o qual expõe a importância de:

Conhecer, vivenciar e criar atividades corporais, tendo como eixo as expressões da cultura corporal (jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças), estabelecendo relações de respeito mútuo em situações lúdicas e/ou competitivas, sem discriminação de qualquer ordem, seja ela física, sociocultural ou de gênero (RIO GRANDE, 2015, p. 67).

É importante ressaltar a participação na Formação Continuada em Esporte Educacional, em que o Instituto Esporte e Educação (IEE), em parceria com a Petrobrás, criou a Rede de Parceiros Multiplicadores do Esporte Educacional, da qual a Prefeitura Municipal de Rio Grande se tornou

parceira. A Secretaria de Município da Educação e a Assessora de Educação Física, em articulação ao IEE, ofertaram os encontros aos professores de Educação Física para o ensino do esporte educacional, seus princípios e metodologias.

O processo metodológico das ações desenvolvidas foi baseado nos princípios do Esporte Educacional referendados pelo IEE, que são: inclusão de todos; rumo à autonomia; respeito à diversidade; educação integral; e construção coletiva (FIGURA 1). Tais princípios funcionaram como pano de fundo para desenvolver as relações entre aluno e professora e para inserção das diferentes formas de intervir no ensino dos conteúdos da disciplina, como a dança, arte circense, ginástica, esporte com raquete e o mundo virtual.

FIGURA 1 – Princípios Pedagógicos do Esporte Educacional



FONTE: Extraído de Silva *et al.* (2020).

Nas práticas pedagógicas da Educação Física, os professores buscam despertar, no aluno, o desejo de que participem de todas as atividades propostas, independente do espaço onde estejam, seja na escola, seja fora dela, ou ainda, com pessoas de diferentes habilidades.

O esporte educacional pode contribuir para a sociabilidade dos alunos, ampliando seus laços de amizades por meio de um esporte, buscando obter a cooperação, emancipação, convivência e participação como fundamentais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, como também uma relação capaz de superar as necessidades básicas de sobrevivência e podendo assim aumentar o processo da relação pessoal (PACHECO; FERNANDES; CUNHA, 2007, p. 6).

Compreende-se, assim, que, o jogo, os esportes e outras manifestações da cultura corporal são ferramentas importantes, tanto para a ampliação da cultura corporal quanto para o desenvolvimento de laços socioemocionais. Incluindo, assim, valores que favoreçam o aluno a exercitar a cidadania, de maneira crítica e reflexiva.

Com a metodologia de trabalho organizada, a primeira ação foi analisar os conteúdos que estão no Plano de Estudos dos Anos Finais, que tem a orientação de um Currículo Mínimo da Educação Física. Posteriormente, escolhi os conteúdos que seriam desenvolvidos e dividi por trimestre.

Para os 7º anos, os conteúdos selecionados foram: voleibol, basquete, atletismo, ginástica, capacidades físicas, punhobol, jogos, conceitos de atividade física e exercício físico. O 8º ano ficou com basquete, voleibol, lutas, capacidades físicas, dança, principais efeitos da atividade física, índice de massa corporal (IMC) etc. Os esportes coletivos foram escolhidos juntamente com o professor de Educação Física do 6º e 9º ano, que optou por futsal e handebol, com o intuito de não repetir os mesmos esportes em todas os adiantamentos dos Anos Finais.

Posteriormente, estabeleci como seriam as avaliações das disciplinas: 30 pontos de participação, 30 pontos, trabalho avaliado (avaliação escrita com consulta do principal conteúdo do trimestre), 30 pontos, trabalho prático (construção coletiva de um jogo ou prova prática) e 10 pontos de qualitativo. Após estruturar o formato avaliativo dos alunos, adequado com o projeto político pedagógico e o regimento escolar, outro fator importante a se considerar foi a reavaliação, que é a recuperação dos alunos que não atingissem a média 70 da escola.

Os alunos não estavam acostumados com o processo avaliativo organizado da disciplina, já que muitos deles acreditavam que a disciplina de Educação Física não reprojava. Esta descrença, na reprovação em Educação Física, também era demonstrada por alguns professores de outras áreas do conhecimento. Isso pode sinalizar a desvalorização da disciplina perante os demais componentes curriculares. É muito importante os professores terem um processo avaliativo bem organizado e amarrado com a equipe diretiva da escola. Ressalto que apenas os alunos com laudo médico tinham processo avaliativo diferenciado, garantidos por lei.

Quando iniciei o trabalho na escola, muitos colegas professores minimizaram a importância do processo avaliativo da disciplina, e se surpreendiam ao me verem corrigindo algum trabalho avaliado, já que, para eles, só com a participação da aula os alunos estariam aprovados. A avaliação na disciplina é um processo que legitima a Educação Física como componente curricular importante na formação integral do aluno. Esta trajetória foi muito importante para os alunos perceberem a importância dos conteúdos trabalhados e com este envolvimento; consegui, ao longo do processo, alunos mais participativos.

O primeiro ano na escola foi o mais significativo, porque foi um ano de mudanças metodológicas, implementação, adaptação entre professora e alunos e, principalmente, um ano de valorização da Educação Física como componente curricular. Além disso, houve um rompimento enquanto professora na tentativa de ampliar as práticas corporais dentro do ano letivo, sem permanecer apenas nos conteúdos como voleibol, basquete, handebol e futebol.

No primeiro trimestre, para conhecê-los, introduzi as aulas com jogos tipo caçador e suas variações, pique bandeira, por perceber que apenas um grupo de alunos sempre participava das atividades. Assim, começaram a trabalhar em equipe para o sucesso de todos, e os jogos foram essenciais para a adaptação dos alunos com a proposta metodológica. Trabalhei, assim, com dois adiantamentos, tanto no 7º ano quanto no 8º ano. De acordo com IEE (2020, s/p), “quando

utilizamos o jogo para desenvolver as manifestações do esporte, luta, brincadeira, dança e ginástica, estamos criando a possibilidade de participação ativa e o sucesso de todos os integrantes”.

No 2º trimestre, a partir dos jogos, veio o primeiro processo de criação coletiva para introduzir o voleibol. Em pequenos grupos, os alunos deveriam criar um jogo envolvendo uma bola de vôlei e as mãos, estabelecer as regras do jogo sem quebrar a regra principal, fazendo com que houvesse a participação de todos. Sugiram jogos muito criativos que, posteriormente, adotamos como jogos em nossas aulas. Assim, trabalhamos com o princípio da construção coletiva, “onde os alunos têm a participação ativa no processo de ensino aprendizagem do esporte” (IEE, 2020, s/p). Foi uma etapa importante, e o material produzido foi desenvolvido durante um mês.

No 8º ano, comecei a desenvolver as capacidades físicas, utilizando os testes e protocolos do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR), conforme Gaya e Gaya (2016, p. 3) “é um sistema de avaliação da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho esportivo de crianças e adolescentes no âmbito da educação física escolar e do esporte educacional”, auxiliando os professores de Educação Física na avaliação de seus alunos, através destes indicadores. A utilização dos testes foi apenas para os alunos entenderem as capacidades físicas envolvidas em cada teste. Os alunos anotavam seus índices para realizar uma comparação com o teste do final do ano letivo. Com isso, surgiu uma disputa saudável que não era a intenção inicial, porque nunca fiz comparativos entre alunos ou turmas e, como sempre abordado, eles tinham que ultrapassar o seu próprio índice. Com essas abordagens, consegui a participação de todos os alunos. Após, surgiu a tão temida prova prática, no 8º ano, no conteúdo de basquete, e 7º, no conteúdo de voleibol.

Todos os professores de Educação Física sabem da dificuldade para trabalhar os gestos técnicos de alguns esportes como toque, manchete, arremesso, entre outros. Com o intuito que os alunos ficassem envolvidos com a

aprendizagem um pouco mais analítica do gesto técnico, utilizei o recurso da prova prática, no final do trimestre quando este esporte foi trabalhado. Os alunos eram divididos em pequenos grupos espalhados pela quadra e cada grupo com uma bola de vôlei. Cada gesto técnico era demonstrado pela professora, em cada grupo. Ao explicar, por exemplo, o saque por baixo, todos realizavam o movimento, e, após, passávamos para o próximo gesto técnico.

Durante o processo, foi marcante ver os alunos que, com o conhecimento prévio ou adquirido, auxiliavam seus pares no processo de aprendizagem. Sempre no final da aula, havia o minijogo de voleibol, com seis equipes e, depois do tempo determinado, íamos alternando a equipe adversária e as regras do jogo.

Para o ensino do voleibol, utilizava-se um elástico largo, que era amarrado do poste da cesta basquete até o outro poste, criando uma rede adaptada por toda quadra, com um lado mais alto que o outro, porque não tínhamos postes para montar a rede e para garantir a participação de todos. Isso atendia ao princípio da inclusão de todos, que:

[...] consiste em criar condições e oportunidades para a participação de todas as crianças e jovens no aprendizado do esporte, desenvolvendo habilidades e competências que possibilitem compreender, transformar, reconstruir e usufruir as diferentes práticas esportivas (IEE, 2020, s/p).

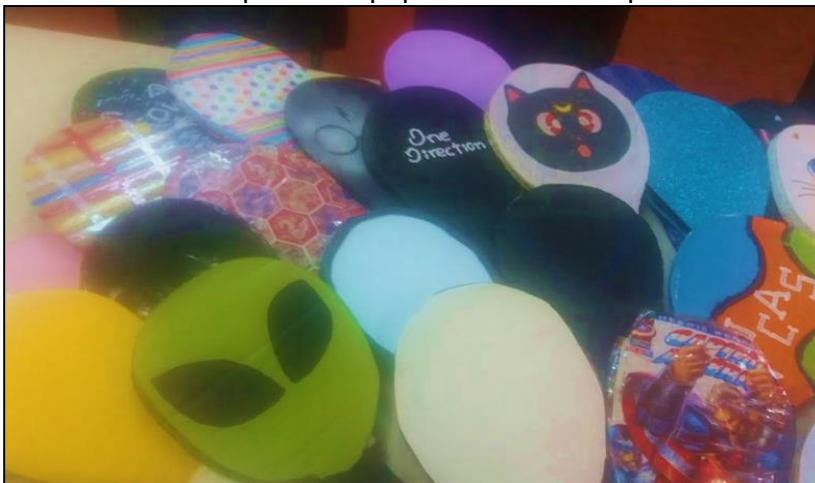
Quando se consegue a participação de todos com diferentes níveis de habilidade motora e múltiplos conhecimentos trazidos de suas práticas cotidianas ou de outras experiências com esporte, temos a sensação de que os alunos se tornam mais ativos e querendo aprender. Logo, para tornar os conteúdos e aprendizagem significativas, é essencial compreender as habilidades ou limitações dos alunos para que todos tenham oportunidade de participar, ativamente, de qualquer atividade proposta.

No Atletismo, os alunos produziram os materiais para trabalharmos as modalidades de lançamento do disco, do

martelo e do arremesso de peso. As corridas, revezamentos e salto em distância foram conteúdos trabalhados no primeiro trimestre do 7º ano porque, através deles, eu conseguia analisar as habilidades motoras desenvolvidas pelos alunos. Em seguida, procedia à realização de ajustes metodológicos e adaptações nas práticas esportivas para potencializar a participação de todos.

Já os esportes com raquete surgiram a partir do interesse dos alunos, porém, na escola, tinham, apenas, 5 raquetes de madeira. Alguns propuseram trazer o que tinham em casa, porém instiguei que confeccionássemos nossas raquetes para as aulas utilizando papelão, palito de churrasco, e cola branca, conforme Figura 2. O resultado foi bastante positivo, e as raquetes confeccionadas foram diversas. Para o ensino do conteúdo, foi passado um elástico largo em toda quadra para dividi-las em miniquadras, momento em que se transmitia os fundamentos básicos do esporte. Após, fazíamos o minijogo e, depois de algumas aulas, fizemos uma competição, como na Figura 3.

FIGURA 2 – Raquetes de papelão construída pelos alunos



FONTE: Acervo da autora (2017).



FIGURA 3 – Minijogo de tênis



FONTE: Acervo da autora (2017).

As competições de caçador ocorriam no final do ano letivo e escolhíamos, coletivamente, as regras. Nesse momento, movimentávamos a escola porque, inicialmente, esta atividade era restrita às turmas que lecionava, contando com a permissão da direção e com a colaboração dos professores de outros componentes curriculares para liberação dos alunos na hora das partidas. A partir de 2019, os professores demonstraram mais interesse e engajamento pelos jogos, buscando obter informações sobre quando iriam acontecer. Dessa forma, consegui envolver outro colega professor do 6º e 9º ano, e realizamos a competição com todos os alunos.

A escola trabalhava, também, por projeto interdisciplinar durante o ano letivo. Escolhíamos, coletivamente, qual tipo de projeto seria desenvolvido: projeto de ensino ou de aprendizagem. No projeto de ensino, o professor é o centro, determinando um tema a ser trabalhado, planejando a trajetória, definindo os problemas e centralizando o conhecimento. No projeto de aprendizagem, o tema e o planejamento não são estabelecidos apenas pelo professor, mas também pelos alunos. Isso está em consonância com o que diz Nogueira (2018, s/p), já que, para ele, “o projeto nasce de interesses, necessidades, questionamentos e problemas trazidos pelos alunos”.

Os projetos em que atuei na escola foram todos de aprendizagem. Com o formato do projeto definido e, posteriormente, o tema, cada professor com seu componente curricular deveria analisar quais os conteúdos tinham aproximação. O formato de projeto de aprendizagem faz com que o professor adapte seu planejamento e insira as questões pertinentes do projeto em seus conteúdos da disciplina.

No ano de 2016, o projeto da escola denominava-se Diferentes Consciências. Nele, cada segmentos dos Anos Finais escolheu um tema juntamente com os alunos. O 7º ano escolheu o tema “Meio Ambiente”, e o 8º ano escolheu o tema “Imigração”.

No tema do Projeto Meio Ambiente (7º anos), um dos fatores debatidos foi o excesso de lixo produzido. A partir disso, realizamos a construção dos brinquedos ou brincadeiras com material reciclável e pesquisamos os esportes e suas interações com o meio ambiente, como pode ser observado na Figura 4. Com isso, analisamos quais estavam presentes no município de Rio Grande. Para tanto, realizamos uma visita de campo na Estação Ecológica do Taim<sup>1</sup>, onde tivemos palestras e conhecemos os animais da região. Posteriormente, foi feita uma caminhada guiada na praia da Capilha<sup>2</sup>, realizando a limpeza à beira mar.

---

<sup>1</sup> Estação Ecológica do Taim é uma unidade de conservação e proteção integral da natureza localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul, ocupando uma área compartilhada, cuja maior parte está do lado de Santa Vitória do Palmar e a outra, dentro do município de Rio Grande.

<sup>2</sup> Praia da Capilha está localizada na BR 471, banhada pela Lagoa Mirim, próximo da Estação Ecológica do TAIM, na porção vinculada a Rio Grande.

FIGURA 4 – Brinquedos e Brincadeira criados pelos alunos



FONTE: Acervo da autora (2016).

No 8º ano, com a temática Imigração, pesquisamos sobre a dança nas culturas japonesas, africanas, italianas, portuguesa, alemã e libanesa. Ficou estabelecida a criação de uma composição coreográfica. Antes de iniciar os ensaios, conversei com a equipe diretiva sobre a avaliação neste processo e sobre a necessidade de ser um processo organizado com ações preestabelecidas para que houvesse o máximo de engajamento e participação efetiva dos alunos. Então, estabeleci que a avaliação do conteúdo Dança do 3º trimestre seria diferenciado. O processo criativo valeu 20 pontos, a apresentação na Mostra de trabalhos valia 70 pontos e o aspecto qualitativo era 10 pontos, somando a nota final do trimestre 100 pontos. Assim, o aluno que não participasse da apresentação estaria em reavaliação no trimestre, e a prova de reavaliação seria dançar a coreografia para os demais colegas do 8º ano.

Nessa atividade, reforcei a importância da dança como apresentação artística para o encerramento de todo o processo de pesquisa e construção coletiva. Além disso, a necessidade de fazer isso com os colegas e amigos para que, assim, se construísse uma unidade de grupo e que, por consequência, houvesse a confiança entre todos.

O conteúdo da dança é um tabu, tanto nos cursos de Educação Física quanto nos Anos Finais. Sobre isso, Souza (2003) aponta que a formação inicial, nos cursos de graduação em Educação Física, é carente com relação ao ensino da dança. Pensar na dança na perspectiva de inclusão de todos, um dos princípios do Esporte Educacional, foi um processo de reinvenção enquanto professora por ter que desenvolver ações através da construção coletiva e conseguir a participação ativa de todos, ainda que eu não tivesse um grande domínio sobre o conteúdo.

O processo de criação das coreografias foi baseado em pesquisas feitas pelos alunos durante as aulas de Educação Física, uma vez que a escola contava com *netbooks* em sala de aula e laboratório de informática. Porém, enfrentamos problemas na organização porque cada turma foi dividida nos seis países pesquisados. Foi dificultoso fazermos a escolha da música e darmos seguimento ao processo criativo, porque precisávamos da autorização da equipe diretiva e dos demais professores para utilização de outros tempos e espaços que não o das aulas de Educação Física.

Este foi um processo cansativo em função da escolha do figurino, dos ensaios exaustivos e da mobilização feita aos vários alunos. O resultado final foi satisfatório, com a participação de todos, como observado na Figura 5 e 6. Através deste processo, foi possível perceber o crescimento dos alunos, a confiança e, principalmente, a autoestima conquistada com a atividade.

A dança, como expressão da cultura corporal, é um veículo de ampliação das expressões corporais dos estudantes, além de proporcionar aos próprios estudantes oportunidades de desenvolverem os domínios do comportamento humano através dos mais variados movimentos, sejam simples ou complexos (ALVES *et al.*, 2015, p. 354).

A dança, na escola, surgiu como parte das atividades pedagógicas, sendo executada, apenas, nas mostras de trabalho dos dois anos iniciais. Contudo, com o trabalho

desenvolvido ao longo do ano letivo, consegui fazer com que a dança se tornasse um conteúdo permanente para os alunos do 8º ano, em que as apresentações ocorriam durante o período da Educação Física e cada turma apresentava sua coreografia para os demais alunos do 8º ano.

FIGURA 5 – Apresentação Artística: África



FONTE: Acervo da autora (2016).

FIGURA 6 – Apresentação Artística Portuguesa.



FONTE: Acervo da autora (2016).

No ano 2017, o projeto foi AMARTE, como trabalhar as Artes em cada componente curricular. Naquele ano, o conteúdo mais adequado aos alunos do 7º ano foi a Arte Circense e, para os alunos do 8º ano, foi a Dança Criativa. Assim, apresentei a proposta para os alunos, e dividimos os conteúdos ao longo dos trimestres. Todo o processo foi estabelecido, coletivamente, com os alunos. A introdução dos elementos circenses foi trabalhada em consonância com Takamori *et al.* (2010, p. 4), com o “objetivo de proporcionar diversidade cultural, inclusão, autonomia, criatividade, expressão corporal e sociabilidade de forma lúdica”. Desenvolvemos os seguintes elementos: manipulação de objetos, equilíbrio, encenação e dança.

O encerramento do trabalho deu-se com a apresentação de um espetáculo elaborado com a participação coletiva dos alunos. Na manipulação de objeto, escolhemos utilizar bolas (7º ano A), argolas (7º ano B) e o *swings poi* (7º ano C). Foi dividido de forma que ficasse um para cada turma que pesquisou e confeccionou o material para que os colegas do 7º ano utilizassem nas aulas. Posteriormente, trabalhávamos em pequenos grupos na utilização de cada um dos elementos, em que todos tiveram a oportunidade de manipular, experimentar, lançar e errar, conforme as Figuras 7 e 8.

FIGURA 7 – Ensaio com Swing Poi



FONTE: Acervo da autora (2017).

FIGURA 8 – Equilíbrio no Rola-Rola



FONTE: Acervo da autora (2017).

Para trabalhar o equilíbrio de objetos construímos o Rola-Rola com garrafa PET e uma prancha de madeira. Nos elementos da ginástica, exercitamos as figuras humanas para o aprofundamento dentro desta prática. Na encenação, os alunos pesquisaram sobre os tipos de palhaço e suas origens. Esta etapa foi a mais complicada porque poucos alunos se sentiram à vontade em representar o palhaço. Para finalizar a atividade, executamos uma coreografia para o encerramento do espetáculo.

Depois da experimentação dos elementos que envolvem a Arte Circense, montamos, coletivamente, nosso espetáculo para mostra de trabalhos da escola, momento em que cada aluno se colocou no espaço em que se sentiu mais à vontade. O aluno responsável pela apresentação escreveu o roteiro que explicava todo o processo de criação, manipulação e os ensaios. O princípio mais presente, neste processo, foi o respeito à diversidade, a qual consiste em:

[...] perceber, reconhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas no que se refere à raça, cor, religião, gênero, biótipo, níveis de habilidades. Entendendo a diversidade como uma oportunidade de aprender com as diferenças,

é importante diversificar as metodologias de ensino, favorecendo a convivência e a aprendizagem compartilhada (IEE, 2020, s/p.).

Quando avaliamos o espetáculo, percebemos a evolução de cada aluno, bem como os erros cometidos devido à ansiedade e ao nervosismo. Ainda assim, destaco o empenho para a execução da atividade feito através do compartilhamento de ideias e do comprometimento dos alunos.

Nos 8º anos, com a Dança Criativa, cada turma escolheu as músicas. Este foi o processo mais complicado, uma vez que era necessário encontrar algo que agradasse a todos os alunos. Os ensaios foram realizados nas aulas de Educação Física, com criação coletiva. Minha intervenção ocorreu, apenas, na etapa de ensinar alguns passos coreográficos para os demais alunos. A apresentação das coreografias ocorreu na Mostra de Trabalhos para a comunidade escolar.

No ano de 2018, o tema foi “Política”. Inicialmente, tive receio, porém, conversando com os alunos, percebemos que existem vários temas que aproximam a Educação Física da política. No 7º ano, foram desenvolvidas discussões e atividades sobre políticas públicas de esporte e lazer do município de Rio Grande e, nos 8º anos, as relações entre o esporte e política. O projeto de aprendizagem com esta temática foi pertinente, pois, naquele ano, ocorreu a eleição para a presidência do País, E trazer esse campo de debate para dentro da Educação Física fez repensar minha prática, uma vez que elencamos, em nossas aulas, conteúdos apenas voltados para cultura corporal do movimento. Além disso, foi preciso abrir espaço para discussões mais teóricas sobre como algumas questões políticas influenciam nossas vivências corporais.

Nas turmas do 7º ano, escolhemos pesquisar como são as políticas públicas municipais para o esporte e lazer. Depois, propus que todos analisassem, no bairro onde moravam, quais as ações públicas aplicadas e como tinham acesso a elas, como, por exemplo, os espaços de lazer, conforme a Figura 9. Essa etapa foi importante porque eles foram nas associações



de bairro e registraram suas pesquisas através de imagens. Após, realizamos uma discussão sobre o que cada aluno encontrou e sobre a percepção ao acesso que alunos do mesmo bairro tiveram. No final, elaboramos uma escrita contendo quais as melhorias que queriam para ampliar o acesso da população para os espaços de lazer e esporte. Como atividade dos 8º anos, resolvemos pesquisar sobre como a política interfere no esporte nacional e mundial. Para tanto, os alunos escolheram pesquisar os eventos esportivos como Olimpíadas, Copa do Mundo e o futebol brasileiro, verificando as influências políticas sofridas.

Os alunos foram divididos em pequenos grupos, realizaram um debate sobre o resultado obtido nas pesquisas. Os temas apresentados foram sobre a corrupção no esporte para a escolha das sedes de Olimpíadas e Copa do Mundo, o preconceito racial no esporte e a influência das guerras no futebol.

FIGURA 9 – Espaços de Lazer da cidade de Rio Grande



FONTE: Acervo da autora (2018).

Na Mostra de Trabalhos, os alunos produziram cartazes e encenaram um protesto. O princípio que se aproximou foi o rumo à autonomia, a qual consiste em:

[...] no entendimento e na transformação do esporte como meio para uma educação emancipatória que se baseia no conhecimento, no esclarecimento e na auto-reflexão crítica para superar o modelo de esporte, atualmente difundido, em que prevalece a exclusão, a violência, o sexismo, o elitismo e a influência e imposição de modelos pela mídia (IEE, 2020, s/p.).

Quando elencamos a Política como temática para ser desenvolvida na escola, os resultados obtidos foram surpreendentes. Os alunos se tornam críticos e reflexivos com as questões que estão ao seu entorno, apesar das diferenças ideológicas.

No ano de 2019, a dinâmica do projeto foi modificada. A Mostra de Trabalho se tornou virtual naquele momento, tendo apenas cinco professores como responsáveis pelo projeto. Para mostra, cada adiantamento de 6º, 7º 8º e 9º anos criou um vídeo com temas variados, porém sua produção estava ligada ao uso das tecnologias existentes na escola, contribuindo ao meio ambiente na diminuição do lixo produzido com os materiais, como cartazes, papéis e maquetes.

No 7º ano, escolhemos o tema “As influências do mundo virtual no nosso cotidiano”, e, na Educação Física, foram trabalhados os jogos eletrônicos e os impactos do mundo virtual na saúde. Os alunos criaram um diário em que descreveram sua rotina diária durante uma semana. Depois, analisamos com as turmas quanto tempo se dedicavam ao uso do celular, computador ou consoles de jogos. No final, eles ficaram surpresos com o tempo elevado que permaneciam conectados.

A partir do que foi coletado na intervenção inicial, em pequenos grupos, os alunos criaram um jogo coletivo, utilizando as referências de um jogo eletrônico, conforme a Figura 10. Este jogo foi aplicado para todos os colegas que, no final, fariam, coletivamente, modificações para melhorar a sua jogabilidade (Figuras 11 e 12). Criamos um vídeo em que estabelecemos dois apresentadores, os quais seriam os *youtubers* apresentando a forma que cada professor desenvolveu o tema ao longo do ano letivo. A Mostra Virtual foi

uma sessão de cinema para apresentação dos vídeos de todos os segmentos do Ensino Fundamental da escola. Da a Educação Infantil ao EJA, foi uma experiência inovadora por utilizarmos as ferramentas que são comuns aos alunos, como, por exemplo, o celular.

FIGURA 10 – Alunos criando os jogos



FONTE: Acervo da autora (2019).

FIGURA 11 – Alunos jogando suas criações



FONTE: Acervo da autora (2019).

FIGURA12 – Avaliação e contribuições dos alunos para Jogo



FONTE: Acervo da autora (2019).

No decorrer do tempo trabalhado na escola, conseguimos transformar as aulas de Educação Física em um ambiente prazeroso, com alunos participativos, ativos na construção e proposição de atividades, as quais compreenderam a importância da disciplina dentro da escola. As atividades desenvolvidas e compartilhadas oportunizaram um espaço de aprendizagem através da diversificação e da qualificação das práticas corporais. A implementação de novas estratégias metodológicas possibilitou um ambiente de integração e convivência para desenvolver, além dos aspectos motores, o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo.

### **Considerações Finais**

Para conseguir este nível de envolvimento dos alunos, foram quatro anos de trabalho, uma equipe diretiva respaldando o meu fazer pedagógico e o envolvimento da comunidade escolar. Todos estes aspectos criaram oportunidades para que nossos alunos pudessem mostrar as suas potencialidades, conduzindo, assim, ao atendimento do princípio da Educação Integral. Nas aulas de Educação Física, precisamos desenvolver além dos conteúdos formais, os aspectos cognitivos, psicomotores, socioafetivos, buscar formar indivíduos críticos e

participativos em suas comunidades.

Se, em algum momento, for questionada sobre o alcance dos objetivos das minhas práticas pedagógicas, posso considerar que eles foram atingidos, contudo algumas ações precisam ser aprimoradas, já que o fazer pedagógico implica constante releitura, adaptação e práxis. Precisamos potencializar o desenvolvimento integral através da ampliação do acesso qualificado às práticas corporais existentes.

O processo de construção das práticas pedagógicas é complicado na medida em que exige a quebra de rótulos e práticas que, até então, eram aceitáveis. Ressignificar a Educação Física, nos Anos Finais, foi um mergulho profundo sobre a prática que tive enquanto aluna, a que vivi durante a formação em Educação Física e a que fiz na escola.

Tal processo de construção implica levar em consideração as experiências vividas pelos alunos e valorizar as suas sugestões, tornando-os, desse modo, agentes responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem, junto ao professor. O que se busca alcançar com esta ideia participativa/colaborativa é o desenvolvimento integral do indivíduo, a partir dos quatro pilares da educação: saber, fazer, ser e conviver, para a formação de competências à cidadania plena, na busca da inclusão e da transformação social.

## Referências

ALVES, M. S *et al.* O ensino da dança no ensino fundamental II e ensino médio da rede estadual de Recife-Pe. **Pensar Prática**, v. 18, n. 2, p. 350-367, 2015.

GAYA, Adroaldo Cezar; GAYA, Anelise. **Projeto esporte Brasil**: manual de testes e avaliação. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/proesp/arquivos/manual-proesp-br-2016.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

IEE – Instituto Esporte & Educação. **Metodologia IEE**. Disponível em: <https://esporteeducacao.org.br/metodologia-iee/> Acesso em: 25 jul. 2020.

NOGUEIRA, Nilbo. **Projeto de Ensino ou Projeto de Aprendizagem?** São Paulo, SP. Disponível em: <<http://nilbonogueira.com.br/projeto-de-ensino-ou-de-aprendizagem>>, 26 mar.2018>. Acesso em: 15 jun.2020.

PACHECO, M.; FERNANDES, V.; CUNHA, F. Handebol como prática social para formação da cidadania: uma experiência na comunidade de funcionários. In: Encontro de Extensão, X, 2007, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

RIO GRANDE. **Plano de Estudos Ensino Fundamental – Anos Finais**. Disponível em: <[http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2016/12/20161223-plano\\_de\\_estudos\\_finais.pdf](http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2016/12/20161223-plano_de_estudos_finais.pdf)>. 2015, 91p. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Patrícia R. L. *et al.* Formação continuada de professores e a aplicabilidade dos princípios pedagógicos do esporte educacional. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.10,2020.

SOUZA, M. J. de. A dança na formação do profissional de educação física: legitimação de uma cultura ou quebra de paradigmas? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, VI., 2003, Campo Grande. **Anais**. [...] Universidade Católica Dom Bosco e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

TAKAMORI, Flora *et al.* Abrindo as portas para as atividades circenses na Educação Física Escolar: um relato de experiência. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 116, jan./abr. 2010.

# **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRS *CAMPUS* RIO GRANDE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Elisabete Bongalharo Acosta\*  
Leonardo Costa da Cunha\*\*  
Simone de Araújo Spotorno Marchand\*\*\*

## **1 A Educação Física e as Escolas Profissionalizantes: Um breve histórico**

### **1.1 A Educação Física no Ensino Médio**

A Educação Física (EF), no Brasil, está presente na escola desde 1851, através da Reforma Couto Ferraz, quando ainda era chamada de Ginástica. Mas somente, em 1882, com Rui Barbosa, baseada em debates que aconteciam em países mais desenvolvidos no âmbito político, a importância da EF vem à tona e passa a fazer parte da Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, sendo entendida como elemento indispensável para a formação integral da juventude (RAMOS, 1982).

Tal projeto, de acordo com Darido e Rangel (2005), buscava instituir uma sessão de Ginástica em todas as escolas do Ensino Normal, assim como inserir essa prática nos programas escolares. Além disso, buscava-se a equiparação

---

\* Professora Mestre do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande. E-mail: elisabete.acosta@riogrande.ifrs.edu.br

\*\* Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Rio Grande e Doutorando em Educação Física pela ESEF/UFPel. E-mail: leonardo.cunha@riogrande.ifrs.edu.br

\*\*\* Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Rio Grande e Mestranda em Educação pelo IE/FURG. E-mail: simone.marchand@riogrande.ifrs.edu.br

dos professores de Ginástica no que se refere à categoria e à autoridade com aqueles de outras disciplinas, objetivando, também, sua obrigatoriedade para as mulheres, já que as meninas não tinham essa relação com a prática.

Apesar dos esforços, a reforma supracitada se limitou, apenas, à parte do Rio de Janeiro (capital da República) e às escolas militares. Foi somente a partir dos anos 1920 que outros estados começaram suas reformas educacionais, passando a incluir, segundo Betti (1991), a Ginástica na escola. Mas foi, em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no governo Getúlio Vargas, que a EF começa a ganhar destaque e é inserida na constituição brasileira, surgindo, assim, leis que a tornam obrigatória no Ensino Secundário (RAMOS, 1982).

Em 1937, como discorre Castellani Filho (1998, p. 07), a Lei Constitucional nº 01, da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, previa, em seu artigo 131, que a EF seria obrigatória: “[...] em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência”.

Já nos anos 1960, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), formulada em 1961, sob o nº 4024. De acordo com a LDB, a EF seria obrigatória nos cursos primários e médio, até a idade de 18 anos. Essa lei previa que a EF, de acordo com Arantes (2008, s/p), fosse responsável por “ensinar a ginástica formativa, fundamentos de jogo (modalidades esportivas coletivas), valendo-se do Método ‘da Desportiva Generalizada’, e não se previa processo de inclusão daqueles que não se adequassem a normalidade”.

A LDB acabou passando por outras reformulações dez anos depois da primeira versão, sob a Lei nº 5.692/71, e, mais recentemente, sob a LDB nº 9.394, de 1996<sup>1</sup>. Ou seja, a LDB foi sendo atualizada e passou a incluir questões que foram ganhando importância e tornando-se pertinentes em nossa

---

<sup>1</sup> A LDB não se manteve inerte desde então, passando por algumas mudanças ao longo dos anos.



sociedade. Em um recorte específico da área, a última LDB diz que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, s/p), sendo facultativa em alguns casos específicos da lei.

Logo após a última reformulação da LDB, propõe-se, no ano de 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Médio (EM), que surge como um referencial teórico: “[...] para auxiliar professores(as) e gestão escolar, no sentido de propor uma reflexão da prática pedagógica, planejamento e organização curricular.” (MONTIEL, 2019, p. 46).

A EF está presente nos PCN's de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias<sup>2</sup>, o que passa a dar um trato mais pedagógico e abrangente à disciplina, sendo distribuída em cinco eixos (esportes, jogos, lutas, ginásticas e atividades rítmicas expressivas), vinculando a proposta dos conteúdos numa perspectiva da Cultura Corporal de Movimento. Nesse entendimento, como discorre Sousa e Fávero (2010), os PCN's objetivam:

Orientar e garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade de ensino, socializando discussões, pesquisas e recomendações, além de nortear a prática pedagógica do docente desta área, principalmente objetivando mostrar as formas e meios de adequação no que se refere à construção do planejamento com vistas no projeto político-pedagógico da escola, para que este se efetive de maneira dinâmica e concreta. (SOUZA; FÁVERO, 2010, s/p).

O ano de 2016 é um marco, não só na política brasileira, bem como no debate da obrigatoriedade da EF no EM. A Reforma do EM, que foi: “[...] publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de setembro de 2016, sob a Medida Provisória nº 746.” (BASTOS; JÚNIOR; FERREIRA, 2017, p. 42), previa a não obrigatoriedade da EF no EM, restringida

---

<sup>2</sup> A área abrangia, além da Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Informática. (BRASIL, 1998).

somente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, passando, então, a ser facultativa na última fase da Educação Básica.

Contudo, o documento aprovado pelo Congresso Nacional, no dia: “[...] 8 de fevereiro de 2017, sancionado pelo presidente no dia 16 do mesmo mês e publicado no DOU no dia seguinte agora como Lei 13.415/17” (BASTOS; JÚNIOR; FERREIRA, 2017, p. 42), acabou sofrendo alterações, dentre elas, a volta da obrigatoriedade da EF<sup>3</sup>.

Essa luta a favor da EF, durante toda a Educação Básica, teve coro de diversas entidades, como o: “[...] Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física (MNCR), Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), dentre outros” (BASTOS; JÚNIOR; FERREIRA, 2017, p. 48), que se mostraram contrárias à Medida Provisória 746.

A importância, amplitude e a diversidade do papel da EF, na formação escolar, tornam-se evidentes nas defesas que fazem, por exemplo, o CBCE e o CONFEF, discorrendo, de um lado, numa perspectiva mais contemporânea; de outro, pelo contrário, numa concepção mais higienista (BASTOS; JÚNIOR; FERREIRA, 2017):

Essa medida negará aos estudantes a oportunidade de apropriarem-se daqueles saberes que proporcionam a leitura, compreensão e produção das práticas corporais, entendidas como formas de expressão dos grupos sociais. Isso significa a impossibilidade de conhecer, desfrutar e transformar uma parcela do repertório cultural disponível [...] Um contrassenso que no momento em que inúmeras pesquisas apontam o crescimento da obesidade e do sedentarismo infanto-juvenil, e sabendo que a atividade física é a medida mais eficaz para evitar esse mal, o Governo Federal proponha a retirada da

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que, além da Educação Física, a Arte, a Sociologia e a Filosofia, também estavam no rol de disciplinas que teriam sua presença não obrigatória no Ensino Médio.

Educação Física do Ensino Médio. Sobretudo por se tratar do país que acabou de atravessar a década de megaeventos esportivos, sediando recentemente os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos, onde ficou clara a importância da atividade física na manutenção da saúde e da formação cidadã. (CONFED, 2016 *apud* BASTOS; JÚNIOR; FERREIRA, 2017, p. 48).

Por último, em 2017, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que a EF está contemplada na área de Linguagens e suas Tecnologias<sup>4</sup>. Algumas reformulações são feitas em relação aos PCN's, entre elas, está uma maior diversificação dos eixos que passam a abranger: brincadeiras e jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. Nessa concepção, a BNCC: “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MONTIEL, 2019, p. 49).

Cabe ressaltar que, de acordo com a LDB, em seu artigo 35º, a: “[...] A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.” (BRASIL, 1996, s/p). Aliás, complementa em seu artigo 1º: “[...] A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 1996, s/p).

Voltando a abordar a especificidade da EF, no EM, concluímos e reforçamos que a LDB, em seu parágrafo 2º, discorre sobre a obrigatoriedade da EF e outras disciplinas, dizendo que: “[...] A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 1996, s/p). Contudo:

---

<sup>4</sup> Além da Educação Física, a área contempla Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa (BRASIL, 2017).

Dentre as mudanças que a MP propõe na LDB, o retorno da obrigatoriedade dessas disciplinas (inicialmente suprimidas do currículo) foi um dos poucos recuos conquistados pela mobilização nacional. Contudo, a estratégia adotada pelo MEC de deixar para a BNCC a decisão de como essa obrigatoriedade irá acontecer deixa claro que essa vitória não é plena, tendo em vista que há indícios de que não haverá uma ampla discussão no processo de elaboração desse documento. Logo, corre-se o sério risco de haver inúmeras implicações para as disciplinas que não estão postas como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, seja no desenvolvimento do ensino, na formação do professor e no trabalho docente (BASTOS; JÚNIOR; FERREIRA, 2017, p. 49).

Por fim, cabe, aqui, uma importante reflexão sobre a obrigatoriedade proposta pela LDB e pela disposição da BNCC, uma vez que essas deixam evidente tão somente a obrigatoriedade durante todo o processo de ensino das disciplinas de português e matemática, não nos trazendo certezas em relação a EF, podendo essa ficar relegada a um segundo plano, comparada a outras disciplinas.

## **1.2 As Escolas Profissionalizantes da Rede Federal**

O longínquo ano de 1809 nos traz os primeiros indícios de instituições voltadas para a Educação Profissional no Brasil, com a criação do Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro (SANTOS, 2000 *apud* SILVA, 2014). Ainda de acordo com o autor, outras instituições semelhantes surgiram, ao longo do século XIX, todas voltadas para a: “[...] Iniciação de jovens e adultos, principalmente do sexo masculino, em ofícios manuais como a tipografia, a sapataria, e a carpintaria, entre outros.” (SANTOS, 2000 *apud* SILVA, 2014, p. 32). Cabe ressaltar, ainda, que essas escolas tinham “atuação restrita a necessidades locais específicas, livres de qualquer orientação ou organização governamental” (p. 32).

Foi somente 100 anos mais tarde, em 1909, que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se

oficializou no País. Através do Decreto nº 7.566, foi oficializada a criação de 19 Escolas<sup>5</sup> Profissionalizantes no âmbito da administração pública federal (SILVA, 2014, p. 32).

Nos anos 1930, transformações econômicas e sociais, como a industrialização do País, mudam as características do Ensino Profissionalizante. A partir de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices vão sendo transformadas em Liceus Industriais, que tinham a perspectiva, através de seu ensino industrial, de formar operários qualificados (D'ANGELO, 2007 *apud* SILVA, 2014).

Nos anos 1940, a Educação Profissional, no Brasil, começou a ser socialmente reconhecida através da Reforma de Capanema<sup>6</sup>, e, em consequência disso, a ser estruturada no sistema educacional brasileiro.

Tal Reforma foi realizada a partir de Decretos-Lei que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas. Basicamente, a partir da promulgação dos Decretos-Lei de nº 4.073/1942 (ensino industrial); nº 4.244/1942 (ensino secundário); nº6.141/1943 (ensino comercial); nº 8.530/1946 (ensino normal); e nº9.613/1946 (ensino agrícola) foi re(estruturado) o ensino de caráter Secundário, (pós-primário) em nosso país (SILVA, 2014, p. 35).

Assim, o sistema educacional brasileiro ficou dividido em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica acabou dividida em Curso Primário, com quatro anos de duração e Curso Secundário, com mais sete anos de formação. Esse, por sua vez, era subdividido em Ginásial (quatro anos) e Colegial (três anos). Nessa última etapa do Ensino Secundário, tinha-se a opção de estudar no curso: “[...] clássico, científico, normal, industrial técnico, comercial técnico ou agrotécnico” (SILVA, 2014, p. 35).

Cabe, aqui, ressaltar a distinção dos ensinoss clássico e científico – que habilitavam, diretamente, para o Ensino

---

<sup>5</sup> As Escolas de Aprendizes Artífices estavam presentes em 19 capitais da República.

<sup>6</sup> Ministro da Educação do Governo Vargas, Gustavo de Capanema.

Superior – dos demais cursos, de caráter técnico-profissionalizante, que não proporcionavam esse acesso. Assim, através das Leis Orgânicas, surgiam duas vertentes no sistema educacional secundário, atual EM. São elas, as Escolas Profissionalizantes e as Escolas Propedêuticas. Nesse mesmo período, com a urbanização e conseqüente crescimento econômico, são criadas as primeiras Escolas Técnicas.

Essa dualidade entre as duas linhas de ensino começa a ter fim, como discorre Silva (2014), com a Lei 1.076/1950<sup>7</sup>, e só foi possível com o fim do Estado Novo (Getúlio Vargas), o que possibilitou, também, a volta da democracia ao País. Tal Lei passou a permitir que os concluintes dos cursos técnicos das Escolas Profissionalizantes ingressassem em outros cursos superiores, além dos diretamente relacionados a sua área técnica.

Ainda nos anos 1950, o Brasil passa por uma segunda onda de industrialização, dessa vez, gerada por empresas multinacionais, mediante incentivo do governo de Juscelino Kubitschek. Esse processo, que se fortaleceu e se consolidou nos anos 70 com o Governo Militar, passou a exigir um corpo técnico ainda mais qualificado, já que, de uma indústria de base, o Brasil passa a abrigar indústrias de bens duráveis, com uma tecnologia mais sofisticada, que permitia a fabricação de automóveis e aparelhos eletrônicos.

Nessa perspectiva, a educação brasileira é novamente posta em debate e, nesse entremeio, surge a LDB nº 5.692/1971, a qual encerrava a dualidade educacional do EM. Segundo Nosella (2011, p. 1055), é: “[...] aparentemente o ponto mais alto da evolução da ideia de escola média única, para todos”. Como discorre Silva (2014), sua proposta era de fusão dos cursos do até então Colegial (Ensino Médio), previamente estabelecido pela LDB de 1961. Assim, tanto os cursos Técnico-profissionalizantes como os Propedêuticos,

---

<sup>7</sup> “Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências” (BRASIL, 1950, s/p).

passariam a ser um único curso, chamado, na época, de Segundo Grau, tendo como foco uma formação profissionalizante.

Essas Escolas Profissionalizantes da Rede Federal, que passaram a chamar Escolas Técnicas Federais (ETFs), tiveram um grande incentivo do governo militar, por meio de amplo aporte financeiro. Isso possibilitou as ETFs: “[...] aumentarem sua estrutura física, material e pessoal, abrindo dezenas de novas modalidades de cursos técnicos com as mais diversas ênfases (química, alimentos, informática...)” (D’ANGELO, 2000 *apud* SILVA, 2014, p. 40).

Desse modo, ao longo das décadas que se seguiram, as Escolas Profissionalizantes da Rede Federal adquiriram enorme prestígio social. Com infraestrutura invejável, quadro docente bastante qualificado, além de oferecer para seus alunos uma excelente formação técnico-profissionalizante de nível médio, essas Escolas ainda ofereciam a estes, desde a LDB de 61, um cabedal de conhecimentos de cultura geral propedêutica em seus currículos, o que poderia encaminhá-los, posteriormente, para um curso universitário (p. 40).

Porém, não tendo os resultados esperados, por uma série de fatores, entre eles, a não implementação do Ensino Profissionalizante em escolas estaduais e municipais, por questões estruturais, de pessoal ou pedagógicas, bem como pela resistência ao sistema de ensino pelas escolas privadas, que possuíam, por sua vez, outro interesse de formação, a educação brasileira é novamente repensada nas décadas que se seguem, passando por outras mudanças.

Assim, a educação, nos anos 1980, findando o governo militar, passa por outra transformação, através da Lei nº 7.044/1982, que tornava facultativa a profissionalização no ensino de Segundo Grau (BRASIL, 1982), ao mesmo tempo em que não traçava qualquer outra diretriz para esse nível de ensino. “Essa lei praticamente restringiu a formação profissional, novamente às Escolas Profissionalizantes da Rede Federal” (SILVA, 2014, p. 41).

Na década seguinte, volta à tona a dualidade do EM, e quase não há mais Ensino Profissionalizante no País, exceto pela Rede Federal de Educação Profissional e poucas escolas estaduais e privadas (SILVA, 2014). Era preciso, então, reestruturar o EM. Nessa perspectiva, surge a LDB nº 9.394/1996.

Essa LDB reforça a dualidade entre o Ensino Profissionalizante e a Propedêutica, sendo a primeira complementar à segunda. Assim, a LDB deixa evidente, em seu parágrafo 2º, do Artigo 36 – Seção IV do Capítulo II, que: “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, s/p). Por outro lado, de acordo com Nosella (2011, p. 1056), nessa proposta, é introduzida “[...] a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva.”

Por fim, um último estágio que julgamos importante destacar aqui, principalmente pela especificidade desse artigo, é como descreve Silva (2014), a unificação da Rede de Escolas Profissionalizantes, que possibilitou uma estrutura multicampi e uma organização pluricurricular.

O modelo social, econômico e cultural que se instaurava entre os anos 1990 e 2000, no Brasil, exigiam outra característica de ensino e, conseqüentemente de estudante. Esse último tornar-se-ia o futuro trabalhador, inserindo-se no modo de produção globalizado, diversificado e com alto nível tecnológico que se apresentava na época.

Baseada nessas necessidades contemporâneas, a proposta que se mostrava viável, segundo Silva (2014, p. 48-49): “[...] seria um tipo de Ensino Médio que garantisse na Educação Básica, a educação propedêutica e a certificação técnico-profissional de forma conjunta”. Assim, como discorre Moura (2007, *apud* SILVA, 2014, p. 49): “[...] nesse contexto se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154 de



2004 e ao Ensino Médio Integrado”<sup>8</sup>.

Esse instrumento legal revogou o Decreto nº 2.208/97, mantendo a possibilidade de oferta dos cursos técnicos concomitantes e sequenciais (subseqüentes), e principalmente, trazendo de volta a perspectiva de integrar à educação profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio (de caráter propedêutico), numa perspectiva que não se confunde totalmente com a proposta inicial de educação politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.43): “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (SILVA, 2014, p.49).

Com essa concepção pretendida de ensino, é sancionada, no ano de 2008, a Lei nº 11.892, que agrega: “[...] 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com suas 75 Unidades de Ensino Descentralizadas, 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), 08 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EUFs), e 07 Escolas Técnicas Federais [...]” (SILVA, 2014, p. 50-51). São criadas, assim, 38 instituições de ensino conhecidas, atualmente, como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

### **1.3 De CTI a IFRS: Os caminhos da Rede Federal em Rio Grande/RS<sup>9</sup>**

Nossa reflexão tem como foco o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Rio Grande, na sua modalidade Ensino Médio Integrado<sup>10</sup> (EMI). Contudo, essa instituição que passou a ser

---

<sup>8</sup> O Ensino Médio Integrado é uma formação composta pelo ensino geral, propedêutica, juntamente com formação profissionalizante.

<sup>9</sup> Os dados históricos foram encontrados no site oficial do IFRS, *Campus* Rio Grande e no site da FURG.

<sup>10</sup> As informações históricas, relatadas no corpo do artigo, têm como foco o Ensino Médio Integrado, contudo o IFRS propõe outras modalidades de

assim denominada no final de 2009<sup>11</sup>, tem sua origem ainda nos anos 1960.

Anteriormente, chamado de Colégio Técnico Industrial, o CTI, como ainda é informalmente conhecido, era uma escola vinculada à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tendo sido criado em 1964 junto à Escola de Engenharia Industrial. Essa instituição, somada a outras quatro unidades de Ensino Superior da cidade, tornou-se, em 1969, através do Decreto-Lei nº 774, na Universidade do Rio Grande.

O crescente setor industrial do município de Rio Grande, principalmente no âmbito pesqueiro, exigiu uma demanda específica de profissionais. Assim, foram, inicialmente, criados os cursos de Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Refrigeração (atual Técnico em Refrigeração e Climatização).

Depois de mais de duas décadas, outras demandas da região fizeram urgir a necessidade de novos cursos e em: “[...] 1986 foi criado o Curso Técnico em Processamento de Dados, atualmente denominado de Técnico em Informática para Internet. Em 2000, foi criado o curso Técnico em Geomática (atual Técnico em Geoprocessamento) [...]” (IFRS, 2020, s/p). Em 2010, com a instalação do polo de construção naval no

---

ensino. “Atualmente, os cursos ofertados pelo IFRS *Campus* Rio Grande estão distribuídos nas modalidades de ensino Integrado ao Ensino Médio, Subsequente ao Ensino Médio – também denominado de pós-médio e Superiores. A primeira modalidade é ofertada nos cursos Técnico em Automação Industrial, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Fabricação Mecânica, Técnico em Geoprocessamento, Técnico em Informática para Internet e Técnico em Refrigeração e Climatização. Na modalidade subsequente são ofertados todos os cursos anteriormente citados com exceção de Informática para Internet sendo acrescentado o Técnico em Enfermagem. Os cursos superiores ofertados são os de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Construção de Edifícios e Bacharelado em Engenharia Mecânica. Já o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional é destinado a profissionais que já possuem curso superior” (IFRS, 2020, s/p).

<sup>11</sup> Com a reestruturação da Educação Profissional, regulamentada pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), o CTI se desvinculou da FURG. Sua integração ao IFRS ocorreu no final de 2009, passando a ser o *Campus* Rio Grande desse Instituto Federal.

município, dois novos cursos são implementados, o de Técnico em Automação Industrial e Técnico em Fabricação Mecânica, com o objetivo de atender às novas demandas desse setor.

## **2 Educação Física, Escola e Ensino Médio: Pontos de convergência**

A EF é um componente curricular que, segundo a BNCC (2018), está inserida na área das Linguagens e suas Tecnologias, tematizando as “[...] práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BNCC, 2018, p. 213). O componente curricular deverá contribuir com os estudantes para que eles sejam capazes de se conhecer, perceber e refletir sobre seu contexto, sua história, seus valores, suas crenças, necessidades, bem como seus direitos e deveres.

O objeto de estudo da EF é o corpo nas suas relações com o “se-movimentar”<sup>12</sup>, considerando esse fenômeno como algo amplo, diversificado e socialmente construído. O estudo propiciado na EF, então, deverá abranger os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos da sociedade. Nesse “se-movimentar”, a EF tematiza os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, os quais são: danças, lutas, esportes, brincadeiras e jogos, ginásticas e as práticas corporais de aventura. A partir da experimentação e aprofundamento destes conteúdos, o componente curricular estará colaborando na construção do estudante enquanto cidadão atuante e transformador da sua realidade, bem como, daqueles que estão ao seu entorno, conforme afirma Darido (2001):

Atualmente entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para

---

<sup>12</sup> “O Se-movimentar, entendido como diálogo entre o Homem e Mundo, envolve o sujeito deste acontecimento, sempre na sua intencionalidade” (KUNZ, 2001, p. 174).

usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar em cada uma destas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar (p. 21).

Os conteúdos deverão ser estudados enquanto parte do patrimônio cultural da humanidade, com suas especificidades, contribuições e contradições, auxiliando na compreensão de mundo dos sujeitos.

Para Metzner *et al.* (2017), as manifestações da cultura corporal dialogam, frequentemente, com a sociedade, como produtos de consumo, ou ainda, na sua relação com a saúde, através das informações midiáticas, razão pela qual se faz necessária uma abordagem reflexiva e crítica. “[...] Em outros termos, a Educação Física visa construir uma autonomia crítica, possibilitando ao aluno a vivência de novas experiências, a mobilização de seus desejos e potencialidades, bem como, a consciência de suas vinculações socioculturais” (METZNER *et al.* 2017, p. 113).

Além disso, atuando ou não em conjunto com outros componentes curriculares, a EF oportunizará aos estudantes a prática de atividade física<sup>13</sup> ao tematizar seus conteúdos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que praticam, exercem um estudo sobre seus corpos fisiológicos, culturais, históricos, políticos e sociais, ampliando, por efeito, seus conhecimentos sobre aspectos atinentes à saúde, à doença e à qualidade de vida. É importante destacar que, muitas vezes, é através da EF que estudantes têm a oportunidade de conhecer e experimentar diferentes práticas corporais.

Nessa esteira, cabe ao professor compreender e balizar

---

<sup>13</sup> Escolhemos esse termo porque, embora as aulas de EF na escola aconteçam de forma regular e sistematizada, elas não mantêm uma intensidade e duração constantes, assim como uma certa frequência com relação à repetição das atividades, possibilitando compreendê-las como exercícios físicos.

a sua prática de modo a ampliar o entendimento acerca da função da EF como componente curricular na escola, indo para além da diversidade das práticas e do ensino do gesto motor.

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a ideia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais (DARIDO, 2001, p. 21).

Compreendemos a escola como um espaço de interação entre os sujeitos. É, ali, que eles se encontram, conhecem-se e passam a confrontar as informações recebidas através do seu meio, pela sociedade tecnológica e pela própria instituição. Sendo assim, é, na escola, que os estudantes compartilham e ampliam seus saberes contribuindo para uma melhoria das relações estabelecidas com seu meio social.

A escola — instituição pública, democrática, conquista política da cidadania e lugar de todos — pode ser assim compreendida: como um dos locais de realização da educação, formação e desenvolvimento das pessoas, através da participação, do exercício de voz, do diálogo, da tomada de decisões e das escolhas que acontecem nesse contexto, e, ao mesmo tempo, entendida como local de interpretação, de negociação, de manifestação, de construção de diversas culturas. A partir disso, a escola pode ser entendida como um espaço de construção de relações sociais e humanas, lugar para estudar, para se encontrar e se confrontar com os outros; dialogar, aprender, discutir, transformar; um espaço em que o sujeito vive e se torna humano (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015, p. 335).

Dessa forma, a escola, espaço de múltiplos saberes e de diferentes sujeitos integrada às áreas de conhecimento

previstas na Educação Básica, busca compreender o indivíduo, seu contexto, sua história e características. Desse modo, uma educação de excelência deve considerar os sujeitos na sua totalidade, primando por uma formação integral.

Segundo a LDB (1996), no Art. 35, tendo o EM como a última etapa da Educação Básica, tem como finalidade:

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

Sendo assim, é, no EM, que os estudantes devem aprofundar os conteúdos que já tiveram contato nas etapas anteriores. O nível de complexidade dos modos de pensar dos sujeitos pertencentes ao EM permite o desenvolvimento de uma reflexão sobre esses conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização. Colocamos esses indivíduos frente a questões sobre a sua própria existência, através de provocações sobre o que fazem, o que querem, sua visão de mundo, suas responsabilidades, suas representações e compromissos políticos e sociais.

Ao mesmo tempo em que, no EM os estudantes são capacitados para o exercício profissional, apropriando-se de conhecimentos técnicos, fundamentais e necessários à sua formação, precisam compreender a responsabilidade social que devem assumir como cidadãos. Assim, a constituição profissional e cidadã desses sujeitos são dois polos indissociáveis.

Diante disso, a EF que percorre uma especificidade, excelência e potencialidade, no âmbito escolar, legitima-se na instituição e compromete-se, juntamente com outros componentes curriculares, a uma contribuição na formação integral dos sujeitos, através do exercício permanente e articulado entre aprender a saber, aprender a fazer e aprender a ser e a conviver.

### **3 Diante de uma realidade**

Estabelecer diretrizes, pensar na prática pedagógica em metodologias e estratégias de ensino exige um olhar sensível e denso para os sujeitos protagonistas do processo, nesse caso, estudantes de um EMI. Antes de nos preocupar com o que ensinar, é essencial compreender para quem iremos ensinar. Quem são esses estudantes de EM? Quais suas características físicas, emocionais e intelectuais? O que pensam da vida? Qual sua história até chegar no EM? O que os motiva ir para a escola? Qual sua relação com o corpo e o “se-movimentar”?

Nossos estudantes estão em uma fase de grandes mudanças fisiológicas, marcadas por uma necessidade de busca e compreensão de si mesmos, de entendimentos de mundo e da sua complexa rede de relações. Eles: “[...] são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida.” (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Entendendo que, nesse período da vida, há, naturalmente, uma maior autonomia dos indivíduos, uma vez que os mesmos possuem outros interesses e que estão se compreendendo enquanto sujeitos, é essencial o desenvolvimento de aspectos que impulsionem e motivem esses estudantes. É, nessa fase de desenvolvimento – a juventude –, que eles buscam reunirem-se em grupos e comporem suas identidades. Sendo assim:

As aulas de Educação Física, portanto, devem possibilitar a abertura de novos espaços de diálogo,

criando mecanismos para que os jovens se desenvolvam nas suas diversas dimensões e vivam melhor. Espaços de vivências significativas, de descobertas, de criações, de debates, de produção de conhecimento e, principalmente, de reflexão crítica sobre a experiência são possibilitados (LIMA; LIMA, 2012, p. 230).

Portanto, sobre esse processo de conhecer os sujeitos, Lima e Lima (2012) acreditam na necessidade de realizarmos um diagnóstico com os alunos do EM, buscando informações sobre o contexto social e cultural vividos. Assim, diminuindo a formalidade nas relações entre professores e alunos e promovendo uma atuação subjetiva e afetiva, torna-se possível conhecer as atividades que fazem parte da cultura dos estudantes e oferecer a esses conteúdos que adquiram significados para o seu processo de humanização.

Esse processo de diagnóstico é realizado, sempre, de forma empírica, pelos professores que atuam no 1º ano do EM. Porém, em 2020, procuramos padronizar as informações através de um questionário preenchido pelos estudantes da EF I, dos cursos do EMI, com o objetivo de mapear os caminhos percorridos pelos estudantes em relação aos conteúdos vivenciados no Ensino Fundamental.

Nesse processo, foram aplicados 201 questionários, em que 190 foram considerados para o levantamento e 11 descartados por inconstâncias nas informações, já que causaram incerteza dos fatos (rasuras, contradições, itens sem resposta etc.). Desses 190, 101 provêm de escolas municipais, 41 de instituições estaduais e 48 de privadas.

Como já era esperado e, conforme os dados presentes no gráfico abaixo (Figura 1), os Esportes foram os conteúdos mais vivenciados entre os estudantes que ingressaram no IFRS no ano de 2020, com 99% de respostas positivas. As Brincadeiras e Jogos vêm logo em seguida, com 97,4% de estudantes fazendo referência a essa prática na escola. A partir das Ginásticas, inicia-se uma queda em relação à vivência dos estudantes no Ensino Fundamental, com 66% relatando que tiveram contato com esse conteúdo. Com as Lutas e as



Danças, a diminuição do número de estudantes que fizeram referência a essas práticas se acentua (34% e 32%) respectivamente, e a queda fica ainda mais evidenciada nas Práticas Corporais de Aventura, em que apenas 8% dos estudantes relatam terem tido algum tipo de conteúdo voltado para esse eixo da EF no Ensino Fundamental.

FIGURA 1 – Conteúdos vivenciados pelos estudantes no Ensino Fundamental



FONTE: Elaborado pelos autores.

Os documentos oficiais apontam para um EM que integre a formação cidadã à prática profissional, oferecendo condições para que os sujeitos possam dar continuidade aos seus estudos. Ademais, a prática pedagógica se faz pelo aprofundamento dos conhecimentos já estudados. Apesar de essas finalidades serem evidentes, o cenário apresentado pelos estudantes que ingressam no IFRS – *Campus* Rio Grande – nos indica uma prevalência do conteúdo Esportes, Brincadeiras e Jogos na sua formação, contudo, apreendidos com uma carência de conhecimentos teórico-práticos.

Não cabe, aqui, aprofundarmos os possíveis motivos que levam a esses entendimentos dos alunos sobre os conteúdos, mas, sobretudo, pensarmos em uma prática

pedagógica que possa estar em consonância com aquilo que deve ser ensinado, a partir de um diagnóstico dado. Ou ainda, trata-se de construirmos estratégias pedagógicas a partir de uma dada realidade.

É importante compreender que os jovens estudantes pedem uma escola que estabeleça uma ligação entre a razão e a realidade, capaz de refletir sobre o significado do conhecimento e a forma como ele está sendo assimilado pelos estudantes, com captação do conteúdo da vida real e criando relações novas no espaço da escola, motivando o estudante para concepções emancipatórias sobre o mundo, o trabalho, as relações sociais, enfim, sobre a vida (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 208).

Outro aspecto que, também, chama a atenção do grupo de professores, através da observação do diagnóstico apresentado (Figura 1), é a percepção que os estudantes demonstram sobre suas carências de habilidades motoras básicas e da relação que esses estudantes possuem com seu próprio corpo.

Essa carência é consequência da nova forma de viver, da maneira como as famílias se organizam e acabam brincando menos, se movimentando menos, minimizando experiências motoras: “Devido ao avanço das tecnologias, a correria do dia a dia, a insegurança nas ruas, a ausência dos pais em consequência do trabalho, as crianças têm passado mais tempo nos celulares, tablets” (PEREIRA; ARRAIS, 2015 *apud* MORAES, VIEIRA, 2018, p. 1-2).

Dessa forma, como aprofundar algo que não se tem uma noção mínima? Como motivar uma geração tecnológica? Como potencializar uma relação entre esses sujeitos e seu corpo, algo tão presente e pouco explorado? Como, de fato, garantir um aprendizado significativo para esses jovens?

Essa disciplina, permitindo a vivência significativa das atividades propostas e a problematização, pode contribuir para que os jovens-alunos incorporem ao seu estilo de vida os componentes da Cultura Corporal de

Movimento de maneira ativa, criativa, prazerosa e consciente dos seus limites e possibilidades. Quando são representativas e atendem aos interesses dos jovens, as aulas promovem aprendizagens menos alienantes e mais conscientizadoras, criando condições para que eles pensem, questionem, debatam, argumentem e intervenham, de maneira a despertar a consciência crítica para a realidade e para a necessidade da sua transformação. A tarefa assumida é a de atuar para a superação de uma Educação Física elitista, classificatória, excludente e opressora, transformando-a em oportunidades para que os jovens participem efetivamente da cultura escolar, criando e recriando as práticas corporais geradas social, histórica e culturalmente pelos seres humanos (LIMA; LIMA, 2012, p. 237-238).

A partir do compromisso que a EF tem na formação dos estudantes, diante de um contexto carente de práticas corporais e com pouca compreensão do significado da EF na escola, embora ainda motivados por algo que os identifique, surge uma proposta pedagógica que apresentamos a seguir.

#### **4 Um caminho metodológico para a prática**

No decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2016, conversamos com a Direção de Ensino sobre a possibilidade de implantação de aulas de EF na modalidade Oficinas<sup>14</sup>, pois tal formato já havia sido experienciado,

---

<sup>14</sup> Para melhor compreender o termo oficina, como ponto de partida, é necessário agregar a sua definição à perspectiva de que ela assume a representação de uma proposta diferenciada, a ser desenvolvida pelo componente curricular EF. As oficinas são as aulas de EF, no EMI, que compõem um currículo institucional, por essa razão, estão atreladas a todas as determinações comuns das demais disciplinas, ou seja, ao caráter anual dos cursos, à carga horária, aos registros de conteúdos, à avaliação e à frequência. O diferencial está no recorte, pensado como uma estratégia para aprofundar conhecimentos de uma ou mais práticas corporais e suas possíveis implicações históricas e socioculturais. Nesse sentido, as oficinas devem ser compreendidas não como um espaço de experiências motoras específicas, mas sim como um laboratório de vivências, que seja capaz de possibilitar ensaios direcionados para um caminho que estabeleça nexos com

anteriormente, por professores e estudantes no *Campus*.

Para compreender esse processo, cabe, aqui, ressaltar que, no EMI, as disciplinas são anuais, e a grade de horários, de cada ano letivo, começa a ser construída no último semestre do ano anterior. Em um ano regular, nos meses de setembro e outubro, essa elaboração já começa e define boa parte dos horários das disciplinas do ano seguinte.

Diante de uma primeira aprovação informal, começamos a projetar o próximo ano, e, ao final do semestre, apresentamos à Direção de Ensino uma proposta preliminar de trabalho. Embora a área de EF tivesse pensado e planejado a oferta de Oficinas para o ano seguinte, esse momento foi marcado por questionamentos importantes que acabaram por conferir a necessidade de um projeto mais robusto e estruturado, que fosse capaz, também, de pertencer aos currículos dos cursos e da instituição, sobretudo, sem perdas para os estudantes.

Assim sendo, ao longo do ano letivo de 2017, e diante de um processo de reformulação curricular dos cursos, amadurecemos o projeto de implementação da nova proposta, inserindo apenas nos primeiros anos. Vale destacar que tal empreendimento é fruto de uma construção coletiva dos professores de Educação Física do IFRS – *Campus* Rio Grande - e dos seus processos de trabalho<sup>15</sup>.

## **5 Contextualizando a Educação Física no *Campus* Rio Grande**

De acordo com os Planos de Curso do Ensino Médio Técnico Integrado (PCIs), do ano de 2011, que abarca os cursos: Automação Industrial, Refrigeração, Eletrotécnica, Informática, Geoprocessamento e Fabricação Mecânica, a

---

o contexto da saúde e do lazer, sem reduzir o compromisso com a formação integral e humana do estudante. Assim, baseia-se no desejo de tornar a aprendizagem mais significativa e potente nesse processo de formação.

<sup>15</sup> O grupo de trabalho, neste projeto, foi constituído pelos professores de Educação Física efetivos do *Campus* e, em alguns períodos, recebeu, também, a colaboração de professores substitutos que faziam parte do quadro em função de afastamento de um ou outro colega.

disciplina de caráter anual está estruturada nos três primeiros anos de formação, respectivamente, como: Educação Física I, II e III, com duas aulas semanais de uma hora, totalizando 74 horas anuais obrigatórias. Assim, considerando os três últimos anos, possuímos, em média, 680 estudantes.

O IFRS *Campus* Rio Grande é privilegiado no que se refere à estrutura física para a EF, se comparado aos demais campi, pois conta com ginásio com duas quadras poliesportivas, duas salas para outras práticas, dispondo de materiais em quantidade e qualidade para as atividades propostas nas aulas. Essa pode ser uma diferença crucial em relação a outros espaços e instituições, pois denota, de certa forma, um grau de valorização da disciplina como parte fundamental de um todo educacional e institucional.

O processo de construção das oficinas de EF apresentou duas dimensões distintas, porém articuladas entre si: a dimensão didático-pedagógica<sup>16</sup> e a dimensão administrativa<sup>17</sup>. Fomos, paulatinamente, nos fazendo perguntas e buscando responder a elas, como, por exemplo: Quais os conteúdos que devem fazer parte da EF no EM? Como devem estar distribuídos? O que está previsto nas ementas? Qual o quantitativo de estudantes em EF I, II e III? Quais os arranjos de horários de cada curso no contraturno? Como garantir o acesso igualitário aos estudantes na inscrição? Como dialogar com o sistema de notas e registros de aula?

Quanto à organização didático-pedagógica, estabelecemos o seguinte objetivo geral para o componente curricular EF no EMI: tematizar a pluralidade do patrimônio de práticas corporais sistematizadas e suas representações sociais bem como estabelecer nexos com o contexto da saúde e do lazer, potencializando o estudante a intervir de forma

---

<sup>16</sup> A dimensão didático-pedagógica se refere ao fazer do professor, aos métodos, às estratégias e às técnicas que envolvem as intervenções no formato de Oficinas.

<sup>17</sup> A dimensão administrativa está relacionada à gestão escolar, que agrega vários setores e possibilita a integração entre eles, além de estar submetida às questões legais de funcionamento da instituição.

autônoma, crítica e criativa no exercício da cidadania.

No que se refere à seleção dos conteúdos na EF, organizamos o trabalho de maneira a contemplar a matriz curricular expressa nos PCIs (2011) ainda em vigor, assim como atender às perspectivas de reformulação dos mesmos, projetando possibilidades vindouras.

Levando em consideração à heterogeneidade dos estudantes que ingressam, uma vez que esses vêm de variadas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, inclusive, de municípios vizinhos, estabelecemos que o trabalho será com as turmas de origem nas (turmas de primeiro ano, na EF I), como todas as outras disciplinas cursadas. O intuito é constituir o processo numa perspectiva de equidade, oferecendo uma condição mínima de conhecimentos acerca do que é EF, colaborando, também, na ideia de pertencimento ao Instituto.

A proposta é, então, retomarmos cada uma das manifestações da Cultura Corporal do Movimento Humano, sendo elas: as Ginásticas, os Jogos, as Danças, os Esportes, as Lutas e as Práticas Corporais de Aventura, partindo de saberes conceituais e vivências anteriores e, ao mesmo tempo, propondo outras formas de apropriação desses conhecimentos. A reflexão norteadora desta etapa é a seguinte: O que é Educação Física? Quais são os conhecimentos que ela trata e qual a sua importância no EM? Tais questões serão exploradas no trabalho e reverberarão ao longo de todo primeiro ano.

Desse modo, a partir da possibilidade que o estudante tem de ampliar e revisar os seus conhecimentos, construindo uma aproximação com a EF no primeiro ano, é possível, então, um outro formato de aulas, a ser proposto na EF II e na EF III. Nesses adiantamentos, as aulas são organizadas no formato Oficina. Como justificativas de tal proposta, apontamos a possibilidade de aprofundamento dos conteúdos juntamente a sintonia estabelecida, tanto por parte do estudante quanto por parte do professor, pela prática corporal escolhida.

As Oficinas conectam-se entre si ao longo do ano, a partir do que chamamos de módulos integradores, tanto nos

segundos como nos terceiros anos. Em alguma etapa do conteúdo previsto, todos os estudantes daquele adiantamento trabalham na mesma proposta. Esses módulos foram criados para conferir uma transversalidade ao trato dado ao conhecimento nas diferentes práticas oferecidas, e podem, inclusive, ser desenvolvidos em projetos de Ensino e Extensão. Atualmente, o mundo do trabalho<sup>18</sup> e os estudos sobre o corpo<sup>19</sup> compõem as transversalidades elencadas. A intenção, aqui, é, justamente, seguir na direção de uma formação mais humana, aliar a capacitação técnica a uma formação reflexiva e crítica, ampliando as possibilidades de formação dos sujeitos.

## **6 Definindo as práticas e seus conteúdos**

Na Educação Física II, vinculada a uma ementa que diz: “Reflexão e vivência acerca das mais variadas manifestações da cultura corporal do movimento com ênfase nas ginásticas, danças e circo” (PCIs, 2011, s/p), são oferecidas Oficinas que estejam relacionadas a essas práticas. No ano letivo de 2020, por exemplo, ofertamos Dança, Ginástica e Alongamento, Práticas Esportivas Alternativas, Circo e Lutas, Jogos e Brincadeiras e Práticas Alternativas. Cada uma dessas possui ementa específica, porém condicionada à ementa vigente da EF II. Nesse sentido, o tema do módulo integrador do segundo ano é o mundo do trabalho, que visa estimular ações de protagonismo do estudante.

---

<sup>18</sup> Roseli Figaro (2008, p. 92) traz uma conceituação do Mundo do Trabalho que permite a compreensão do universo ao qual nos referimos: “[...] O conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade.”

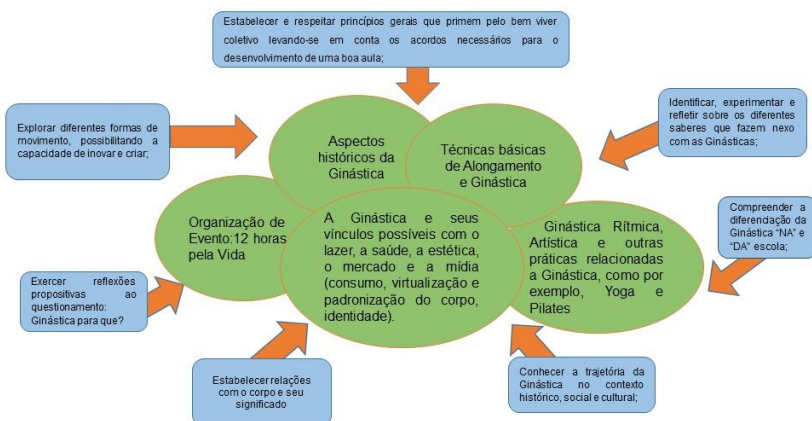
<sup>19</sup> A ideia principal é explorar o Corpo, objeto próprio da Educação Física. Busca-se estabelecer um espaço de interlocução entre as linguagens corporal, visual e escrita, numa proposta interdisciplinar e multidisciplinar. É a possibilidade de proporcionar alguns encontros e o diálogo das práticas corporais realizadas com outras linguagens.

A seguir (Figura 2), com o objetivo de exemplificar parte do planejamento, expomos o mapa conceitual da Oficina de Ginástica e Alongamento, com alguns de seus conteúdos e objetivos.

FIGURA 2 – Oficina de Ginástica e Alongamento

**EDUCAÇÃO FÍSICA II**  
**Ginástica e Alongamento**

**Ementa:** Reflexão e vivências relacionadas às ginásticas desenvolvendo análises acerca da história e questões socioculturais. Experimentação sistemática de exercícios de alongamento e as mais variadas formas de ginásticas.



FONTE: Plano de Ensino Educação Física (2019).  
Elaborado pelos autores.

Na EF III, a ementa vigente prevê: “Reflexão e vivência de diferentes modalidades esportivas, com ênfase nos esportes coletivos e atletismo” (IFRS, 2011). Todas as Oficinas oferecem Atletismo e os Esportes Coletivos combinados no seu cronograma<sup>20</sup>. São exemplos desse último: punhobol/esportes alternativos, voleibol/esportes alternativos, voleibol/handebol, handebol/basquete/voleibol, futebóis/punhobol. Já o tema a ser

<sup>20</sup> A opção de combinar duas práticas esportivas, numa oficina, foi definida com base na execução das Oficinas em anos anteriores, com o intuito de chegar a uma melhor formatação da disciplina.



contemplado como módulo integrador do terceiro ano é o corpo, bem como o diálogo das práticas corporais realizadas com outras linguagens.

## **7 Dialogando com as questões administrativas**

O número de estudantes por Oficina e o número dessas por adiantamento são definidos de acordo com a pré-matrícula, feita no final do ano anterior e em todas as disciplinas, conforme exigência da instituição. Esse quantitativo equivale a uma média de 190 estudantes em cada adiantamento, apresentando pequenas variações, e a distribuição, dependendo da oficina, gira em torno de 28<sup>21</sup> estudantes por turma.

As aulas de EF no IFRS-*Campus* Rio Grande acontecem no contraturno, por isso optamos, sempre, por disponibilizar Oficinas dentro do maior número de horários disponíveis para os discentes, de forma que seja possível, ao menos aos estudantes em nível padrão, três opções de escolha, no mínimo. Estruturar as inscrições dentro do processo trouxe, num primeiro momento, a preocupação com a garantia do acesso igualitário à Oficina desejada. Em virtude disso, contamos com o auxílio da Tecnologia da Informação-TI do *Campus* Rio Grande, na Seção Desenvolvimento, que criou um espaço virtual de inscrições<sup>22</sup>.

À medida que fomos trabalhando com essa interface, o técnico responsável foi atendendo nossas necessidades através da criação de ferramentas para subsidiar nossas demandas. Por exemplo, cada estudante só pode se inscrever uma vez, cuja confirmação da inscrição é por *e-mail*, gerando um relatório final por Oficinas, em que é possível identificar cada estudante inscrito e seus dados acadêmicos. Desse modo, o diálogo da EF com a TI foi imprescindível para

---

<sup>21</sup> Tal definição depende muito da prática corporal oferecida, se comporta maior ou menor número de estudantes e, também, do espaço destinado a ela.

<sup>22</sup> A interface criada está disponível em link indicado nas referências deste artigo. Ali, podem ser acessadas as informações referentes às inscrições das Oficinas 2018, 2019 e 2020.

implementação das Oficinas, no que se refere ao acesso e à inscrição pelos estudantes.

Antecedendo as inscrições, é realizada uma reunião geral por adiantamento. Nesse momento, são repassadas todas as informações sobre o acesso às inscrições, aos horários e às Oficinas disponibilizadas, além da distribuição de um código individual de acesso à interface criada para a inscrição. Em um período divulgado e predeterminado, o estudante acessa as Oficinas, escolhe a de sua preferência e se inscreve.

Logo após o período de inscrições, dentro de um pequeno prazo, são realizados alguns acertos para aqueles que, de forma justificada, porventura não conseguiram efetuar inscrição. Após todos os estudantes previamente matriculados serem incluídos nas Oficinas, através de conferência um a um<sup>23</sup>, é preciso dialogar com o sistema de notas e registros alocados em um outro setor: a Secretaria. Esta preza pelos registros acadêmicos de cada estudante e, atualmente, em nosso *Campus*, esses registros estão em um sistema de acesso: o Sistema Integrado Acadêmico (SIA).

Ao ser matriculado, o estudante é colocado no sistema em sua turma, atrelado às disciplinas que irá cursar. É uma sequência contínua de operações interligadas como um todo. Nessa fase, é necessário alterar o sistema. Tal ação é bastante complexa<sup>24</sup> e implica responsabilidade, conhecimento específico e tempo. Ela é realizada na Secretaria, viabilizando todos os registros de frequência e conteúdos por estudante e por Oficina, de forma objetiva. Enfim, todas essas etapas demandam atenção e são fundamentais ao funcionamento das Oficinas. O início do

---

<sup>23</sup> Uma característica de boa parte dos estudantes é o fato de cursarem disciplinas de anos anteriores, nas quais não obtiveram aprovação, processo chamado de carregar disciplinas. É importante não haver a colisão com esses horários. Por vezes, esse cuidado não é observado pelo estudante na hora da inscrição e inviabiliza a sua efetivação em determinada Oficina. Assim, a conferência individual identifica tais problemas para fins de regularização da situação do estudante.

<sup>24</sup> A inserção de cada aluno, em outra turma no sistema, é feita individualmente, é preciso acessar um a um e realocá-lo.

semestre é, sempre, muito intenso na instituição.

Sendo assim, percebe-se que três setores são parte integrante e fundamental desse processo (Figura 3), garantindo o sucesso da logística. São eles, a Direção de Ensino, a TI e a Secretaria. O envolvimento e o comprometimento de cada um deles viabilizam a realização das Oficinas que temos, hoje, em funcionamento no *Campus Rio Grande*.

FIGURA 3 – Passo a passo do processo das Oficinas



FONTE: Elaborado pelos autores.

## 8 Considerações finais

### 8.1 Um caminho metodológico para a prática

O processo de implementação das Oficinas foi autorizado a começar em 2018, e está no terceiro ano de funcionamento, sendo constantemente avaliado. Refletir sobre a prática é um constante repensar, reorganizar e agir. Ao longo destes três anos (2018, 2019, 2020), adotando esse modelo de trabalho pedagógico, estamos sempre lidando com novos desafios que acabam por acrescentar outras configurações para a proposta.

Os estudantes do Instituto possuem uma carga horária densa, além de muitos ainda carregarem componentes

curriculares do ano anterior e atuarem em estágios e bolsas de ensino, pesquisa e extensão. Essa realidade exige organização, alinhamento e ajustes, primando para que todos tenham o máximo de opções das Oficinas ofertadas.

Lembrando, ainda, que adotar esse sistema de aula exige um envolvimento bastante intenso do professor, tanto nos aspectos burocráticos, já que nenhum estudante pode ficar de fora, quanto nos aspectos pedagógicos, tendo em vista que o número de aulas dadas com um mesmo conteúdo é maior. Em contrapartida, esse envolvimento permite um aprofundamento no aprendizado, embora exija muita criatividade, dedicação e empenho do professor para tornar as aulas mais atrativas e corresponder ao que se espera da EF no EM.

Mesmo com os mais diversos desafios encontrados, o nível de participação e satisfação dos estudantes é grande, e pode ser afirmado a partir de levantamentos feitos a cada ano. A oportunidade de fazer aulas com estudantes de outros cursos proporciona um espaço bastante rico para a interação e respeito à diversidade, bem como para novas amizades, dissolvendo rótulos relativos aos cursos ofertados na instituição, articulando os estudantes pela sua identidade corporal.

Até aqueles estudantes que, por questões de horário, não conseguem se inscrever na Oficina desejada acabam sendo contagiados por essa dinâmica e se entregando para novas aprendizagens. É fundamental nosso diálogo com os estudantes, Direção de Ensino e Coordenação Pedagógica para que possamos dar continuidade na proposta, sempre melhorando e fazendo as mudanças necessárias para seguir em frente.

Existem tensionamentos cotidianos no currículo do EMI, como, por exemplo, a relação entre as disciplinas de ordem técnica e de ordem propedêutica. A EF, como disciplina integrante do currículo, vive isso. Um dos sentidos da proposta das Oficinas é, também, conceber visibilidade às contribuições que são viáveis no processo de formação integral dos estudantes, de caráter técnico e humano.

A recente aprovação da Política de Educação Física,

Esporte e Lazer, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul – IFRS, no ano de 2019, manifesta a valorização do componente curricular nos Institutos. Ela foi construída por um grupo de trabalho em nome de todos os professores de EF. Na ocasião, foi possível contribuir com o teor elaborado no texto.

A proposta metodológica da EF, no *Campus* Rio Grande, está em consonância com o documento orientador, pois acreditamos que tem um caráter inovador, já que parte de um trato mais arrojado para os conteúdos e para as aulas, mas não perde o sentido ao abordar as temáticas das práticas relacionadas à Cultura Corporal do Movimento, sugeridas para estudo, de acordo com a Política, no capítulo Art. 8º, Subeixo I – Educação Física Escolar.

[...] Considerando-as como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando a construção e a reconstrução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do cidadão, que permitam a participação dos estudantes de forma autônoma na sociedade, bem como a ampliação dos recursos para o cuidado de si e dos outros [...] (IFRS, 2019a, p. 3).

Recentemente, na realização do I Simpósio de Educação Física, Esportes e Lazer do IFRS, foi possível o debate entre os docentes, por *webconferência*, sobre eixos da Política de Educação Física, Esportes e Lazer, em que o projeto das Oficinas de EF, do *Campus* Rio Grande, foi apresentado externamente pela primeira vez. Compreendemos que este foi um momento importante de contribuições. Nessa direção Silva; Silva e Molina Neto (2015) já ressaltavam a necessidade de criação desses espaços, pois:

[...] A criação de espaços para socializar experiências individuais e coletivas, registrando-as dos mais diversos modos e, necessariamente, submetendo-as à crítica dos nossos pares (colegas), sem a qual nossas “verdades” não passarão de “nossas próprias verdades”,

necessárias, porém não suficientes para enfrentar os significativos desafios atuais para a EF no Ensino Médio e Técnico (p. 334).

É nessa perspectiva, compreendendo que esse é um processo em construção, dinâmico e multifacetado<sup>25</sup>, que temos orientado o trabalho, ressignificando a EF em nosso *Campus*, no desejo de apropriação e reconstrução de referenciais da Cultura Corporal de Movimento.

Por fim, julgamos importante registrar que a escrita deste texto ocorre durante a Pandemia de COVID 19, momento sem precedentes, que coloca em suspenso os modos de viver de todo o planeta. São outros tempos..., de reformular, refazer, reinventar, repensar, e, independentemente das novas conjunturas educacionais que possam vir daqui para frente, reforçamos o compromisso político, social e pedagógico que até o momento tem legitimado e consolidado a EF no processo de construção dos sujeitos, sobretudo, no contexto do EMI do IFRS – *Campus* Rio Grande.

## Referências

ARANTES, A. A História da Educação Física escolar no Brasil. **Revista Digital Efdesportes**. Buenos Aires, ano 13, N° 124, setembro, 2008.

BASTOS, R; JÚNIOR, O; FERREIRA, M. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro, 2017.

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

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da

---

<sup>25</sup> Dentre as facetas que interferem e compõem este projeto, temos: a Política de EF, o PPP, os PCIs, a disciplina de EF, suas ementas e propósitos e os setores da instituição: TI, Direção de Ensino, Coordenação Pedagógica, os Estudantes e Professores, e outros.

Educação. 1961. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 774, de 20 de agosto de 1969. Autoriza o funcionamento da Universidade do Rio Grande, RS, e dá outras providências. 1969. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB). Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. Ministério da Educação, 1971. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Ministério da Educação**, 1982. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Ministério da Educação, 2008. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. SP: Autores Associados, 1998.

DARIDO, S. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

DARIDO, S; RANGEL, I. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 2005.

DAYRELL, J. Uma escola "faz" como juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, outubro, 2007.

FIGARO, R. O Mundo do Trabalho e as Organizações: Abordagens Discursivas de Diferentes Significados. **Revistas USP**. Organicom: Discurso Institucional, Linguagem e Retórica. São Paulo, SP v. 5, n. 9, 2008.

IFRS. **Plano de Curso Integrado (PCI)**, 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de ensino Educação Física**. Componente Curricular Educação Física. Rio Grande: Coordenação Pedagógica, 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução 95/2019**. Dispõe sobre a Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul – IFRS, Campus Rio Grande, 2019a.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudança**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LIMA, M; LIMA, J. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 23 pgs., abr. 2012.

METZNER, A *et al.* Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 106-123, set. 2017.

MONTIEL, F. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-riograndense**: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a). Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019, 199 f.

MORAES, R; VIEIRA, T. Brincar a sombra das facilidades tecnológicas. In: **Anais da XVI Jornada Científica dos Campos Gerais**. Ponta Grossa, 24 e 26 de outubro de 2018.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

PEREIRA, B; LOPES, R. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, Mar. 2016.



RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

SILVA, E. **A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal**: uma disciplina em processo de “mutação”. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. 148 f.

SILVA, M; SILVA, L; MOLINA NETO, V. Possibilidades da educação física no ensino médio técnico. **Movimento**, Porto Alegre, p. 325-336, dez. 2015.

SOUZA, D; FÁVERO, M. Educação Física na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Revista Digital Efdesportes**. Buenos Aires, ano 15, nº 147, agosto, 2010.

## **Sites**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/riogrande/>. Acesso em 04 ago. 2020.

**Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**. Disponível em: [www.furg.br](http://www.furg.br). Acesso em 04 ago. 2020.

**NTI IFRS-Campus Rio Grande**. Disponível em: <http://www.nti.riogrande.ifrs.edu.br/sistemas/evento/index.php/todos-os-eventos>. Acesso em 05 ago. 2020.

## AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA

Felipe de Oliveira Motta\*

### Introdução

A Educação Física, como outras áreas do conhecimento, é essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor dos indivíduos em qualquer uma de suas fases, também por ser uma ótima ferramenta no processo de habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência.

Na escola, a Educação Física é o espaço para a descoberta do próprio corpo, interação social com os outros e a oportunidade de vivenciar atividades corporais das mais diversas possíveis. Com ela, tem-se a possibilidade de um desenvolvimento pleno nas questões motoras, de vivenciar o ganhar e o perder, de obedecer às regras dos jogos e, conseqüentemente, da sociedade, além de questões cognitivas e de liderança que a escola e a Educação Física oportunizam à criança. Tudo isso proporciona a ela oportunidades de alcançar a autonomia e a superação de problemas.

Nas escolas especializadas, existem não só as atividades escolares como também a reabilitação da pessoa com deficiência, sendo público-alvo dessas instituições pessoas de todas as idades. O objetivo da reabilitação:

É assegurar à pessoa com deficiência, independente da natureza ou da origem da deficiência, a mais ampla

---

\* Formado em Licenciatura Plena pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Pós-graduado em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Especialista em Educação e Deficiência visual. Professor da Rede Municipal de Educação de Rio Grande, RS, atuando na Escola de Educação Especial José Alvares de Azevedo e no Projeto Paradesporto da Secretaria de Município de Educação.

participação na vida social e ainda proporcionar a maior independência possível em atividades da vida diária (CARDOSO, 2011, p. 530).

Nesse processo de reabilitação, a Educação Física e os esportes são peças fundamentais, já que podem produzir respostas positivas na vida social, na independência de sua vida diária, bem como na melhora de sua condição de saúde. Essa grande responsabilidade da Educação Física pode ser acompanhada na história dessas instituições espalhadas pelo País.

Conforme a história nos conta, a Educação Física foi utilizada de diversas maneiras durante o último século nas instituições para pessoas com deficiência e nas escolas que têm alunos inclusos. Segundo Costa e Sousa (2004), a Educação Física estava presente desde 1930 nas instituições de ensino e aos poucos foi sendo introduzida nas instituições para as pessoas com deficiência a partir de 1950. É importante ressaltar que, nessas instituições, a Educação Física tinha e ainda tem um papel importantíssimo na reabilitação das pessoas com deficiência. A maneira como a pessoa com deficiência foi sendo atendida na educação brasileira desde o século XIX foi mudando conforme a sociedade foi entendendo o quanto essa parcela da população necessitava estar em instituições de ensino.

O Brasil teve a criação de duas escolas especializadas no século XIX: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Essas duas instituições governamentais e estabelecidas no Rio de Janeiro ainda permanecem dentro da rede federal de educação, sendo administradas pelo Governo Federal.

Posteriormente, outras instituições não governamentais começaram a ser criadas, ainda com uma vertente médico-pedagógica, fortemente ligada às ações e instruções médicas (CASAGRANDE; CORCINI, 2016). Outras instituições como as anteriores foram sendo criadas pelo Brasil. Dentre elas, citamos os Institutos Pestalozzi em 1927, e as APAEs, em

1954. Os anos representam a inauguração das primeiras instituições dessas redes tão importantes e com trabalho tão bem estruturado hoje no País.

Em Rio Grande, desde o ano de 1962, há uma instituição que trabalha com as pessoas com deficiência visual, nos mais diversos campos de atuação. Em sua criação, a Escola de Educação Especial José Alvares de Azevedo tinha por objetivo atender a pessoas com algum tipo de deficiência visual, dando maior atenção à educação, especificamente, ao ensino do método Braille. Com o passar do tempo, a instituição passou a trabalhar com as questões relacionadas à saúde, à assistência social, às artes, aos esportes e à Educação Física, sendo essas áreas usadas na reabilitação e na habilitação das pessoas que adquirem a deficiência visual.

A Escola de Educação Especial José Alvares de Azevedo é uma organização não governamental, fundada no dia 05 de novembro de 1962, pelo rotariano Eurico Bianchini. Hoje, a instituição oferece atendimento gratuito a pessoas com deficiência visual, visando assegurar-lhes o alcance aos direitos de cidadania. Ela é uma instituição sem fins lucrativos que se mantém através de doações de sócios e parcerias com outras instituições governamentais e não governamentais. A entidade tem como finalidade discutir e trabalhar com questões educativas que possibilitem a habilitação ou reabilitação da pessoa com deficiência visual, através da qual são proporcionadas aos alunos possibilidades para o desenvolvimento de suas potencialidades, a fim que possam interagir para a construção da sua autonomia, superando suas limitações, exercendo plenamente seus direitos de cidadania. Dessa forma, a Escola tem sua estrutura institucional organizada em duas frentes de trabalho:

- A Educação com o Centro Educacional e o AEE (Atendimento Educacional Especializado)
- E o Centro de Reabilitação que abrange os atendimentos da equipe técnica (Psicologia, Assistência Social e outras) e as Oficinas das mais diversas áreas.

A história das instituições especializadas para pessoas com deficiência está diretamente associada à história da educação no Brasil. As criações das escolas especializadas acontecem para suprir uma grande lacuna no atendimento a essa parcela da população pelos órgãos governamentais. Com o passar do tempo e com as mudanças em nossas leis, as escolas especializadas passaram a ter responsabilidades diferentes.

A partir da Constituição Federal de 1988, da Declaração de Salamanca, 1994, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/1996 e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, passou-se a entender o direito à educação inclusiva para todas as pessoas com deficiência. Com isso, muitas instituições especializadas tiveram suas atividades modificadas neste período, com um número ainda menor de alunos matriculados em suas instituições e com um número ainda maior de alunos inclusos nas escolas regulares, como mostram os números do documento Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 52).

Para Neres (2010), o papel da escola especial ainda não é definido e muitos sistemas de ensino ainda não estabeleceram bem suas responsabilidades. Isso porque as instituições podem servir, pelo conhecimento acumulado, para subsidiar o desenvolvimento da educação inclusiva, ou ele pode ser destinado a atender os alunos que possuem necessidades, as quais o ensino comum não consegue atender. Em contraponto a essas afirmações, a própria Declaração de Salamanca diz que:

Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de

crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. (UNESCO, 1994, p. 12).

Fica muito evidente, nessas afirmações, que a escola especializada tem seu lugar e importância no processo de inclusão das pessoas com deficiência, em que cada instituição tem suas responsabilidades e conhecimentos que podem ser muito bem aproveitados pelos alunos e por suas famílias.

Além da educação, a reabilitação das pessoas com deficiência ainda está entre os principais objetivos dessas instituições. Elas, ainda, necessitam preencher as lacunas deixadas pelos entes governamentais nas áreas da saúde e assistência social.

A Educação Física, nas instituições especializadas, atua em todas as frentes de trabalho que essas instituições oferecem a seu público-alvo. Podemos, facilmente, citar que, além das aulas de Educação Física para os alunos matriculados em algum dos níveis de ensino, também encontramos o esporte como forma de lazer, participação e treinamento. Há as aulas das mais diversas modalidades de atividades físicas para grupos específicos como idosos, familiares e adultos que buscam, nesse tipo de atividade, uma melhora da qualidade de vida. Conforme Belan, Fernandes e Júnior (2008, s/p), “a inclusão social é o grande foco para estas instituições, ajudando a sociedade a compreender melhor as diferenças e necessidades, tornando cada vez menor os preconceitos impostos a elas”.

Esse estudo, portanto, tem por objetivo relatar os avanços e os retrocessos que a Educação Física tem passado nesses vários anos dentro da Escola de Educação Especial José Alvares de Azevedo, sobretudo, os últimos 13 anos que compreendem ao período de minha atuação na instituição de forma ininterrupta. Para tanto, serão trazidos os momentos em que a Educação Física se fez presente através dos seus mais diversos conteúdos: as brincadeiras, a psicomotricidade e os esportes para as pessoas com deficiência.

## **Desenvolvimento**

A metodologia utilizada para esse estudo é o uso da roda de conversa com os agentes da instituição. Pois, segundo Souza, Gurgel e Andrade (2019), as conversas oportunizam o respeito às demandas daqueles fazem parte do processo, não direcionando o interlocutor para um dado resultado. Em uma conversa, é possível não saber qual será o seu fim.

Optou-se em utilizar essa metodologia, pois, de acordo com Figueiredo e Queiroz (2012), elas priorizam discussões e as pessoas podem apresentar suas opiniões, mesmo sendo contraditórias, pois uma pessoa acaba instigando as outras a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro.

A equipe diretiva da escola foi convidada a participar de uma roda de conversa sobre o tema desse artigo. Por causa do momento histórico em que vivemos, devido à pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, a conversa aconteceu através da Plataforma *Zoom*. Foram reunidos, em uma roda de conversa, nessa plataforma de comunicação audiovisual *on-line*, a diretora da escola, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e os dois professores de Educação Física da instituição. Durante a conversa, pode-se tratar, abertamente, sobre tudo aquilo que vivemos com a Educação Física na instituição. E por termos nos referido a uma variedade de temas, optou-se por dividir os assuntos em três grandes grupos: a) a Educação Física sem o professor específico da área; b) a Educação Física com o professor da área; c) como estamos lidando com as aulas de Educação Física durante essa pandemia.

### **A Educação Física sem o professor específico**

As professoras que participaram de nossa conversa começaram a relatar que, no momento, em uma delas, chegou à escola, no final dos anos 90, era comum andar pelos corredores e presenciar um “silêncio muito grande”, já que os processos de educação e reabilitação, na época, eram realizados com o máximo de silêncio possível. Entendia-se que a pessoa cega necessitava de silêncio para o aprendizado do

Braille e de outras atividades inerentes a esses processos. Isso era o que se julgava ser extremamente necessário para todos os tipos de atendimento, sendo esse o relato das professoras com mais tempo na instituição.

As professoras da nossa roda de conversa passaram a notar que era muito comum que as crianças cegas e com baixa visão que eram atendidas não tinham um repertório motor muito amplo, pois não possuíam o hábito de brincar e não tinham sido estimuladas a manusear brinquedos e jogos lúdicos. Ao chegar à escola, as crianças necessitam ter oportunidade de vivenciar os jogos e brincadeiras, pois, segundo Souza (2018, p. 64), “É neste espaço que ela irá compreender e se perceber como um sujeito que é capaz de construir e aprender”.

Ao falar do desenvolvimento infantil da criança cega ou com baixa visão, é comum que essa realidade da falta de vivências motoras ocorra. Isso se comprova com a fala de Souza (2018):

Para a criança com deficiência visual é necessário que o ato de brincar se estabeleça desde o seu nascimento, pois em virtude das suas limitações visuais não terá condições de ir em busca do objeto, reconhecer o brinquedo ou condições de brincar sozinha, é necessário que alguém oportunize isto. Por exemplo, ainda no colo, a mãe deve falar com o bebê brincando com sua voz, colocar a sua mãozinha em seus cabelos, no seu rosto. É importante que a mãe seja o vínculo entre o bebê e o brinquedo (SOUZA, 2018, p. 64).

Ou seja, as crianças que, naquele momento, estavam na escola especializada apresentavam esse déficit motor, muito porque não houve essa oportunidade de brincar na fase da primeira infância. Então era necessário que as professoras, até então apenas pedagogas, fossem as responsáveis por esse processo durante o período de escolarização, pré-escola e anos iniciais. Durante esse período, sem o trabalho de um professor de Educação Física na instituição, coube a elas executarem essas atividades aos alunos. Tal situação



aconteceu na história da educação brasileira por muitos anos, já que a área de Educação Física só passou a se apropriar dessa etapa da escolarização há poucos anos. Nas escolas municipais de Rio Grande, essa presença do professor de Educação Física passa a acontecer mais ativamente nos últimos 15 anos.

É importante dar visibilidade ao que as leis dizem da Educação Física escolar nessa fase do ensino. Atualmente, a Educação Física é assegurada, no ambiente escolar, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), que, em seu artigo 26, § 3, destaca que a disciplina de Educação Física está integrada à proposta pedagógica da escola, sendo um componente curricular obrigatório da educação básica. Também, é confirmado nos Pareceres do CNE/CEB N. 05/1997 e N. 16/2001, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997) e, ainda, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Ou seja, a Educação Física faz parte de toda a vida escolar do aluno. No caso do ensino fundamental, está presente desde o primeiro ao nono ano, de forma obrigatória.

Apesar do trabalho que se passou a fazer na instituição com as professoras de Pedagogia, elas mesmas afirmaram, durante a conversa, que o professor de Educação Física era o “melhor profissional a executar essa função”. Sendo assim, a partir daquele momento, passou-se a pedir para que as instituições parceiras pudessem providenciar a cedência de um profissional da área específica, o que veio a acontecer em 2007.

Mas como fazer brincadeiras e jogos que necessitavam de mais espaço? Os relatos sobre isso mostraram as professoras levando os alunos para praças públicas próximas a escola, às vezes a pé, apenas uma professora com quatro ou cinco alunos cegos e/ou com baixa visão ao mesmo tempo, andando pela rua. E por que elas resolveram realizar esse tipo de atividade? Pelo fato do espaço físico da escola não possibilitar brincadeiras de corrida, brinquedos como os de praça pública, era uma oportunidade de brincarem na areia, na grama, o que era fundamental para as crianças terem acesso

durante essa etapa de seu desenvolvimento. Souza (2018, p. 72) afirma: “O brincar é fundamental para o desenvolvimento mental, corporal e emocional de qualquer ser humano, principalmente das crianças com deficiência visual”.

Siaulyz (2005) *apud* Souza (2018) que:

Se para toda criança a brincadeira é muito importante, para a criança com deficiência visual ela é fundamental [...] é uma forma gostosa para ela movimentar-se e ser independente. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características. Brincando a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa (SOUZA, 2018, p. 72).

A afirmação anterior explica uma mudança considerável no dia a dia da instituição. Foi comentado, em nossa roda, o quanto o ambiente da escola passou a mudar conforme foi aumentada a quantidade de experiências motoras vividas pelos alunos, já que, com as brincadeiras, as crianças passaram a se expressar mais, assim, os corredores passaram a ser mais barulhentos, “passando a ter vida”, expressão usada pela vice-diretora.

A vice-diretora da escola lembrou que outras vertentes da Educação Física aconteciam na escola antes da presença de um professor específico da área. Os alunos mais antigos da escola contam histórias de participação dos adultos em eventos esportivos na década de 70, eventos de participação organizados por instituições lotadas na cidade de Porto Alegre. À época, esse tipo de evento tinha o objetivo de congregar as pessoas com deficiência visual do estado, oportunizando convívio social e novas amizades. Essa foi uma participação pontual.

Já em 2004, um grupo de alunos indagou a vice-diretora que, na época, era professora de Português da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o que eram os Jogos Paralímpicos. Dessa indagação, nasceu a oportunidade de os

alunos estudarem e pesquisarem sobre os esportes para as pessoas com deficiência e de criarem uma equipe de Futebol de 5, popularmente chamado de Futebol de Cegos. Essa equipe reunia-se com a vice-diretora e com um voluntário, árbitro nacional da modalidade, mas nenhum dos dois com formação inicial em Educação Física. A equipe participou de jogos amistosos e organizou um evento de Futebol de 5 em Rio Grande, que trouxe a equipe da Associação de Cegos do Rio Grande do Sul (ACERGS) para um jogo demonstração em nossa cidade. Essas atividades tinham por objetivo atender à dimensão do esporte como lazer, que, segundo Costa e Winckler (2012, p. 18), “tem seu foco na possibilidade de usar o esporte como ocupação do tempo livre e na obtenção do prazer”.

### **A Educação Física com o professor da área**

O grupo de professores, na roda de conversa, passou a conversar sobre a minha chegada na escola, como primeiro professor de Educação Física na instituição. Como professor concursado na Prefeitura Municipal, fui cedido pela mesma e comecei as atividades com poucas horas destinadas, sendo o suficiente para atender às turmas de Educação Infantil, Séries Iniciais (nomenclatura à época para se referir ao ensino da 1ª a 4ª séries) e uma turma de atividades físicas para adultos e pessoas de terceira idade. As primeiras impressões do professor foram a falta de um espaço físico mais amplo e os poucos materiais disponíveis para tais atividades.

Com pouca experiência específica para trabalhar com pessoas com deficiência visual, fui aprendendo com as colegas professoras e com os alunos as melhores maneiras de adaptar atividades e criar alternativas para sobrepor aqueles obstáculos. A principal delas era a necessidade de falar com os alunos durante todo tempo de aula e de prover segurança, adaptando espaços para manter os alunos seguros, sem acidentes indesejáveis.

A preocupação com o que fazer com os alunos, principalmente com os da Educação Infantil e das Séries Iniciais, era o de oportunizar:

[...] um espaço propício para a vivência e experimentação de gestos motores, no qual os alunos possam reconhecer e desenvolver suas potencialidades, bem como usufruir dos elementos da cultura corporal (jogos, dança, lutas, esportes, etc.), em prol da participação autônoma, cooperação e integração entre eles (DINIZ *et al.* 2015, s/p).

Conforme as aulas e os anos foram passando, fui, juntamente com a direção e com a coordenação da escola, formatando o projeto político pedagógico da Educação Física, dentro do projeto Político Pedagógico da escola. Lá se encontram os objetivos, as metodologias e os tipos de atividades usadas na escola desde 2011, ano da construção desse documento. Além dele, também foi elaborado um documento com os objetivos, metodologias e as atividades desenvolvidas nas turmas em que se ofertavam atividades físicas e esportes, atualizada em 2018, com a chegada da segunda professora de Educação Física da escola (ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO, 2018).

O esporte, então, também passou a fazer parte das aulas regulares de Educação Física, a partir do qual passei a apresentar as modalidades esportivas para pessoas com deficiência visual, as quais fazem parte das unidades temáticas da Educação Física apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (BRASIL, 2017, p. 213). Os alunos vivenciaram, nesse período, as modalidades de Atletismo, Futebol de 5, Goalball, Judô e Natação. Com isso, as oportunidades que o esporte ofereceu aos alunos foram imensas, já que passamos a participar da organização de eventos esportivos e a levarmos os alunos a participarem desses e de outros eventos, os quais cito, abaixo, conforme o Relatório da Coordenação Pedagógica (ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO, 2007 a 2019):

- Jogos Especiais Cidade do Rio Grande – JECIRG de 2007 a 2014 (organização, juntamente com a

- prefeitura municipal e com outras instituições, com a participação dos alunos).
- Campeonato Paradesportivo Escolar do Rio Grande do Sul – PARACERGS – 2012 a 2019 (participação dos alunos).
  - Festival de Esporte Educacional Especial de 2014 a 2019 (participação dos alunos).
  - Paralimpíadas Escolares – Comitê Paralímpico Brasileiro – de 2011, 2012, 2014, 2016, 2017, 2018 e 2019.

Além desses atendimentos, passei a me aproximar das atividades esportivas que já aconteciam na escola, que era a equipe e Futebol de 5; e, por anos, acompanhei esse grupo juntamente com a professora e com os voluntários que faziam parte desse atendimento. Mais tarde, outras modalidades esportivas passaram a fazer parte da estrutura de atendimentos da instituição, já que passei a ter mais carga horária disponível na escola. A escola contou com atividades de Judô e com o Goalball, hoje, principal esporte dentro da instituição, sendo que esse atendimento comporta uma equipe masculina e outra feminina adulta, que participam de competições desde 2017.

Ambas as equipes foram criadas em 2017 e participam de competições desde então, a citar, algumas, na cidade vizinha de Pelotas e, no ano de 2019, participou do Regional Sul de Goalball, da Confederação Brasileira de Desportos para Deficientes Visuais. O que permeia o trabalho com o esporte na escola é o que Pedrinelli e Nabeiro (2012, p. 21) afirmam: “A inclusão da pessoa com deficiência no esporte significa oferecer a oportunidade e incentivar a adesão e qualquer pessoa com deficiência à prática esportiva”.

Na área do esporte de lazer, a escola oferece o Projeto DV no Pedal desde 2016, que consiste em passeios regulares em bicicletas tandem (bicicletas duplas, onde há um piloto, vidente, e uma segunda pessoa com deficiência visual pedalando atrás). Isso é possível com a parceria de um grupo de pedaleiros da cidade, os quais atuam como pilotos e ajudam

a conduzir esse trabalho com os alunos da instituição.

Até o momento, a nossa roda de conversa relatou as atividades e os avanços que aconteceram na área de Educação Física, mas também foram abordadas as dificuldades nesse processo. Algumas delas já foram comentadas no capítulo anterior, como a que se refere às dificuldades com o espaço físico e com a falta de materiais.

O espaço físico da instituição é limitado e, segundo o grupo da roda de conversa, é só por parcerias bem estabelecidas que conseguimos executar essas ações. Dentre as parcerias, já tivemos articulações com a Marinha do Brasil, com empréstimo de quadra esportiva; com uma academia de Natação com empréstimo de piscina; e ginásios esportivos públicos. Hoje, a principal parceria firmada é com o empréstimo das quadras esportivas do SESI Rio Grande, a qual já dura quatro anos.

Essa dificuldade é minimizada, também, pelo uso de espaços públicos, como praças, pista de atletismo e quadras esportivas externas. Porém, o uso desses equipamentos esportivos, por causa da distância de nossa escola, às vezes, demanda deslocamento, o qual, desde 2019, temos dificuldade em ter, pois não possuímos mais transporte próprio para nossos alunos.

Em busca de novas oportunidades para nossos alunos e de melhoria na qualidade de equipamentos, passamos a buscar alternativas para as estruturas físicas da escola. Sendo assim, uma intervenção conjunta da direção com o fisioterapeuta que trabalhava na escola em 2014, foi inaugurada uma sala de fisioterapia e atividade física com equipamentos para esses dois tipos de atendimento. Pouco depois, esteiras e bicicletas ergométricas foram doadas à escola, o que deixou a sala ainda mais completa. A sala recebeu o nome de Espaço Físio Dra. Regina Nóbrega, homenagem feita à médica que trabalha na instituição há mais de 30 anos.

No ano de 2017, os professores de Educação Física da instituição concorreram ao incentivo pelo governo estadual para a compra de materiais para a sala do Espaço Físio, além

de outros materiais esportivos. O projeto foi aprovado e o período entre os anos de 2018 e 2020 representa o tempo de compra desses materiais. Isso traz para a escola a possibilidade de qualificar as aulas e demais ações, pois passamos a contar menos com improvisações e mais com equipamentos específicos para atendimento à demanda.

A dificuldade financeira da instituição, um obstáculo corrente para planejamento e execução das ações, está diretamente ligada ao fato de que a escola depende de parcerias com instituições públicas e de ajuda de sócios por ser uma instituição filantrópica. E isso impede o investimento contínuo em materiais, estrutura física e contratação de outros profissionais, como mais professores de Educação Física.

Resumindo, as atividades e projetos que vêm sendo possíveis de serem executados pelos professores de Educação Física da instituição, que hoje estão em um número de dois, são responsáveis pelos seguintes atendimentos:

- Educação Física na Educação Infantil e Séries iniciais.
- Esportes Adaptados.
- Atividades Física para adultos e Terceira Idade.
- Atividade Física Juvenil (jovens com deficiência visual e outras deficiências).
- Projeto DV no Pedal.

### **A nova Educação Física na pandemia**

Ao final da conversa, ficou evidente para o grupo de professores reunidos que era importante salientar o momento atual vivido pela sociedade em nível mundial. A pandemia causada pelo novo coronavírus, chamado de SARS-CoV-2, por sua vez, causa a doença COVID-19, que desencadeou uma série de ações para evitar o contágio e mudou radicalmente a estrutura educacional brasileira (OPAS/OMS, 2020).

Dentre todas as ações de combate à transmissão e à doença, estão as medidas de distanciamento social que provocaram o fechamento de todas as escolas e instituições especializadas do País. Diante disso, a escola está fechada desde o dia 17 de março de 2020, o que provocou, em nossa

equipe diretiva, a necessidade de repensar a organização pedagógica para continuar atendendo, mesmo que à distância. Além disso, foram desencadeados o cancelamento de eventos esportivos e educacionais que nossos alunos participariam.

A direção da escola, então, provocou a reflexão dos educadores e funcionários para criar estratégias para atender ao público de modo remoto. Os professores de Educação Física passaram a participar de formações para construir ideias de como agir e começaram a estruturar ações para chegar ao público. Toda essa situação os forçou a pensar a Educação Física através dos meios digitais, utilizando ferramentas até então pouco usadas nos atendimentos da escola.

Em pouquíssimo tempo, trocou-se a sala de aula física, os corredores da instituição, a quadra esportiva, os passeios de bicicleta pelo atendimento via câmera do celular ou do computador. Trocou-se o atendimento presencial que, muitas vezes, usava o toque e a proximidade pela conversa pelo áudio gravado ou pela ligação telefônica. As sociabilidades e as vivências, tão comuns nos corredores, horários de intervalos, na entrada e na saída dos alunos, que tornam a escola viva, ficaram limitadas ao contato na hora da aula ou do atendimento.

Segundo Dietz e Pedrosa (2020):

A prática de atividades físicas, com auxílio de um Educador Físico, contribui consideravelmente nas emoções dos indivíduos, conforme é aumentado o nível de práticas de atividades físicas, existe uma diminuição no nível de estresse que é tão prejudicial à saúde (p. 109).

Esse passou a ser o principal objetivo das aulas à distância, pois as alternativas criadas pelos professores de Educação Física se limitam a oferecer atividades que mantenham os alunos jovens e adultos ativos fisicamente e, portanto, ajudando-os, de alguma maneira, nesse tempo diferente em que se vive. Os objetivos dos atendimentos esportivos e de atividade física se tornaram um só. Criou-se uma turma específica com todos os alunos interessados em participar deste atendimento através de plataformas digitais. Na



Educação Infantil e séries iniciais, as atividades são enviadas através de vídeos para que famílias e crianças possam descobrir junto o prazer de brincar.

Todas essas ações só são eficazes, pois, segundo as professoras da roda de conversa, a família é a grande responsável por mediar esse processo, ajudando com as mídias, realizando as atividades conjuntamente, fazendo a função de tirar dúvidas e de estar junto de cada um dos nossos alunos atendidos.

Os professores foram obrigados a passar a dominar o uso de ferramentas digitais que até então não usavam, ou pouco usavam. Foi necessário sair da zona de conforto e buscar formações e aprendizados em que antes não se via necessidade pedagógica. A dificuldade de entender essas ferramentas não é apenas dos professores, mas também dos alunos e familiares.

## **Conclusões**

Dentre todas as informações relatadas nesse trabalho, tem-se a nítida ideia de que a instituição, nos últimos 25 anos, fez opções baseadas no entendimento de que a Educação Física é ferramenta imprescindível para a inclusão, desenvolvimento motor e psicossocial da pessoa com deficiência visual. Desde a Educação Física na Educação Infantil, passando pelas Séries Iniciais e todo o trabalho com os esportes para os adolescentes, jovens, adultos e terceira idade, há o diagnóstico que afetou produtivamente nos processos de reabilitação e habilitação da pessoa com deficiência.

Sendo assim, a instituição, hoje, tem sido reconhecida pelo seu trabalho e pelos avanços conquistados na área. A não presença do profissional de Educação Física responsável na escola fez com que, durante muito tempo, esse atendimento especializado ficasse à margem, apesar do trabalho desenvolvido pelas professoras pedagogas e regentes de turma. A entrada deste profissional e a chegada de uma segunda professora da área gerou um aumento na quantidade de atendimentos e aulas oferecidas pela instituição às famílias, oportunizando o contato com os mais diversos conteúdos à Educação Física.

Através desses atendimentos, novas oportunidades foram dadas ao público-alvo, como a oportunidade de conviver com outras pessoas em viagens, de poder brincar e descobrir novas maneiras de se divertir e desenvolver sociabilidades, de ter a oportunidade de melhorar a qualidade de vida através das atividades físicas frequentes. A qualificação dos materiais e espaços para as aulas também são avanços bem-vindos à instituição, pois a variedade de oferta faz com que os professores possam diversificar as ações e, com isso, alcançar os objetivos planejados.

Pode-se declarar que existe um retrocesso ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, pois deixou-se de utilizar muitas ferramentas e espaços, os quais a instituição demorou anos para conquistar. De repente, nos vimos em uma situação de ter que reconquistar processos de aprendizagem quando houver o retorno dos atendimentos e aulas presenciais. Imagina-se que esse será um processo temporário, mas que pode trazer perdas significativas para tudo que foi conquistado nesses últimos anos.

Para encerrar, é importante destacar a fala das professoras que participaram da roda de conversa ao dizerem que “estamos mudando a cultura corporal da nossa instituição”. Entre avanços e retrocessos, as ações da Escola de Educação Especial José Alvares de Azevedo vêm dando visibilidade às potencialidades de trabalhar com as pessoas com deficiência, afetando a comunidade rio-grandina e da região a pensar sobre as compreensões construídas sobre elas até então.

## Referências

BELAN, Ítalo; FERNANDES, Leandro de Abreu; JUNIOR, Rubens Venditti. Estudos preliminares da importância da Educação Física em instituições especializadas em Síndrome de Down na região metropolitana de Campinas-SP. **EFdeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires - Ano 13 - Nº 126 - Novembro de 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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

CARDOSO, Vinícius Denardin. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre (Impr.) vol.33 no. 2. p. 529-539. Apr./June 2011.

CORSINI, Marli Aparecida Csprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro. Educação especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. In: **Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor de PDE**. Governo do Estado do Paraná, 2016.

COSTA, Alberto Martin da; WINCKLER, Ciro. A Educação Física e o Esporte Paralímpico. In: MELLO, Marco Túlio de; WINCKLER, Ciro (Orgs.). **Esporte Paralímpico**. São Paulo, Editora Atheneu, 2012.

COSTA, Alberto Martins da; SOUSA, Sonia Bertoni. Educação Física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.

DIETZ, Karin Gerlach; PEDROSA, Gabriel Frazão Silva. A prática de ensino de arte e Educação Física no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano II, vol. 2, n. 6, 2020.

DINIZ, Rafael Carlos Lavigne *et al.* O papel do professor de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. EFDeportes.com, **EFdeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 20, Núm. 203, Abril de 2015.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO. **Projeto Político Pedagógico da Educação Física da Escola de Educação Especial José Alvares de Azevedo**. Rio Grande, RS. 2018.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO. **Relatório da Coordenação Pedagógica da Escola José Alvares de Azevedo**. Rio Grande, RS. 2018.

FIGUEIREDO, Alessandra Aniceto Ferreira de; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de. A utilização de rodas de conversa como metodologia

que possibilita o diálogo. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**, Florianópolis, 2012.

NABEIRO, Marli; PEDRINELLI, Verena Junghanel. A Prática do Esporte pela Pessoa com Deficiência na Perspectiva da Inclusão. In: MELLO, Marco Túlio de; WINCKLER, Ciro (Orgs.). **Esporte Paralímpico**. São Paulo, Editora Atheneu, 2012.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento de inclusão escolar: intenções e práticas**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo 2010.

OPAS/OMS. Organização Pan Americana da Saúde / Organização Mundial da Saúde - COVID 19.

SOUZA, Olga Solange Herval. A Importância do Brincar para o Desenvolvimento das Crianças Cegas e com Baixa Visão: In: MAIA, Wagner A. R. (org.). **Inclusão & Reabilitação da pessoa com deficiência visual: um Guia Prático - 2ª Edição**. Portal da Deficiência visual, 2018.

SOUZA, Beatriz; GURGEL, Julia; ANDRADE, Nívea. Com as juventudes: conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa. **Anais do XV ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**, Salvador, Agosto de 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020. Editora Moderna. 2020.

UNESCO & MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE. Espanha, 1994.

### **SECÃO 3:**

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: *entre atravessamentos extracurriculares***

# PROJETOS DA E.M.E.F. SANT´ANA (RIO GRANDE/RS) NO ANO DE 2019: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS EXTRACURRICULARES ESPORTIVAS, RÍTMICAS E CULTURAIS

Jones Mendes Correia\*  
Denise Dutra Lopes\*\*  
Louise Pires Souza\*\*\*  
José Carlos Mota Aquino\*\*\*\*  
Juciano Alves Ferreira\*\*\*\*\*  
Jurema Marques Dias\*\*\*\*\*  
Vinicius de Senna Apolinário\*\*\*\*\*

## Introdução

O presente capítulo tem o objetivo de relatar e analisar parte das atividades vinculadas aos projetos<sup>1</sup> executados no

---

\* Doutor em Educação Física – ESEF/UFPel. Professor SMEd/Rio Grande e SEDUC/RS.

\*\* Graduada em Letras –FURG. Professora SMED/Rio Grande e SEDUC/RS.

\*\*\* Graduada em Pedagogia – FURG. Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado – UNICESUMAR. Professora SMEd/Rio Grande.

\*\*\*\* Instrutor da Banda Marcial Sant’Ana. Curso de regência de bandas e Mor – Federação de Bandas do RS.

\*\*\*\*\* Formado no curso de Magistério – I. E. Juvenal Miller – SEDUC/RS. Monitor SMEd/Rio Grande Núcleo de Educação Integral.

\*\*\*\*\* Presidente do Círculo de Pais e Mestres da Escola Sant’Ana, instrutora da internada desde 2018.

\*\*\*\*\* Acadêmico do curso de Educação Física – Unicesumar. Monitor SMEd/Rio Grande Núcleo de Educação Integral.

<sup>1</sup> No ano de 2019, a escola ofertou vaga nos seguintes projetos: banda marcial, futsal, internada e grupo de dança. Para esse texto, no entanto, são analisadas apenas as ações da banda marcial, futsal e internada. O grupo de dança Kimbra, apesar de ter desenvolvido um trabalho com diversas apresentações em eventos dentro e fora do município de Rio Grande, ao longo de 2019, atualmente, possui vínculo com outra instituição, a Escola

ano de 2019, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'Ana, sediada no município de Rio Grande/RS. Cabe salientar a importância social de tais atividades, à medida que auxiliam na formação integral dos educandos, possibilitam o aumento do pertencimento com a instituição de ensino, permitem processos de sociabilidades entre diferentes sujeitos da comunidade escolar, além de proporcionar a produção de conhecimentos vinculados a atividades educativas, esportivas e culturais.

A percepção que se tem sobre a escola consiste em apreciá-la como um espaço plural, no qual o aprendizado é produzido nos mais diversos espaços. Nesse sentido, é possível reiterar a importância das atividades extracurriculares, já que, a partir delas, consegue-se aumentar a bagagem cultural dos educandos. Ilustrando essa afirmação, cabe considerar a proposta pedagógica da escola, a qual se encontra, de forma resumida, no espaço dedicado à instituição no site da Secretaria Municipal de Educação:

Entendendo a Educação como um processo contínuo, que se realiza em diferentes ambientes e de diferentes formas, nossa escola, além do trabalho realizado nas salas de aula, promove e incentiva a participação dos alunos em projetos que se desenvolvem paralelamente, sendo que alguns deles também se desenvolvem com a participação da comunidade (RIO GRANDE, [s.d.]).

Em termos práticos, os projetos começaram com uma reunião entre os coordenadores, a qual ocorreu no dia 23 de março de 2019. Diversos assuntos foram tratados, tais como: organização dos horários de cada projeto, quantos estudantes seriam atendidos, materiais que a escola dispunha e aqueles que deveriam ser adquiridos. Na semana seguinte, abriu-se o

---

Municipal de Educação Complementar Escola Viva. Alguns estudantes da E.M.E.F. Sant'Ana seguem fazendo parte do grupo. O instrutor do grupo de dança continua vinculado à escola, desenvolvendo seu trabalho junto à linha de frente da banda marcial (pelotão cívico, balizas e corpo coreográfico), de modo que muitos estudantes que fizeram parte do grupo de dança em 2019, participaram, também, da linha de frente da banda.

período de inscrições dos estudantes, de modo que, os projetos que já possuíam maior longevidade na escola (a banda, por exemplo, foi fundada em 1993) já abrigavam um grupo base que se manteve, mesmo assim, buscou-se organizar as listagens e passar para os coordenadores de cada projeto.

Em seguida, reuniões com os responsáveis pelos educandos foram realizadas separadamente, explicando o andamento do projeto ao longo do ano. Partindo desse ponto inicial, as atividades com os alunos tiveram início no mês de abril nos horários pré-estabelecidos e informados aos responsáveis. Por se tratar de um processo extracurricular, os educandos tiveram a liberdade de participar de um ou mais projetos, ou seja, não houve nenhum tipo de restrição durante as inscrições.

Por mais que se reforce a ideia que tais projetos visem, prioritariamente, a formação do ser humano, com menor preocupação com os resultados competitivos, cabe salientar que a escola participou com os alunos vinculados aos projetos, de atividades culturais e esportivas (as quais serão detalhadas posteriormente), trazendo para a escola resultados expressivos.

Esse texto tem seus primeiros passos ainda no final de 2019, pois, cada projeto desenvolveu um relato das atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano. Esses relatórios individuais foram expostos pelos monitores que dispunham vínculo de estágio com a Secretaria Municipal de Educação, em uma reunião com a então diretora do núcleo de educação integral. Após, todos os relatórios foram reunidos em um texto que descreveu o andamento de todas as atividades e serviu como ponto de partida para a escrita desse capítulo.

Entretanto, para esse capítulo entendeu-se que haveria a necessidade de ouvir o que os estudantes que fizeram parte dos projetos também tinham a dizer. Nesse sentido, já em 2020 e em meio a todas as dificuldades geradas pela pandemia causada pelo novo coronavírus, foram utilizadas plataformas digitais como ferramentas para conversar com os estudantes sobre suas percepções acerca das atividades realizadas ao longo de 2019.



É importante salientar também que a E.M.E.F. Santa'Ana ao longo dos últimos anos, dispôs de outros projetos extracurriculares, um deles, a Sala de Letras, que atende estudantes dos anos iniciais. Apesar de continuar ativo, não foi considerado para essa escrita, pois o foco foram os projetos que, de alguma forma, trabalham com a cultura corporal de movimento.

Os projetos extracurriculares que ocorrem na E.M.E.F. Santa'Ana buscam auxiliar no processo de formação humana integral. Para isso, tem-se utilizado como base o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTR), o qual analisa tal conceito a partir da acepção de um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, levando em conta as dimensões intelectuais, físicas, afetivas, sociais, morais e simbólicas (RIO GRANDE, 2019).

Para tentar alcançar esse objetivo, tem havido inspiração no conceito de Educação em Tempo Integral. Obviamente o caminho para a instalação de um programa de Educação em Tempo Integral em uma instituição de ensino exige planejamento, estudos e disposição para introduzir um trabalho diferente do tradicional. Segundo o DOCTR o conceito de Educação em Tempo Integral:

[...] emerge no cenário nacional contemporâneo como uma estratégia de reparação das injustiças sociais. Assim, tem como princípios a universalização do acesso à escola, a permanência dos/as estudantes nos espaços educativos e a aprendizagem qualificada e significativa na escola pública (RIO GRANDE, 2019. p. 80).

Ainda segundo o DOCTR:

No território do Rio Grande, a Educação em Tempo Integral possui diversidades de práticas organizacionais. Quanto aos tempos, a jornada escolar ampliada ocorre de forma diversificada, tanto em escolas de Educação Infantil – públicas e privadas, quanto nas escolas de Ensino Fundamental – estaduais e municipais, sendo

efetivadas por meio de atividades que possuem como proposta política pedagógica a consolidação de escola em tempo integral (RIO GRANDE, 2019. p. 81).

Nesse sentido, a E.M.E.F. Sant'Ana já há alguns anos vem trabalhando com inspirações que partem do conceito de Educação em Tempo Integral, à medida que, não pauta sua preocupação apenas com a educação curricular e com os conteúdos trabalhados nas salas de aula. Embora entenda a importância dos conteúdos desenvolvidos em suas disciplinas curriculares, a tentativa é articular tais conhecimentos com o cotidiano e com a realidade da comunidade, objetivando, a partir daí, desenvolver uma formação integral, visando estabelecer o diálogo entre os conteúdos explorados nas salas de aula com os aspectos trabalhados de maneira extracurricular: expressões culturais, artísticas, atividades esportivas, sala de letras, além de projetos envolvendo a comunidade escolar abordando a alimentação saudável como uma das temáticas. Nesse sentido:

[...] o Documento Orientador Curricular do Território Riograndino apresenta a Educação em Tempo Integral como uma estratégia para a superação das situações de vulnerabilidade e risco, às quais muitas crianças e jovens do território rio-grandino estão expostos. Frente a essa realidade, o espaço escolar constitui-se como lugar de produção de saberes que possibilita o desenvolvimento dos aspectos integrais dos/as estudantes, ao reconhecê-los/as como sujeitos de direitos (RIO GRANDE, 2019. p. 83).

Partindo desse contexto, cabe frisar que dentro da subjetividade da comunidade escolar pertencente a E.M.E.F Sant'Ana, o trabalho inspirado no conceito de Educação em Tempo Integral vem gerando alguns resultados interessantes. Isso, pois, o objetivo é trabalhar a integralidade do processo de formação do ser humano e, nesse ponto, os projetos extracurriculares, conforme será analisado a seguir, se constituem como instrumentos que buscam atingir tais objetivos.

## A banda marcial

Entre os projetos da E.M.E.F. Sant'Ana, está a banda marcial. A banda foi fundada em agosto de 1993, e, ao longo dos anos, contou com a participação de alunos e ex-alunos da escola, além de instrutores, professores e outros sujeitos que compunham a comunidade escolar.

No ano de 2019, as atividades da banda marcial começaram no mês de março. Nesse ano, a opção foi trabalhar dentro da perspectiva da categoria tradicional, fazendo uso de bombos, *snares*, quinton, surdos, pratos, liras e cornetas (lisa e de pisto)<sup>2</sup>. O início do trabalho teve em torno de dez componentes em seu corpo musical, entretanto, com o passar dos ensaios e com as primeiras apresentações, o número de componentes aumentou, chegando, ao fim do ano, com um total de 22 componentes. Convém assinalar que esses 22 integrantes não eram apenas estudantes da escola, já que, alguns deles, mesmo após concluírem o ensino fundamental, demonstraram interesse em seguir compondo o grupo.

Além disso, também fizeram parte da banda alguns estudantes que compuseram a linha de frente. Em relação a esse grupo, cabe salientar que foi formado, majoritariamente, por bailarinos que também participaram do grupo de dança em 2019. É importante reiterar que o grupo de dança, a partir do ano de 2020, está vinculado à E.M.E.C. Escola Viva<sup>3</sup>, mas os estudantes que fizeram parte, tanto do grupo de dança quanto da linha de frente da banda, dispõem da possibilidade de

---

<sup>2</sup> Sobre as diferentes configurações de bandas e fanfarras, assim como maiores informações acerca dos instrumentos utilizados, consultar Silva (2019).

<sup>3</sup> Instituição de ensino que objetiva oferecer educação complementar para a comunidade rio-grandina. A escola foi criada e denominada a partir do Decreto municipal nº 14.031, de 24 de junho de 2016 e, atualmente, oferece atividades culturais, experiências de pesquisa, lazer, entre outras práticas que reforçam a aprendizagem dos estudantes. O mesmo Decreto estabelece que 70% das vagas disponíveis sejam destinadas a estudantes da rede municipal de ensino.

seguirem vinculados a ambos os grupos<sup>4</sup>.

Os ensaios foram realizados sempre nas terças-feiras, no turno vespertino e sábados, no turno da tarde. Em algumas oportunidades, quando necessário, foram realizados ensaios extras, visando intensificar a preparação para as apresentações que se aproximavam.

Durante o ano de 2019, a banda fez as seguintes apresentações: maio: aniversário da escola. junho: festival Zeca Langone, no Partage Shopping. Agosto: festival em São Lourenço do Sul. Setembro: semana da Pátria, apresentação no Rincão da Cebola (cais do Porto), convite da ONG do Meio Ambiente e apresentação no Partage Shopping, a convite da SMEd. Outubro: festival no Povo Novo e apresentação noturna, no centro da cidade. Novembro: apresentação no Sant'Anart (mostra cultural da escola realizada no Clube Ferroviários) e festival na Praça Saraiva, aniversário da Oceano FM<sup>5</sup>.

Para além dos aprendizados técnicos que as bandas marciais produzem entre os estudantes e comunidade escolar, também, é importante destacar o que alguns estudos adjetivam como outros aprendizados. Nesse sentido, Campos (2009) analisa que:

[...] as experiências proporcionadas por uma banda de música podem influenciar a vida de seus integrantes. O aprendizado musical torna-se apenas um dos aprendizados possíveis. Vínculos são formados a partir da relação que os participantes estabelecem uns com os outros e com a música – vínculos baseados na amizade, no reconhecimento, na disciplina e no prazer proporcionado pela prática musical (p. 107).

---

<sup>4</sup> Importante frisar que as atividades presenciais dos projetos, assim como as atividades curriculares, foram suspensas por tempo indeterminado, no mês de março de 2020, em razão da pandemia do Novo Coronavírus.

<sup>5</sup> Como preparação para o festival da Rádio Oceano FM, foi realizado um ensaio em conjunto com as bandas das escolas municipais Wanda Rocha Martins e Helena Small. Tal ensaio ocorreu nas dependências da Escola Wanda Rocha Martins.

Partindo dessa lógica, é possível estabelecer uma ligação entre a participação dos componentes da banda marcial com processos de ressignificação de reforço de valores bastante importantes para o convívio em sociedade. Obviamente que esses valores são transportados, também, para outros espaços escolares, um deles, a sala de aula.

Para avaliar a percepção dos estudantes que fazem parte da banda, é possível trazer a pequena fala de um estudante de 13 anos que está matriculado na instituição desde a educação infantil:

*“Me motivei a entrar no projeto (banda) porque minha mãe estava fazendo parte e eu já era do projeto, mas tinha saído, aí acabei voltando [...] mesmo com pouca gente no projeto a gente sempre ajuda um ao outro e sempre estamos procurando melhorar”<sup>6</sup> (LEMOS, 2020)<sup>7</sup>.*

É possível perceber, na fala do estudante, alguns processos importantes de sociabilidade, um deles, familiar, visto que o estudante se inspirou, em sua mãe, para retornar às atividades da banda. Outro ponto que chamou atenção foi o sentimento de cooperação que se estabelece entre os componentes, já que o aluno deixa evidente que eles sempre buscam ajudar uns aos outros.

Além do corpo musical, é importante destacar, também, a participação da linha de frente, já que conseguimos observar, nesse pelotão, o desenvolvimento de conteúdos da cultura corporal. Dentro das apresentações, é possível observar elementos vinculados às ginásticas e às danças, conteúdos ainda pouco explorados nas aulas curriculares de Educação

---

<sup>6</sup> Nesse capítulo, decidiu-se diferenciar as narrativas advindas das entrevistas dos estudantes e monitores das citações diretas dos textos utilizados como referência. Nesse sentido, as narrativas estão expostas no corpo do texto e em itálico. Já as citações diretas dos textos utilizados obedecem às regras da ABNT10520.

<sup>7</sup> Samir Lemos, estudante do oitavo ano do ensino fundamental. Entrevista concedida a José Carlos Mota Aquino, em julho de 2020, por aplicativo de mensagem.

Física. Nesse ponto, os projetos extracurriculares acabam proporcionando para estudantes a possibilidade de experimentar e fruir tais práticas. Com relação à importância da dança no contexto escolar, Souza (2019) destaca que:

A principal função da dança na escola não é somente uma reprodução de um conjunto de movimentos a ser executada apenas por lazer ou ocupação de tempo, a dança visualiza o desenvolver do corpo para o entendimento do ser, do estar, e do senso crítico e não simplesmente dançar por dançar. A importância desse fazer artístico no ambiente escolar colabora com a construção do ser expressivo e desperta reflexões, sentimentos e questionamento que a vida traz (p. 13).

Segundo a autora, para além de proporcionar uma prática de atividade física, a dança desenvolvida, no ambiente escolar, também colabora no processo de formação integral do sujeito, à medida que contribui para a expressividade dos estudantes além de produzir questionamentos e reflexões. Além disso, também foi possível observar, ao longo das atividades, a presença do sentimento de cooperação entre os integrantes do corpo coreográfico da banda, fator bastante representativo no contexto da formação integral do educando.

Em termos práticos, Souza (2019) explica como normalmente é organizada a linha de frente de uma banda marcial: “Linha de Frente é Composta por: Pelotão Cívico, Estandarte, Corpo Coreográfico, Baliza(s), Mor ou Comandante (p. 21)”. A linha de frente da banda marcial da Escola Sant’Ana possui a mesma configuração citada pela autora. Para que se possa entender a função de cada item que compõe a linha de frente, é trazida a explicação de Nascimento (2017):

[...] a linha de frente se divide em Pelotão Cívico, composto por Estandarte/identificação, bandeiras: nacional, estadual, municipal e em alguns casos, bandeira das instituições mantenedoras e guarda de honra, este é o grupo responsável pela condução de elementos cívicos que apresenta e identifica a banda escolar. O Corpo Coreográfico é o naipe que tem como

função interpretar coreograficamente as peças musicais tocadas, executando movimentações e deslocamentos, com ou sem adereços, o que dependerá da proposta do coreógrafo para a interpretação. À Baliza cabe também apresentar-se corporalmente de acordo com as peças musicais indicadas, no entanto, na sua movimentação existe a presença forte de vários elementos de dança, movimentos acrobáticos e ginásticos. Por fim, ao Mor compete ser o condutor dos músicos, com direções, deslocamentos e evoluções, orienta os músicos com comandos vocais e gestuais nos desfiles (p. 14).

É possível compreender a importância das danças dentro da configuração da banda marcial. Além disso, é preciso reiterar que a dança, embora pouco explorada nas aulas de Educação Física, faz parte do currículo da disciplina. Nesse sentido, o projeto extracurricular proporciona que essa prática seja ofertada no espaço escolar.

Ao finalizar este item, é preciso reforçar a importância das bandas marciais no contexto escolar. Vários elementos culturais são desenvolvidos nesse meio, além da questão disciplinar, intrinsecamente ligada ao fazer das bandas. Além disso, foi possível evidenciar a produção de sociabilidades entre os integrantes e um processo de cooperação entre eles, valor de muita importância para a formação integral do educando.

### **A internada Querência de Sant'Ana**

A internada Querência de Sant'Ana foi fundada no ano de 2012. Ao longo do ano de 2019, participou de vários eventos. O trabalho é coordenado por Jurema Marques Dias, mãe de dois estudantes matriculados na escola e exerce a presidência do Círculo de Pais e Mestres. O trabalho foi desenvolvido de maneira voluntária, fato que evidencia o sentimento de pertencimento com a instituição. O grupo, inicialmente, foi composto por 20 estudantes, e os ensaios foram realizados, na escola, todas as terças e quintas-feiras, utilizando a sala multiuso.

Ao longo do ano, os estudantes que fizeram parte da internada, ensaiaram e se apresentaram utilizando várias

danças tradicionais da cultura gaúcha, tais como: maçanico, quatro passi, pezinho, chote carreirinho, chote inglês, duas damas, chote puladinho, chote figurado, tatu de castanhola, carangueijo<sup>8</sup>. Além das danças, também foram trabalhadas com os estudantes declamações de poesias vinculadas à cultura gaúcha.

Para a instrutora da invernada, os projetos extracurriculares desenvolvidos no ambiente escolar:

*“São de suma importância até mesmo para o aprendizado pedagógico, pois possibilitam que os estudantes, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos”* (DIAS, 2020).

É possível observar, na fala da instrutora, a preocupação com a formação integral dos estudantes. Segundo ela, os projetos auxiliam na construção da autonomia dos sujeitos, algo bastante importante quando são tomados como referência os textos do DOCTR e da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, a fala da instrutora também faz referência à preocupação com a formação cultural dos estudantes.

Corroborando com essa ideia, Stefanski (2018) analisa que:

Contudo, além da competição se tem a preocupação de preservar a cultura e despertar o gosto pela tradição gaúcha, de modo que é dado incentivo da participação de jovens nas entidades, sendo valorizado também pesquisas que proporcionem reflexões sobre os valores morais do gaúcho, como o respeito a mulher, a hospitalidade, o trabalho e as lutas, etc (p. 151).

Importante frisar que as invernadas artísticas participam de competições. No contexto escolar, isso não é diferente, entretanto, quando se toma como referência o trabalho

---

<sup>8</sup> Para informações sobre cada uma dessas danças, consultar Côrtes (1997).



realizado na Invernada Querência de Sant’Ana, o processo competitivo é secundário. A preocupação maior está na formação integral do estudante, algo evidenciado na fala da instrutora. Os processos reflexivos e os valores morais trazidos por Stefanski (2018) também fazem parte do cotidiano do projeto da invernada dentro do ambiente escolar.

Ao ouvir dois estudantes que fazem parte do projeto, uma menina de 10 anos e um menino de 14, ambos frequentando a instituição há seis anos, percebe-se o quanto entendem a questão disciplinar como um dos pontos positivos do processo quando questionados sobre a importância do projeto em suas formações:

*“Eu acredito que sim através da disciplina que é exigido no projeto e também aprendemos muito ao estudar as nossas tradições” (SANTOS, 2020)<sup>9</sup>.*

*“[...] o nosso projeto não ensina só a dançar e sim também nos ensina a ter respeito” (ALENCASTRO, 2020)<sup>10</sup>.*

Muito marcante, também, nas falas dos estudantes, está o gosto pela cultura e pela tradição gaúcha:

*“A cultura gaúcha é linda e cheia de lindas tradições e histórias” (SANTOS, 2020).*

*“Eu não cheguei a ter uma motivação em si [para entrar no projeto], e sim sempre gostei da nossa cultura e decidir entrar [...] O principal ponto positivo na minha opinião não é mostrar [a cultura gaúcha] para nossa cidade nem para o nosso estado e sim para o Brasil inteiro” (ALENCASTRO, 2020).*

---

<sup>9</sup> Larissa Cougo dos Santos. Estudante do quarto ano do ensino fundamental. Entrevista concedida à Jurema Marques Dias, em julho de 2020, por aplicativo de mensagem.

<sup>10</sup> Miguel Arcanjo Dias Alencastro. Estudante do nono ano do ensino fundamental. Entrevista concedida à Jurema Marques Dias, em julho de 2020, por aplicativo de mensagem.

Analisar as falas dos estudantes proporcionou uma reflexão sobre a importância da preservação da cultura gaúcha no ambiente escolar, sobre esse aspecto, Stefanski (2018) faz a seguinte afirmação:

Reconhecendo a dança gaúcha como fonte de conhecimento, o que se problematiza é que essa prática advinda da cultura rio-grandense pode ser cultuada e levada para lugares e espaços variados, que também ofereçam abertura para tal conhecimento. Concebendo a escola como um espaço de saber e divulgação das diferentes culturas, também se torna relevante o ensino das danças gaúchas no ambiente escolar, para que sejam preservadas e vivenciadas (p. 152).

Partindo desse contexto, pode-se analisar o espaço da internada como um local onde se cultua a cultura gaúcha. Além disso, conhecimentos sobre essa cultura são construídos de forma interdisciplinar, visto que, aqui, podem dialogar com os conteúdos e saberes de diversas disciplinas, tais como, Educação Física, Artes, História, Geografia e Língua Portuguesa.

### **O futsal**

O futsal foi outra prática desenvolvida, ao longo de 2019, dentro dos projetos da E.M.E.F. Santa'Ana. Embora seja de amplo conhecimento que os esportes são os conteúdos de maior aplicação na perspectiva da Educação Física Curricular<sup>11</sup>, foi evidenciada a necessidade de trabalhar uma modalidade esportiva nos projetos extracurriculares. Tal movimento foi possível pela ampla procura dessa prática por parte dos estudantes matriculados na instituição. Além disso, o fato de a escola contar com um trabalho específico de futsal extracurricular, ao longo do ano, possibilitou que os professores de Educação Física, nas suas aulas curriculares, encontrassem menor resistência a conteúdos menos explorados no âmbito geral, afinal, a famosa questão feita pelos educandos: "Vai ter

---

<sup>11</sup> Ver Silva e Sampaio (2012).

futebol hoje?” pôde ser respondida, simplesmente, com os horários em que o projeto de futsal ocorria.

Com relação à importância da prática esportiva no ambiente escolar, independente de se tratar de uma prática curricular ou extracurricular, cabe citar Silva e Sampaio (2012):

[...] entendemos que a escola, por meio da Educação Física, figura, como um dos poucos momentos possíveis, para que questões relacionadas ao esporte sejam discutidas. Entre elas estão questões necessárias como a ocorrência de burnout, de mercantilização do esporte, de compra de resultados, do uso de anabolizantes, de transformação do corpo em mercadoria, de uso do corpo como máquina, de estereótipo de gênero, de racismo, de patriotismo, de resgate das práticas esportivas populares, de análise da influência da mídia sobre os conteúdos da EF, da utilização do esporte para fins ideológicos e políticos, da violência dentro e o fora dos estádios, dentre outras questões (p. 114).

Partindo desse contexto, ao longo do ano, vários desses pontos foram trabalhados com os estudantes, principalmente, os aspectos de gênero, visto que, sempre que possível, as turmas se configuraram mistas. Nesse sentido, Tenroller (2008) analisa a importância de atividades de futsal/futebol envolverem meninos e meninas:

Os aspectos positivos pedagógicos são marcantes no desenvolvimento de itens como socialização, respeito, limites de capacidades e habilidades motoras, consciência da importância da participação de todos nas atividades sem que sejam feitas discriminações e, finalmente, o mais importante, que se consiga deixar nítido nos alunos que o mais significativo é o processo pelo qual eles estão passando, ou seja, não estão tendo aulas de futsal com fins de que haja vencedores e vencidos (conforme eles percebem o mundo através da mídia), mas para que se tornem seres solidários (p. 36).

Além disso, aspectos como violências e racismo também foram exploradas. Há de se ressaltar que tais assuntos eram desenvolvidos ao longo das aulas, partindo das demandas observadas ao longo das atividades. Não houve uma aula exclusivamente teórica para a abordagem desses assuntos, mas, sempre que possível e necessário, esses, entre outros aspectos (responsabilidade, comportamento, respeito com os colegas, conceito de jogo limpo, entre outros), foram trabalhados ao longo do ano.

As atividades do projeto de futsal começaram no mês de abril, após o processo de solicitação de inscrição, quando, em torno de 120 estudantes, manifestaram interesse em participar. Após, houve reunião com os responsáveis pelos estudantes e confirmação de inscrição, momento em que foi atingido um total de 90 estudantes, divididos em cinco turmas. O funcionamento do projeto ocorreu no contraturno, havendo, inicialmente, atividades às terças, quintas e sábados pela manhã e quarta à tarde.

Além das atividades técnicas, táticas e coletivas, o projeto de futsal também se preocupou em estimular o processo de inserção das famílias no ambiente escolar. Esse movimento se deu a partir de atividades esporádicas, normalmente, ocorridas em alguns sábados pela manhã. Tais atividades tinham o objetivo de estimular as sociabilidades entre os educandos e demais segmentos da comunidade escolar, fazendo que tais sujeitos se sentissem pertencentes ao espaço escolar. Normalmente, ocorriam jogos em uma perspectiva bricolada<sup>12</sup>, proporcionando que todos os envolvidos, incluindo professores, participassem dos jogos. Porém, em algumas oportunidades, também houve a

---

<sup>12</sup> Damo (2002) utiliza essa expressão como forma de referência ao futebol mais recreativo, peladeiro, embora nesse mesmo texto o autor analise quatro diferentes matrizes futebolísticas: espetacularizada, amadora, escolar e bricolada. Cabe ressaltar que, embora o futsal analisado tenha sido organizado e praticado dentro do espaço escolar, ele pode ser denominado como futebol de bricolagem, pois, apesar de possuir objetivos pedagógicos, não dispunha de todos os elementos do futebol da matriz escolar, e sim, os elementos do futebol bricolado.

realização de pequenos torneios entre os estudantes.

Inicialmente, as turmas foram divididas de acordo com as faixas etárias e com o nível de aproximação com o esporte. Nesse sentido, o trabalho possuiu uma perspectiva um pouco mais tecnicista se comparada com a prática do futsal nas aulas de Educação Física curriculares. Nesse sentido, houve espaço para todos os estudantes participarem, porém havia turmas de iniciantes e turmas de intermediários<sup>13</sup>. Obviamente, o objetivo não era a formação de atletas, mas sim a utilização do futsal como uma ferramenta educacional, a qual, mesmo desenvolvida de uma maneira mais tecnicista, abordou os valores atrelados ao esporte e como ele pode auxiliar na formação integral do estudante.

Na prática, a iniciação no futsal foi trabalhada a partir dos fundamentos<sup>14</sup> para, posteriormente, trabalhar a aplicação desses em situações de jogo. Os jogos pretenderam estimular, nos alunos, noções táticas, técnica individual, conhecimento de regras, autonomia, responsabilidade, poder de decisão, resolução de problemas, criatividade e inclusão de uma forma dinâmica, motivadora e criativa. Dessa maneira, a intenção foi desenvolver, em cada participante, autonomia para que pudesse participar efetivamente do jogo coletivo.

Na visão do monitor que trabalhou com os estudantes:

*“toda criança que pratica esporte tem mais autonomia e confiança, apresenta maior domínio motor, melhora o desempenho em sala de aula e no convívio com os colegas e amigos. [...] Os projetos auxiliam no*

---

<sup>13</sup> Cabe salientar que tal divisão não fora pensada de modo a segregar os estudantes, porém não se julgou correto desenvolver, inicialmente, uma interação direta entre aqueles estudantes que já praticavam e, em algumas oportunidades, treinavam em escolinhas, com os que utilizaram o espaço do projeto para conhecer e iniciar sua prática. Porém, nas atividades que ocorreram aos sábados, havia, sim, a interação entre todos os participantes, independente das turmas em que eles estavam inseridos, idade ou gênero.

<sup>14</sup> A metodologia desenvolvida, nas aulas, se aproxima com o que Tenroller (2008) adjetiva como método misto, já que envolveu o trabalho sistematizado de execução dos movimentos técnicos, a análise da aplicação desses movimentos durante os jogos e, se preciso, a retomada do trabalho técnico.

*desenvolvimento pessoal, autônomo e escolar dos nossos estudantes, onde trabalhamos a autodeterminação, autoconhecimento, autoconfiança, planejamento, perseverança, responsabilidade, otimismo, autonomia, solidariedade, respeito e iniciativa, fatores essenciais para o crescimento de qualquer indivíduo. Juntamente a esse processo, eles acabam conhecendo aptidões, talentos e afinidades, definem metas, objetivos e até mesmo uma visão futura para sua vida [...] O aluno precisa considerar as habilidades atuais e as necessárias para atingir o que querem, considerando os valores fundamentais como escolhas criteriosas, conhecimentos adequados, repertórios culturais e morais necessários para a tomada de decisões nas diferentes dimensões da vida humana: pessoal, social, produtiva, emocional e profissional, além do desenvolvimento de habilidades e competências tais como relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, comunicação, organização e planejamento” (APOLINÁRIO, 2020).*

Marcante na fala do monitor está a visão de que a participação em projetos esportivos extracurriculares possa melhorar o desempenho dos estudantes das disciplinas curriculares. Nessa linha, Barreto (2017), ao desenvolver seu processo de revisão de literatura, anuncia que:

Na real configuração do mundo, a participação em atividade física e níveis de aptidão aeróbica mais elevados foram associados ao aumento do desempenho acadêmico. Além disso, jovens fisicamente ativos parecem apresentar maior ativação em áreas cerebrais específicas, sugerindo a existência de uma maior rede de estruturas neurais em diversas regiões cerebrais, tais como lóbulo frontal, córtex cingulado anterior, lóbulo infra-temporal e córtex parietal, em decorrência da atividade física regular (p. 15).

Em termos práticos, houve, durante as aulas, um esforço para que os estudantes aprendessem, além das regras, as questões táticas e os fundamentos técnicos desse esporte.

Cabe salientar, no entanto, que, por mais que o foco das aulas tenham sido práticos, alguns temas de cunho social acabavam sendo debatidos a partir de situações que ocorriam ao longo das atividades. Questões relacionadas à disciplina dos estudantes dentro do espaço escolar, dedicação aos conteúdos curriculares trabalhados na escola, planejamento de vida, entre outros temas, sempre que necessário, eram debatidos.

Como já foi expresso, as turmas foram divididas de acordo com as vivências esportivas pregressas dos estudantes, entretanto, em todas as turmas, foi trabalhada a questão dos valores que o esporte pode desenvolver. Cabe destacar, no entanto, que, com as turmas de iniciação, não houve problemas, entretanto, com as turmas voltadas às competições, algumas intervenções mais contundentes foram necessárias. Foi percebida falta de comprometimento de alguns na medida em que julgavam ter habilidades técnicas superiores aos demais e, por isso, muitas vezes, não compareciam às aulas do projeto. Quando estavam presentes, não levavam a sério o processo de ensino aprendizagem.

O resultado disso, dentro das quadras, foi evidenciado já, na primeira competição (JERGS – Juvenil Masculino), duas derrotas e eliminação precoce. Porém, apesar de ser uma turma voltada para representação da escola, nos eventos esportivos; o objetivo sempre foi que os estudantes conseguissem aprender e construir valores que pudessem levar para suas vidas fora da escola. Nesse sentido, a derrota fez com que alguns componentes daquela equipe entendessem que é necessário maior comprometimento junto às suas atividades, sejam elas esportivas, sejam pedagógicas.

Além disso, as várias conversas que foram feitas com os estudantes tiveram o objetivo de sensibilizá-los para que suas atitudes fossem mudadas para que pudessem atingir suas metas. Atrasos nos treinos, nas aulas, mais atenção às entregas de trabalhos, disciplina, respeito com os colegas, adversários, árbitros, professores foram assuntos bastante abordados e, em alguns casos, surtiram efeito positivo.

Dessa forma, reitera-se a ideia de que o esporte, dentro do projeto, fora desenvolvido, principalmente, no sentido de

trabalhar a construção integral do ser humano e que os resultados, nas competições, apesar de comemorados, ficariam em segundo plano, já que o esporte DA escola<sup>15</sup> possui objetivos educacionais, contrapondo a ideia do esporte de alto rendimento.

Para concluir esse item, novamente, são trazidas as vozes dos estudantes, uma menina de 14 anos e um menino de 11 anos. Ela estuda na Escola Sant'Ana há três anos, ele há seis. Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a fazer parte do projeto futsal, eles constroem respostas semelhantes:

*“O fato de gostar bastante de futsal e para ter um lazer meu, passar um tempo com meus amigos fazendo o que gosto” (OLIVEIRA, 2020)<sup>16</sup>.*

*“Foram várias coisas, a união com os amigos, aprender posicionamentos em quadra e do incentivo dos meus pais” (ORTIZ, 2020)<sup>17</sup>.*

Nesses trechos, pode-se destacar que uma das motivações para o ingresso é o fato de gostarem do esporte, usando o espaço tanto como uma prática de lazer, quanto como construção de conhecimentos. Além disso, os processos de sociabilidades que se constituem no espaço escolar são elementos que, também, motivam os estudantes a estarem na escola dentro de projetos extracurriculares. Por fim, o incentivo familiar também foi lembrado pelo estudante.

Quando o tema abordado foi a importância dos projetos

---

<sup>15</sup> Vago (1996) defende que a escola, enquanto instituição social, produza uma cultura escolar de esporte de modo a estabelecer um processo de tensão permanente com o esporte hegemônico (de alto rendimento), ao invés de, simplesmente, reproduzi-lo no ambiente escolar.

<sup>16</sup> Louisy Ane Benito de Oliveira, estudante do oitavo ano do ensino fundamental. Entrevista concedida a Vinícius Apolinário, em julho de 2020, por aplicativo de mensagem.

<sup>17</sup> Thierry Rios Ortiz, estudante do sexto ano do ensino fundamental. Entrevista concedida a Vinícius Apolinário, em julho de 2020, por aplicativo de mensagem.



em suas formações, os estudantes analisam da seguinte forma:

*“[...] se pegarmos um exemplo entre futsal e escola é bem parecido. Se eu não fizer nada na sala de aula eu não passo de ano, certo? E se eu não fizer nada na quadra nosso time pode não ganhar a partida. Isso faz nós ganharmos atenção, disciplina, trabalhar em conjunto” (OLIVEIRA, 2020).*

*“Os projetos ajudam sempre na formação de todos, pois tendo disciplina e respeito já são pontos positivos. Por se tratar de esporte, quem sabe em uma turma desse projeto não saia um craque brasileiro ou até mundial” (ORTIZ, 2020).*

Os estudantes demonstraram um olhar bastante crítico com relação à questão disciplinar do projeto e da sala de aula. Ambos analisam que a disciplina e o respeito, bastante cobrados ao longo das atividades do futsal, são importantes elementos que eles levam em suas bagagens. Também, é importante analisar que, mesmo o foco do projeto não visar à formação de atletas, o fato de estarem aprendendo técnicas e táticas relacionadas a um esporte, faz com que emerja intrinsecamente nos estudantes a esperança de se profissionalizar no meio esportivo.

### **Considerações Finais**

Os projetos extracurriculares, dentro do espaço escolar, são uma realidade. Uma ferramenta educacional de suma importância para formação integral dos estudantes. Nesse capítulo, vários aspectos formativos puderam ser evidenciados de forma bastante clara. A questão disciplinar foi algo que atravessou todos os projetos, tal questão já havia sido evidenciada pelos monitores, corpo diretivo e coordenadores ao longo de 2019 e acabou sendo confirmada na fala dos estudantes.

Também, vale a pena reiterar a participação da comunidade escolar nas atividades. Esse aspecto, também, é um elemento em comum entre as atividades dos diferentes

projetos. Um dos exemplos bastante marcantes, no que diz respeito a esse aspecto, foi a explanação do estudante componente da banda, pois, a partir da sua fala, foi possível observar processos de sociabilidade familiar, já que seu ingresso se deu motivado pela participação de sua mãe, a qual já era integrante da banda. Os processos de sociabilidade e cooperação entre os integrantes dos diferentes projetos também foram notados pelos estudantes. Essa interação entre os estudantes para além do espaço/tempo da sala de aula foi um fator motivador para que muitos estudantes ingressassem nos projetos.

Em termos práticos, convém reiterar que as atividades de todos os projetos oferecem conteúdos que complementam a formação dos estudantes. No que se refere à disciplina de Educação Física, os projetos extracurriculares possibilitam um maior aprofundamento de muitos conteúdos. As danças, por exemplo, que, notoriamente, são tão pouco exploradas nas atividades curriculares, aqui, são postas em evidência a partir de diferentes estilos. Nas atividades do futsal, além de todas as questões conceituais e comportamentais, também é possível aprofundar um pouco mais as práticas e as vivências.

Por fim, reitera-se a ideia de que as atividades extracurriculares se constituem como importantes ferramentas para a formação integral do ser humano. Foram evidenciados, em todos os projetos, um trabalho a partir de conceitos éticos, comportamentais, valores morais, incentivo à autonomia, prática de atividades físicas, além de conhecimentos históricos e culturais. Todos esses elementos, aliados à formação curricular, são fatores que contribuem para o processo formativo do ser humano.

## Referências

BARRETO, Mariana de Souza. **Efeito agudo de atividades físicas distintas sobre a atenção seletiva e memória de escolares.** 2017. 35 f. Trabalho de conclusão de curso (especialização). Curso de Especialização em Neurociência Aplicada a Educação. Universidade Federal do Pampa. Uruguaiana, 2017.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 103-111, mar. 2008.

CÔRTEZ, Paixão. **Manual de danças gaúchas**/Paixão Côrtes, Barbosa Lessa. 7.ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.

DAMO, Arlei Sander. Senso de jogo. **Esporte e Sociedade**, número 1, Rio de Janeiro: Nov2005/Fev, 2006.

NASCIMENTO, Diovania da Silva. **Um olhar reflexivo sobre os fazeres das linhas de frente nas escolas em Goiás**. 2017. 69f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em dança). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Aparecida de Goiânia, 2017.

RIO GRANDE. Secretaria de município da educação. **Documento orientador curricular do território riograndino: ensino fundamental** [Recurso Eletrônico] / Felipe Alonso dos Santos (org) [et al]. Il. capa por Michelle Coelho Salort – Rio Grande: SMED, 2019.

RIO GRANDE. Decreto municipal nº 14.031 de 24 de junho de 2016. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/r/riogrande/decreto/2016/1404/14031/decreto-n-14031-2016-cria-e-denomina-a-escola-municipal-de-educacao-complementar-escola-viva>> Acesso em: 18/08/2020.

RIO GRANDE. Secretaria de município da Educação. **EMEF Sant'Ana**, [s.d.]. Disponível em: <[http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page\\_id=4298](http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=4298)>. Acesso em: 13/12/2019.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SAMPAIO Tânia Mara Vieira. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. 20(2):106-118, 2012.

SILVA, Reginaldo Sebastião da. **Uma proposta de arranjo para a música “Asa Branca” e suas contribuições para a formação musical de iniciantes em banda marcial**. 2019. 131f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música. Escola de Música e Artes Cênicas (Emac), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA. Jéssica Araújo de. **O corpo coreográfico: uma proposta de dança enquanto área do conhecimento para contribuição das danças inseridas na banda marcial de uma escola estadual de Manaus**. 2019.

59f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em dança) Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2019.

STEFANSKI, Joslaine Schon. Preservação das danças gaúchas no ambiente escolar. **RIHGRGS**, Porto Alegre, n. 155, p. 149-163, dezembro de 2018.

TENROLLER, Carlos Alberto. **Futsal**: ensino e prática. 2ª ed. ULBRA. Canoas, 2008.

VAGO, Tarcísio. M. Esporte da escola, esporte na escola: da negação radical à tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.

# OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO SUL DO BRASIL E A POTÊNCIA DE CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR MENOR

Juliana Cotting Teixeira\*

## Introdução

O *boom* de escolas públicas estaduais ocupadas por estudantes secundaristas teve início no Brasil, no estado de São Paulo, em novembro de 2015, como tática de oposição à reorganização escolar proposta pelo governo Alckmin, atingindo mais de 200 escolas ocupadas em poucos meses (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Logo após, assistimos a uma proliferação de novas ocupações de escolas no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Paraná, Rio Grande do Sul, entre outros estados, repercutindo em um movimento efervescente de ocupações secundaristas no País todo.

No cenário gaúcho, as ocupações ganham força por volta de maio de 2016 e se espalham rapidamente pelo estado, chegando a previsões de mais de 150 escolas ocupadas no mesmo mês (SEGUNDO; SEVERO, 2019). No município de Rio Grande, 11 escolas estaduais foram ocupadas e grande parte delas esteve articulada intimamente à deflagração de greve dos/as professores da rede estadual, decidida em Assembleia pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/Sindicato) a partir de 16 de maio de 2016<sup>1</sup>.

---

\* Mestre e Doutora em Educação em Ciências (PPGEC/FURG). Licenciada em Educação Física (FURG). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF/FURG). E-mail: juliana.cotting.tx@gmail.com

<sup>1</sup> Dentre os principais motivos dessa greve, estava o parcelamento de salários dos/as funcionários/as públicos/as aprovado pelo governo Sartori (PMDB-

Com base na potência desses movimentos como espaços de produção de saberes e de diagnóstico da realidade, sobretudo, daquela proveniente das nossas escolas públicas de ensino médio e dos/as nossos/as estudantes secundaristas, uma pesquisa maior pôde ser desenvolvida entre os anos de 2016 e 2019, tendo como enfoque a análise dos processos de subjetivação estudantis constituídos em meio às ocupação de escolas estaduais no município de Rio Grande/RS (maio e junho de 2016)<sup>2</sup>.

Este artigo nasce, então, de parte dos dados produzidos e não explorados nesse estudo e através de uma provocação original e um tanto audaciosa. Proponho-me, aqui, a problematizar como aquelas ocupações secundaristas puderam, de certa forma, nos fornecer alguns subsídios para o pensamento pedagógico, intelectual e político sobre a educação física escolar. Nessa esteira, faço uma aposta na Filosofia da diferença, especialmente, aquela encontrada em Michel Foucault e Gilles Deleuze, como estratégia teórica-política<sup>3</sup> para pensar a educação e a educação física e fazer proliferar experiências de pensamento.

Inspirada em Nietzsche, a filosofia de Deleuze busca inverter o platonismo, ao invés de buscar “as formas puras expressas numa única ideia, atentar para as miríades de detalhes da sensibilidade; em lugar de buscar a contemplação

---

RS), o sucateamento das escolas estaduais com falta de merenda, de professores/as e estrutura física precária, bem como o avanço da privatização do ensino público por meio da ingerência de fundações privadas na administração da escola, pelo PL 44/2016.

<sup>2</sup> O estudo em questão se refere à tese de doutorado intitulada “Subjetivações em meio as ocupações secundaristas no sul do Brasil: juventudes, ação política e heterotopia”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no ano de 2020.

<sup>3</sup> “Todo mundo pensa e age ao mesmo tempo. A maneira como as pessoas agem e reagem está ligada a uma maneira de pensar, e essa maneira de pensar está naturalmente ligada a uma tradição” (FOUCAULT, 2010, p. 299). Trata-se, sobretudo, de fazer da teoria uma ética e uma política, implicá-la em modos de agir e se conduzir neste mundo, que podem estar ligadas a uma dada tradição, ou, ainda, buscando desprender-se dela através do exercício do pensamento como prática de liberdade (TEIXEIRA, 2020).

do Sol, divertir-se com as múltiplas possibilidades do teatro de sombras no interior da caverna” (GALLO, 2013, p. 31). Alicerçados sobre uma crítica radical ao sujeito fundante, as generalizações, as essências e as transcendências, bem como as moralizações e as tendências universalizantes do pensamento moderno, especialmente, pela ciência e pelos dogmas de toda ordem, filósofos como Foucault e Deleuze, salvo suas diferenças, nos convocam à criação, à instauração de planos, à multiplicidade, ao desvio e, por que não, ao perigo, uma vez que “[...] pensar suscita a indiferença geral. E todavia não é falso dizer que é um exercício perigoso” (DELEUZE, 2010, p. 57).

É assumindo o perigo de percorrer um pensamento sobre a educação física escolar que, talvez, suscite a indiferença geral – que me aventuro nesta escrita –, de modo a experimentar relações entre dizibilidades produzidas pelos/as estudantes secundaristas e a potência de constituição de um *menor* ao campo da Educação física.

O conceito de menor, encontrado, especialmente, na parceria de Deleuze e Guattari, na análise da obra de Kafka, não se refere ao aspecto hierárquico conferido às expressões menor e maior, de modo que o primeiro se refira a um número, qualidade e natureza inferiores em relação ao segundo. Falar alemão como um judeu, fazer brotar o impasse que barra aos judeus de Praga o acesso à escrita. O alemão de Praga, presente na obra de Kafka, é uma língua desterritorializada, “própria a estranhos usos menores” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 36), que faz falar e escrever uma minoria numa língua maior, constituindo uma literatura menor.

Não há nada tão grande, nem revolucionário, quanto o menor. Odiar toda literatura de mestres. Fascínio de Kafka pelos servidores e pelos empregados [...] Mas que é interessante, ainda, é a possibilidade de fazer um uso menor da sua própria língua, supondo que ela seja única, que ela seja uma língua maior ou o tenha sido. Ser em sua própria língua como um estrangeiro (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 52).

Habitar uma língua de modo minoritário, fazer brotar uma minoria numa língua maior. Trata-se, também, de ocupar, estrangeiramente, o instituído, o consolidado, o legitimado, as opiniões, seus mestres e generais, fazer gaguejar a língua, provocar fissuras, abalos e despertar devires<sup>4</sup> sobre a dureza do mundo. Eis um modo de pensamento que nos serve não somente à produção filosófica, científica, educacional, mas, também, à condução de nós mesmos, de uma ética e de uma política que vibra e intensifica-se sobre os variados âmbitos da vida.

Em entrevista de Félix Guattari à revista *Veja*, no ano de 1982, transcrita a composição da obra “Micropolíticas”, de Guattari e Sueli Rolnik (2013), o autor nos traz uma passagem sobre o entendimento da ideia de minorias em oposição à de marginalização. Ali, ele aponta:

É preciso distinguir as marginalidades e as minorias. Na linguagem habitual, podemos dizer que as “pessoas margens” são as vítimas de uma segregação e são cada vez mais controladas, vigiadas, assistidas nas sociedades (ao menos nas desenvolvidas). No fundo, tudo o que não entra nas normas dominantes é enquadrado, classificado em pequenas prateleiras, em espaços particulares. Há, portanto, processos de marginalização social à medida que a sociedade se torna mais totalitária, e isso para definir um certo tipo de subjetividade dominante, à qual cada um deve se conformar. Isso ocorre em todos os níveis: desde a roupa que você usa até suas ambições, suas possibilidades subjetivas práticas [...] As minorias são outra coisa: você pode estar numa minoria porque você quer (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 143).

A ideia de minoria, então, não se opera diretamente sobre grupos marginalizados pelos dispositivos de controle das

---

<sup>4</sup> Um devir é uma passagem, um vir a ser, um atravessamento de um lugar a outro. “Não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3).



sociedades de normalização, embora certas minorias sejam tratadas como grupo marginal, ou ainda, certos grupos marginais queiram pra si a consistência subjetiva e reconhecimento de uma minoria (GUATTARI; ROLNIK, 2013). Há, entre minoria e maioria, entre menor e maior, uma relação de devir, de atravessamento e de metamorfose, que não se limita a um problema de expressão, mas engendra, sobretudo, um modo de habitar territórios físicos e existenciais diferentemente. Não mais o *ou*, ou *é*. Mas o *e*, *e*, *e*... (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Ser atravessado/a por um devir minoritário em educação é, sobretudo, habitar modos outros de constituir a ação docente e a si mesmo/a como professor/a em meio a uma maioria instituída – políticas, resoluções, decretos, medidas -, condutoras e reguladoras das possibilidades e limites da atuação. Em vez de oposição, núpcias entre dois reinos.

É, então, sobre o desejo de constituir uma espécie de minoria em educação, que Silvio Gallo rouba<sup>5</sup> a ideia de literatura menor, presente em Deleuze e Guattari (2015), para pensar os contornos de um devir-Deleuze na educação. Nessa oportunidade, Gallo realiza quatro deslocamentos, sendo eles: a Filosofia da educação como criação conceitual; Rizoma e Educação; Educação e controle e Educação menor. Aqui, me debruço sobre esse último, como potência de constituição de uma minoridade sobre o solo já (ou ainda) tão encharcado de ervas daninhas<sup>6</sup> como o educacional.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A

---

<sup>5</sup> Silvio Gallo se ampara em Deleuze sobre a relação entre o roubo e a criação de conceitos. “O roubo é criativo, pois sempre transformamos aquilo de que nos apropriamos” (GALLO, 2013, p. 10).

<sup>6</sup> Na educação, crescem ervas daninhas, que atrapalham e impedem o pensamento. “Uma delas é a das certezas prontas, dos dogmatismos de toda ordem, que crêem numa verdade revelada, seja por um deus, pela natureza ou pela história” (GALLO, 2006, p. 254).

educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer [...] Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2013, p. 64).

Assim como nas análises sobre a obra de Kafka, Silvio Gallo desdobra ao campo educacional os três aspectos concernentes à literatura indicados por Deleuze e Guattari (2015). São eles: a desterritorialização dos processos educativos; a ramificação política de um/a educador/a militante e, por fim, o valor coletivo da ação do/a professor/a. Esses elementos são radicalizados, aqui, como estratégia para experimentação de um pensamento da diferença na educação física escolar – sala de aula como trincheira e espaço de militância.

Forçar um devir-Deleuze, na educação física, é não somente ampliar as possibilidades de abordagem teórico-pedagógica sobre a atuação docente e produção científica da área. Ainda mais que isso, especialmente neste momento, é evidenciar um modo de pensar-fazer-criar de uma professora que se faz (e se quer) minoria em meio ao avanço desenfreado de discursos totalitários de ódio, de regulamentações e de normatizações verticais das nossas práticas, de encontros rotineiros com o absurdo e intolerável da vida, com o desmantelamento do trabalho, com o empresariamento dos sujeitos da educação, com uma sensação cada vez mais aumentada de proliferação da tristeza, em detrimento da alegria<sup>7</sup>. Escrever como exercício intelectual, científico, mas

---

<sup>7</sup> A alegria e a tristeza são afetos que aumentam e diminuem nossa potência de agir. Os afetos alegres, passivos e ativos, nos ascendem para mundos possíveis e para a intensificação da vida; por outro lado, a tristeza diminui nossa potência de agir, nos mantendo na servidão e no sedentarismo

também como atitude política e prática de liberdade.

Diante disso, apresento, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos que deram vida aos excertos de fala dos/as estudantes secundaristas aqui utilizados, e, posteriormente, demonstro as relações que pude experimentar entre as dizibilidades estudantis e os três elementos do que venho chamando aqui, junto aos meus intercessores, de uma educação física escolar menor.

### **Caminhos metodológicos**

Os excertos de fala utilizados nas análises empreendidas, neste artigo, foram produzidos na ocasião de duas Rodas de conversa, realizadas em duas escolas que foram ocupadas na cidade de Rio Grande/RS, com a presença de duas estudantes na primeira, e três estudantes na segunda.

A primeira roda foi realizada no dia 14 de setembro de 2017, às 10h30min da manhã, na sala do grêmio estudantil da Escola Estadual de Ensino Médio Juvenal Miller, com duração de 1h24min. Já a segunda roda foi realizada no dia 5 de outubro de 2017, em uma sala de aula vazia, da Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves, às 14h, com duração de 1h18min. Nas duas ocasiões, as escolas estavam em greve, e os/as alunos/as foram até a instituição somente para participação na pesquisa. As escolas escolhidas foram as duas que mantiveram por mais tempo a ocupação, dentro do período de maio e junho de 2016, e os/as estudantes tiveram participação voluntária mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. O convite foi feito na página do Facebook das escolas ocupadas<sup>8</sup>.

Dar a palavra ao/à estudante, aqui, não se ancorou em uma convicção democratizante que vê, na fala do sujeito da experiência, o lugar de acesso ao saber verdadeiro (SILVEIRA,

---

existencial. O poder precisa, sobretudo, da tristeza para agir (DELEUZE, 2002).

<sup>8</sup> As perguntas do roteiro básico produzido, igualmente, para as duas rodas voltaram-se a questões que incentivassem os/as estudantes a rememorem as ocupações livremente e, também, que estimulassem falas sobre modos de perceberem a si mesmos/as após as experiências com o movimento.

2007). As dizibilidades estudantis, neste estudo, foram concebidas como efeitos de regras de funcionamento e de interdição operadas pelo discurso (FOUCAULT, 2013). As falas capturadas foram analisadas menos como manifestações inéditas de um tipo de saber singular e de dadas experiências individuais, mas sim, como parte uma rede discursiva muito mais ampla e externa aos estudantes. Uma rede que atualiza “[...] modos de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001, p. 274).

O discurso, como essa rede de enunciados e enunciações que constituem o dizer verdadeiro de uma determinada sociedade e momento histórico, vai funcionar como mecanismo de produção dos objetos pelos quais fala. Foucaultianamente falando, não há equivalência entre as palavras e as coisas, o discurso não espelha ou reflete a realidade do mundo e das suas materialidades, mas sim, o produz. E o próprio discurso é ele mesmo produzido por relações de saber e poder próprias de um espaço-tempo. É pelo discurso, pelo saber verdadeiro, pelo poder e pela relação que o sujeito estabelece consigo mesmo diante de tais forças que se engendram os processos de subjetivação.

Logo, vale destacar que as análises que seguem partem dessa premissa epistemológica fundamental: as dizibilidades estudantis atuam como produtoras do que falam, assim como, as experiências de pensamento sobre elas exercidas neste texto. Estamos, ao falar e escrever, envolvidos/as nessa trama discursiva que posiciona sujeitos, contorna e ofusca objetos e conferem um tipo de direito privilegiado de fala a alguns/as e um tipo de proibição a outros/as (FOUCAULT, 2013). Desse modo, nas próximas seções apresento alguns exercícios de análise sobre alguns excertos de fala de estudantes que ocuparam escolas em Rio Grande/RS, junto aos três movimentos que compõe uma educação menor junto a Silvio Gallo (2013), percorrendo uma potência neles contida de constituição de uma educação física escolar menor.

## Primeiro movimento: a desterritorialização dos processos educativos

*“Se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos”*  
(GALLO, 2013, p. 65)

Se a educação maior é a dos planos, políticas, bases, parâmetros e leis que regulamentam e controlam a ação do/a professor/a, nos conduzindo a um modo tornado mais verdadeiro<sup>9</sup> de construir relações com o ensino e a aprendizagem, a educação menor é do cotidiano da escola, das pequenas revoltas diárias (VEIGA-NETO, 2003) da sala de aula como trincheira e das contracondutas do aprender.

Foucault (2008) concebe as contracondutas como subversões que visam não à derrubada de todo poder e controle, mas, sobretudo, às mudanças nos modos de ser governado, buscando não o fim de todo governo, mas sim outra conduta, isto é: [...] querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos” (FOUCAULT, 2008, p. 257).

As ocupações secundaristas, no sul do Brasil, constituíram um tipo de contraconduta estudantil não somente em virtude de uma afirmação de imprescindibilidade da escola como instituição que os governa e os educa (TEIXEIRA, 2020), mas também, e, especialmente, porque puderam conduzir processos educativos outros na ocupação, desterritorializando planos de aula e metas de aprendizagem, modos de ensinar e prerrogativas do aprender. Os/as estudantes puderam

---

<sup>9</sup> “A verdade é deste mundo. Ela é produzida graças a múltiplas coerções e, nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é: os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir o verdadeiro do falso, a maneira como se sanciona uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

desestabilizar, ao longo das ocupações, um território instituído de conteúdos, eixos, práticas e metodologias marteladas nos planos, projetos, programas, currículos escolares.

*Quando a gente começou a pensar a programação da ocupação, a gente convidou pessoas que poderiam vir falar de assuntos que a gente gostaria de aprender, e que a escola não se interessava em ensinar. A gente fez uma roda sobre gênero e sexualidade, a gente apresentou o documentário “Bichas”, a gente criou um debate em volta disso, foi bem legal. Chamamos o pessoal da história da FURG pra falar de ditadura. Fizemos a virada cultural, com oficina de livros, de lambe-lambe, de rap, de filtro dos sonhos (Roda de Conversa 1).*

*A gente gostava de jogar basquete na ocupação. Chegamos a fazer alguns eventos, “Ocupa Quadra” era o nome. Tinha muito estudante que só vinha na ocupação pra jogar basquete de forma livre sabe, todo mundo descia pra quadra e ficava lá fazendo umas cestas, fazíamos churipão, rolava umas rimas, e ficávamos até acabar a luz do dia, porque a quadra da escola estava sem luz (Roda de Conversa 1).*

Assim, tais experiências puderam rachar com as ainda tão robustas pretensões pedagógicas de indissociabilidade entre ensino e aprendizagem, ou ainda, de prerrogativa do/a professor/a como o sujeito privilegiado do ensino. Para Deleuze (1988):

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender [...] Não há método para encontrar tesouros nem para aprender [...]. A cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias. (DELEUZE, 1988, p. 270).

Embora nós, professores/as e sujeitos da educação, estejamos mergulhados/as numa tradição educacional de ensino-aprendizagem, em que uma prática de ensino, sobretudo, balizada por um/a professor/a licenciado/a oferece as garantias ou o mapa do tesouro do aprender, a filosofia nos provoca a pensar na sua relação intrínseca com a cultura e com os movimentos cotidianos da vida, sejam eles escolares, sejam

não, mediados por um/a professor/a ou não. Aprendemos no encontro com os signos, intercessores vivos e inanimados que nos despertam a cognição, mas também com a emoção, os afetos e sensações que nos forçam a aventuras de pensamento infinitas e não redutíveis ao binômio saber e não saber (DELEUZE, 1988).

Ocupar a quadra de basquete livremente, constituir um espaço-tempo de aula orientado pela chegada da noite e paralelo a um “churipão”, assim como conduzir aulas sem planos ou políticas regulamentares, abordando temas desejados e não contemplados na escola, constituíram desterritorializações dos processos educativos escolares. Mas alguém pode indagar: *Isso não tem nada a me ensinar, eu jamais poderia dar uma aula de basquete orientada pela luz do dia, debater assuntos tão polêmicos sem autorização da direção, ou ainda, indicar em um plano de aula a imprevisibilidade do aprender, numa relação de ensino!*

O convite, aqui, reitero, não é o de julgarmos as escolhas políticas, teóricas e didáticas de professores/as de educação física aí fora. Não se trata de um tribunal da razão militante, em que aqueles/as que optarem por não oporem as máquinas de controle, seriam julgados/as e penalizados/as. Ao contrário, o exercício é para pensarmos na potência das contracondutas como dispositivo ético-político para produção de fissuras e resistências micropolíticas aos territórios instituídos da educação física escolar, aqueles os quais assumimos sem mais questionar, como uma roupa batida, um uniforme, por força do hábito, de dadas tradições, ou ainda, por pressões externas que sufocam até mesmo nossas mais singelas tentativas de criação. A esses últimos, cabe destacar, onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 1995) e, assim como a aprendizagem, a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle (GALLO, 2013).

Desse modo, o que tais contracondutas podem nos ensinar é que as práticas de liberdade estudantis podem funcionar como faísca para liberdades outras, para docências não tão apaixonadas pela educação maior e seus poderes, mais modestas e singelas, que nos permitam suspender

qualquer tentativa de controlar nossas subjetividades e modos de vida. Como alerta Foucault (2014a), é preciso uma atitude política diante do poder, de desconfiança permanente e de uma posição de espreita, uma vez que “nenhum poder é incontestável. Não há legitimidade intrínseca do poder” (FOUCAULT, 2014a).

## **Segundo movimento: ramificação política de um/a educador/a militante**

*“Fazer a Educação menor como máquina de guerra, não como aparelho do Estado”*  
(GALLO, 2013, p. 68)

Na esteira de Negri, Silvio Gallo apresenta o segundo movimento de uma educação menor a partir de duas figuras políticas emblemáticas. O/a professor/a profeta, que, do alto da sua sabedoria, diz aos/às outros/as o que deve ser feito, e o/a professor/a militante, que “de seu próprio terceiro mundo, de seu próprio deserto, opera ações de transformação, por mínimas que sejam” (GALLO, 2013, p. 60). O/a professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo. Já o/a professor/a militante é aquele/a que “procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo” (GALLO, 2013, p. 61).

Assim, mais que apontar os caminhos e os rumos de um tipo de profecia, seja ela revolucionária, catastrófica, seja niilista, o/a professor/a pode criar trincheiras numa espécie de política do cotidiano, uma vez que ao/à educador/a militante “não interessa criar modelos, propor caminhos e soluções [...] mas sim, importa fazer rizoma, viabilizar conexões sempre novas” (GALLO, 2013, p. 68).

*Os professores não vinham na ocupação. Alguns nos apoiavam, fazia alguma coisa que pedíamos pra eles, mas não se juntavam tanto. Eles diziam que essa luta era nossa, que a deles era a luta dos professores grevistas. Quem vinha aqui dar aula eram estudantes da FURG e do IF, davam oficinas, os estudantes daqui da escola que vinham, ensinavam alguma coisa que sabiam, faziam um debate, a*



*mãe de uma de nós vinha ajudar, outros vinham doar alimento, fazer comida na cozinha, mas não os professores. Um dia, numa assembléia, uma das nossas professoras nos falou que a gente não poderia sonhar, que isso era um sonho (Roda de Conversa 1).*

*Aqui a maioria dos professores foi contra. Alguns nos apoiaram, como o professor de Educação física, de Filosofia, mas era só nós na ocupação (Roda de Conversa 2).*

Vale destacar, de antemão, que, em cada ocupação, se instituíram regras próprias de entrada e saída de pessoas, sobretudo, de professores/as e funcionários/as da escola. Em algumas delas, mesmo com o desejo de compor a luta junto aos/às estudantes, restavam aos/as professores/as a participação nos bastidores e, no máximo, no elenco de apoio aos/as estudantes envolvidos/as com aquele movimento. Porém, no caso das duas escolas em questão, não havia nenhum impedimento para tal e, embora a mobilização nacional tenha ascendido à imprensa e às produções científicas, tendo o protagonismo estudantil como premissa fundamental, não esteve em jogo, nas falas dos/as estudantes, um desejo de professores/as por viverem a miséria da escola, da educação e das condições das ocupações daqui<sup>10</sup>.

Assim, como segundo movimento de constituição de uma educação menor, trata-se, especialmente, de uma atenção à ramificação política de toda relação educacional. Não somente nossas escolhas de objeto, forma, método, conteúdo e de concepções sobre o ensinar e o aprender constituem efeitos de um poder que atua sobre nossas subjetividades, mas também nossas ausências, nossas incompatibilidades entre profetizar e agir, nossos individualismos, narcisismos e demais *ismos* docentes funcionam como uma prática política diante dos/as estudantes. “Sua existência é política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência” (GALLO, 2013, p. 63).

---

<sup>10</sup> “O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro dessa miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente” (GALLO, 2013, p. 61).

Podemos radicalizar a figura do/a professor/a militante como aquele/a que se abre à aventura do novo e das possibilidades intempestivas de viver e de aprender junto de seus/suas alunos/as, dos/as demais professores/as e dos espaços institucionais em que atua. Um/a professor/a que se ramifica, isto é, que se espalha, como as raízes e o crescimento de um rizoma, sobre os sonhos de seus/suas alunos/as, os projetos de outros/as professores, sobre a miséria e a alegria do mundo daqueles/as pra quem leciona, compartilha e se conecta. Uma docência rizomorfa. “Ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-la servir para novos e estranhos usos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 34).

Pensando a educação física escolar, cabe pensarmos a nossa própria existência, nossos corpos e subjetividades, nossas maneiras de nos relacionarmos com os/as estudantes, conteúdos e espaços escolares, como um tipo de saber que produz efeitos de poder sobre a formação dos nossos/as alunos/as e dos coletivos com os quais trabalhamos. Talvez, nós, profissionais dos estudos do corpo e das manifestações da Cultura corporal, poderíamos potencializar nosso próprio corpo – biológico, cultural, existencial, político – como um saber operante e produtivo em nossas aulas; um corpo que pode tanto na direção de um estancamento e sedentarismo dos fluxos, conexões e possibilidades que surgem, como de uma abertura, intensificação e coletivização das experiências e aventuras do novo. Para fazer menção a outro intercessor da filosofia, o que importa é menos o que é o corpo, mas o que ele pode (ESPINOSA, 2008).

### **Terceiro movimento: o valor coletivo da ação do/a professor/a**

*“Na educação menor não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva”*  
(GALLO, 2013, p. 68)

Nesse terceiro movimento, acentua-se o caráter coletivo, impessoal e anônimo das ações de um/a professor/a militante na construção de uma educação menor. Diferentemente da figura do/a profeta e do/a intelectual universal, como vai nos descrever Foucault (2014b), aptos/as a falar sobre qualquer coisa, do alto de suas sabedorias e abstrações universalizantes, o/a professor/a militante, menor, específico/a, rizomorfo/a, conectado/a a uma política do cotidiano, não se interessa por assinaturas, direitos autorais de suas falas e docência, não se reconhece como criador/a original das suas práticas, nem como portador/a de uma excelência, seja ela vocacional, seja produzida por alguns títulos acadêmicos acumulados.

Não interessa, a ele/a, essas invenções modernas em torno da ideia de autoria, problematizadas por Foucault enquanto uma função que engendra mecanismos de interdição e regulação do discurso, nos fazendo naturalizar questões, como: “Quem realmente falou? Foi ele e ninguém mais? Com que autenticidade ou originalidade?” (FOUCAULT, 2009, p. 288). “Pouco importa quem fala!” (p. 88), acrescenta Foucault. E isso se aplica na medida em que tais filosofias, na esteira da diferença, abandonam a crença no sujeito racional iluminado pelo saber e que, por isso, exerce um poder individualizante e transcendental de fala e de ineditismo do pensamento nos espaços em que circula.

Para Deleuze e Guattari, não se trata de “chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE; GUATTARI,

1995, p. 17). Nós somos vários e, quando falamos, agimos, nos constituímos professores/as, o fazemos através de muitos/as. Assumir a multiplicidade como princípio existencial, uma vez que: “[...] Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo fracasso também” (GALLO, 2013, p. 69).

Caem os/as líderes da revolução, os/as mestres/as e gerais da moral, profetas e intelectuais universais da verdade, ídolos/as e heróis/as exemplares. O que nos resta: nós mesmos. É em meio a uma multiplicidade infinita e aberta que nossas subjetivações se forjam, nossas práticas, gostos, desejos e individualidades se engendram.

Talvez, o *slogan*: “Ninguém solta a mão de ninguém”, disseminado pelas redes sociais após a derrota do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência da República, pelo candidato militar e conservador Jair Bolsonaro, conhecido por seus discursos de ódio e de apologia à morte, na última eleição, seja um dispositivo potente para pensarmos a coletividade. O termo fazia alusão, especialmente, a um valor coletivo daqueles/as que, sem importar quem fossem, sentiam medo e insegurança quanto aos anos vindouros de um governo fascista<sup>11</sup>. Assim, “todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza” (GALLO, 2013, p. 69).

*A gente percebeu com a ocupação que nós, alunos, temos poder e temos voz. Que não é porque somos alunos que não sabemos cuidar de uma escola, manter ela limpa e organizada, fazer comida, conhecer de política, de direito, ensinar uma pessoa mais velha preconceituosa que ela tá errada. E isso a maioria dos estudantes, a gente sabe do nosso poder* (Roda de Conversa 2).

*Uma coisa que eu aprendi na ocupação é que a gente só conhece as correntes que nos prendem, quando a gente se movimenta* (Roda de Conversa 1).

---

<sup>11</sup> Aqui, entendo fascismo não apenas como entidade histórica, mas como uma atitude política presente em cada um/a de nós, “que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora” (FOUCAULT, 2004, s/p).

Se movimentando, os/as estudantes das ocupações constituíram suas singularidades em meio a um coletivo de forças, anônimo e indescritível, que pôde encontrar com seus corpos ao longo daqueles dias. Pensando a educação física escolar, cabe a nós, professores/as, problematizarmos o valor coletivo das nossas práticas, sobretudo, daquelas derrotadas e fracassadas. Quando conseguimos ou perdemos algo, nunca perdemos ou alcançamos sozinhos/as. Quais encontros estamos privilegiando para a produção das nossas singularizações coletivas? Ou ainda, quais coletividades com as quais nos sintonizamos e fazemos rizoma? O quanto estamos apaixonados/as pelo próprio espelho e pelo canto da sereia, cantado por nós mesmos/as, inviabilizando que intercessores peguem minha mão?

Essas questões remetem, também, aos perigos que uma reterritorialização em uma educação maior, universalizante, profética e narcisista, incidem sobre os fluxos e aventuras de uma educação menor. Como já dito, pensar suscita perigos, e não serão poucas as tentativas de podar as raízes rizomorfas de um pensamento da diferença. É preciso resistir. “Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado, manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como máquina de resistência” (GALLO, 2013, p. 70).

Na educação física escolar, podemos pensar nos inúmeros boicotes às nossas práticas, desde a histórica da mínima carga horária prevista para a disciplina no currículo, passando pela não prioridade dos espaços e pelos materiais como recursos importantes à aquisição pela escola, indo até as medidas recentes tomadas por políticas maiores no sentido de reformar o Ensino Médio, posicionando a educação física como meros estudos e práticas (JÚNIOR *et al.*, 2017). Não faltarão investidas de despotencializar o corpo e suas possibilidades pela educação, organizada, historicamente, mais como máquina de controle e aparelho do Estado e menos como máquina de guerra e resistência.

## **Considerações finais**

Remar pelas linhas e fluxos da filosofia da diferença, na composição deste texto, me (nos) levaram a alguns lugares interessantes, embora, também, assumidamente perigosos. As contribuições de Deleuze e Guattari (2015), criativamente roubadas por Silvio Gallo (2013) e exploradas nesse exercício de pensamento, nos forneceram subsídios para nos movermos teórica e politicamente sob aspectos extraídos de dizibilidades de estudantes que ocuparam suas escolas em Rio Grande/RS (maio e junho de 2016). Assim, este texto não percorreu um debate específico sobre educação física escolar, suas tendências, abordagens e questões internas do campo, nem tampouco se fixou a uma discussão pertinente apenas ao movimento de ocupação – material empírico do texto. Suas nuances mais produtivas nasceram, a meu ver, do encontro e da conexão entre esses dois polos, assumindo a potência de uma superficialidade imanente, como um tipo de escrita surfista.

Ora, essa preocupação com a superfície exige do surfista uma leitura silenciosa do livro-onda, com suas dobras e desdobras, sonoridade não linear de uma escrita que deve o tempo todo ser reescrita, porque líquida, ela não armazena verdades, não cultua nem bibliotecas nem museus (LINS, 2010, p. 67).

Sem a pretensão de armazenar verdades, porque líquidos e imanentes, os três movimentos filosóficos operados, neste texto, nos levaram ao encontro com a potência dos modos de ensinar, aprender e constituir processos educativos outros pelos/as estudantes secundaristas das ocupações, desterritorializando pedagogias automatizadas e consagradas no solo escolar. Embora não se trate de uma substituição de modelos – uma vez que a escola pública já está ocupada, desde o nascimento da Modernidade, por um projeto disciplinar de educação e disciplinarização das crianças e jovens a determinados modos de vida em sociedade –, a provocação nos leva a questionar os nossos currículos, conteúdos programáticos, metodologias, avaliações. Por que fazemos o

que fazemos em educação física escolar? Por que dessa forma e não de outra?

No segundo movimento, operamos as duas figuras emblemáticas de um/a professor/a militante e de um/a professor/a profeta. As falas secundaristas nos permitiram problematizar o quanto nossas escolas públicas de ensino médio podem estar ainda mais recheadas de profetas e profecias que de militantes menores, aqueles/as que vivem junto de seus/suas alunos/as a miséria de suas escolas, de seus processos e de suas vidas. Não seriam profecias aquelas teorizações sociológicas que se engendram em nossas práticas pedagógicas e teorias educacionais, prometendo mundos novos e caminhos da revolução do alto de nossos púlpitos professorais? Ou ainda, a educação física escolar, como componente curricular que atua, prioritariamente, sobre os corpos dos sujeitos escolares, não teria ela mesma uma existência eminentemente política no ensino médio?

A educação física envolve não só os conteúdos aos quais ela está destinada – esporte, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, lutas, jogos – mas aquilo que implica os corpos no encontro com tais conteúdos. Estar disponível e tornar a aula disponível para os signos que envolvem essas práticas (PONTIN, 2018, p. 338).

Sobre o terceiro e último movimento, pudemos desestabilizar noções tão caras ao debate educacional, como aquelas oriundas de uma concepção individualizante e hierarquizante sobre o Eu, como sujeito falante ou atuante em determinado processo educativo. Aqui, o caráter coletivo das singularidades e subjetividades funcionaram como dispositivo analítico a um “Nós” evidenciado nas falas secundaristas. Não estamos sozinhos/as. Nossos méritos não são fruto de genialidades intrínsecas, vocações ou de efeitos do destino. Nossa capacidade de aprender está sujeita, sobretudo, a nossa abertura aos signos, aos afetos e às possibilidades criadas de abertura de mundos e de mudanças de território.

Apesar do discurso empreendedor neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), esse vírus que se alastra, em

proporções pandêmicas sobre a educação, insista em responsabilizar e culpabilizar indivíduos pelas suas vitórias e fracassos, é possível resistir a individualização empresarial pela via da coletivização de forças. A educação física escolar, ao entrar em quadra, em sala, seja ela qual for, pode carregar seus inúmeros intercessores, de modo a combater as forças maiores que fazem professores/as competirem entre si, compararem-se uns/as aos/as outros/as, assumirem discursos de mérito e de naturalização das desigualdades, constituindo contracondutas de cooperação, uma vez que a “invenção de novas formas de vida somente pode ser uma invenção coletiva” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 401).

Uma educação física escolar menor ainda está por se fazer, mas ela não será noticiada na imprensa, premiada por jornadas e campanhas educacionais publicitárias, tornada referencial pedagógico e didático. Ela estará no buraco do cão, na toca do rato, na trincheira da sala de aula, na espreita das luzes panópticas do controle e do poder, no deserto ainda inabitado, na miséria dos/as seus alunos/as, na superfície das ondas. Nas suas múltiplas possibilidades de criação, embora, muitas vezes, solitários/as, jamais estaremos sozinhos/as.

## Referências

CAMPOS, A.; MEDEIROS, M.; RIBEIRO, M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **O que é a filosofia?** São Paulo. Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **Espinoza**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.



\_\_\_\_\_. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

ESPINOSA, B. **Ética.** Trad. Tomaz Tadeu. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, M. **O Governo dos Vivos:** Curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014a.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IX:** Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos V:** Ética, Sexualidade e Política. 2ª edição. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. Introdução à vida não fascista. In: Coletivo Sabotagem (org.) **Por uma vida não fascista**, Documento eletrônico, 2004.

\_\_\_\_\_. 1969: O que é um autor?. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos III:** Estética, literatura e pintura, música e cinema. 2. Ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos III:** estética, literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** 3ª edição. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2013.

GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.253-260.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolíticas:** cartografias do desejo. 12ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

JÚNIOR, J. *et al.* Reforma do ensino médio, qual o lugar da Educação física?. In: **Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte.**

Goiânia/GO. Resumo expandido. GTT Escola. 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>. Acesso em 13 ago. 2020.

LINS, D. Por uma leitura rizomática. **Hist. R.**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2010.

PONTIN, V. Trafegar entre territórios e secundaristas: Educação Física, política e ocupação. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 326-341, julho/2018.

RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. **Projeto de Lei 44/2016**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PL/NroProposicao/44/AnoProposicao/2016/Origem/Px/Default.aspx>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SEVERO, R; SEGUNDO, M. #Ocupatadores: Socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas – SP, vol. 19, n. 1, p. 73-98, jan./mar. 2017.

SILVEIRA, R. “Olha quem está falando agora!”: a escuta das vozes na educação. In: COSTA, M. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TEIXEIRA, J. **Subjetivações em meio as ocupações secundaristas no sul do Brasil: juventudes, ação política e heterotopia**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Rio Grande - RS, 2020, 121f.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como instituição que ainda garante as conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M. (org.). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**EDITORA E GRÁFICA DA FURG**  
**CAMPUS CARREIROS**  
**CEP 96203 900**  
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-090-9



9 786557 540909