

sobre tudo

OCA | 50 ANOS

tinyurl.com/
revistasobretudo

Vol. 11 / Número 2
EDIÇÃO 2020



EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA

HOMENAGEM AOS 50 ANOS DAS OLIMPIADAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO



CAP
UFSC

REITOR

Ubaldo Cesar Balthazar

VICE-REITORA

Alacoque Lorenzini Erdmann

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Sebastião Roberto Soares

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta

VICE- DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Roseli Zen Cerny

DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Edson Souza de Azevedo

VICE-DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Marina Guazelli Soligo

EDITORES

Fernanda Müller (Editora-chefe)

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto-Maior

EDITORES CONVIDADOS

Beatriz Staimbach Albino

Victor Julierme Santos da Conceição

LAYOUT

Fernanda Müller

CAPA

Ramónn Wilhelm

CONSELHO CONSULTIVO

AVALIADORES DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO

Adriana da Costa, UFSC
Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC
Beatriz Staimbach Albino (*ad hoc*)
David Costa, UFSC
Francisco Emílio de Medeiros, UFSC
Iara Zimmer, UFSC
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC
Josalba Ramalho Vieira, UFSC
Karen Christine Rechia, UFSC
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC
Marcio Markendorf, UFSC
Mônica Fantin, UFSC
Nara Caetano Rodrigues, UFSC
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC
Victor Julierme Santos da Conceição, UFSC (*ad hoc*)

AVALIADORES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES NACIONAIS

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC
Alexandre Sardá Vieira, IFSC
Ana Paola Sganderla, UEPG e UNICENTRO
Ana Paula da Silva, IFSC
Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC
Anderson da Mata, UNB
Andressa Brandt, IFC
Ângela Scalabrin Coutinho, UFPR
Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II

Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF
Carla Carvalho, FURB
Caroline Cubas, UDESC
Celso João Carminati, UDESC
Cristiano Mezzaroba, UFS
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis
Edson Antoni, UFRGS
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC
Fernando Rodrigues de Oliveira, UNIFESP
Flavia Maia Moreira, IFSC
Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, UFAM
Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, IFSC
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Gilmar Staviski, IFC (*ad hoc*)
Gioconda Ghiggi, IFPR
Gyane Karol Santana Leal, UEA
Ivani Cristina Voos, IFSC
Janaina Amorim da Silva, SME/ São José
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII
Jessica serafim Frasson, FVA (*ad hoc*)
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB
Julice Dias, UDESC
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis
Lavinia Teixeira, UFPB
Lisani Geni Wachholz Coan, IFSC
Lourival Martins, UDESC
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE
Marcelo Pinheiro Cigales, UNB
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS
Maurício José Siewerdt, UFFS
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon, UNIVILLE
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC
Raphaela de Toledo Desiderio, UNIFESSPA
Rosangela Francischini, UFRN

Silvia Sell Duarte Pillotto, Univille
Talles Viana Demos, IFSC
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR
Volmir Von Dentz, IFSC

AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Universidade do Minho
Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona
José Augusto Brito Pacheco, Universidade do Minho
Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre
tudo

[tinyurl.com/
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 11, N. 2, ANO 2020
ISSN: 1519-7883
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
desengavetandoideias

Capa de Ramón Wilhelm, com fotografia de Josiane Pinto de Arruda.
Editores: Fernanda Müller (Editora-chefe), George França, Gláucia Dias da Costa e Lara Duarte Souto-Maior.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1
(nov. 2000) - .- Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento na educação. I.
Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências
da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dêira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo
Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900
Fone: (48) 3721-9561
<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>
sobretudoca@gmail.com



Logo em comemoração às 50ª OCA,
de Lara Mota Lino da Silva, estudante do 4º Ano C do EF do CA.
Comissão Central Organizadora, set. 2019.

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA? | 15 |
| Comissão Editorial | |
| OLIMPÍADAS DO CA: REFLEXÕES SOBRE O QUE SE FEZ E O QUE SE FAZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 19 |
| Beatriz Staimbach Albino | |
| Victor Julierme Santos da Conceição | |
| ESCOLA: PROMOVENDO APRENDIZAGEM COOPERATIVA ATRAVÉS DOS JOGOS COOPERATIVOS | 23 |
| Luana Caetano de Medeiros Lima | |
| Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida | |
| O COVID-19, O ENSINO REMOTO E OS NOVOS ACORDOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES | 62 |
| Gabriel Gules Goularte | |
| Fabiano Bossle | |
| O MUNDO DO TRABALHO: AS MUITAS FACES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 82 |
| Marcus Aurelio Taborda de Oliveira | |
| BRINCADEIRA, MÚSICA E FOLCLORE: O BOI-DE-MAMÃO DO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA UFSC | 108 |
| Juliane Mendes Rosa La Banca | |
| EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UMA ALTERNATIVA PARA AUMENTO DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA NO AMBIENTE EXTRAESCOLAR | 130 |
| Mabliny Thuany | |

Thayse Natacha Gomes

**ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC145**

Daniela Schwabe Minelli

Leila Lira Peters

Mariana Zamberlan Nedel

Victor Julierme Santos da Conceição

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIGADAS À CONSTRUÇÃO DO
PENSAMENTO ESPACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL169**

Andreza Regina dos Santos Marzagão

Eliane Ferreira Campos Vieira

Marcos Elias Sala

**FAZER JOGOS ELETRÔNICOS NA ESCOLA: É POSSÍVEL? UMA
EXPERIÊNCIA NO LABRINCA/CA/UFSC.....193**

Júlio Gonçalves Ramos

Leila Lira Peters

**AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TÊM NO RITMO SEU SOLO DE
ANCORAGEM: UM RELATO DE DOCÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR217**

Mariana Zamberlan Nedel

**PROJETOS DE EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE
ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC...245**

Gláucia Schramm Schenkel

Mara Cristina Schneider

Paula Pereira Rotelli

Victor Julierme Santos da Conceição

MEMÓRIAS DE UMA INFÂNCIA REINVENTADA 267

Leila Lira Peters

MEMÓRIAS DAS OLIMPÍADAS DO CA 273

Entrevistadora: Beatriz Staimbach Albino

**A ESCOLA SE ENCONTRA: ENSAIO FOTOGRÁFICO SOBRE OS 50 ANOS
DAS OLIMPÍADAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO 277**

George França

sobre tudo

EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA?

Ainda no contexto da pandemia de Covid-19, enquanto prosseguimos no isolamento social à espera de vacinas que nos devolvam a “normalidade” e o ensino presencial, a revista **Sobre Tudo** oferece a vocês, nossos fiéis leitores e leitoras, sua segunda edição produzida integralmente em regime não presencial de trabalho. Trata-se do Volume 11, Número 2, intitulado **Educação Física da escola**, que em seu subtítulo evidencia nossa homenagem aos **50 anos das Olimpíadas do Colégio de Aplicação (OCA)**.

Mas por que Educação Física “da” escola, e não “na” escola ou “escolar”? Porque, como os demais campos do conhecimento que foram transformados em disciplinas escolarizadas, queríamos sublinhar as tensões decorrentes do processo de curricularização. Afinal, há quem milite por um ensino voltado para o disciplinamento do corpo, o rendimento e os esportes de competição; quem há décadas defende a Educação Física como tempo-espço para a cultura corporal, com vivências enriquecedoras; e, ainda, quem enxergue no(a) professor(a) de Educação Física um tutor(a) de estudantes, tomando a disciplina como um meio de acalmar e docilizar corpos, extravasando tensões, para citarmos algumas concepções.

As discussões no campo são inúmeras e demandam aprofundamento, perpassando correntes epistemológicas que afetam do planejamento das aulas à avaliação dos estudantes. Não temos a

intenção de reduzir as polêmicas do campo ao que foi elencado neste editorial - até porque entendemos que tensões e polêmicas são constituintes próprios e vitais nos processos históricos dos diversos e diferentes campos do conhecimento humano. Nosso objetivo é apenas sinalizar como é uma área em ebulição, em que um dos poucos pontos pacíficos talvez seja a necessidade de investimento e de uma estrutura minimamente adequada para que qualquer projeto de Educação Física da escola se torne viável.

A fim de apresentar melhor a proposta dessa edição, Beatriz Staimbach Albino e Victor Julierme Santos da Conceição, nossos editores convidados para este número, ambos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, assinam o texto **Olimpíadas do CA: reflexões sobre o que se fez e o que se faz na Educação Física escolar**, estabelecendo um paralelo entre as transformações na concepção de Educação Física e no modelo de jogos escolares desenvolvidos ao longo do tempo no CA/UFSC.

Abrindo a publicação, oferecemos dois artigos e um relato de experiência de nossos autores e autoras convidados. O primeiro artigo, **Escola: promovendo aprendizagem cooperativa através dos jogos**, é de autoria dos professores Luana Caetano de Medeiros Lima, da EEMTI Adahil Barreto Cavalcante, e Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida, da Universidade Federal do Ceará. O segundo, **O Covid-19, o ensino remoto e os novos acordos didáticos para o ensino da Educação Física: narrativas das experiências docentes**, é resultado do trabalho dos professores Gabriel Gules Goularte, do Colégio Marista Champagnat, e Fabiano Bossle, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O terceiro, o relato **O mundo do trabalho: as muitas faces do professor de Educação Física**, acompanha a trajetória profissional do renomado pesquisador Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A seguir, o leitor ou a leitora encontrará quatro artigos que colaboram para problematizar o campo - da Educação Infantil aos Ensinos Fundamental e Médio, inclusive no ambiente extraescolar. Juliane Mendes Rosa La Banca, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, oferece o trabalho **Brincadeira, música e folclore: o Boi-de-mamão do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC**; enquanto Andreza Regina dos Santos Marzagão, pedagoga da Rede Municipal de Belo Horizonte, e Eliane Ferreira Campos Vieira e Marcos Elias Sala, ambos professores de Geografia da UFMG, somam esforços para trazer à luz: **Práticas pedagógicas ligadas à construção do pensamento espacial na educação infantil**.

Mablíny Thuany, ex-professora do CAP da UFS e mestranda em Educação Física do PPGEF/UFS, juntamente com Thayse Natacha Gomes, professora da Universidade Federal de Sergipe, publicam uma pesquisa sobre a **Educação Física como uma alternativa para aumento da prática de atividade física no ambiente extraescolar**. É um possível contraponto ao trabalho **Estruturação curricular da disciplina de educação física no Colégio de Aplicação da UFSC**, dos professores do CA/UFSC, Daniela Schwabe Minelli, Leila Lira Peters, Mariana Zamberlan Nedel e Victor Julierme Santos da Conceição.

Uma vez que nossa revista sempre abre espaço para os estudantes, compartilhamos com satisfação o texto **Fazer jogos eletrônicos na escola: é possível? Uma experiência no LABRINCA/CA/UFSC**, de Júlio Gonçalves Ramos, orientado em sua pesquisa de PIBIC-EM/CNPq pela professora Leila Lira Peters, da Universidade Federal de Santa Catarina. Da nossa instituição também vêm as contribuições para as demais seções da revista. Tal é o caso dos relatos da docência **Aulas de Educação Física que têm no ritmo seu solo de ancoragem: um relato de docência em uma perspectiva interdisciplinar**, da professora Mariana Zamberlan Nedel; e **Projetos de extensão na Educação Física: relato de algumas experiências do**

Colégio de Aplicação da UFSC, de autoria de Gláucia Schramm Schenkel, Mara Cristina Schneider, Paula Pereira Rotelli e Victor Julierme Santos da Conceição.

Publicamos, a seguir, uma recordação na forma de literatura, em que a professora Leila Lira Peters homenageia Manoel de Barros, por meio de **Memórias de uma infância reinventada**. E já encerrando o presente volume, convidamos nosso leitor a conhecer as OCA ou a se recordar delas, em uma homenagem pelo seu cinquentenário, ocorrido em 2019. Para tanto, compartilhamos as memórias de docentes que passaram pela instituição e nos relatam suas vivências, por meio das entrevistas compiladas por Beatriz Staimbach Albino. Para fechar essa tríade, o ensaio fotográfico sobre os 50 anos das Olimpíadas do Colégio de Aplicação, sob a curadoria do professor e editor George França, intitulado **A escola se encontra**.

Ao final desse editorial, registramos que a presente edição estava prevista desde 2019 para ser lançada em outubro de 2020, durante as OCA, comemorando por meio de artigos, relatos, depoimentos e fotografias, a conquista histórica que é manter vivo um evento cultural e esportivo em uma escola pública brasileira ao longo de mais de cinco décadas. A crise deflagrada pelo novo coronavírus não permitiu que essa celebração ocorresse, cabendo à capa da presente edição oferecer aos nossos olhos o alento nostálgico de uma recordação. Que as Olimpíadas sigam se reinventando de modo que o aglomerado de crianças e adolescentes, com seus professores de Educação Física, padrinhos, Direção e familiares, com camisetas, faixas, cartazes, balões e muita energia possam em breve voltar a se reunir nos ginásios da UFSC, do Brasil e do mundo, para celebrar mais do que nunca a vida, a saúde, a amizade e a alegria.

A todos e a todas: uma boa leitura!

Comissão Editorial

Fernanda Müller

George França
Gláucia Dias da Costa
Lara Duarte Souto-Maior

sobre tudo

OLIMPÍADAS DO CA: REFLEXÕES SOBRE O QUE SE FEZ E O QUE SE FAZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Beatriz Staimbach Albino¹
Victor Julierme Santos da Conceição²

Em 2019, o Colégio de Aplicação da UFSC celebrou o marco de cinquenta anos de suas Olimpíadas escolares.³ Um evento ainda tradicional na área da Educação Física, e que se concretizou ao longo desse meio século devido ao empenho dos seus idealizadores e dos professores que por aqui passaram nesse período, vários dos quais

¹ Professora do Colégio de Aplicação da UFSC. Doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Contato: beatriz.albino@gmail.com

² Professor do Colégio de Aplicação da UFSC. Doutor em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Contato: victorjulierme@gmail.com

³ O texto dialoga com o relato escrito dos professores Antônio Farias Filho (conhecido como Toninho), Gláucia Schram Schenkel e César de Medeiros Régis e com o áudio do professor Deraldo Ferreira Oppa.

estiveram presentes na abertura do evento comemorativo. Para os recém-chegados na instituição, como nós, que escrevemos esta apresentação, há certo assombro diante de um ritual que marca a passagem do tempo, pois testemunhamos a intrigante conjunção de passado, presente e futuro. Seremos capazes de assegurar tal legado ou de construir algo semelhante? Teremos o brilho que vimos nos olhos de alguns colegas aposentados ao narrar sua trajetória docente? Ou ainda o orgulho diante de um projeto que deixamos como legado de nossa existência mundana e institucional?

Rememorando o passado, professores aposentados no CA relataram de forma saudosa o envolvimento de toda a comunidade escolar com a Olimpíada – não importa aqui o quanto há de realidade e de imaginação nessas histórias, mas o significado da experiência pessoal, tão presente em cada narrativa. Em suas primeiras edições, as Olimpíadas do Colégio de Aplicação (ou OCA, sigla que de forma simpática caracteriza o evento) eram organizadas ao longo de todo o ano letivo na forma de um evento cultural, além de esportivo, tecido por diferentes disciplinas que atuavam de forma integrada para a concretização de concursos de quadrilha, grito de guerra da turma, bandeira e uniforme. Todos os elementos “deveria[m] ter uma justificativa plausível, que (...) era defendida por um orador da turma diante da comunidade do Colégio e uma Banca Examinadora julgava e atribuía nota de zero a dez, que somava para a pontuação geral da categoria, concorrendo para o Troféu de Campeão” (Professor Toninho). Junto aos esportes mais tradicionais, eram realizados ainda jogos intelectuais (ou de tabuleiro), como xadrez, moinho e dama.

As Olimpíadas do Colégio de Aplicação da UFSC têm um passado de prestígio também no âmbito institucional, uma vez que a abertura era uma cerimônia oficialmente aberta com a participação do próprio Reitor. Algo que se deve à tradição, afinal de contas, a OCA é um dos eventos (senão o) mais longevos da UFSC, mas quiçá também ao

período histórico vivido e ao lugar que os jogos ocupavam no imaginário social e político. Não era incomum que as bandas da polícia militar, exército e marinha se revezassem na execução no hino nacional para as marchas durante os desfiles das turmas do colégio. Isso se deve, em parte, ao lugar que o esporte ocupou no processo de consolidação de um sentimento de pertencimento e de exaltação nacional, estando fortemente vinculado a uma dimensão cívica, tão cara aos propósitos políticos da ditadura, mas também do liberalismo, por meio da supervalorização da técnica, da disciplina, da supremacia do mais forte e do princípio da concorrência. Sua importância no âmbito escolar ultrapassa, certamente, essas dimensões.

Em meio às contradições, tensões, resistências, e discursos não hegemônicos que dão corpo ao movimento histórico, a partir do ano de 1984 as OCA passaram a ser realizadas no mês de outubro, desatrelando o evento dos desfiles cívicos da semana da Pátria – um ato reconhecido como uma ação “progressista”. Nesse momento, a área da Educação Física iniciava aquele que ficou conhecido como um movimento renovador, muito vinculado às Ciências Sociais e da Educação. A OCA sobreviveu a esse revés, no que o esporte – importante elemento identitário desses professores – foi um dos alvos centrais de crítica e de muito debate sobre sua versão na/da escola.

É preciso considerar, assim, que as Olimpíadas do Colégio de Aplicação ganham potência e significados datados. Seu formato e presença na escola acompanham as concepções sobre a educação e sobre a educação física escolar. O evento atravessou o tempo e o espaço: passou de esportivo, reproduzidor do esporte institucional, ganhou corpo teórico, que embasa as propostas progressistas de educação, e avança sobre novas formas de ver e ser a educação física na escola.

A OCA, ao atingir a marca de 50 anos, é um retrato do que se fez e faz na escola, sendo um evento educacional construído por dentro do

currículo escolar. Um evento que tem a participação efetiva da comunidade escolar, e que dá lugar ao espaço inclusivo, com a participação de todos e todas que queiram jogar, consolidando a forma como a escola entende os elementos de socialização e construção da identidade dos estudantes. É, assim, comemorado pela vida entre os muros da escola, mas que avança para além. Um evento que homenageia a trajetória dos participantes, materializado na emoção dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, os quais, depois de vivenciar doze anos de trajetória escolar, carregam na abertura do evento a bandeira das Olimpíadas do Colégio de Aplicação.

Há muitos aspectos a se considerar no esporte, em especial em sua versão escolar, os quais incluem sobretudo a produção de memórias e de afetos – de todos os tipos! Espaço profícuo para a problematização de temas como violência, gênero, produção de ídolos, autonomia, prazer e dor, solidariedade, inclusão, exclusão, lugares de poder e também de compaixão e de empatia. Fica como um dos desafios para esta nova geração de professores seguir explorando pedagogicamente a multiplicidade deste fenômeno social tão fortemente interligado à vida desta instituição.

sobre tudo

ESCOLA: PROMOVEDO APRENDIZAGEM COOPERATIVA ATRAVÉS DOS JOGOS COOPERATIVOS

Luana Caetano de Medeiros Lima⁴

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida⁵

Resumo: O artigo tem como objetivo compartilhar experiências lúdicas educativas com jogos cooperativos no âmbito de uma escola pública no Estado do Ceará. O estudo foi desenvolvido em 2019 em parceria com Centro de Estudo Sobre Ludicidade e Lazer, do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará e a escola pública EEMTI Adahil Barreto Cavalcante localizada no município de Maracanaú. A experiência aqui apresentada foi desenvolvida nas aulas de educação física do primeiro ano do ensino médio com a participação de uma professora e duas alunas que recriaram e desenvolveram o *playtest* do jogo cooperativo *El Frutal*, da *Haba*, denominado de

⁴ Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de Educação Física da EEMTI Adahil Barreto Cavalcante. Contato: luana-cm@hotmail.com

⁵ Professor do IEFES, Instituto de Educação Física e Esportes, da Universidade Federal do Ceará. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Barcelona. Contato: mtpa@ufc.br

Nexialuno na perspectiva de disseminar entre os 103 discentes, da primeira série do ensino médio. A experiência educativa baseou-se na *Game-Based Learning*, tida como um tipo de metodologia ativa, pensada, em suas primeiras aplicações, para ensinar jovens. As vivências pedagógicas simuladas através de jogos são interessantes por promover a interação entre pessoas e proporcionar experiências em um ambiente capaz de ser seguro e democratizado. Para este estudo utilizamos as seguintes técnicas investigativas: observação participante e aplicabilidade de um questionário. Assim, realizamos três momentos de nossas ações: no primeiro momento o docente e os discentes envolvidos no processo, recriaram o jogo cooperativo com a temática centrada nas competências essenciais aos alunos que ingressam no ensino médio. No segundo momento, focamos na vivência e reflexão do jogo cooperativo. O terceiro e último momento verificarmos a opinião dos envolvidos no processo, sobre como se sentiram ao vivenciarem o jogo. Algumas conclusões parciais: i) com relação aos jogos cooperativos maioria dos discentes sabe o que significa e desejam que seja um conteúdo presente nas aulas de educação física. ii) Já com relação ao jogo cooperativo *Nexialuno*, criado pelos discentes juntamente com a professora de educação física, os alunos gostaram de vivenciar e afirmaram que este possibilitou a aquisição de novos conhecimentos com relação às competências necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Para nós os jogos estão ligados a cultura e se tornam referências conhecidas por estudantes em que podem relacionar os jogos a suas histórias de vida.

Palavras-chave: Escola; Educação física; Jogo cooperativo; Aprendizagem cooperativa.

Resumen: El artículo tiene como objetivo compartir experiencias lúdicas educativas con juegos cooperativos en de una escuela pública del

estado de Ceará-Brasil. El estudio se desarrolló en 2019 en colaboración con el "Centro de Estudios sobre Lúdico y Ocio", del Instituto de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal de Ceará y la escuela pública Adahil Barreto Cavalcante ubicada en el municipio de Maracanaú. La experiencia presentada aquí fue desarrollada en clases de educación física del primer año de la escuela secundaria con la participación de un maestro y dos estudiantes que recrearon y desarrollaron lo *playtest* del juego cooperativo El Frutal, de Haba, llamado Nexialuno en la perspectiva de diseminarse entre 103 estudiantes, en primer grado de secundaria. La experiencia educativa se basó en el aprendizaje basado en juegos, considerado como un tipo de metodología activa, pensada, en sus primeras aplicaciones, para enseñar a los jóvenes. Las experiencias pedagógicas simuladas a través de juegos son interesantes porque promueven la interacción entre las personas y proporcionan experiencias en un entorno seguro y democratizado. Para este estudio utilizamos las siguientes técnicas de investigación: observación participante y un cuestionario. Así, llevamos a cabo tres momentos de nuestras acciones: en el primer momento, el maestro y los estudiantes involucrados en el proceso, recrearon el juego cooperativo con el tema centrado en las competencias esenciales para los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria. En el segundo momento, nos enfocamos en la experiencia y la reflexión del juego cooperativo. El tercer y último momento verificamos la opinión de los involucrados en el proceso, sobre cómo se sintieron al experimentar el juego. Algunas conclusiones parciales: i) con respecto a los juegos cooperativos, la mayoría de los estudiantes saben lo que significa y quieren que sea un contenido presente en las clases de educación física. ii) Con respecto al juego cooperativo Nexialuno, creado por los estudiantes junto con el maestro de educación física, a los estudiantes les gustó experimentarlo y declararon que permitió la adquisición de nuevos conocimientos sobre las habilidades necesarias

para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para nosotros, los juegos están vinculados a la cultura y se convierten en referencias conocidas de los estudiantes en los que pueden relacionar los juegos con sus historias de vida. Para nosotros, los juegos están vinculados a la cultura y se convierten en referencias conocidas para los estudiantes porque pueden relacionarlos con sus historias de vida.

Palabras llave: Escuela; Educación Física; Juego cooperativo; Aprendizaje cooperativo.

Introdução

Educar no século XXI passa a ser um grande desafio aos docentes e suas respectivas instituições de ensino. Cada vez mais os avanços tecnológicos estão por impulsionar mudança em tal cenário educacional para garantir que o processo de ensino e de aprendizagem possa ser efetivado com excelência. Fundamentamos assim, nossas reflexões com os quatro pilares da educação, essenciais para o desenvolvimento dos discentes, são eles: aprender a ser, fazer, conviver e conhecer. Partindo dessa premissa, percebemos que a ESCOLA surge como um ambiente propício para implementarmos ações que consiga contribuir para um desenvolvimento pleno de nossos alunos.

Este é o século da informação, nunca produzimos e comercializamos tantos dados, o acesso a bens tecnológicos é difuso em todo planeta, mas não deixa de existir, apenas se adequa a realidade que encontra, uma das características fundantes do paradigma instrumental. Pessoas utilizam celulares, *tablets* e *notebooks* que substituem o acesso à informação analógica, proporcionando novas dinâmicas, sobretudo cognitivas. Esse é um paradigma econômico, produtivo e geracional completamente diferente, pela primeira vez os

jovens dominam as técnicas de produção, controlando e manipulando essa enxurrada de informação.

Segundo Almeida, M.T.P. (2011a) a escola não é a única responsável de levar adiante os processos educativos e socializadores. Os conteúdos sobre o meio ambiente, a educação para a paz, a luta contra o racismo ou pela igualdade de gêneros estão compartilhados, cada vez mais, por uma sociedade que decidiu, especialmente a partir do nascimento do conceito de cidades educadoras, construir uma cidadania participativa, crítica e atuante.

Pensar em aulas inovadoras, que possibilitem a aprendizagem, requer dos professores habilidades e ações que de certa forma resultam em mais trabalho, além dos que já são designados pelos gestores educacionais. Por isso, muitos acabam por desistirem nas primeiras dificuldades que surgem em sua rotina. Mas, quando nos inquietamos com a falta de interesse dos alunos pelos estudos, percebemos que necessitamos reconstruir as metodologias aplicadas dentro da sala de aula. Primeiramente, precisamos nos convencer que os alunos de hoje não são mais como os de antigamente e com isso precisamos nos apropriar dos pensamentos que norteiam a aprendizagem desta “nova geração”.

Para além de motivar estudantes, outras questões estão postas na educação e influenciam o uso de jogos. As discussões sobre didática e currículo ensejam uma aproximação entre os saberes educativos e a atitude do profissional da educação em sala de aula, repensando seu papel a partir do paradigma da transmissão do conhecimento pronto e acabado, para outra concepção, um profissional capaz de mediar conhecimentos dentro do processo ensino-aprendizagem.

Para Cortella (2014), os docentes não podem esquecer-se da relevância de se observar a realidade, pois a Educação lida com o futuro. Pensar no passado como sendo as soluções plausíveis para os desafios do presente é desconsiderar a evolução social. Podemos sim, fazer

referências, mas reaplicar de forma fidedigna as metodologias tradicionais, no presente momento, por exemplo, é emergir ao fracasso escolar.

Diante da necessidade exposta e na tentativa de reconstruir nossa prática pedagógica, defendemos que a COOPERAÇÃO, deve apresentar-se como ferramenta para alcançar objetivos previamente estabelecidos. Assim, desejamos desenvolver competências, habilidades e a prática de valores humanos centradas no trabalho COM o outro e não CONTRA, de forma prazerosa e significativa através da utilização de jogos, tentando diminuir assim, atitudes egocêntricas e egoístas em sala de aula.

A utilização de jogos na educação não é uma novidade, na busca de novos métodos e técnicas que possam motivar estudantes, profissionais da educação têm recorrido ao lúdico como estratégia para dinamizar suas aulas. Os jogos são uma manifestação da cultura, que emergem em todas as sociedades, sendo estudados por diversas áreas do conhecimento científico (HUIZINGA, 2000; CAILOIS, 1990).

Os jogos na educação se fortalecem no contexto da intensificação do acesso à tecnologia, em alguns casos visando um letramento tecnológico, em outros tantos como a aplicação para treinar pessoas, em outros como um método revolucionário para se motivar estudantes a aprenderem mais.

Estando os jogos presentes na realidade de estudantes, sendo amplamente estudados na educação infantil e no ensino fundamental, mas tendo baixa penetração nos estudos da educação do ensino médio, os significados que emergem da aplicação nessa modalidade de ensino são uma importante lacuna de estudos no século XXI. Compreender os jogos, também como instrumento de mediação pedagógica, nos possibilita uma nova série de contextos possíveis, em espaços simulados que tem significado para quem participa da atividade pedagógica.

O fato é que os jogos podem simular a realidade, a partir dessa simulação cria-se um contexto de aprendizagem, para então tornarem-se experiências educativas. Essa é a ideia geral por trás da *game-based learning*, tida como um tipo de metodologia ativa (MANN et al., 2002), pensada, em suas primeiras aplicações, para ensinar jovens. As experiências simuladas através de jogos são interessantes por promover a interação entre pessoas e proporcionar experiências em um ambiente capaz de ser seguro e democratizado. Os jogos estão ligados a cultura e se tornam referências conhecidas por estudantes em que podem relacionar os jogos a suas histórias de vida.

Os jogos afetam a história presente, seja através da economia, da cultura, das formas de relação em universos virtuais coletivos, compartilhados ou individuais, como manifestação cultural, que geram uma série de referências que são significativas a participantes. Muitas tentativas de extrapolar essa cultura dos jogos para a educação foram realizadas ao longo dos anos, assim como vários estudos sobre o fenômeno, que acabam por ultrapassar a aplicação dos jogos para algo mais, que dialoga com a interdisciplinaridade, o *design* de jogos, objetivos educacionais e teorias do desenvolvimento se constituindo como objeto de pesquisa.

O jogo é atualmente bem aceito pelos educadores e educadoras que lecionam em escolas. Esses acreditam nos benefícios promovidos pelos jogos numa situação educativa, ao desenvolvimento integral do educando, além de promover uma aprendizagem social, cognitiva e de experiências positivas e prazerosas.

Nesse íterim, uma diversidade de tipos de jogos: individuais, competitivos, cooperativos e colaborativos; eletrônicos, analógicos, mistos; *serious games* e a gamificação, se apresentam como estratégias para a mediação destes saberes, buscando uma maior imersão do estudante a partir da simulação de ambientes e da resolução de

problemas, para que possam contribuir significativamente nos processos de ensino-aprendizagem.

O Jogo Cooperativo (JC), neste caso, surge com o intuito de promover uma interação com o outro, pois as metas são comuns a todos e precisam ser alcançadas conjuntamente. Para Almeida, M.T.P. (2011b), o jogo cooperativo é aquele que jogamos juntos e descobrimos como estamos no mundo, como percebemos o presente e idealizamos o futuro.

No ano de 2019, a EEMTI Adahil Barreto Cavalcante, localizada no município de Maracanaú, no Estado do Ceará, através da professora de educação física e duas alunas da terceira série do ensino médio, recriaram e desenvolveram o *playtest* do jogo cooperativo *El Frutal*, da *Haba*, denominado de *Nexialuno* na perspectiva de disseminar entre os alunos, da primeira série, as principais competências necessárias ao ingressarem no Ensino Médio.

Mas será que a utilização do jogo pode facilitar a aprendizagem cooperativa? Acreditamos que a utilização dos jogos cooperativos na educação, facilita sim a aprendizagem e a torna significativa, pois o conhecimento será construído coletivamente a partir da contribuição de todos os envolvidos no processo.

Portanto acreditamos que o jogo cooperativo não é somente um conteúdo escolar, mas que também proporciona, em todos os contextos, a satisfação e o prazer de brincar livremente com os outros. Para isso, temos que potencializar ações positivas como: **dar, ajudar e compartilhar**. Devemos ensinar as pessoas a brincarem juntas, a trabalharem e a compartilharem não só esforços, objetivos e meios materiais, mas o mais importante: **sentimentos, amor e paz**.

Aprendizagem cooperativa nas aulas de educação física

A educação tradicional não responde aos estímulos cooperativos que desejamos instigar junto aos estudantes-participantes, isto posto, faz-se necessário buscar, mesmo que teoricamente, novas possibilidades da prática educativa para revitalizar o processo de ensino-aprendizagem. As metodologias ativas, no estudo da aprendizagem baseada em problemas e da aprendizagem baseada em projetos já ofertam algumas pistas para mudar nossas práticas, visando uma educação significativa, capaz de alinhar nossa base de pensamento a formas tidas como inovadoras de educar.

Outra pista que se alinha a esta investigação é a aprendizagem cooperativa, que na prática “passou a significar que os estudantes trabalham em pares ou em pequenos grupos para alcançar objetivos comuns de aprendizagem” (BARKLEY; MAJOR; CROSS, 2007, p.18, tradução nossa), eles aprendem através do trabalho em grupo, compartilhando seus resultados, em que todos aprendem com todos:

A aprendizagem cooperativa garante maneiras diferentes para que os estudantes trabalhem de forma associativa, que eles aprendam uma variedade de habilidades sociais, que seu trabalho em grupos permaneça no caminho certo e que cada aluno contribua de forma equitativa com esse trabalho (BRUFFEE, 1995, p. 16, tradução nossa).

Nesse processo o estudante não é só responsável pelo seu próprio aprendizado, mas também toma parte na responsabilidade do aprendizado do outro e do seu próprio (BARKLEY; MAJOR; CROSS, 2007, p.21). Entre suas características está o trabalho cooperativo intencional, o educador propicia atividades cooperativas para as turmas e/ou grupos de estudantes; onde os estudantes se comprometem a trabalhar em grupo e socializar o aprendizado; sendo as tarefas

pensadas para atingir os objetivos educacionais, diretamente ligados ao currículo (BARKLEY; MAJOR; CROSS, 2007, p.18-19). Os elementos cruciais da aprendizagem cooperativa estão para além de manter-se fisicamente nos mesmo local, discutindo materiais e auxiliando os estudantes, ante as dificuldades apresentadas, este processo deve ser estruturado a partir (SMITH, 1996, p.75-76):

- **Interdependência positiva** - chave do processo, onde os participantes dividem o sentimento de que o trabalho em grupo é central para o sucesso do processo, os estudantes devem se perceber juntos, com recompensas comuns, recursos e papéis compartilhados;
- **Promoção da interação face-a-face** - os estudantes devem interagir auxiliando uns aos outros no cumprimento das tarefas, discutir entre eles os problemas e os conteúdos, auxiliando e encorajando os demais colegas;
- **Responsabilidades individuais e responsabilidades pessoais** - o objetivo é tornar cada membros do grupo mais forte, aprendendo em conjunto, para posteriormente atuar como indivíduos, podem ser utilizados exames individuais socializados com o grupo, para que todos possam entender suas dificuldades individuais e corrigir os rumos dentro do próprio grupo, cada pessoa é responsável por uma pequena porção do trabalho e a socialização destes estudos;
- **Habilidades para o trabalho em grupo** - habilidades como liderança, tomada de decisão, comunicação, gerenciamento de conflito são habilidades necessárias a vida dos estudantes, devem ser favorecidas e pensadas para serem aproveitadas dentro dos trabalhos propostos;
- **Processo coletivo** - o educador deve assegurar que todos os membros também discutam o quão bem estão alcançando seus objetivos, para manter relações efetivas no processo, facilitando o reconhecimento de habilidades e competência por parte de seus integrantes bem como, a manutenção do grupo a partir da discussão crítica da atuação de todos visando o sucesso do processo.

Muitos podem achar que é impossível romper com certos paradigmas construídos ao longo da história, pois já estão condicionados a repassar o que foi aprendido. É necessário termos a consciência de que para quebrar certas imposições devemos ter atitudes e disseminarmos a curiosidade, tanto em nós mesmos, como a todos que nos cercam. Quando um professor se acomoda ele está sinalizando que não acredita mais no poder renovador e inovador que a educação pode assumir na vida de muitos e de seus pares. A motivação é algo intrínseco e necessita de estímulos diários, para que não desistamos diante do primeiro obstáculo.

O professor deve estar consciente de que não domina tudo, mas que sabe onde encontrar a solução para muitos problemas tidos como impossíveis de serem solucionados. Muitos profissionais da escola são resistentes a mudanças, principalmente se for de forma acelerada ou se alterar sua “zona de conforto”, que foi conquistada com tanto afinho. Devemos ter ciência de que nada é para sempre e na escola o ativismo não pode ser regra, pois tudo está sempre se modernizando, principalmente se compararmos o perfil dos alunos de 40 anos atrás com os dias de hoje. Tudo se transforma e nada é para sempre! Antigamente ter dúvidas era motivo de chacotas entre os alunos, mas hoje ter dúvidas é sinônimo de interesse. Para Cortella (2014, p.21): “Gente que não tem dúvida não inova, não cresce, não avança, só repete. Gente que não tem dúvida é incapaz de fazer o novo.” Para Negri (2013, p.6):

Entendemos a Intencionalidade Pedagógica como sendo toda ação consciente, planejada e executada pelo professor/educador, acomodada dentro do cenário pedagógico, determinado como espaço relacional dos que ensinam e dos que aprendem.

Segundo Negri (2013, p.6) “essa intenção vai além da transmissão do conteúdo pelo conteúdo”. Significa dizer que todos os valores, competências e habilidades implícitos em jogos, brincadeiras e atividades

esportivas não serão aprendidas como atitude, sem a intencionalidade que provoca a reflexão, desafia a criatividade e produz as descobertas. O estudo da intencionalidade pedagógica própria da ação do professor nos leva a concluir que seu uso intencional exigiria: escolha ou produção dos jogos, análise ou elaboração de roteiros e a apresentação e introdução dos mesmos em momentos apropriados de acordo com as habilidades e competências que se quer desenvolver.

A ação pedagógica do professor ensinará que diante de qualquer situação ou desafio esse será o ordenamento de ações capazes de encaminhamento adequado. Negri (2016) conclui afirmando que a Intencionalidade Pedagógica (Quadro 1) não é uma ação isolada, uma vez que para ser realizada se relaciona, interage, reflete e exige uma postura aberta de quem a provoca.

O processo apresentado a seguir configura-se como orientação para os profissionais da educação, no sentido de encontrarem soluções de objetos que auxiliem o aprendizado. Cada necessidade é única e, portanto, cada caso deve ser estudado com muita atenção. A experimentação deve ser muito utilizada, pois permite observar como a ajuda técnica desenvolvida está contemplando as necessidades percebidas.

Quadro 1

| INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DO JOGO NA INTERVENÇÃO EDUCATIVA | |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Entender a situação que envolve o estudante | <ul style="list-style-type: none"> ● Escutar seus desejos. ● Identificar características físicas/psicomotoras. ● Observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar. ● Reconhecer o contexto social. |
| Gerar ideias | <ul style="list-style-type: none"> ● Conversar com usuários (estudante/família/colegas). ● Buscar soluções existentes (família/alunos). ● Pesquisar materiais que podem ser utilizados. ● Pesquisar alternativas para confecção do objeto. |
| Escolher a alternativa viável | <ul style="list-style-type: none"> ● Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno). |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto – materiais, processo para confecção, custos. |
| Representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações.) | <ul style="list-style-type: none"> • Definir materiais. • Definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura, cor etc. |
| Construir o objeto para experimentação | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar na situação real de uso. |
| Avaliar o uso do objeto | <ul style="list-style-type: none"> • Considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado. • Verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador. |
| Acompanhar o uso | <ul style="list-style-type: none"> • Verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto. |

Fonte: Adaptado por Almeida, M.T.P. (2016).

Atualmente os jogos evoluíram em diferentes dimensões. No passado os jogos eram classificados em categorias pequenas como: jogos de tabuleiros, jogos de carta, jogos atléticos e jogos infantis. Hoje temos os jogos de computadores que na antiguidade não existiam. Podemos classificar os jogos de computadores em oito “gêneros” que geralmente se sobrepõem, são eles: jogos de ação, jogos de aventuras, jogos de esporte, jogos de estratégia, jogos de luta, jogos de quebra-cabeças; *role-playing games* e por último os jogos de simulação.

Os jogos digitais/virtuais é um exemplo de evolução das categorias de jogos. Cada jogo tem fatores que envolvem seus jogadores, e que, cada fator pode agir em uma menor ou maior medida dependendo do contexto social, ambiental, dos aspectos econômicos, psicológicos, cognitivos dos atores implicados na ação lúdica.

O uso do jogo como conteúdo educativo pode potencializar um grande impacto no desenvolvimento das seis habilidades necessárias para o século 21:

- 1) **Autoconfiança:** “eu posso fazer”. Isso gera no estudante a autonomia e o protagonismo;
- 2) **Cooperação:** os estudantes precisam trabalhar conjuntamente na co-criação de soluções, buscando atingir um objetivo mais integrativo e emergente, mantendo a flexibilidade e compartilhando as responsabilidades;
- 3) **Criatividade:** os estudantes devem inovar, produzir múltiplas ideias, refiná-las, e considerar as ideias de outros estudantes;
- 4) **Criticismo:** os estudantes devem desenvolver suas capacidades de analisar, interpretar, avaliar, tomar decisões, e resolver problemas;
- 5) **Curiosidade:** a curiosidade desperta o cérebro para a aprendizagem;
- 6) **Proatividade:** os estudantes devem desenvolver o hábito de querer fazer coisas e de colocar a mão na massa, desenvolvendo também a engenhosidade e a persistência.

O objetivo da educação é estimular nos alunos o desenvolvimento de competências como: criticidade, inovação, trabalho em equipe, resolução de problemas e protagonismo. Por isso, trabalhar com as metodologias aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem cooperativa (ou aprendizagem por cooperação) pode ser uma metodologia possível e uma alternativa educativa na escola e nas Instituições de Ensino Superior - IES. À primeira vista, projetos e aprendizagem baseada em projetos podem parecer a mesma coisa – mas, seus significados são diferentes:

- 1- **Projetos:** podem ser feitos em casa, sem orientação do professor/facilitador e sem a colaboração em equipe.

2- Aprendizagem baseada em projetos: requer orientação do professor/facilitador e colaboração em equipe. Tem como prioridade o processo de aprendizagem e a interação entre os alunos, e não o produto final. Os alunos são a peça central e incentivados a elaborar perguntas e fazer mudanças em produtos e ideias com base nas respostas (individual e coletiva) a essas perguntas.

Nesta metodologia, a experiência do professor/facilitador é usada como ferramenta para ajudar a projetar produtos lúdicos, que, muitas vezes, abordam problemas ou desafios importantes para os alunos. Eles podem jogar, experimentar, fazer simulações, abordar problemas e trabalhar com colegas e membros da comunidade em busca de conhecimento.

Isso representa a essência do movimento *maker*, uma extensão mais tecnológica e técnica da cultura Faça-Você-Mesmo ou, em inglês, *Do-It-Yourself* (DIY). Esta cultura moderna tem em sua base a ideia de que qualquer pessoa pode construir, consertar, modificar e fabricar os mais diversos tipos de objetos e projetos com suas próprias mãos.

O movimento *maker* está relacionado à aprendizagem prática no qual o estudante é protagonista do processo de construção do seu conhecimento, aprendendo assuntos de seu interesse e satisfação. Na aprendizagem prática ocorre a valorização da experiência do educando, permitindo que esse aprenda com seus erros e acertos, com a satisfação em compreender assuntos e temas do seu próprio interesse, que estão relacionados com seu cotidiano.

Sabemos que os métodos de ensino tradicionais nas escolas são os preferidos pelas instituições de ensino e percebemos a ausência de metodologias de **aprendizagem cooperativa com o protagonismo no aluno**. Os métodos tradicionais de ensino acabam por gerar atividades individualistas, egocêntricas e competitivas.

Essas metodologias, que tem a competição como principal conteúdo, reforçam a concorrência e o sentimento de baixa eficácia pelos que obtêm menos aproveitamento nos estudos, reforçando a exclusão social, além de não preparar as crianças e os jovens para os novos desafios e exigências do mundo e da sociedade. Dessa forma, a escola é caracterizada como um ambiente que mais estimula a competição e o individualismo.

É muito comum nas nossas instituições de ensino encontrar os discentes sentados em grupo, mas na realidade, trabalham individualmente para resolverem as tarefas propostas. Não discutem entre si, não partilham ideias nem material, não cooperam. A este propósito, existe uma diferença importante entre agrupar os estudantes e estruturar a cooperação entre eles. Cooperar não significa distribuir um trabalho ao grupo para que um membro o realize. Não é pedir tarefas individuais, em que os estudantes que terminam antes ajudam os outros, não é simplesmente uma partilha de recursos.

Na aprendizagem cooperativa verificamos cinco características específicas que não atuam isoladamente, e, sim interdependentes: Interdependência positiva; Responsabilidade individual; Interação frente a frente permitindo o desenvolvimento de competências sociais; Desenvolvimento de competências interpessoais e grupais; Avaliação do processo do trabalho do grupo de modo a melhorar o seu funcionamento.

A **interdependência positiva** caracteriza-se por um sentido de dependência mútua que se cria entre os alunos da célula e que pode conseguir-se através da implementação de estratégias específicas de realização, onde se incluem a divisão de tarefas de diferenciação de papéis, atribuição de recompensas, estabelecimento de objetivos comuns para todo o grupo e realização de um único produto. Johnson & Johnson (1999), referem ainda que a interdependência positiva cria um compromisso com o sucesso de outras pessoas, para além do seu

próprio sucesso, o qual é a base da Aprendizagem Cooperativa. Referem ainda os mesmos autores que, sem interdependência positiva, não há cooperação. De acordo com Pujolás (2001) há cinco modalidades de interdependência principais que passamos a referir no quadro 2.

Quadro 2

| MODALIDADES DE INTERDEPENDÊNCIA | |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Modalidade | Característica |
| Interdependência de finalidades | Ocorre quando todos os membros trabalham para um fim comum, os estudantes estão conscientes que só alcançam os seus objetivos se, e somente se, todos os membros da célula também conseguirem os seus. A célula une-se em função de um objetivo comum ou navegam juntos ou se afundam juntos. Quando a célula alcança os seus objetivos cada estudante da célula sente-se recompensado por este fato e celebra juntamente com os seus companheiros o sucesso da célula. Neste caso falamos de interdependência positiva de recompensa/celebração. |
| Interdependência positiva de recompensa/celebração | A atribuição de recompensas ou a celebração de um êxito alcançado pelas células de aprendizagem cooperativa constitui um incentivo, aumenta o entusiasmo e a autoconfiança de cada um e da célula aumentando a motivação para novas aprendizagens. |
| Interdependência de tarefas | Ocorre quando os estudantes de uma mesma célula se organizam para concretizarem uma tarefa que lhes foi atribuída como, por exemplo, resolver um |

| | |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | problema ou preparar determinado tema. Normalmente isto acontece quando o tema é subdividido e uns estudantes fazem um tipo de pesquisa e outros fazem outro. |
| Interdependência de recursos | Cada membro da célula possui apenas uma parte dos recursos, informação ou materiais necessários à realização de uma determinada tarefa. Para que a célula consiga atingir o seu objetivo os diferentes estudantes da célula têm de partilhar o material que possuem. |
| Interdependência de papéis | Existe quando cada elemento tem um papel que está dependente dos outros, de tal modo que, para que a célula consiga atingir os seus objetivos, é necessário que cada elemento da célula desempenhe, com responsabilidade e eficácia, o papel que lhe foi atribuído. |

Fonte: Adaptado por Almeida, M.T.P. (2018).

A modalidade essencial da aprendizagem é a **responsabilidade pessoal** e o **compromisso individual**. Cada grupo deve sentir-se responsável pelas aprendizagens definidas para sua equipe, e cada membro será responsável pela tarefa que lhe foi atribuída. Ninguém pode aproveitar o trabalho dos outros.

A responsabilidade individual de acordo com Johnson & Johnson (1999) citado por Pujolás (2001) implica que cada estudante da célula seja avaliado e que a célula saiba que a sua avaliação é o resultado dessas avaliações individuais. A finalidade das células de Aprendizagem Cooperativa é que os estudantes aprendam juntos para, posteriormente, poderem desempenhar sozinhos as tarefas que lhe são propostas.

Pujolás (2001) considera que uma das finalidades da Aprendizagem Cooperativa é permitir que cada um dos membros de um coletivo se torne uma pessoa mais sólida e coerente nos seus direitos e deveres. Assim, o compromisso individual na aprendizagem é a chave para assegurar que todos os membros do grupo saiam fortalecidos, de tal forma que sejam capazes de realizar sozinhos tarefas parecidas com aquelas que realizaram na equipe, tanto a nível cognitivo como atitudinal. Para Johnson & Johnson (1999) citado por Pujolás (2001) o terceiro elemento da Aprendizagem Cooperativa é a **interação frente-a-frente** ou cara-a-cara a qual se caracteriza por manter os alunos numa situação física permitindo que cada um esteja diante um dos outros e assim, os diferentes alunos se encorajem e facilitem os esforços de cada um de modo a alcançarem os esforços da sua equipe.

A este propósito, de acordo com Johnson & Johnson (1999) citado por Pujolás (2001) consideram que algumas atividades cognitivas e interpessoais só podem realizar-se quando cada educando promove a aprendizagem dos seus companheiros, explicando verbalmente como resolver os problemas ao analisar conceitos que estão sendo aprendidos, ou ainda ensinar o que sabe aos seus companheiros. Deste modo, ao promover a aprendizagem pessoal, os membros do grupo adquirem um compromisso uns com os outros, assim como com os seus objetivos comuns.

Aprendizagem Cooperativa consiste em ensinar aos discentes algumas **competências sociais e grupais**. Os alunos, tal como necessitam de aprender os conteúdos acadêmicos, também necessitam de aprender as competências sociais necessárias para funcionar como parte de um núcleo coletivo cooperativo.

A **avaliação grupal** é o quinto e último elemento da aprendizagem cooperativa. Johnson & Johnson (1999) citado por Pujolás (2001) referem que esta avaliação ocorre quando os estudantes da célula analisam em que medida os objetivos da célula estão sendo alcançados,

tendo em conta as regras definidas. Devem ainda determinar quais as atitudes positivas e negativas e quais as condutas que a célula deve manter ou modificar.

A este propósito Pujolás (2001) considera que esta avaliação deve ser feita de forma sistemática e periódica permitindo o grupo refletir sobre o seu funcionamento, garantindo assim que todos os membros recebam o feedback/retroalimentação sobre o seu desempenho e, portanto, cada estudante tenha oportunidade de se afirmar em alguns comportamentos e modificar outros.

Se não se verificarem as condições que acabamos de referir, é possível que o trabalho em um grupo seja improdutivo e que, por isso, o professor não o utilize na sala de aula ou então o faça esporadicamente. Mas, os seres humanos não nascem com essas competências coletivas, com o tempo vão ganhando habilidades sociais de como trabalhar em equipe com êxito. Não é algo com que se nasce. Aprende-se, aprimora-se e treina-se. A experiência cooperativa requer uma aprendizagem e vivência.

Os jogos cooperativos

O campo de estudos dos jogos cooperativos, associados a educação, nos apresenta possibilidade prática de utilizarmos uma linguagem clara ao jovem, o jogo, para nos envolvermos em ações que possibilitem (re)significar as relações educativas, utilizando esta ferramenta para motivar o uso e a aprendizagem de habilidades e competências que adquirimos ao longo da vida e que seriam de difícil prática em atividades cotidianas.

Pesquisadores (BROTO, 2013; BROWN, G., 1994; MATURANA, 2002; PUJOLÀS, P., 2001; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, M.T.P. 2010, 2011, 2012 e 2013; BOARDENAVE, 1983; VELÁZQUEZ, C., 2004 e 2013; OMEÑACA e RUIZ, 1999; DEUTSCH, M.A., 1949; BANTULÁ, 2001)

apontam o fato de que as atividades cooperativas promovem uma cultura de paz, através da possibilidade de aprender com o outro; possibilitam a interação dialógica, o reconhecimento de múltiplos pontos de vista, o acolhimento, o sentimento de ser parte de um grupo e tomar parte no processo de tomada de decisão; auxiliando a capacidade de resolver problemas que seriam de difícil aceção individualmente que, quando associado ao campo metodológico, fornecem a prática educativa, possibilidade a formação integral do ser humano.

Muito se houve falar sobre a insatisfação do jovem que não vê utilidade prática nos conteúdos aprendidos na escola e na universidade. Fomentar metodologias cooperativas, como o uso de jogos propiciam um ambiente controlado, onde o educador pode, através de métodos e técnicas de design de jogos, conceber uma metodologia estruturada capaz de recriar o ambiente onde os estudantes podem interagir com estes conteúdos, dar-lhes essa “utilidade”.

É fundamental e urgente realizar um debate sobre o potencial educativo dos jogos e os benefícios que os jogos trazem. Sabemos que este tema já é bastante comentado por diferentes estudiosos (PRENSKY, 2012; SALEN & ZIMMERMAN, 2012; GOLDSTEIN, BUCKINGHAM & BROUGÉRE, 2004). Com os jogos aprendemos a cada momento, ele ensina a resolver problemas relacionados com uma tarefa específica, tomar decisões, criatividade, perspectiva objetiva e subjetiva da cognição, construção de conhecimento, interação lúdica e está intimamente relacionado com o jogo *simbólico/ faz de conta/ ficção/ abstrato* que é de grande importância no desenvolvimento do jogador.

Os jogos cooperativos, sendo ainda relativamente minoritárias, estão em processo de difusão. As razões para este crescimento podem ser várias, mas a primeira é a coerência e consciência em nossa ação educativa. O que queremos para os nossos alunos? Um mundo mais

altruísta, em que os enfrentamentos sejam a exceção e não a norma. Então devemos começar a construir este mundo dentro da escola.

Para iniciarmos a abordagem acerca do design de jogos, temos de compreender o que são jogos, qual a diferença entre jogos cooperativos e jogos competitivos, as questões de design abordando plataformas de jogo e sua importância no contexto da educação como forma de (re)significar as relações. Todas essas questões e conceitos formam a base para a construção de jogos.

Velázquez, C. (2004 e 2013) comenta que nos últimos anos são várias as vozes que se elevam apoiando a incorporação dos jogos cooperativos com a finalidade de promover entre os estudantes os diferentes valores propostos nas sociedades democráticas (OMEÑACA e RUIZ, 1999; VELÁZQUEZ, C. 2004). Também tem aumentado o número de publicações centradas nas possibilidades do jogo cooperativo, a maioria das publicações mostram uma coleção de atividades motrizes, analógicos e digitais que podem pôr em prática com alunos da educação infantil, do ensino fundamental, do médio e superior (ALMEIDA, M.T.P, 2011, 2012, 2013 e 2016; BANTULÁ, 2001; BROTTTO, 1999). No entanto, em uma análise profunda da literatura sobre o jogo cooperativo, podemos comprovar que nem todos os autores e autoras que escrevem sobre ele o entendem da mesma forma. Gerando assim uma confusão terminológica e conceitual entre os docentes, alguns dos quais chegam a pensar que estão introduzindo jogos cooperativos em suas classes quando na realidade não é assim.

O jogo cooperativo é uma ótima estratégia lúdica de resolução de conflitos, sendo assim uma alternativa nova e desafiante ao discurso tradicional das práticas vivenciadas nas escolas públicas e privadas, seja no contexto formal e informal. Ao contrário ao pensamento tradicional, o jogo cooperativo muda da oposição para cooperação. O objetivo dos participantes é responder juntos, planejar e construir opções inovadoras para resolver coletivamente os temas difíceis ou oposições.

Assim, podemos investigar feitos, focar na atenção, ensinar detalhadamente sobre um tema e valorizar as diferentes linguagens. No jogo cooperativo todos ganham e participam. O ganhar do outro é substituído pela ênfase em resolver o conflito.

Acreditamos, contudo, que a vivência com jogos cooperativos é uma alternativa para os adolescentes aprenderem a resolver os conflitos de forma não violenta no contexto escolar e uma opção educativa para os professores, educadores e pais estimularem uma educação de paz e em valores. Onde conteúdos como: autoestima, tolerância, cooperação, altruísmo, paz, inclusão, ajuda, confiança entre outros, podem ser abordados de forma lúdica e criativa, além de brincar e aprender. Sendo assim, um jovem capaz de resolver seus próprios conflitos através de formas não violentas, será possivelmente um cidadão capaz e maduro para viver em um mundo de paz.

Autores como Velázquez, C. (2004), Orlick, T. (1995) Brown, G. (1994), Rodríguez Gimeno (2003 e 2001), Ruiz Omeñaca, J. V. (1999, 2001 e 2002), Jares, X.R. (1992), e Almeida, M.T.P. (2011 e 2010) são unânimes em dizer que é de fundamental importância instigar nos alunos a participação, criticidade e o trabalho em equipe, através da cooperação, favorece uma aprendizagem centrada na valoração de competências, habilidades e formação em valores humanos, que são essenciais para uma aprendizagem significativa.

Mas para que o interesse e motivação dos alunos possam sempre se mostrar elevadas necessitaram de uma prática profissional consciente de suas atribuições e que os docentes possam instigar sempre a curiosidade nos discentes. A disseminação das vivências dos jogos cooperativos nas aulas de educação física vem sendo bem mais aceita pelos profissionais da área, pois os mesmos acabam por acreditar nos benefícios que sua utilização pode promover aos seus discentes em seu processo de ensino e de aprendizagem, como por exemplo, a prática dos valores humanos e uma aprendizagem significativa.

Devemos ensinar os meninos e meninas a trabalhar juntos, como deveria fazer na vida adulta. E deveríamos também ensinar a compartilhar não só esforços, objetivos e meios materiais, mas o mais importante: amor, solidariedade, tolerância, afetividade e paz. O que entendemos por cooperar? Em primeiro lugar, é imprescindível esclarecer o que entendemos exatamente por atividade cooperativa. Uma definição de atividade cooperativa é aquela na qual todos os participantes têm uma meta coletiva comum e para conseguir devem ajudar-se e trabalhar juntos. Como sabemos, há dois aspectos fundamentais na definição de uma situação cooperativa:

1. Uma meta comum para todos os alunos/as (isto evita a competição na atividade).
2. Necessidade que todos se ajudem e interajam entre si para conseguir o objetivo (isto evita que a atividade seja individual), já que não basta somar os esforços isolados. Desta maneira, se orienta a própria ação em função da ação dos companheiros, para tentar melhorar assim o resultado do grupo.

Os alunos tentam superar elementos externos, não humanos, em lugar de competir entre eles. O sucesso de cada pessoa depende do sucesso dos demais, não de seus erros. Isto supõe uma construção de um objetivo comum sobre a responsabilidade individual: todos são necessários mesmo que ninguém seja suficiente. Em todo caso, há um aspecto chave que é preciso, ressaltar para evitar confusões: em um jogo cooperativo nunca poderia haver uma relação de oposição entre os participantes.

É comum que se confunda o jogo cooperativo (onde todos se ajudam e ninguém se opõe a seus companheiros) com os jogos não competitivos. Nas atividades não competitivas não há perdedores nem ganhadores: ou todo o grupo ganha (ou perde), ou seja, não existem nem ganhadores nem perdedores claros. Se analisarmos o jogo de

pegar ou a cadeia⁶, quando terminam alguém sabe quem ganhou ou perdeu?

A maioria dos jogos não competitivos necessita da oposição para dar sentido ao jogo. Estas atividades não são competitivas, certo, mal geram enfrentamento, mas também não podem denominar-se cooperativas, nem possuem todos os efeitos positivos destas, mesmo que possam ser parecidas. A principal diferença é que em uma atividade não competitiva a ajuda se dá de maneira circunstancial, e não a todos os companheiros do jogo. Em uma atividade cooperativa essa ajuda não tem limites, é constante e se exerce sobre todos os companheiros/as.⁷ Talvez para evitar essas confusões, é melhor utilizar o termo “Atividades Físicas Cooperativas” do que jogos cooperativos. Por uma parte, não é necessário que todas as atividades da classe tenham que acontecer em forma de jogo, especialmente no Ensino Médio. Por outro lado, isso evita ter de recorrer a jogos não competitivos que, de maneira incorreta, aparecem em muitas publicações como jogos cooperativos.

Lógico, que nos jogos cooperativos temos as vantagens e desvantagens, também há problemas nas atividades cooperativas! Como já falamos, o jogo cooperativo é um excelente conteúdo para realizar um trabalho educativo, mas estão muito longe de ser a única solução para resolver todo o tipo de problema na escola e, sem dúvida, podem produzir-se diversos problemas. O que pode acontecer quando começamos a introduzir atividades cooperativas com alunos acostumados à competição? Temos algumas hipóteses (Quadro 3).

Quadro 3

⁶ Jogo de pegar em que a pessoa se une ao pegador formando uma cadeia de mãos dadas. No final, todos acabam agarrados, todos “perdem”.

⁷ A cooperação que se dá entre os membros de uma equipe (por exemplo: futebol) com a intenção de vencer os adversários recebe o nome de “colaborar”, muito diferente de “cooperar”.

| ALGUMAS HIPÓTESES | |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hipótese 1 | Podem surgir casos de alunos que desejam manter o status que o rendimento na competição lhes proporciona. Na maioria dos casos esta resistência inicial só é vencida quando os alunos se dão conta que podem seguir sendo igualmente importantes, mas ajudando a seus companheiros menos dotados e, em alguns casos, todo o grupo depende deles para superar algum desafio ou desafios cooperativos. |
| Hipótese 2 | É possível que o grupo ao não conseguir o objetivo de uma atividade reaja negativamente apontando o aluno/a ou alunos que consideram culpados, que quase sempre costumam ser os menos capacitados. A solução é mais fácil do que parece: os próprios alunos acabam dando conta que uma pessoa sempre rende mais quando lhe é dado apoio, lhe ensinam do que quando o culpam. De todas as maneiras, nunca é demais fazer com que toda a classe reflita. |
| Hipótese 3 | Pode dar-se o caso que todos os alunos do grupo se ponham de acordo para criar uma armadilha: ao não haver nenhuma equipe que se veja prejudicado, pode que ninguém proteste por essa armadilha. Este problema tem mais uma solução delicada: é preciso fazer entender aos alunos que o importante não é conseguir o objetivo da atividade, mas aprender com ela. É mais importante o processo (seu esforço) que o produto final alcançado (RODRÍGUEZ GIMENO, 2003). |
| Hipótese 4 | Outro erro que pode cometer o professor é utilizar na classe uma linguagem tirada diretamente de atividades competitivas: “VOCÊS GANHAM se todo o grupo consegue atravessar o ginásio, só com o material que lhes dou, mas VOCÊS PERDEM se alguém toca o solo”. |

Estas palavras podem fazer com que os alunos entendam que o mais importante é conseguir o objetivo a qualquer preço, mais que experimentar, animar seus companheiros, destinar o tempo suficiente para aprender e provar as múltiplas soluções que lhes ocorra, cumprir as regras, respeitar e ajudar a outros. Para nós existem alguns aspectos fundamentais que dificultam as atividades cooperativas no ensino médio. As atividades cooperativas na escola enfrentam, pelo menos em alguns países, quatro questões. (Quadro 4)

Quadro 4

| AS ATIVIDADES COOPERATIVAS NA ESCOLA | |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questões | Características |
| Questão 1 | Historicamente, a difusão das atividades cooperativas teve lugar primeiro no âmbito das atividades de tempo livre e animação sociocultural. Sua introdução posterior, dentro do contexto escolar, foi fundamentalmente na Educação Infantil e Fundamental 1. Para períodos posteriores a quantidade de atividades disponíveis para abordar os diferentes elementos do currículo é ainda bastante reduzida e, apesar do avanço experimentado nos últimos anos, quase sempre se tem que recorrer a elaboração de atividades sobre a prática diária. |
| Questão 2 | Os alunos chegam nesta etapa com uma formação e uma experiência prévia em atividades físicas relativamente grandes. Dado que estas atividades são majoritariamente competitivas, trazem bastantes ideias preconcebidas sobre o que “deveria” ser a Educação Física. |
| Questão 3 | No ensino médio o currículo tende a ser mais estruturado e menos lúdico. De fato talvez fosse conveniente começar a falar de atividades cooperativas ou técnicas de aprendizagem cooperativa, em lugar do termo mais |

| | |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>reducionista “jogos cooperativos”. Nos dois casos se pode destacar um elemento essencial, que pode substituir à importância que na Educação Primária tem o jogo. Esse elemento é “O Desafio”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O DESAFIO se dá quando a atividade proposta supõe um verdadeiro desafio para o grupo. Para isso, é necessário que todos os alunos devam extrair o máximo de suas capacidades individuais para que, somadas estas, consigam alcançar o objetivo. O aspecto chave é que devem ajudar-se e compartilhar ao máximo trabalhando com seus companheiros, não contra eles. • O DESAFIO proporciona o elemento lúdico do jogo e o elemento agonístico característico do esporte. Mantendo a emoção por um objetivo, permite, no entanto que o resultado mal importe. Nas atividades cooperativas o erro não importa, simplesmente proporciona informação para uma melhor aprendizagem e outra tentativa posterior. Ainda quando o objetivo se alcance também não é esse o elemento chave: alcançá-lo só é um passo para aumentar a dificuldade da tarefa ou passar a outro desafio. • Por último, O DESAFIO permite destacar alguns alunos se assim desejamos em algum momento, mas gera aprendizagem em todos. |
| <p>Questão 4</p> | <p>Em consequência do referido anteriormente, os currículos escolares estão construídos majoritariamente sobre o esporte competitivo e, inclusive com atividades individuais, se tende a recorrer à competição em qualquer momento como elemento motivador, pensando que assim se anima a todos os alunos. Na verdade, como demonstra a evidência empírica, a excessiva presença da competição nas salas leva ao abandono de muitos alunos de qualquer tipo de atividade física. Motivar com a competição faz com que o que lhes motive não seja a atividade em si (o que seria a motivação intrínseca), mas o resultado: ganhar (motivação extrínseca). E se ganhar lhes motiva, perder lhes desmotiva,</p> |

| | |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>como está refletido em múltiplos tratados de psicologia educativa. No campo concreto da Educação Física existe diversos estudos, que encontrou que há uma grande porcentagem de alunos (em torno ao 20-25%) que são “oposição” à aula de Educação Física: rejeitam, não gostam, e tentam permanecer indiferentes para que esse momento amargo passe o mais rápido possível. Declaram sentirem-se infelizes na matéria, e inclusive odiaria em algumas ocasiões. Portman (1995) assinala que a todos os estudantes em seu estudo lhes gostava a Educação Física quando tinham sucesso, mas as experiências dos estudantes considerados de “baixa-habilidade” em Educação Física eram amplamente negativas. Entre as razões destacavam as críticas públicas por parte de seus companheiros/as em situações competitivas, além disso, que achavam que eram abandonados a cuidar-se por eles mesmos. Finalmente, estes alunos resolviam a situação ficando de fora da aula de EF.</p> |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Observamos que os adolescentes, quando ficam mais velhos, tendem a abandonar progressivamente a prática de atividades físicas, isso significa que não conseguimos um de nossos principais objetivos, que deveria ser inculcar a afeição pela atividade motriz. Como docentes, talvez achemos mais angústias, inibições e medos que experiências motrizes positivas.

As atividades cooperativas devem ser introduzidas na escola de uma maneira pontual, que pode ser inclusive, uma unidade didática de duas semanas sobre jogos cooperativos, dentro de uma programação anual eminentemente competitiva. Os objetivos devem buscar melhorar suas habilidades sociais, psicológicas, cognitivas e suas capacidades motrizes.

Em resumo, a competição não garante uma maior motivação de todos os alunos, só dos que têm expectativas de sucesso. Não é um

sistema que admita a todos os alunos, mas lhes categoriza e segrega. Também não produz uma maior aprendizagem, como já vimos. O período do ensino médio, os alunos estão em pleno processo de formação de sua personalidade, talvez devêssemos dar um maior peso a atividades criadas para todos sem exclusão, com maior capacidade para gerar aprendizagem e um potencial para a educação em valores realmente incomparável.

Metodologia

No ano de 2018, foi restabelecida a parceria com Centro de Estudo Sobre Ludicidade e Lazer (CELULA), do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), da Universidade Federal do Ceará (UFC) e a EEMTI Adahil Barreto Cavalcante, escola pública do Estado do Ceará. Tal parceria resultou no planejamento e execução do projeto, desenvolvidos nas aulas de Educação Física, com duração de 50 minutos, que objetivava inicialmente a discussão sobre as principais competências que deveriam ser reconhecidas e adquiridas pelos alunos das quatro turmas de primeiro ano do ensino médio, que ingressaram em 2019 na escola.

Utilizamos para construção das informações, as seguintes técnicas: observação participante e aplicabilidade de um questionário. Assim, realizamos três momentos de nossas ações: no **primeiro momento**, a docente juntamente com as discentes envolvidas no processo, recriaram o jogo cooperativo de tabuleiro *El Frutal*, do fabricante Haba, com a temática centrada nas competências essenciais aos alunos que ingressam no ensino médio. Já no **segundo momento**, focamos na vivência e reflexão do jogo cooperativo, denominado de Nexialuno (figura 1). O **terceiro** e último momento possibilitou verificarmos a opinião dos envolvidos no processo, sobre como se sentiram ao vivenciarem o jogo.

O jogo cooperativo Nexialuno, foi idealizado na forma de tabuleiro, composto por: um dado (04 faces nas cores: vermelho, azul, amarelo e verde, 01 face com o nome NEXIALUNO e 01 face com o nome REPROVAÇÃO); quatro quadrados com cores diferentes (vermelho, azul, amarelo e verde) com as áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias; um quadrado com um símbolo que representa a reprovação; e 40 fichas com o nome das 10 competências previamente selecionadas.

O objetivo do jogo é construir uma definição para cada competência que for escolhida, mediante ao lançamento do dado, por exemplo: o dado ao ser lançado cai com a face vermelha, o jogador escolhe uma ficha que corresponde a competência EMPATIA. A turma terá que construir uma definição e exemplificar no contexto escolar. O jogo findará quando a turma tiver recolhido todas as competências (fichas) do tabuleiro ou se formar a imagem da reprovação. A imagem será composta uma parte, cada vez que o dado aparecer o nome REPROVAÇÃO. A cooperação entre todos é a melhor estratégia para vencer o jogo. Mas para que a vivência do jogo de tabuleiro possibilitasse uma maior participação dos alunos, criamos regras que o torna um macro-jogo humano, onde os alunos assumem o papel de cada peça do próprio tabuleiro.



Figura 1 - Jogo Nexialuno. Fonte: Autores.

Resultados e discussão

Iniciamos nossa discussão com a análise dos resultados obtidos na experimentação do jogo Nexialuno. Observamos a dificuldade dos alunos em concentrar-se num jogo cooperativo e na falta de interesse em contribuir com os representantes da turma, pois a maioria apresenta características individualistas e egocêntricas, pois ajudar o outro para “vencermos” os desafios do jogo ainda apresentam alguns entraves que só através de novas vivências é que podem adquirir tal consciência mais cooperativa.

Finalizamos o último momento, com a participação de 103 alunos, analisando as respostas adquiridas com a aplicabilidade dos questionários, foram elas: com relação aos **jogos cooperativos** maioria dos discentes sabe o que significa e desejam que seja um conteúdo presente nas aulas de educação física. Já com relação ao **jogo cooperativo Nexialuno**, criado pelos discentes juntamente com a

professora de educação física, os alunos gostaram de vivenciar e afirmam que ele possibilitou a aquisição de novos conhecimentos com relação às competências necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão

Diante da falta de interesse dos alunos pelos estudos e com as consequências que determinadas ações podem causar no futuro destes discentes, é que decidimos elaborar esse projeto com o intuito de mostrar que através de uma mudança de atitude tudo pode favorecer à aprendizagem do educando. Mas para que o mesmo possa vir munido de êxito, faz-se necessário estabelecer um conhecimento prévio sobre os envolvidos no processo educacional e a elaboração de uma aula que os mesmos possam refletir e construir um perfil ideal para obterem sucesso no ensino médio.

Concluímos com o estudo, que necessitamos urgente de práticas educativas “inovadoras” que possibilitem uma parceria entre todos os componentes da comunidade escolar: familiares, discentes, docentes, funcionários e núcleo gestor, pois a escola é fundamentada pela ação direta de cada integrante, pois através da união dos pensamentos podemos encontrar soluções que diminua o fosso existente entre o ensino dos docentes e aprendizagem dos discentes. E cada componente da comunidade escolar deve assumir suas responsabilidades para que a aprendizagem significativa possa ocorrer de forma harmoniosa.

Atualmente, o que encontramos nas escolas são verdadeiras “ilhas” do conhecimento, onde cada área específica desenvolve suas atividades de forma isolada e que ainda insistem em fragmentar o conhecimento, pois “dar menos” trabalho. Contudo, precisamos de projetos que consigam unificar e fortalecer estratégias que ajudam no alcance das metas da escola para este ano letivo.

Acreditamos sim, que o papel relevante desempenhado, dentro da escola, pelo professor de Educação Física pode sim promover uma reflexão que interfira nas atitudes quando o assunto é competência. Conhecer para modificar ações são de fundamental relevância no processo educativo.

Dados os avanços experimentados ultimamente, achamos que são desejáveis e possíveis planejamentos mais ambiciosos. Um tema tão rico e complexo como são as atividades cooperativas deve ser abordado de uma maneira coerente e continua. Em caso contrário, somente com uma semana de jogos cooperativos corre-se o risco de ver diluído nos currículos como algo meramente anedótico, sem que chegue a ter efeitos concretos. Achamos que é perfeitamente possível estruturar nossa área para tentar abordar todos os tipos de conteúdos que trabalhamos atualmente, com uma metodologia cooperativa. Neste sentido, podemos utilizar diferentes conteúdos e recursos para introduzir nas escolas a pedagogia da cooperação: Métodos de aprendizagens cooperativos; Trabalho seguindo um sentido na aprendizagem dos conteúdos; Trabalho seguindo uma linha de criatividade crescente; Desafios motrizes cooperativos; Macro jogos cooperativos; Ensino e aprendizagem recíproca.

Entender que os alunos são significativamente complexos e que necessitam de um olhar que supra suas necessidades é perceber que a metodologia aplicada atualmente dentro da sala de aula deve ser modificada para alcançar o objetivo comum a toda comunidade escolar: que o aluno consiga absorver o conhecimento. Para finalizar: **Com a cooperação, ganhamos TODOS.**

Referências

ALMEIDA, M.T.P.; CORREA, P. M. A. A.; RODRIGUES, L. K. O.; ALMEIDA NETO, F. H. **O brincar, o lazer e a gamificação: Pokémon Go e a sua**

influência na apropriação dos espaços públicos. In: X Seminário Ócio e Contemporaneidade, 2016, Fortaleza. Anais do Seminário Ócio e Contemporaneidade 2016. Fortaleza, CE: OTIUM, 2016. v. VII. p. 1-18.

ALMEIDA, M.T.P. **Brincar Cooperativo: Vivências lúdicas de jogos não competitivos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ALMEIDA, M.T.P. **Jogos Cooperativos: Aprendizagens, métodos e práticas**. Várzea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2011a.

ALMEIDA, M.T.P. (Org.). **Jogos cooperativos nos diferentes contextos**. 1ª Ed. Jundiaí-SP: Fontoura, 2011b.

BARKLEY, Elizabeth; MAJOR, C. Howell; CROSS, K. **Técnicas de aprendizagem colaborativo: Manual para el profesorado universitario**. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

BANTULÁ, J. **Juegos motrices cooperativos**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

BOAVENTURA, de Sousa Santos. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 4ª Edição, 2006.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1983.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 4ª Edição. São Paulo, SP: Palas Athenas, 2013.

BROWN, G. **Jogos Cooperativos: teoria e prática**. 3. Ed. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

CAILOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa – Portugal: Editora Cotovia, 1990.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CORTELLA, M.S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

DEUTSCH, M.A. Theory of Co-operation and competition. Human relations, 2, 129-152. 1949.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 24ª Edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ª Edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Edição, São Paulo - SP: Atlas, 1999.

GOLDSTEIN, Jeffrey; BUCKINGHAM, David & BROUGÈRE, Gilles. **Toys Games and Media**. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. (2000). São Paulo - SP: Editora Perspectiva S. A.

JARES, X.R. **El placer de jugar juntos**. *Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: CCS, 1992.

LEFEVRE, Ana Maria; LEFEVRE, Fernando. (2012). **Pesquisa de representação social: Um enfoque qualitativo**. Brasília – DF: Liber Livro, 2ed.

MANN, Barry D.; EIDELSONB, Benjamin M.; FUKUCHI, Steven G.; NISSMAN, Steven A.; ROBERTSON, Scott; JARDINES, Lori. **The development of an interactive game-based tool for learning surgical management algorithms via computer**. *The American Journal of Surgery*, v. 183, n. 3, out., 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MCGONIAL, Jane. **A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bestseller, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2013). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 33ed.

NEGRI, P.S. **Intencionalidade Pedagógica** – SlideShare. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/labteduel/intencionalidade-pedagogica> - 22 de jul de 2010. Acesso em: 10/04/2016.

NEGRI, P.S. **A Intencionalidade Pedagógica como Estratégia de Ensino**. Publicado em 14 de março de 2013 por lilianamaro. Disponível em:

<https://lilianamaro.wordpress.com/2013/03/14/a-intencionalidade-pedagogica-como-estrategia-de-ensino-paulo-sergio-negri/>.

ORLICK, T. **Libres para cooperar, libres para crear**. Barcelona: Paidotribo, 1995.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Traduzido de *Digital Game –Based Learning*. São Paulo: Editora SENAC, 2012.

PUJOLÀS, P. **Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria**. Málaga-ES: Ediciones ALJIBE, 2001.

RODRÍGUEZ GIMENO, J. M. y PUENTE FRA, E. **El aprendizaje cooperativo en educación física**. Actas del I congreso estatal de actividades físicas cooperativas. Valladolid: La peonza publicaciones, 2001.

RODRÍGUEZ GIMENO, J. M. (2003). **Errores, miedos y problemas en la puesta en práctica de las actividades físicas cooperativas**. *Actas del III congreso estatal y I iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: La peonza publicaciones.

RUIZ OMEÑACA, R. y RUIZ OMEÑACA, J.V. **Juegos cooperativos y Educación Física**. Barcelona: Paidotribo, 1999.

RUIZ OMEÑACA, R., PUYUELO, E. y RUIZ OMEÑACA, J.V. **Explorar, jugar, cooperar**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

RUIZ OMEÑACA, J. V. **Actividades físicas cooperativas y educación en valores**. *Actas del II congreso estatal de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: La peonza publicaciones, 2002.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. (2012a). **Regras do jogo: Fundamentos do design de jogos**. São Paulo – SP: Blucher. Volume 1.

SHELL, Jesse. (2011). **A arte de game design: O livro original**. Rio de Janeiro – RJ: Elsevier.

SCHUYTEMA, Paul. (2011). **Design de Games: Uma abordagem prática**. São Paulo – SP: Cengage Learning.

SEVERINO, Joaquim. (2007). **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo – SP: Editora Cortez, 23ed.

SMITH, Karl A. **Cooperative learning**: Making “groupwork” work. in: Sutherland, Tracey; Bonwell, Charles C. *New directions for teaching and learning*. 1ed. Estados Unidos: Jossey-Bass, 1996.

VELÁZQUEZ, C. **O jogo cooperativo como recurso didático na educação física**. ALMEIDA, M.T.P. (Org.). *O jogo e o lúdico: sua aplicação em diferentes contextos*. 1ª Ed. Fortaleza-CE: Prontograf Editora, 2013.

VELÁZQUEZ, C. **Educação para a paz. Promovendo valores humanos na escola através da Educação Física e dos jogos cooperativos**. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2004.

sobre tudo

O COVID-19, O ENSINO REMOTO E OS NOVOS ACORDOS DIDATICOS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Gabriel Gules Goularte⁸

Fabiano Bossle⁹

Resumo: O presente artigo trata dos percursos adotados por professores de Educação Física para a implementação das alternativas disponíveis para o ensino do componente curricular em tempos de pandemia do COVID-19 e aulas remotas. A partir das narrativas de um grupo de professores, interpretamos que novos acordos didáticos estão sendo construídos e que, para tanto, a compreensão do processo de ensino da Educação Física em aulas ocorridas durante o período de distanciamento social deve envolver, necessariamente, o diálogo e a escuta dos sujeitos diretamente relacionados com as aulas. Assim,

⁸ Doutorando em Ciências do Movimento Humano pelo PPGCMH/UFRGS. Professor de Educação Física no Colégio Marista Champagnat. Contato: gabriulgules@gmail.com

⁹ Pós-doutorado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Professor da Escola de Educação Física da ESEFID/UFRGS. Contato: fabiano.bossle@ufrgs.br

parece possível interpretar que a Educação Física escolar está envolvida em um processo de atualização que deve envolver uma reconstrução da didática a partir do diálogo coletiva, participativa e solidária.

Palavras-chave: Educação Física; Didática; Ensino remoto.

Abstract: This article deals with the paths adopted by Physical Education teachers for the implementation of alternatives available for the teaching of the curricular component in times of pandemic of COVID-19 and remote classes. From the narratives of a group of teachers, we interpret that new didactic agreements are being constructed and that, for this, the understanding of the teaching process of Physical Education in classes that occurred during the period of social distancing must necessarily involve the dialogue and listening of subjects directly related to the classes. Thus, it seems possible to interpret that school Physical Education is involved in an update process that should involve a reconstruction of didactics from collective, participative and solidary dialogue.

Keywords: Physical Education; Didactics; Remote teaching.

Introdução

Notificada oficialmente pela primeira vez no início de dezembro de 2019 em Wuhan/China, a doença respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (ou COVID-19), assumiu, segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde) o status de pandemia em 11 de março de 2020. Nessa altura, o Brasil já tinha relatos do aparecimento do COVID-19 em território nacional notificado pela Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, bem como os primeiros indícios de transmissão local do vírus.

Caracterizada pelo alto grau de transmissibilidade, rapidamente diferentes localidades e contextos por onde a doença se alastrava foram adotando medidas de isolamento social e o emprego da prática de quarentena da população, embora, evidentemente, com reações e aderências governamentais e sociais manifestadas de maneiras distintas e particulares para cada território e continente mundial. Estas múltiplas reações em virtude da abrangência mundial da pandemia permitem que, em função das intenções previstas para o artigo em questão, foquemos na opção de pontuar, brevemente, as ações envolvidas com o território brasileiro e, igualmente, no Estado do Rio Grande do Sul.

Um marcador importante para esta análise está no fato de que ainda no mês de março 2020 começaram a ser instaurados os movimentos de quarentena no território nacional, expondo a heterogeneidade na tomada de decisões a níveis municipal, estadual e federal. Essas implementações das diferentes quarentenas produzidas no Brasil desnudam indícios mais evidentes das disputas político-ideológicas dos projetos de governo e se tornam outro ponto importante no reconhecimento do avanço da doença e das opções de enfrentamento em todos os cantos do território brasileiro, visto que cada localidade e região reagiram diferentemente na adoção das medidas de distanciamento social desde os primeiros relatos do coronavírus.

Ponto comum de atuação nacional, contudo, foi a implementação da suspensão das aulas em todos os níveis de ensino. Evidentemente, no entanto, que diretrizes e orientações produzidas ao longo da instauração dos movimentos de menor circulação de pessoas foram disponibilizadas tanto pela União, quanto pelos governos regionais e locais. Nesse sentido, torna-se importante o reconhecimento dos caminhos adotados pelo sistema educacional brasileiro, revisitando as orientações destinadas aos diferentes níveis

de ensino, no caso, produzidas pelo Ministério da Educação e Secretarias regionais/locais.

Assim, tratando do local de onde nos posicionamos, a semana de 16 de março marcou o início do afastamento presencial das aulas no Rio Grande do Sul. E é, justamente, nesse momento em que o ensino remoto começou a ganhar seus primeiros contornos no cotidiano das instituições de educação básica e ensino superior e essa modalidade de ensino passa a compor o pano de fundo para o foco do produto debatido nessa construção teórica. Ou seja, os caminhos e percursos adotados por professores em diferentes níveis de ensino para o ensino remoto.

Apressadamente iniciada pela constatação do COVID-19 espalhando-se pelo país, a educação domiciliar que há muito vem sendo debatida em diferentes perspectivas de análise e estudo para sua autorização e implementação no Brasil em fóruns governamentais e no senso comum social, passa a vigorar “a toque de caixa” em março de 2020 dado o distanciamento social adotado pelos Estado e municípios. Aqui, devemos frisar que não se pode deixar de considerar, evidentemente os diferentes caminhos adotados pelas diferentes Redes e Níveis de Ensino.

E é deste esforço de contextualização breve e local de análise que surge o problema que guia nossa proposta investigativa aqui apresentada e sintetizada da seguinte maneira: **Em tempos de afastamento social e implementação do ensino remoto, quais caminhos que professores de Educação Física estão trilhando para a constituição de novos acordos didáticos para o ensino do componente curricular?**

Visando contextualizar e dar luz as reflexões e narrativas produzidas por professores de Educação Física atuantes em diferentes

níveis de ensino, Redes e localidades do Estado do Rio Grande do Sul¹⁰ se traduz, portanto, o objetivo central deste artigo: **refletir e analisar, a partir de narrativas de professores atuantes no Rio Grande do Sul, os caminhos e alternativas construídas para o reordenamento da(s) didática(s) para o ensino da Educação Física.**

Com vistas a este problema e objetivo estabelecidos, optamos por retornar aos ordenamentos nacionais e regionais relacionados a autorização do ensino remoto em função da pandemia, uma breve análise da discussão sobre a compreensão da Didática enquanto campo de conhecimento e finalizando com as narrativas dos professores, suas angústias, desafios e reflexões.

A pandemia mundial como porta de acesso ao ensino remoto: mas, afinal, como fazer?

Considerando que, embora as críticas e reflexões possíveis, o mapeamento das diretrizes e orientações oficiais de governo voltadas para o tratamento da instauração do ensino remoto no Brasil e, sobretudo, no Rio Grande do Sul demanda um esforço grande de informações, pareceres e ordenamentos. Deste modo, adotamos a opção de destacar documentos que, no nosso entendimento, respondem pelas indicações destinadas as escolas, institutos federais e universidades com o devido foco ao objeto de estudo aqui investigado.

Assim, até o mês de junho de 2020, a nível federativo identificamos e elegemos como destaque quatro portarias produzidas pelo Ministério da Educação (MEC) tratando especificamente do regramento para o ensino remoto em território nacional durante a pandemia do novo coronavírus: as portarias 343 de 17 de março de

¹⁰ Integrantes do Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia do Estudo da Educação Física (DIMEEF/ESEFID/UFRGS)

2020; 345 de 19 de março de 2020; 395 de 15 de abril de 2020; 473 de 12 de maio de 2020; e 544 de 16 de junho de 2020, todas elas publicadas no Diário Oficial da União.

Em uma análise cronológica das orientações, foi em 17 de março de 2020 a primeiro ordenamento dispendo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais “enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020a) publicado a partir da portaria 343/2020.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020)

Além disso, caput primeiro da mesma portaria mencionava:

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. (BRASIL, 2020a)

Com isso, a portaria 343/2020 foi revisitado a partir da portaria 345 de 19 de março de 2020 onde se dispôs:

Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em

andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020b)

Além disso, identificamos duas portarias nos meses subsequente a março onde, a partir das portarias 395 de 15 de abril de 2020 (BRASIL, 2020c) e 473 de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020d), houve a prorrogação da portaria 343/2020 através da redação de seus artigos 1º que dispuseram sobre a extensão, por mais trinta dias, o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020).

Salientamos, também, que em 1º de junho foi homologado parcialmente o parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação no qual envolvia à reorganização do calendário escolar, bem como a possibilidade de cômputo das atividades não presenciais utilizadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia do novo coronavírus - COVID-19.

E, por fim, damos luz a portaria 544 de 16 de junho de 2020 onde o MEC revogou os documentos anteriores estendendo a possibilidade de duração das aulas remotas até o final do ano de 2020. Segundo o artigo 1º da portaria ficou definido:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal

de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020e).

Artigo 1º corroborado pelos caputs:

§ 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

§ 5º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do

primeiro ao quarto ano do curso e ao internato, conforme disciplinado pelo CNE.

§ 6º As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação - MEC a opção pela substituição de atividades letivas, mediante ofício, em até quinze dias após o início destas.

E, além disso, o artigo 2º da mesma portaria orientou as instituições de ensino superior da seguinte maneira:

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas, para fins de cumprimento da carga horária dos cursos, conforme estabelecido na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram a carga horária dos cursos, consoante estabelecido na legislação em vigor.

Aos selecionarmos estas portarias, entendida por nós como as principais comunicações oficiais do Governo Federal para a instauração do estudo remoto durante a pandemia em vigor no Brasil, fica a clara percepção da ausência de orientações sobre “como” estabelecer essa modalidade emergencial de ensino. Passo seguinte, em uma análise regional e local dos Governos Estadual do Rio Grande do Sul e Prefeituras de alguns municípios do mesmo Estado, constatamos o surgimento de acordos com viés puramente mercadológicos do processo de Ensino escolarizado reforçando a ausência na clareza de

orientações aos professores sobre como estabelecer sua atuação neste novo cenário.

Plataformas para receberem os envolvidos com o ensino remoto foram criadas, acordos comerciais firmados entre Governos e empresas que oferecem suas expertises neste segmento e, em um passo acelerado a Educação saiu das salas de aula para atrás de telas de computadores, celulares e dispositivos móveis. Questão crucial, no entanto, está localizada no fato de que coube a professores planejarem e, acima de tudo, executarem aulas virtuais sem tempo para refletirem e, muito menos, estabelecerem um acordo coletivo.

E é, justamente nessa ausência do processo de práxis e coletividade para a construção da tessitura que guiaria o Ensino neste momento, que localizamos o problema que nos orienta nesse artigo. Ou seja, afinal, como os professores estão estabelecendo o que entendemos como a confecção desses “novos acordos didáticos”? Para tanto, como aproximação do cerne dessa discussão entendemos necessário localizarmos nossa compreensão da *didática* enquanto área de estudo, bem como, a partir dela, pontuar as narrativas de professores de Educação Física de diferentes redes, níveis e segmentos de ensino.

O nosso lugar de fala: um breve retorno ao conceito de didática

Constituída enquanto disciplina de cursos de licenciatura desde o século XX, há muito que a Didática é alvo de estudos que se debruçam em melhor compreender os processos relacionados aos fundamentos, condições e metodologias de ensino.

Nesse sentido, a “didática compreende a dimensão técnica da Pedagogia” (FONSECA, 2015, p. 26) e deve se voltar para a articulação das perspectivas técnica, humana, política e social do ato de ensinar.

Ou seja, há um reforço na interpretação da não-neutralidade envolvida com a prática pedagógica no ambiente escolar.

Em outras palavras, não sendo neutras, a teoria e a prática de uma forma de ensino articulam as finalidades individuais da educação do homem a um modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, do como se ensina e dos meios utilizados, e contribuem para a manutenção-superação da prática social mais ampla. (DAMIS, 2006, p. 11)

Entendemos, então, importante marcar que interpretamos a *didática* com vistas no processo de ensino e que, para tanto, seu estudo deve envolver a contemplação das relações envolvidas com os objetivos, conteúdos, meios e condições desse processo. E, em se tratando da educação escolarizada, parece claro a íntima relação destes elementos criados “deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos” (LIBÂNEO, 1994, p. 18), aspecto que permite reconhecer o caráter social e político envolvido.

Sob esse enfoque, a didática supera a perspectiva técnico-operacional e passa a contemplar também o viés de análise crítica da educação e do ensino. Ou seja, avança da concepção da organização do ensino (o “como” fazer) para a interpretação das alternativas, formas de organizar, implementar e avaliar as práticas sociais envolvidas no âmbito escolar vinculado ao modelo de sociedade vigente (o “por que” e “para que” fazer).

Deste ponto de vista, a didática, ao significar uma forma de vivenciar a ação da escola para a formação do aluno, segundo uma finalidade social

determinada, possui um sentido e um significado que vão além da específica operacionalização do ensino. Pois, na medida em que seu objeto de estudo é uma forma de ensino que busca adequar e preparar o aluno para a vida social, essa forma, além do aspecto técnico-operacional, possui um conteúdo que é determinado pelas condições e necessidades predominantes na prática social mais ampla que a institui. (DAMIS, 2006, p. 22)

Ao propormos investigar a construção de um “novo acordo didático” estabelecido a partir da implementação vertical de políticas voltadas para o ensino remoto em tempos de COVID-19, entendemos a possibilidade de interpretar junto com os professores, os significados simbólicos e objetivos partilhados no contexto escolar em que atuam, no momento em que estabelecem suas práticas educativas isolados em seus lares, a partir do necessário isolamento social. Assim, recorrendo a Pérez Gómez (2004, p.126):

Para compreender a relevância das interações que se produzem no contexto escolar é necessário entender as características desta instituição social em relação com a determinações da política educativa que as diferentes e supostas instâncias administrativas vêm elaborando para acomodar as práticas escolares com as exigências do cenário político e econômico de cada época e cada lugar.

Ou seja, refletir o processo de ensino estabelecido na modalidade remota com vistas a interpretar detalhes da sutileza de signos, ritos, símbolos e significados que levam os professores a “fazerem o que fazem” na implementação da didática do ensino em suas práticas educativas durante a pandemia do COVID-19. Assim, a

partir de Rays (2006, p. 46) “o que está se preconizando, pois, para a didática, é que na estruturação de seus pressupostos políticos, pedagógicos e científicos, não se ocultem e não se afastem as contradições sociais existentes no interior do currículo escolar”, em uma perspectiva que localiza o processo mercadológico desnudado por diferentes setores para a Educação, desconsiderado contudo que os novos problemas necessitam do devido cuidado para evitar o reducionismo e “soluções mágicas” como a simples transposição do ambiente escolar para o meio virtual.

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 47).

Assim, ao interpretar a didática desde a concepção dos objetivos, conteúdos, meios e condições para o desenvolvimento do processo de ensino, é preponderante o reconhecimento do viés da não-neutralidade nos processos e relações ocorridas no cotidiano da trama escolar. Em outras palavras, a perspectiva fundamental pressupõe “a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (CANDAU, 1989, p.21). E, para tanto, nada mais evidente que a escuta atenta de professores, estudantes, famílias, coletivos envolvidos com as comunidades escolares para o estabelecimento do quê e como fazer Educação no momento do necessário isolamento social. Assim, nesta perspectiva, abrimos espaço

aqui para reproduzir narrativas de professores de Educação Física atuantes nas redes públicas e privadas do Rio Grande do Sul.

Um novo acordo didático para o ensino da educação física: com a palavra os professores

Os relatos e narrativas aqui apresentadas são fruto de um diálogo estabelecido durante trocas coletivas entre integrantes de grupo de pesquisa (DIMEEF) associado a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). No final do mês de junho o grupo de pesquisa realizou uma reunião para que pudéssemos compartilhar nossas práticas educativas em tempos de isolamento social.

Reforçamos, com isso, que histórias apresentadas por professores e professoras de diferentes redes de ensino, municipais, estadual, federal, privada, de educação básica e de ensino superior. Um perfil de muita riqueza pelas particularidades e diversidade tipológica, contemplados também por distintas formações iniciais, tempo de experiência com educação física escolar, dentre outros.

Foi narrado que os colegas da rede municipal de Porto Alegre estão sem orientações para atuar com a plataforma adquirida junto aos parceiros comerciais da atual gestão municipal – e que essa plataforma apresenta mais problemas do que soluções para o atual momento. Além disso, diferente do que foi comunicado pela Secretaria de Educação (SMED), a maioria dos estudantes não têm condições de acesso ao ambiente virtual (pacote de dados de aparelho celular); que o trabalho com a educação física na educação infantil é complicado; que os encontros virtuais têm sido utilizados como um espaço privilegiado de escuta e desabafos.

Já na rede estadual de educação do RS, houve igualmente a adoção de outra plataforma também a partir das parcerias comerciais

da gestão. Os integrantes do grupo de pesquisa que são professores desta rede narraram que professores e os estudantes viraram “tarefeiros”, em uma clara perspectiva de preocupação com a manutenção do ano letivo e não com as pessoas, suas aprendizagens e particularidades. Além disso, é consenso por professores da rede estadual que os pais têm dificuldades em acompanhar as rotinas de seus filhos; que o trabalho é dobrado, porque os alunos nem sempre compreendem a atividade e elas retornam simplesmente “em branco”; que por vezes é preciso organizar para que as atividades sejam entregues impressas aos estudantes, porque nem todos tem acesso virtual (existe a plataforma, mas não há condições físicas de acesso), tal e qual relatado na rede municipal de Porto Alegre.

Alguns integrantes do grupo de pesquisa, por sua vez, são professores da iniciativa privada e também relataram outras dificuldades. Na educação básica privada, por exemplo, as postagens para os estudantes são realizadas em plataforma digital e, embora as condições de acesso sejam menos prejudicadas, há excessos de documentos e materiais que devem ser produzidos, postados e corrigidos rotineiramente. Além disso, ainda na iniciativa privada há a instauração de aulas online (*lives*) de 30 minutos para o componente curricular Educação Física em cada turma de atuação desde as turmas da Educação Infantil. Estas aulas online refletem a preocupação mercadológica presente na iniciativa privada, onde o professor é vigiado pelos pais, que podem concordar ou não com as atividades.

Outras narrativas, ainda, na condição de pais, mães, responsáveis por crianças em idade escolar e a difícil constatação de que filhos não se identificaram com o ensino remoto e que têm grandes dificuldades em conseguir se adaptar a este momento. Ou ainda, a simples impossibilidade de permanecer na frente dos dispositivos móveis com filhos nas *lives* de suas turmas, uma vez que como pais e

professores, os sujeitos permanecem em constante jornada de trabalho.

Há casos relatados de corte e/ou redução de salários de modo arbitrário e sem negociação com professores. Outro quesito também debatido pelos integrantes do grupo de pesquisa foram as narrativas sobre a produção de pareceres descritivos e avaliativos dos estudantes em tempos de estudos remotos. Afinal, “como dar conta da demanda de atividades que as 9 turmas e os 300 alunos produziram com o ensino remoto?” indagou uma experiente professora. Como os professores vão avaliar os estudantes neste momento?

Enfim, para além de fatalismos e discursos poliqueixosos, entendemos que é preciso reconhecer que nossa formação, pessoal e profissional carece de mais tempo para entender como, aos trancos e barrancos, esse novo acordo didático para o ensino da Educação Física escolar diante do ensino remoto emergencial vem sendo construído. E é assim que talvez possa ser entendido, como uma possibilidade emergencial e com certeza pedagógica. É emergencial porque no Brasil da desigualdade e injustiça social, das condições sociais de escolarização tão desiguais e injustas, o investimento em educação deve privilegiar obrigatoriamente o atendimento aos grupos historicamente desfavorecidos, e não implementar programas educacionais, currículos e procedimentos que somente ampliam as desigualdades.

Considerações finais

O estabelecimento do ensino remoto no Brasil, forçado pela chegada da COVID-19 ao nosso país, desnudou o despreparo e descaso que os setores envolvidos com a Educação repassaram aos professores, estudantes e famílias. De modo atabalhado e sem diálogo, os sujeitos diretamente relacionados com o “chão da escola” foram atingidos pela

lógica capitalista de culpabilização pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Nesse sentido, a reboque do necessário afastamento social imposto pela pandemia do COVID-19, as aulas antes lecionadas nas escolas e instituições de ensino foram transferidas para o ambiente virtual, sem a necessária construção coletiva de como fazer essa transposição. Coube então aos professores nas suas mais diferentes redes construir artesanalmente formas de estabelecer suas práticas pedagógicas, não se deixando de considerar, contudo, a para que isso fosse construído. Desta construção cotidiana, manual, caseira e solitária, compreendemos e sugerimos que novos acordos didáticos para o ensino da Educação Física estão sendo produzidos em diferentes cantos do Brasil, alguns deles relatados aqui neste artigo.

Nesse sentido, para nós, tanto o conhecimento da educação física escolar, quanto sua didática parece estar no centro de um upgrade necessário ao presente e ao futuro, mas obviamente, sempre implicados pela história não linear e não pautada a versão oficial. O ensinar (e aprender) Educação Física em tempos de ensino remoto é possível de ser melhor compreendido se nos sujeitarmos escutar a riqueza das narrativas quando manifestadas de dentro de escolas (ou dos lares dos professores), da dinâmica viva e em constante transformação da educação e dos currículos.

Ao acreditarmos numa educação física escolar libertadora (FREIRE, 1982; FREIRE, 2000; FREIRE, 2004), em que a problematização da realidade se estabelece em processos de diálogos entre o sujeito que aprende em sua realidade, nos perguntamos o quanto dessa experiência com ensino remoto pode provocar novos acordos didáticos da educação física escolar. E, sim, concordamos que novos acordos estão sendo firmados.

Então, se as formas de expressão, de comunicação, de criação dos estudantes são incluídas no processo de uma construção que se

pretende coletiva, participativa e solidária, a mediação do professor e a didática que assume convergem para uma artesanaria de suas práticas educativas. É preciso ouvir, dialogar e construir coletivamente os próximos passos para a educação brasileira, seja ainda para esta pandemia que segue ceifando vidas no Brasil ou para os próximos momentos da nossa sociedade. Caso contrário, como um dos um dos colegas interpretou esse momento da educação em tempos de ensino remoto emergencial, nós, os professores e professoras de diferentes redes e níveis de ensino, permaneceremos como uma analogia aos violinistas no Titanic que seguem tocando enquanto o navio afunda.

Referências

- BRASIL. Portaria 343 de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2020a.
- _____. Portaria 345 de 19 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2020b.
- _____. Portaria 395 de 15 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2020c.
- _____. Portaria 473 de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2020d.
- _____. Portaria 544 de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2020e.
- CANDAU, V. **A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância**. In: CANDAU, V. (org). A didática em questão. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. p. 12-23.
- DAMIS, O. **Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar**. In: VEIGA, I. (org). Didática: o ensino e suas relações. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1996. p. 9-33.

FONSECA, D. **Educação Física: perspectivas na contemporaneidade**. In: FONSECA, D.; BELMONTE, R. **Educação Física: (re)visitando a didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 13-25.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LIBANEO, J. **Didática**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. 4. ed. Madri: Editora Morata, 2004.

RAYS, O. **Pressupostos teóricos para o ensino da didática**. In: CANDAU, V. (org). **A didática em questão**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. p. 38-47.

sobre tudo

O MUNDO DO TRABALHO: AS MUITAS FACES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira¹¹

Resumo: Valendo-me da narrativa autobiográfica, trato de alguns aspectos que considero marcantes na minha atuação como professor de Educação Física durante as décadas de 1980 e 1990, no Paraná. Partindo das experiências como estagiário no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, percorro um conjunto de experiências como docente de escolas públicas e privadas, as quais antecederam e demarcaram a minha atuação como docente do ensino superior.

Palavras-chave: narrativas autobiográficas; trajetória profissional; histórias de vida; docência; Educação Física.

Abstract: Using the autobiographical narrative, I treat some aspects that I consider remarkable in my performance as a Physical Education teacher in the 1980s and 1990s, in Paraná. Starting with my work as a

¹¹ Pós-Doutor pela Universidad de Múrcia, na Espanha, e pela Università degli Studi di Torino, na Itália. Professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: marcustaborda@pq.cnpq.br

treinee in the Physical Education Undergrade Course at UFPR, I show a series of experiences as a teacher in public and private schools, the which certainly marked my performance as a teacher of higher education.

Keywords: autobiographical narratives; professional trajectory; life stories; teaching; Physical Education.

Introdução

O texto que segue é uma narrativa autobiográfica. Valendo-me dos resultados de um trabalho acadêmico defendido em 2018, exploro fragmentos da memória da minha atuação como professor de Educação Física no Paraná, durante a década de 1980 e o começo da seguinte.¹² Tratando-se de uma narrativa, optei por não tecer considerações de caráter teórico-metodológico. Nem por isso deixei de ser influenciado por um conjunto expressivo de relatos biográficos ou autobiográficos. Mas considerei que, sendo a memória a fonte privilegiada, menos importante seriam, aqui, reflexões sobre os seus usos, perigos, abusos e fascínios, embora a literatura sobre o tema seja vasta. Dada a natureza da publicação, e a iniciativa dos organizadores, intuí que seria mais significativo *intercambiar experiências* com colegas professores daquele tempo, que podem ter experimentado situações como as que eu vivi. Ou, mostrar para jovens professores em formação ou início de carreira, as delícias, os prazeres, as dores, as frustrações de quem, ainda muito jovem, acreditou que o corpo era um vetor privilegiado de formação. Com pouco suporte teórico, adepto da tentativa/erro, muito do que fiz como professor de Educação Física, para o bem ou para o

¹² Trata-se do memorial intitulado *Corpo, trabalho, formação*, por mim produzido e apresentado no concurso para professor titular da Faculdade de Educação da UFMG, em novembro de 2018.

mal, partia de dois entendimentos básicos: educar é andar junto, andar com, é partilhar a existência. É um ato dialógico por excelência. E os corpos, na sua polissemia e multivocalidade, oferecem todo tipo de oportunidade para que a experiência do estranhamento possa produzir a nossa capacidade empática. Sobre esses pressupostos, um tanto intuitivamente, exerci muitas das faces do professor de Educação Física.

Ser trabalhador: do *office-boy* ao professor

O mundo do trabalho não me era estranho, pois eu conheci a rotina da labuta desde a infância, seja nos afazeres domésticos ou no trabalho como *office-boy*. A novidade a partir de 1982 foi o começo da minha atuação como professor. Eu contava 17 anos de idade quando tive as primeiras experiências como docente. Uma das boas vivências do meu curso de Licenciatura em Educação Física, feito na UFPR, foram os estágios, fossem os regulamentares ou aqueles ainda sem vinculação acadêmica. Nas Práticas de Ensino que desenvolvi durante o curso, pela primeira vez atuei como “professor” em escolas públicas, o que me entusiasmou bastante. Nenhum dos professores que eu tive acompanhava os estágios, o que me permitiu trabalhar com muita autonomia em consonância com os projetos de cada escola onde atuei. Eu preferia aquela liberdade que me gerava alguma insegurança, pois tudo era novo para mim, àquele esquema burocrático planos de aula/cumprimento de metas/“metodologização” da vida. Dessa forma, aprendi muito e pude experimentar os limites que o modelo esportivo de aulas de Educação Física, então vigente, representava para a formação, embora não tivesse condições de ir muito além dele. Outras experiências iniciais importantes foram a participação no Centro Rural Universitário de Ação Comunitária – CRUTAC, e no Projeto Rondon. No primeiro, atuava “ensinando” professoras do interior do Estado do Paraná, normalmente em zonas rurais, como deveriam ministrar aulas

de Educação Física, uma vez que não tinham formação para isso. Em relação ao Projeto Rondon, participei do Campus Avançado da UFPR em Imperatriz do Maranhão, uma vivência sob todos os pontos de vista muito enriquecedora.

Estagiei, ainda, por iniciativa própria, no SESC e no Instituto de Assistência ao Menor – IAM, em diferentes unidades em Curitiba e sua Região Metropolitana. No SESC atuava como monitor de atividades esportivas, o que não me empolgava, embora a remuneração fosse interessante. No IAM, que funcionava de acordo com a política da FUNABEM, tive um verdadeiro curso sobre a vida danificada. Atuei, ali, em diferentes unidades: a Guarda Mirim, o Lar Hermínia Lupion, para meninas, e na unidade de Campo Comprido, para menores infratores em regime de semi-internato, todos homens. Basicamente eu deveria desenvolver atividades esportivas, mas as peculiaridades daquele ambiente, estranho para quem evocava constantemente a liberdade, me levaram a todo tipo de experimentação. Muitos daqueles alunos e alunas, além da situação de extrema pobreza, e muitas vezes, do abandono, demonstravam um desprezo total por eles mesmos e pelos companheiros, o que explodia nos seus corpos. Agressividade, violência, rituais os mais variados, ócio, demarcavam a sua experiência naquele ambiente que se pensava “educativo”. Na unidade de Campo Comprido, em especial, tive experiências marcantes. Em uma delas, quando chegava ao trabalho na tarde de um sábado junto com um colega, flagramos um aluno sendo agredido pelo então diretor da unidade, que funcionava com uma rígida estrutura militar, embora não o fosse. Aquele aluno, de quem omito o nome, jogava no time de futebol que eu coordenava e era um ano mais velho que eu. Apesar de mais velho que a maioria dos colegas, era tranquilo, afável, muito tímido, mas descontraído. Adorava o futebol de salão e passava horas me contando sobre os seus projetos para quando saísse dali, pois

sonhava ser jogador. Motivo não lhe faltava, pois era, de fato, excepcional na prática esportiva.

Aquelas conversas muitas vezes foram recriminadas por algum dos diretores e/ou funcionários, que atuavam como uma corporação que eu considerava mafiosa: agrediam e expunham os alunos, fomentavam a discórdia entre eles, exigiam favores pessoais como lavar roupas, engraxar sapatos ou lavar carros. Mais de uma vez fui advertido a não “dar trela” aos alunos, pois alguns deles eram “perigosos e traiçoeiros”. Também não devia me meter com as regras do lugar. Nunca senti medo de trabalhar ali, e nunca me senti traído por qualquer um daqueles alunos, mesmo aqueles que eram evidentemente mais agressivos, com os quais às vezes precisava exercer uma autoridade que eu não sabia de onde vinha. A convivência que tínhamos com eles oscilava de uma indiferença respeitosa a uma ligação fraternal.

Tendo flagrado a agressão física, pois haviam deixado uma porta aberta, decidi conversar com o diretor, com quem considerava ter uma boa relação. Ele me recebeu de maneira tranquila e disse que aquele fora um episódio esporádico. Dera-se porque o aluno havia tentado agredir um funcionário. Como se tratava de um aluno mais velho, “muito forte e perigoso”, a única alternativa que teria restado ao “comando” fora puni-lo exemplarmente, pois os outros castigos não surtiam mais efeitos com ele. Mais de uma vez reiterou que aquela não era uma prática do Instituto. Depois das explicações devidas, me exortou novamente a não interferir na dinâmica interna da instituição, pois eu não sabia com quem estava me metendo. Eu tinha mais medo daqueles funcionários que atuavam no submundo, intuía, do que dos alunos que me pareciam claramente deserdados de qualquer perspectiva de uma vida digna.

Na semana seguinte, reuni o grupo de alunos com o qual eu trabalhava, sem a presença do aluno punido, que estava “recolhido ao seu alojamento”. Era um eufemismo para o fato de estar preso e sem

contato com os colegas. Os alunos me informaram, então, que aquela era uma prática comum ali, que eles poderiam apanhar por qualquer motivo, e que aquele aluno, em especial, apanhava com frequência, pois era insubordinado e questionava os desmandos dos funcionários. Fiquei sem saber como agir. Não sabia se denunciava, se voltava ao diretor, como protegeria os meninos. Conversei com o meu colega de universidade que, para meu desgosto, dizia que não deveríamos nos meter naquela rotina, mas tratar apenas dos esportes. Em casa ouvi o mesmo tipo de conselho, até porque se aqueles alunos estavam retidos, era porque tinham alguma culpa... Segui o meu trabalho, então, tentando oferecer aos alunos atividades corporais que fossem além do esporte. Adotei atividades recreativas, de respiração e até mesmo massagens, na expectativa de que aquilo representasse para eles um caminho de autoconhecimento e de solidariedade com os colegas. Eles amavam jogar futebol, e inicialmente reagiram aos meus intentos, mais com indiferença do que com agressividade. Vali-me então, daquele aluno mais velho que tinha uma grande influência sobre os demais, e com quem eu me relacionava muito bem. Com muito diálogo conseguimos, gradativamente, adotar uma variedade de práticas corporais, sem comprometer a prática do futebol. O que retenho daquela experiência, que chegou a ser elogiada pela assistente social da instituição, é a explosão de alegria, um tipo de libertação e conagraçamento que tomou conta daqueles alunos. A tal ponto que a atividade, que era de livre opção dos internos, passou a contar com muitos outros meninos, inclusive os que não jogavam ou gostavam do futebol. Eram tempos de antiginástica, bioenergética, *Do-in*, somaterapia, Yoga e outras práticas absolutamente ignoradas no curso de graduação, mas com as quais eu tomara contato frequentando livrarias e as reuniões do movimento ecológico. Elas representavam para mim uma alternativa ao mundo esportivizado, e aquele Instituto

foi, sem dúvida, um imprevisto laboratório para coisas que eu desenvolveria mais tarde, a partir da noção de corporalidade.¹³

Certa feita fui chamado em um canto por um pequeno grupo de alunos. Era uma sexta-feira e eles me disseram para não ir trabalhar no sábado, pois haveria uma tentativa de fuga. Tentei ponderar, mas eles estavam resolutos. Além disso, discorriam sobre o evento com uma segurança que eu não possuía. No dia seguinte virou notícia na cidade a “rebelião” ocorrida naquele “educandário”. Muitos alunos fugiram, outros se amotinaram dentro dos edifícios, a polícia militar foi mobilizada, e eu me angustiava por imaginar o que eles estavam passando ou iriam passar. Na minha volta às atividades tudo era tratado como normal, como algo próprio da rotina daquele lugar. O diretor veio até mim e fez questão de reafirmar que aqueles alunos, na sua maioria, não eram pessoas confiáveis. Poucas semanas depois as atividades esportivas foram suspensas com a alegação de que os alunos precisavam uma punição. Os nossos contratos foram rescindidos. Nunca mais tive notícias do aluno que poderia ter sido meu amigo.

Outra experiência marcante foi no Centro de Orientação e Controle dos Excepcionais de Curitiba, uma escola especial simpaticamente chamada *Tia Nilza*. Nela assinei meu primeiro contrato de professor efetivo, não como estagiário, ainda no começo de 1982.

¹³ Aquela prática pedagógica só seria teoricamente refletida a partir da minha entrada na UFPR, como docente, em 1995. Como professor de Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física, eu já me alinhava com uma perspectiva que não era exatamente antiesportiva, mas que questionava o primado do esporte como conteúdo privilegiado nas aulas. Mais: advogava, desde aquelas experiências do começo dos anos 1980, que os conteúdos escolares eram um meio de formação, e não um fim em si. A partir das minhas experiências docentes desenvolvi uma compreensão sobre a corporalidade, sobre a qual eu discorri em dois trabalhos que viriam a ser publicados em TABORDA DE OLIVEIRA (1999; 2003).

Na verdade, mal começaram as aulas na universidade eu já estava atuando naquela escola. Ali existia o cargo de professor de Educação Física, mas ele era muito mal remunerado, além de não ser disseminada a Educação Física para crianças e jovens deficientes ou excepcionais, segundo a linguagem da época. Logo, havia poucos especialistas no trabalho com aquelas peculiaridades. Fui contratado por indicação de uma tia, Regina, que trabalhava ali, após uma entrevista com a psicóloga e a diretora da escola. A escola atendia crianças e pré-adolescentes com deficiência mental de leve a moderada, muitos deles portadores de dupla deficiência. Ela se organizava à maneira de uma escola regular de educação infantil, mas com todo tipo de atenção especializada: psicóloga, médico, assistente social, coordenação pedagógica, estimulação precoce etc. Tinha uma estrutura de trabalho estimulante, com muitas professoras com grande experiência na educação daquelas crianças. Eu era responsável pelas aulas de Educação Física e, eventualmente, pela estimulação precoce dos bebês que ali chegavam. Atendia a uma comunidade diversa, mas a maioria dos seus alunos era oriunda de famílias muito pobres da periferia da cidade. Chegavam à escola sujos, com roupas puídas, de chinelos. Ali recebiam as refeições, cuidados médicos, inclusive neurológicos, além da educação formal. Ou seja, independentemente das atividades físicas, os corpos pulsavam naquele ambiente.

Embora tentasse seguir os preceitos didáticos que eu concomitantemente aprendia na universidade, aquela realidade se mostrava rebelde. Com frequência o planejamento das aulas me escapava pelos mais variados motivos: espaço precário, material insuficiente, características peculiares dos alunos, que tinham todo tipo de limitação mental e/ou motora. Novamente aquele modelo da prescrição técnica das progressões pedagógicas se mostrava ineficaz. Mais ainda quando se tratava de ensinar com regularidade qualquer tipo de técnica esportiva. Passei, então, a tratar os corpos dos alunos

como “material” por excelência. Novamente atividades de relaxamento, respiração, automassagem e muitas brincadeiras que estimulassem o autoconhecimento corporal. Adotei a música como um componente da aula, e alternava músicas estimulantes e relaxantes conforme o que esperava dos alunos. Se a música tinha um efeito tão acentuado sobre mim, por que não teria sobre aquelas crianças? Adotei, ainda, o contato corporal direto com os alunos, pois percebi que a maioria tinha corpos retesados, tensos, pois não estavam acostumados ao toque ou eram tratados com violência. Havia casos de alunos que eram amarrados pela família para que não fugissem ou “aprontassem”. Assim, eu lançava os alunos pelo ar, rolava com eles pelo chão, explorava todos os seus sentidos. Certamente daí viria o meu interesse pelos estudos dos sentidos e das sensibilidades, pois aqueles alunos normalmente tinham menos tabus estabelecidos quando comparados com os alunos tomados como “normais”. A exploração dos seus corpos, e dos de seus colegas, não constrangia. Ao contrário, eu precisava estar atento àquele ímpeto exploratório.

Entre as atividades que adotei nos longos anos que trabalhei naquela escola, duas me realizavam muito. Uma, também em evidência no período, era a matroginástica, que adaptei aos meus propósitos. Depois de tanto ouvir dos demais profissionais da escola sobre os problemas das crianças com as famílias, propus realizar aos sábados à tarde seções de matroginástica. Elas consistiam basicamente em repetir as atividades que os alunos costumavam fazer nas aulas, mas na companhia dos familiares, preferencialmente os pais. Era muito interessante observar a reação dos pais, que pareciam descobrir, naquelas seções, os filhos que tinham, assim como a alegria dos alunos. Não fazíamos gincanas, competições ou coisas similares, apenas colocávamos os pais em contato corporal direto com os filhos, e as famílias umas com as outras.

A outra atividade que passei a adotar foram os passeios pela cidade. Observava o estranhamento de muitas pessoas quando dizia que trabalhava com “deficientes mentais”, como se aquilo fosse impossível. Ao mesmo tempo, a única experiência aberta da qual eles participavam eram os jogos das escolas especiais do município, que normalmente ocorriam em algum clube ou quartel da cidade. O que não era tão aberto, visto que quem frequentava esses eventos era um público que orbitava em torno daquele restrito universo educativo, profissionais ou familiares. Então, com frequência levava grupos de alunos para o único *shopping center* que existia na cidade naquele período, aos parques da cidade, à Rua XV, todos lugares com grande circulação de pessoas em sua rotina normal. Também, nessas atividades, tudo podia acontecer. Desde pessoas que tratavam as crianças como animais de estimação, outras que claramente tinham medo ou repulsa – afinal, eram crianças sujas, rasgadas, algumas irrequietas, outras com o nariz repleto de ranho, algumas babavam, outras fediam, que exploravam cada milímetro da cidade naquelas andanças. Fui até acusado por uma senhora, dentro do *shopping*, de expor aquelas crianças ao público. Confesso que me alegrava aquele tipo de reação de pessoas que desprezavam o que é a plenitude da vida, o que é a vida dos pobres, economicamente, mas também a vida dos que são diferentes corporalmente. Aquela atividade, apoiada sempre pela escola, embora algumas professoras compartilhassem o mesmo mal-estar, tinha a dupla função de estimular as crianças e de mostrar à sociedade que não eram bichos, ou seres monstruosos, como faz pensar a saga do homem-elefante (O HOMEM..., 1980). A situação daquelas crianças devia ser visibilizada para que deixassem de ser tratadas como um show de aberrações. O seu aspecto corporal significava, para muitos, um claro sinal de distinção social. Uma única vez organizei uma viagem ao litoral com alguns dos alunos mais jovens. Envolvi até a minha mãe na atividade, além de algumas funcionárias. Ela

atuou como cozinheira. Não repeti a experiência pela quantidade de situações de risco que tivemos que enfrentar.

No entanto, usei aquela experiência como um dispositivo acadêmico. Nas aulas de Genética, na graduação, um professor se ocupava muito da questão da diversidade, como não poderia deixar de ser. Eu gostava quando ele reforçava que as pessoas são diferentes, têm expectativas, desempenhos e possibilidades diferentes, decorrentes da combinação entre as dimensões genética e cultural. Para mim era alentador, em um curso cheio de metas impessoais a cumprir, e de retóricas sobre a condição natural das nossas habilidades. Sabedor que eu trabalhava com crianças especiais, ele me propôs que fizesse uma apresentação dos meus alunos para os demais colegas. Com a anuência da escola e dos pais, em algumas oportunidades levei os alunos da escola Tia Nilza para as dependências do Setor de Ciências Biológicas da universidade, no Centro Politécnico. A atividade consistia em uma aula “normal” de Educação Física, observada pelos meus colegas do curso. Os resultados dessa atividade para mim foram ambíguos. Se, por um lado, eu achava que estava ajudando a quebrar tabus, por outro observei que naquele ambiente, para muitos universitários, aquelas crianças eram dignas de repulsa ou comiseração. Lembro de uma discussão com um colega que argumentava que, a despeito de todos os esforços empreendidos, aquelas crianças eram limitadas e estavam condenadas a serem sempre assim. Para ele, elas jamais teriam um alto desempenho atlético ou esportivo, não fariam uma faculdade, e sempre seriam dependentes. De nada adiantava eu argumentar, inclusive com o apoio do professor da disciplina, que todos somos limitados de alguma maneira, e quem ou o que condenava o que parecia diferente eram os nossos estereótipos e preconceitos. Tampouco ele era capaz de entender quando eu respondia e dizia que muitos adultos eram dependentes, a começar por muitos daqueles atletas de alto desempenho que eram sustentados pelas suas famílias, embora fossem

adultos. Eram discussões inócuas, às quais eu me lançava com fúria e muito preconceito de classe. Dialogando com o professor, que muito estimava e estimulava aquelas atividades, e que tentava me apaziguar reiterando que somos todos interdependentes, deixamos de realizá-las.

Muito aprendi com os profissionais daquela escola, inclusive que mesmo entre eles havia preconceito contra aquelas crianças ou a sua condição. Aquilo tanto ressoava para mim como indicativo de uma sociedade claramente organizada em classes, com seus privilégios, seus rituais de exclusão e desqualificação do outro, como ampliava os meus interesses pelo corpo como vetor de formação. Para quem não sabia muito bem por que cursava Educação Física, soava como um alento.

Teoricamente a genética não me encantava. Eu tinha um recôndito interesse pelos estudos neurológicos. Sentia uma curiosidade imensa em relação ao funcionamento neural e a como aquilo se integrava com as nossas manifestações corporais. Daí ter me aproximado da psicomotricidade, que começava a despontar no país. Porém, em alguns casos por casualidade, noutros por referências indiretas, conheci três obras que me impactaram muito naquele momento. Eram *Fenomenologia da percepção*, de Maurice Merleau-Ponty, *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault e *Eros e Civilização*, de Herbert Marcuse, único dos três autores de quem eu já conhecia alguma coisa. Era a senha que faltava para eu me dedicar integralmente às Ciências Humanas, sem abrir mão do fascínio que tinha pelos corpos e a suas possibilidades.

Em 1985 concluí a minha graduação. Já estava empregado na Escola Tia Nilza e, imagino que pela experiência adquirida no trabalho com crianças especiais, fui convidado para trabalhar no Centro de Reabilitação Sidnei Antonio – CRESA, que atendia crianças e adolescentes com deficiência auditiva, e na Associação de Pais e Amigos de Deficientes Visuais – APADEVI. Cheguei a imaginar que me especializaria no trabalho de pessoas com deficiência, e fiz cursos sobre

o tema no Rio Grande do Sul, em São Paulo e no Paraná. O primeiro deles graças a generosidade de uma amiga querida, Sandra Urbanetz, que me financiou a viagem à Porto Alegre. Naqueles ambientes educacionais eu dava vazão às minhas experimentações conforme as possibilidades e disponibilidades corporais dos alunos. Como consequência dessas atividades, fui convidado pela Secretaria da Educação do Estado para trabalhar como professor nos cursos de Estudos Adicionais que aconteciam no Instituto de Educação. Eram como cursos de especialização para professores que trabalhavam ou iriam trabalhar em escolas especiais (as classes especiais ou qualquer outra forma de integração de alunos especiais às escolas regulares era uma das pautas daquele momento). Uma das minhas responsabilidades era ensinar a mobilidade dos cegos para os professores, algo que eu fazia na APADEVI, ensinando pessoas com deficiência a se mover pela cidade a pé ou no transporte público.

Porém, por algum motivo, as experiências anteriores com a ambiência das escolas regulares da rede pública impactaram-me a ponto de me aproximarem cada vez mais do campo pedagógico. Pelas trapaças da sorte fui convidado para trabalhar em dois colégios privados de Curitiba, um católico, a Escola Nossa Senhora da Assunção, outro espírita, o Colégio Lins de Vasconcelos. A primeira atendia famílias de classe média, mas também muitas famílias de trabalhadores, tornando-se um ambiente que me seria familiar. Fui indicado para a escola pela minha irmã, que à época era secretária da Congregação franciscana mantenedora e, anos depois, se tornaria sua diretora. O segundo era frequentado por frações da elite curitibana e pela classe média endinheirada. Fui indicado pela diretora do CRESA, que era militante do PFL, uma das proprietárias das Faculdades Tuiuti, e mais de uma vez me convidara a fazer parte da Juventude Liberal, mesmo sabendo que eu era militante do Partidão. No Lins eu ministrava poucas aulas de Educação Física e era o responsável pelo desenvolvimento das

aulas de Esporte, uma vez que atendia as turmas do período integral de 5ª. a 8ª., além de algumas turmas do ensino médio. Trabalhei ali por alguns anos e me desliguei quando adoeci. Da Escola Assunção só saí quando fui aprovado no concurso para a UFPR, em 1995, embora alguns anos antes tenha sido demitido e recontratado, em função de desavenças que tive com a direção da escola por conta de uma viagem com os alunos para o Rio de Janeiro.

Nos 13 anos que trabalhei naquela escola eu ministrei aulas de Educação Física do jardim de infância à 8ª série, sendo que cheguei a trabalhar com os mesmos grupos de alunos por 9 anos seguidos. Uma experiência fascinante, diga-se! Mas também dei aulas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e História, para alunos entre a 5ª. e a 8ª. séries. No final da década de 1980, quando eu já gozava de certa autoridade naquela comunidade, propus à direção da escola a criação da disciplina de Filosofia para os alunos de 5ª. a 8ª. séries, em substituição à EMC e à OSPB. Entre as religiosas da ordem mantenedora da Escola, uma delas cursara Filosofia e com ela eu conversava sobre o legado de Merleau-Ponty, Sartre e o marxismo. Ela me estimulou a colecionar *Os Pensadores*,¹⁴ e por ali li, pela primeira vez, Marx sem intermediários. Mas li, também, muitos outros autores, sempre movido por alguma curiosidade, como no caso das *Confissões*, de Santo Agostinho.

Como os alunos tinham aulas de religião, eu argumentava que eles deveriam ter, também, algum tipo de formação que tivesse a cultura como fulcro. As irmãs argumentaram, então, que “Filosofia” teria um peso que não condizia com a ideia de trabalhar aspectos ligados à cultura juvenil, à sociedade civil, à política. Sugeriram, então, que aquela nova disciplina se chamasse *Formação Humana*, nome que não me agradava. Mas como me encarregaram de formular os

¹⁴ Coleção brasileira lançada pela editora Abril Cultural no ano de 1973, publicando em seus números as principais obras da história da Filosofia.

programas, aquiesci e passei a trabalhar com os movimentos sociais, a contracultura, a cultura juvenil etc. Líamos desde letras de canções, até manifestos políticos, passando por fragmentos de obras de pensadores importantes. Além disso organizávamos saraus de poesia e música, mostras culturais etc. As religiosas sabiam que eu era ateu e militava no PCB e nos sindicatos dos professores, o que nunca foi problema para elas. A ponto de eu levar membros Hare Krishna à escola para discutir com os alunos as suas motivações religiosas e o consumo de drogas, ou representantes dos mais diversos partidos políticos que se mobilizavam em torno da Assembleia Nacional Constituinte, de 1987.

Mas eu trabalhava, prioritariamente, com as aulas de Educação Física e conduzia equipes de futebol com alunos de diferentes idades. Éramos quatro professores de Educação Física e nos entendíamos muito bem no cotidiano, basicamente porque trabalhávamos de maneiras diferentes, com concepções diferentes, mas com muita autonomia, o que não causava problemas. O esporte era apenas um dos conteúdos que eu desenvolvia, enquanto uma colega, por exemplo, só fazia aquilo. Não era um problema para nós e nos respeitávamos muito. Eu privilegiava a dança, algo pouco comum à época, as lutas, as atividades circenses, sempre pensando na variedade de possibilidades de manifestação corporal. O esporte, eu entendia, poderia ser trabalhado de maneira específica desde que fosse o desejo dos alunos. Daí a constituição de equipes que seguiam todo o ritual esportivo: treinos no contraturno, competições intra e extraescolares etc. Para mim eram claramente dois tipos diferentes de atividades, com potência formativa também diferente.

Mas entre as coisas que fazíamos, um conjunto de atividades se revestia de grande potencial educativo, segundo o meu entendimento. Eram os acantonamentos, com as crianças das séries iniciais, os acampamentos, com alunos de 7^a. e 8^a. séries, as viagens, passeios etc. Eu mantinha o entendimento de que formar é “trombar” com o mundo,

o que fazemos com os nossos corpos, e organizava essas atividades com muito empenho, sempre com o apoio da escola, com a parceria de muitos colegas e com a anuência dos pais. Às vezes acampamos por 4 dias na Ilha do Mel ou na Serra do Mar, com grupos de até 50 alunos de ambos os sexos. Era muita aventura que pressupunha uma grande preparação, o que eu julgava muito formativo à época. Os alunos não iam como turistas, mas como membros de uma equipe que levantava acampamento, fazia a sua própria comida, construía os seus banheiros no meio da mata, e na qual todos cuidavam de todos. Eu sempre tinha colegas professores comigo, bem como alguns pais, que se tornaram parceiros frequentes. Como as iniciativas tinham um caráter formativo, as atividades podiam ir desde a observação do céu estrelado, conduzida por um professor de Matemática, passando por explicações sobre plantas e animais conduzidas pela professora de Ciências, até cuidados para andar na mata, nadar nos rios ou no mar, sempre tratados pelo professor de Matemática e Desenho, com quem desenvolvi uma longa amizade, que ainda perdura.

Mas coisas mais prosaicas como organizar as barracas, manter o acampamento limpo, revezar-se no preparo da comida, também compunham o rol de atividades que pensávamos contribuir para a formação daqueles adolescentes. Os acantonamentos com as crianças menores, realizados nos fins de semana no interior da escola, que possuía um espaço invejável, serviam como uma preparação para aquelas retiradas da “cidade”. O inconveniente, nesse caso, era que muitos pais passavam o fim de semana, inclusive as noites, empoleirados nos muros, “zelando” pela integridade dos seus “bebês”. Desse ponto de vista, sempre foi melhor estar longe das famílias...

Claro, em inúmeras daquelas situações nos deparamos com picadas de animais, uso de álcool ou drogas, o florescer da sexualidade ou acidentes naturais. Numa dessas atividades, no Rio Nhundiaquara, em Porto de Cima, no colo da Serra do Mar, chovia muito e expliquei

aos alunos o perigo da cabeça d'água, decorrente da chuva no alto da serra. Orientávamos que eles não deveriam se aproximar das margens do rio, pois ele encheria de repente. Desejávamos que observassem tanto o rio enchendo, quanto o estrondo que se ouvia ao longe, quando a massa d'água descia arrastando tudo para, pouco tempo depois, tudo voltar ao normal. Era um fenômeno natural muito bonito, mas assustador para quem não o conhecia. Eis que uma aluna resolveu descer a barranca do rio, que contava mais ou menos 4 metros de altura, justamente quando começamos a ouvir a torrente ao longe. Foi um alvoroço só, pois não daria tempo de ela sair do leito do rio. Gritei para que um aluno que era muito lépido e tinha experiência com o escotismo, se lançasse ao encontro da colega. Enquanto ele corria, lançamos uma corda na sua direção. A ideia era içá-los pela barranca do rio. Ele, vendo que não haveria tempo em função da subida do leito do rio, amarrou a colega em uma árvore numa ilhota, e aferrou-se aos seus galhos. A enxurrada cobriu os dois, para nosso desespero, e dos 40 colegas que haviam atendido as nossas recomendações e estavam seguros acima do leito. Segundos depois da passagem da cabeça d'água, lá estavam os dois, encharcados, ela assustadíssima, ele orgulhoso, para regozijo de todos. A aluna passou três dias pedindo desculpas e sendo consolada pelos colegas, enquanto nós professores, aliviados, tratávamos o ocorrido como uma lição. Hormônios em ebulição, corpos que se colocavam ativamente no mundo, parcerias que se revelavam. Cada vez mais ia se consolidando em mim a ideia de que a escola era importante, mas não suficiente. E que os corpos que nela pulsavam deveriam ter a oportunidade de se expandir para além dos seus rituais, em diálogo aberto com o mundo, com outros corpos.

A minha derrocada naquela escola coincidiu com a proximidade da minha entrada no ensino superior. Em uma viagem à Niterói para participar de um intercâmbio esportivo com outra escola daquela congregação, conduzimos dois ônibus com mais ou menos 50 alunos e

uma dúzia de professores, inclusive a diretora da escola, que naquele momento não era uma religiosa, mas uma das professoras mais antigas. Durante o processo de preparação da viagem, que duraria 4 ou 5 dias, as professoras e a diretora pediram para acompanhar o grupo de alunos e professores “técnicos” das equipes. Como a nossa relação era muito boa – eu era ou fora professor de muitas das suas turmas –, consultei os meus colegas de área e achamos que não haveria problemas. Ledo engano! Quando os alunos saiam para eventos esportivos, se comportavam como membros de equipes esportivas. Cantavam, faziam trote nos mais novos, nada que extrapolasse o limite do razoável. Em uma das primeiras paradas dos ônibus, ainda no Paraná, um grupo de alunos entrou no ônibus das professoras cantando, para fazer o “bolinho” em dois colegas mais novos, sendo que um deles era filho da diretora e estava ali por ela, pois não sabia nada de esportes coletivos. O outro era um garoto negro, de família pobre, bolsista da escola, excelente jogador de futebol. Ambos eram muito companheiros. No “bolinho” um grupo de alunos se jogava sobre alguém, isso independentemente de idade, peso, tamanho ou qualquer variável. Era um tipo de “brincadeira” que mimetizava o que acontece no futebol, quando uma equipe comemora um gol lançando-se sobre o seu autor. Como em toda brincadeira, as reações podem ser as mais diversas. Naquele caso, o aluno se assustou com a iniciativa dos colegas e começou a chorar, com a sua timidez singular. Foi o suficiente para eu ouvir todo tipo de impropérios da senhora diretora. Fui desagradável, pois batemos boca na frente dos alunos e dos demais colegas. Ela acusava aquilo de selvagem, eu argumentava que era uma brincadeira típica de excursões esportivas. Ela dizia que o aluno tinha sido agredido e ferido, eu contestava afirmando que ele tinha se assustado e estava bem. Ela dizia que ia me denunciar à direção da congregação. Eu afirmava que costumava assumir os meus atos. O resultado imediato foi que o grupo de professores se dividiu, ficando alguns do meu lado e a

maioria do lado dela. Justamente a maioria que estava ali a passeio, com exceção de uma colega que, depois, foi decisiva para atenuar a minha punição.

A viagem transcorreu sem maiores percalços, até porque eu tive que conversar duramente com os alunos todos, sobre os quais, felizmente, eu tinha autoridade suficiente. Em Niterói, enquanto as professoras se hospedaram em uma casa e passeavam, os professores responsáveis pelos alunos estavam hospedados nas dependências do Colégio. Os alunos de Curitiba ficavam hospedados nas casas dos seus colegas fluminenses. As atividades corriam nas dependências do Colégio ou em lugares apropriados às atividades esportivas. Dali, em consórcio com os colegas de Niterói, controlávamos os alunos nas competições, nas festas que organizávamos etc.

Eis que um dia recebemos um telefonema da diretora, desesperada, dizendo que o seu filho fugira da casa onde estava hospedado e fora encontrá-la, sozinho. Tendo ele em torno de 11 ou 12 anos, e estando em uma cidade estranha, aquilo era gravíssimo. Novamente fui acusado de irresponsável, inconsequente, por não ter controle sobre as crianças/adolescentes. Fiquei arrasado, pois achava mesmo aquilo uma grande irresponsabilidade. Mesmo alertado pela religiosa diretora da escola de Niterói que a responsabilidade deveria ser imputada à família receptora, eu me achava atordoado com a possibilidade daquilo ter ocorrido. Vendo o meu desalento, um ou dois dias depois uma colega me chamou e disse que eu deveria ficar tranquilo, pois tratava-se de uma armação. O aluno estivera desde o começo com a mãe, junto às demais professoras, porque não quis ficar na casa que lhe fora destinada. Logicamente, como se tratava da diretora da escola e da mãe do garoto, a família o liberou sem se preocupar em comunicar a direção local. Portanto, eu não tinha qualquer responsabilidade sobre o alegado “sumiço”. Assim, só quem estava na casa sabia que o guri estava lá. Diante da informação eu disse

à minha colega que seria a palavra dela, me apoiando, contra a da diretora, que me acusava. Ela sorriu e me mostrou algumas fotos que fizera da piscina da casa, na qual o rapazinho se refestelava, cercado pelas minhas demais colegas. Ela me entregou as fotos e disse que estaria à disposição para o que fosse necessário, pois sabia que as consequências seriam duras.

E foram, mesmo! Antes mesmo de chegarmos em Curitiba, no retorno, a escola recebeu uma ligação não identificada que afirmava que um aluno havia ficado para trás em uma das paradas. Quando chegamos, havia uma multidão de pais nos esperando, o que era comum, mas também um número incomum de irmãs, entre elas a madre superiora, que não atuava diretamente na escola. Ela veio até a mim sem nenhum tipo de lisura e, diante daqueles olhos curiosos e estupefatos, me perguntou que viagem tinha sido aquela, com tantos problemas. Precisávamos conversar! Perguntou, ainda, onde estava o aluno faltante. Eu disse que não havia faltantes, mas não sabia da tal denúncia. Ela, então, contou sobre o telefonema. Eu gelei, temi que fosse verdade. Mas o Luiz Dario reagiu imediatamente e disse “Então vamos conferir mais uma vez os alunos”. Como éramos muito metódicos naquela organização, não foi difícil verificar que estavam todos ali, sãos e salvos.

Dali mesmo a madre me convocou para uma reunião. Disse-me que havia sido informada pela diretora dos fatos, da minha irresponsabilidade etc., etc. Eu voltei a argumentar que foram atividades próprias de equipes esportivas, que ninguém se machucara e que o garoto tinha se assustado, pois era muito novo e frágil. Eu argumentava que aquilo era parte do processo de formação de todos nós e não era, assim, grave. Disse, ainda, que mudaria a conduta em relação àquele tipo de ritual dos alunos, o qual, sinceramente, eu considerava inócuo, uma vez que o aluno que se sentira constrangido frequentemente participava da brincadeira “contra” outros colegas. Ela

me repreendeu dizendo que aquilo não era postura de um professor, afirmando estar desapontada com o meu comportamento, uma vez que eu estava há anos na escola. Em seguida perguntou como eu podia ter perdido um aluno. Quando eu afirmei que aquilo era mentira, ela disse que teria que me colocar frente a frente com a diretora, pois alguém estava mentindo e aquilo era grave. Eu assenti em tom desafiador, dizendo que não tinha nada a esconder, e talvez a diretora tivesse. Em poucos minutos eu estava com a diretora diante de mim, ladeada pela manda chuva da congregação.

A conversa só poderia ser tensa. Com o tom autoritário que lhe era peculiar, mas que ela escamoteava com um auto referido senso de dever, a diretora voltou a me advertir em relação ao trote dos meninos, à minha anuência para as brincadeiras vis, a minha falta de “comando” sobre eles etc. Eu disse que tudo aquilo fazia parte de um ritual e tornei a explicar à religiosa as minhas condutas e motivações em casos como aquele. Foi quando a diretora falou em tom de escândalo sobre o “desaparecimento” de um aluno. Emendou dizendo que déramos sorte, pois o aluno em questão era seu filho e não houve nenhuma consequência mais séria. Eu ouvi a sua versão em silêncio e, ao final, simplesmente disse que ela estava mentindo, pois o seu filho estivera todo o tempo com ela. E passei a explicar a situação, sem mostrar as fotos. Ela se transtornou, levantou a voz, coisa que eu em nenhum momento fiz, e me disse que aquelas eram acusações graves, que eu deveria ter condições de provar. Caso contrário, exigiria da mantenedora que tomassem uma atitude em relação à minha conduta e à minha mentira, quem sabe até com uma demissão. A irmã, desconfiada, mas imaginando que algo aconteceria, me disse que a diretora tinha razão. Eu deveria ser capaz de provar uma acusação tão grave, uma vez que estava desautorizando a diretora da escola. Então, tomei as fotos que estavam em um envelope e as entreguei nas mãos da irmã, que as olhou com aparente indiferença. Em seguida, ofereceu-

as para a senhora que, desconcertada, afirmava que muitas fotos foram tiradas naquela casa, e que não era possível precisar a data das mesmas. Eu disse, então, que também tinha colegas entre aquele grupo de pessoas. E que uma colega estava lá desde o começo, e disposta a confirmar a minha versão. A irmã me repreendeu dizendo que eu não deveria falar daquela maneira das minhas colegas, e deu o encontro por encerrado. Pedi desculpas, mas aproveitei e falei tudo o que pensava daquela pessoa: que era autoritária, manipuladora, mentirosa, e geria a escola como se fosse o banheiro da sua casa, e não, uma comunidade. Apelei: afirmei que a mentira não combinava com gente que se dizia professor e... católica, como aquelas pessoas gostavam de se jactar. A religiosa se limitou a repreender a diretora, dizendo-se surpresa com o fato de tantas professoras estarem à beira da piscina, quando se tratava de uma atividade oficial da escola. Aquela observação não era correta, mas eu me calei. Transtornada, a diretora tentou, ainda, uma reunião em particular com a irmã, mas ela comunicou que o resultado daquele encontro seria levado à congregação da mantenedora e que não havia mais o que discutir.

Na semana seguinte eu fui comunicado de que a minha carga horária seria reduzida (eu era professor horista), e que não trabalharia mais com os alunos de 5ª. a 8ª. séries, mas apenas com as crianças menores e no contraturno dos alunos maiores, de modo que não teria mais contato com estes. Para mim era um golpe, pois eu tinha uma predileção pelo trabalho justamente com os pré-adolescentes e adolescentes, com quem tinha uma interação muito forte. Foi como uma tentativa de neutralizar a minha influência sobre eles, eu saberia depois pela boca de uma outra irmã com quem eu tinha boas relações. A diretora, poucos meses depois, foi afastada da sua função e retornou à condição de professora. No final daquele ano, tive novamente a minha carga horária reduzidíssima. Eu, que chegara a trabalhar quase que integralmente naquela escola, com todo tipo de atividade, passara a ter

duas tardes de aulas semanais de Educação Física para as crianças pequenas. E não tinha outra perspectiva de emprego. Àquela altura a minha irmã já havia deixado a vida religiosa, mas em uma ocasião, observando a minha clara consternação, me disse que eu só não fora mandado embora pela minha longa trajetória dentro da escola. A própria mãe superior defendera que eu deveria ter uma lição, mas que a escola não poderia abrir mão do trabalho que eu fazia. Comentara, ainda, para as suas companheiras de hábito, que eu dissera àquela diretora coisas que as irmãs tinham vontade de dizer, mas nunca tiveram a coragem.

Naquele dezembro, todo o sofrimento daquela situação se atenuou de uma maneira para mim surpreendente. Era 1992, e eu tinha ficado desempregado justamente no ano de nascimento da minha filha, Nayara, que tinha 6 meses de idade (segundo o acordo que eu fiz com a sua mãe, caso nascesse uma menina o nome seria da minha responsabilidade. Pesquisando um nome condizente com aquele projeto de felicidade, li em algum lugar que Nayara significaria “a mais bonita das estrelas do céu”. Pouco importava se era verdade! Para mim bastava: o meu céu estava repleto com aquela única estrela, o que ajudou a apaziguar muito dos meus desacertos daquele momento).

Aquele foi um ano, também, no qual fui muito “zoadado” pelo fim do socialismo, do comunismo, do Partido, e teria que conviver com a ideia de que o capitalismo prevalecera. O Muro de Berlim caíra, a Perestroika era uma realidade. E eu ainda me sentia traído nos meus ideais educativos com os episódios da escola. Mas na formatura dos alunos das duas 8ª séries, na qual era costume a participação dos professores e das muitas irmãs, além das famílias, recebi uma homenagem candente. Uma aluna e um aluno por quem eu nutria um carinho enorme, leram publicamente um texto recuperando a trajetória da nossa convivência, que ali se encerrava, mas que havia durado quase dez anos. Não me contive e chorei compulsivamente, sendo amparado

pelo meu irmão Júlio, que me acompanhava, por vários colegas e pais de alunos. Era como se eu estivesse redimido de uma grande injustiça. Pois, a despeito de todos os erros cometidos por mim ao longo daquela trajetória de professor, inclusive, quem sabe, sendo tolerante com aqueles “trotos”, nada poderia ser mais confortante do que a afirmação de uma cumplicidade – que eu não tinha com muitos colegas, nem com todas as irmãs, menos ainda com aquela diretora. Também não a tinha com todos os alunos, é certo. Mas por muito tempo eu defendera a ideia de que os alunos são a razão de ser de uma escola. Que muitos dos seus problemas, da mais simples rebeldia aos atos de violência, os quais explodem sempre nos e pelos corpos, deveriam servir de mapas para tentarmos compreender melhor o que é preciso mudar para que a escola seja um lugar ao menos aprazível. Eles sabiam dos meus muitos limites ou equívocos como professor, muitas vezes tivemos problemas, alguns até mesmo graves. Mas também sabiam que eu jamais traíra a sua confiança manipulando, mentindo ou dissimulando quando era interpelado pelos seus pais ou pela escola sobre as suas atitudes. Eu os valorizava, pois aquilo era, e continua sendo, um valor. Havia diálogo e respeito naquela convivência. E naquela formatura, que era a festa deles, mais do que homenageado, eu me senti respeitado e valorizado.

Foi um momento difícil. Sem trabalho suficiente, graças à intervenção do pai de alunos meus com quem tinha uma excelente relação, fui trabalhar na Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, como treinador das equipes de handebol da cidade. Era um emprego por indicação, desses que os políticos usam para manter os seus currais eleitorais, e o salário era uma lástima. Mas aquilo me mantinha com algum provento e, de alguma forma, mantinha a minha dignidade. Depois da superação dos conflitos inerentes às miseráveis disputas internas na Prefeitura, foi uma experiência muito boa, ao final. Acabei trabalhando basicamente com a equipe masculina do município. Eram adolescentes e jovens majoritariamente de famílias pobres, muitos da

periferia, que tinham no esporte uma razão para seguir vivendo. Como aquela era uma equipe de competição, as questões educativas passavam por outros caminhos diferentes das práticas escolares. No curto tempo em que convivi com aqueles jovens tivemos uma relação muito intensa. Eles se orgulhavam do seu excelente desempenho esportivo no plano estadual e me achavam um excelente técnico. Eu, que pouco sabia de treinamento esportivo, conseguia valorizar cada iniciativa de todos eles, o que redundava em bons resultados.

Uma das minhas primeiras conversas com eles naquele sentido se deu em um campeonato estadual realizado no interior do Estado, quando enfrentaríamos a equipe de Curitiba em um jogo eliminatório. Alguns deles achavam impossível vencer Curitiba, pois viviam na periferia da cidade e pensavam desde a periferia da autoestima. Simplesmente disse-lhes para fazerem o que sabiam fazer, pois a nossa equipe era igual à da capital. Sendo igual, venceria quem tivesse menos medo. Foi bonito, pois vencemos por dois gols, na prorrogação, e aqueles jovens, alguns com 17, 18 anos, choravam como crianças. Aquilo nada tinha a ver com o que eu estava acostumado a fazer, mas não era indiferente observar as reações de jovens atletas em relação aos seus limites e às possibilidades dos seus corpos. Ali pulsavam os corpos, as suas possibilidades, as suas limitações. Ali pulsava a juventude. Daqueles meninos que sonhavam em ser atletas de alto nível, mesmo com uma vida penível desafiando os seus desejos. Mas também a juventude de um professor de Educação Física que via a escola não apenas como um lugar, mas uma experiência; que via os corpos não como máquinas de repetição, mas em toda a sua expressividade. Que via, por fim, os indivíduos não como meros alunos ou atletas, mas como sujeitos capazes de fazer a vida valer a pena.

É difícil saber se eu repetiria aquelas experiências, hoje. É provável que não. E não apenas porque hoje sou outra pessoa, outro professor, mas principalmente porque vivemos um tempo de absoluta

intolerância com o diferente, no qual se nutre raiva ou indiferença pelos professores e o seu trabalho. Além disso, o culto ao modelo de corpo forte, viril e bonito, que obsessivamente assola a nossa cultura, nada tem a ver com aqueles corpos desregrados e desalinhados que me fizeram crer na potência formativa da escola. Não sei se a sociedade aceitaria aquele trabalho. Não sei se ainda teria coragem de fazê-lo.

Referências

O HOMEM Elefante. Direção de David Lynch. Reino Unido, Estados Unidos: Brookfilms, 1980. 1 DVD (124 min.).

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. A corporalidade do educando como referência principal da formação de professores de educação Física na UFPR: uma proposta de formação aliada à pesquisa. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 1999, Florianópolis. Educação Física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: CBCE, 1999. v. 3. p. 781-1639.

_____. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos escolares: a corporalidade como termo ausente?. In: Valter Bracht; Ricardo Crisório. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2003, v. 1, p. 153-177.

sobre tudo

BRINCADEIRA, MÚSICA E FOLCLORE: O BOI-DE-MAMÃO DO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA UFSC

Juliane Mendes Rosa La Banca¹⁵

Resumo: O Boi-de-mamão é uma manifestação da cultura popular e do folclore catarinense presente, há décadas, no cotidiano do Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Este texto é resultado de uma pesquisa, de natureza teórica, bibliográfica e documental, que buscou compreender o processo de apropriação da manifestação cultural do Boi-de-mamão pelo NDI-UFSC, e sua ressignificação na produção do CD *Boi-de-mamão do NDI* lançado em 2005 e do livro *Malhado, um boizinho de mamão*, lançado em 2006 de autoria de Regiani Parisi Freitas e Vânia Maria Broering.

Palavras-chave: Educação Infantil; Folclore; Brincadeira; Boi-de-Mamão

¹⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Educação Infantil no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC. Contato: juliane.la.banca@ufsc.br

Abstract: Boi-de-mamão is a manifestation of popular culture and Santa Catarina's folklore that has been present in the daily life of the Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI of the Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC for decades. This text is the result of a research, of a theoretical, bibliographic and documentary nature, sought to understand the process of appropriation of the cultural manifestation of Boi-de-mamão by the NDI – UFSC and its resignification in the production of CD Boi-de-mamão from NDI launched in 2005 and from the book *Malhado, um boizinho de mamão*, launched in 2006 by Regiani Parisi Freitas and Vânia Maria Broering.

Keywords: Childhood Education; Folklore; Play; Boi-de-Mamão.

O presente texto é resultado de um Projeto de Pesquisa realizado em 2019 pela autora, que buscou compreender o processo de apropriação da manifestação cultural do Boi-de-mamão pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e sua resignificação na produção do CD *Boi-de-mamão do NDI* lançado em 2005 e do livro *Malhado, um boizinho de mamão*, de autoria de Regiani Parisi Freitas e Vânia Maria Broering, lançado em 2006. Nesta pesquisa, de natureza teórica, bibliográfica e documental, foram contemplados os seguintes aspectos: análise de elementos gerais sobre o Boi-de-mamão como elemento do folclore catarinense, aproximação aos documentos históricos da produção do livro e do CD e reflexões tecidas a partir de artigos publicados sobre o Boi-de-mamão do NDI.

O Boi-de-mamão é uma manifestação da cultura popular e do folclore catarinense presente, há décadas, no cotidiano do NDI da UFSC. Pelas paredes e corredores da escola é possível encontrar diversas marcas desse folguedo em forma de fotos, quadros, esculturas e fantasias. É só começar a cantoria, com os primeiros acordes no violão,

que as crianças de todas as turmas se aproximam para participar da brincadeira. Seja com fantasias, fantoches, livros, vídeos ou apenas ouvindo o CD, o Boi-de-mamão vem encantando diversas gerações de crianças ao longo da história do NDI.

No sentido de contextualizar a instituição, o NDI é uma escola de Educação Infantil vinculada à UFSC. Foi inaugurado em 8 de maio de 1980¹⁶ como resultado de lutas das mães servidoras e estudantes da UFSC que reivindicavam uma creche no espaço universitário para seus filhos.

Essa identidade foi se modificando ao longo do tempo, pois já nos primeiros anos de funcionamento, o NDI passou a acolher estágios obrigatórios de cursos de licenciatura, estendendo sua função para a formação de professores. Os professores e técnicos foram ampliando sua formação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), contribuindo para que o NDI também se consolidasse como espaço de produção e socialização de conhecimentos.

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e sua oferta passou a ser de responsabilidade dos Municípios. Sendo assim, se o caráter assistencial marcou a origem do NDI, o caráter acadêmico assumido posteriormente foi determinante para sua permanência como escola de Educação Infantil vinculada ao Poder Público Federal. Sua identidade está marcada pela atuação no tripé do Ensino, Pesquisa e Extensão, justificando sua presença na Universidade.

¹⁶ Mais informações sobre a história e caracterização do NDI, podem ser encontradas na Proposta Curricular da instituição, publicada em 2014, disponível no site: <https://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Crricular-do-NDI.pdf>

Em 2013, o NDI foi reconhecido como um dos dezessete Colégios de Aplicação vinculados às Instituições Federais de Ensino Superior arrolados na Portaria nº 959/MEC (BRASIL, 2013). Vale destacar que a UFSC é a única Universidade Federal que possui duas unidades de Educação Básica reconhecidas pela portaria (o NDI e o Colégio de Aplicação) e que o NDI é a única escola entre os Colégios de Aplicação que oferta exclusivamente Educação Infantil.

Desde 2014, a forma de ingresso dos alunos na instituição ocorre por meio de sorteio público, universal e aberto à comunidade em geral, tendo apenas reserva de vagas para crianças com deficiência.

Atualmente, o NDI atende cerca de 200 crianças de 0 a 6 anos, em turno parcial de frequência. Em 2020, a instituição completou 40 anos de existência, sendo reconhecida socialmente na oferta de ensino de qualidade, na formação de professores, na contribuição na construção de políticas públicas, na produção e socialização do conhecimento.

Após essa breve contextualização, será apresentada a síntese da produção do processo de pesquisa, iniciando pelas informações levantadas em relação ao Boi-de-mamão de maneira geral e em seguida apresentando as especificidades do Boi-de-mamão do NDI a partir da análise de bibliografia pertinente e das fontes documentais da gravação do CD e publicação do livro.

O Boi-de-mamão é um folguedo que apresenta um enredo em torno da morte e ressurreição de um Boi, envolvendo narração, música, dança e encenação. É considerado parte do folclore, definido por Soares (2002, p. 13) da seguinte maneira:

O termo folclore (folk: povo, lore: saber) foi proposto pela primeira vez pelo antropólogo inglês Wiliam John Thomas, em 22 de agosto de 1846, quando sugeriu, em artigo publicado numa

revista inglesa, que fosse dado o nome de folk-lore a tudo o que abrangesse as “antiguidades populares”, solicitando cooperação para o levantamento de dados sobre os “usos e costumes tradicionais” do povo. Decorrem vários anos para que a proposta formulada por Thomas fosse aceita e somente em 1878, ao ser fundada a Sociedade de Folclore em Londres, foi finalmente confirmada a designação folk-lore.

Trazendo uma definição mais contemporânea dessa interface da cultura popular com o folclore, na sua relação com o Boi-de-mamão, Raizer (2008, p. 44) afirma

Não pensamos a cultura popular como Folclore, como um conjunto de crenças, objetos e práticas tradicionais, assumindo uma ideia de uma coisa do passado que se mantém hoje. Pensamos numa prática viva que traz elementos que se constituíram na história da vida de quem esteve na frente da brincadeira do boi-de-mamão e alimenta as atuações de quem como brincante recria e cria novas formas de brincar de boi-de-mamão, que o referenda vivo, atuante e necessário, como patrimônio que lhe garante o direito de continuar existindo e lutando, mesmo que em poucas aparições ele se faça presente, seja nas festas da Igreja ou nas escolas, seja em espaços reservados para o seu direito de resistir e, ao existir, seja lhe dado o desafio de dialogar com o outro, sejam eles velhos, sejam eles novos moradores do bairro.

Referente ao surgimento do Boi-de-mamão, o primeiro registro de sua existência em Florianópolis data de 1872 e foi feito por José Boiteux (SOARES, 2002, p. 13). Além da capital, em outras cidades também se registra a presença do Boi-de-mamão, como em Laguna, Biguaçu, Jaraguá do Sul, Itajaí, Imbituba, Palhoça, Criciúma, entre outras.

Em um livro infantil denominado *A festa do Boi de mamão*, de autoria de Cristiani Inácio e Marta Marins, há um item de Curiosidades, escrito pelo museólogo Gelci José Coelho, conhecido como Peninha. Ele também era parte de diversas apresentações do Boi-de-mamão do NDI, presente em fotos e relatos e eternizado nos versos “Esse Boi come farinha dá galhada no Peninha” da música *O boi está curado* do CD do NDI. O autor descreve uma das narrativas de origem do Boi-de-mamão:

Inicialmente o folguedo do Boi de Mamão era encenado entre o Natal e o Carnaval. De uma apresentação típica do calendário religioso, passou a ser uma manifestação popular em outras épocas do ano. Podemos dizer que o Boi de Mamão é uma brincadeira, um folguedo, um teatro de rua e tudo isso junto também. Sabemos que os açorianos, em 1748, já se aventuravam no Brasil. Eles eram fundamentalmente lavradores e se fixaram em caminhos e espaços já abertos pelos indígenas. A organização do trabalho e os costumes dos indígenas foram absorvidos pelos açorianos; facilitaram a vida cotidiana dos primeiros colonizadores vindos dos Açores para o litoral catarinense. Dizem também que, devido ao grande calor no Norte do país, os escravos recebiam folga principalmente durante as festas de Natal e em outras importantes datas religiosas. Nesses momentos realizavam batucadas com

tambores e brincavam utilizando uma armação tosca feita com paus e lembrando a figura de um boi. Os batuques atraíam os indígenas. Isso foi sendo incorporado à arte popular de então. A vinda do povo do Norte e do Nordeste brasileiro para lutar na Guerra do Paraguai resultou na permanência de alguns deles no Sul, que tentaram reproduzir o Bumba meu Boi no litoral catarinense. Com as interações culturais dos viajantes e moradores açorianos e indígenas, a brincadeira foi desenvolvendo variações próprias. (INÁCIO e MARTINS, 2017, p.20-21)

De maneira geral, o Boi-de-mamão é associado à cultura açoriana, no entanto não há registro histórico da realização desse folguedo em Açores tal como ocorre em Santa Catarina. O que ocorria lá é algo muito mais próximo do que é conhecido como a *Farra do Boi*¹⁷ do que com a brincadeira do Boi-de-mamão. É inegável que a presença do Boi como figura folclórica foi acolhida pelos imigrantes açorianos, mas a sua origem como folguedo catarinense está ligada a outras matrizes. Segundo Romão (2009, p. 56)

Nas regiões norte e nordeste do país, responsabiliza-se a população de origem africana pela autoria ou influência do Bumba-meu-Boi ou

¹⁷ **A farra do boi** é um evento típico do litoral do estado brasileiro de Santa Catarina, que consiste em soltar um bovino em um terreno ou rua e assim "farrear" fazendo o animal correr atrás das pessoas que participam, sendo assim por percorrer distancias e fugir, o animal fica exausto. Após a brincadeira o animal é devolvido aos pastos e abatido ou usado novamente para a Farra. As vezes são sacrificados dias após a "brincadeira", sendo assim a carne é dividida entre os participantes que ajudaram a custear a compra do animal. A prática é considerada ilegal no Brasil desde 1998, mas ainda acontece. (PMF, 2020, s/p)

Boi-Bumbá nos seus folguedos. [...] Embora em Santa Catarina, o Boi-de-Mamão seja considerado da cultura açoriana, em regiões diferentes, negros são as referências deste folguedo, como é o caso de Gentil do Ocorongo em Florianópolis e Manoel Rosa, o Manequinha em Jaraguá do Sul.

Sobre a origem do nome, há muitas referências. O Boi está presente no folclore brasileiro com diferentes nomenclaturas: “bumba-meu-boi, boi-bumbá, boi-pintadinho, boi-de-reis, boizinho, boi-de-cara-preta, boi-calemba”. (SOARES, 2002, p. 48) Mesmo em Santa Catarina, há diferentes narrativas sobre o surgimento do nome Boi-de-mamão:

O nome Boi de Mamão tem muitas interpretações: Boi de Saião (remetendo à barra de pano colocada na base das alegorias a fim de ajudar a esconder as pernas do brincante); Boi de Salão, pois só se apresentava sob os lampiões das salas das residências; como é um boi de brinquedo, foi chamado de Boi de Mamão (remetendo ao boizinho feito de mamão verde pelas crianças, para brincar); ou ainda Boi Mamão (o boi que mama, boizinho que ainda é bezerro, com o qual se pode brincar sem medo). Temos notícia de que nos salões das casas de várias famílias, à noite, na época do Natal até o Carnaval, grupos visitavam as residências e faziam apresentações da brincadeira do boi, que era coberto com palhas. Assim, o folguedo se chamava Boi de Palha. No final da apresentação, a sala ficava coberta com muita palha espalhada pelo chão. Resolveram substituir a palha por pano, e assim passou a se chamar de Boi de pano. [...] Em 1928, quando do centenário da primeira

colônia alemã em Santa Catarina, na localidade de São Pedro de Alcântara, na época pertencente ao município de São José, a brincadeira já se chamava Boi de Mamão. (INÁCIO e MARTINS, 2017, p.21)

Em relação ao enredo, há muitas variações, mas o tema principal é sempre o mesmo: o boi que morre e ressuscita. De acordo com Müller, Pimentel e Pereira (2019, s/p), o boi-de-mamão é uma brincadeira

[...] marcada pela música/cantoria (um cantador que versa e improvisa, o coro, instrumentos de percussão e harmônicos como violão, cavaquinho e acordeom), que comanda a dança dos personagens que têm cada uma sua indumentária; e por uma história da figura principal, o boi, carregada de misticismos e encenada junto à cantoria. Foi por muito tempo uma brincadeira de rua, de passar nas casas da vizinhança e que, com o tempo, passou a se apresentar em pátios, eventos, festas populares e escolas.

O papel da música é fundamental na realização da brincadeira. Dela dependem o enredo, a movimentação e a entrada dos personagens. Por esse motivo, as variações do enredo e das músicas estão intimamente ligadas. Nesse sentido,

A cantoria dirige toda a movimentação dos dançadores do Boi de Mamão. Indica a ordem de entrada e saída de cada personagem, ações específicas e a coreografia. É o meio principal de interação e conexão entre quem faz e quem assiste. As músicas são divididas em: versos

improvisados e refrão, repetido por todos. Uma observação: Os versos são improvisados para poderem contar o está acontecendo no momento. Falam, principalmente do Grupo e do seu local de origem. Esta é, inclusive, uma forma de afirmação da identidade do grupo. (ROSA, 2002 apud DIONÍSIO e MÜLLER, 2016, p. 5).

Os personagens também variam. Müller, Pimentel e Pereira (2019, s/p) produziram um índice das figuras mais comuns nos grupos de Boi-de-mamão. Os autores elencaram os seguintes: Benzedeira ou Curandeira; Bernunça ou Bernúncia; Bernuncinha; Boi-de-Mamão; Cabra ou Cabrito; Cavalinho; Doutor; Macaco e Gorila; Maricota/ Tirolesa/ Marieta; Mateus; Mestre dos mascarados; Moreninha; Urubu; Urso; Vaqueiro.

Um fato interessante é que, no princípio, as mulheres não participavam da encenação, indicando que mesmo os personagens femininos eram representados por homens. Em um relato encontrado em outro livro infantil, consta a seguinte informação: “Pena que as mulheres não podiam participar. Hoje em dia é diferente, principalmente nos centros comunitários e nas escolas, como a de vocês”. (BARBOSA, 2005, p. 15)

Nesse aspecto das variações entre os grupos de boi-de-mamão das diferentes comunidades ou cidades e da própria transformação vivida ao longo da história, o que se revela é o caráter de renovação que esse folguedo demonstra. Há elementos que são tradicionais e que resguardam sua identidade e há elementos que vão se reinventando de acordo com os sujeitos envolvidos na brincadeira. Nessa direção, Gonçalves (2006, p. 43) contribui afirmando:

“Alfabetizar-se” em boi-de-mamão requer cumplicidade, humildade, energia, política,

brincadeira, conceito de grupo. O boi-de-mamão, sempre referendado enquanto manifestação “folclórica”, “popular”, “cultural” não pode se engessar sob a égide de processos que reforcem única e exclusivamente a sua repetição em detrimento da sua relação com o cotidiano. A relação com a vida que pulsa ao seu redor, historicamente, foi a base para toda a sua prática “repetitiva” e educativa.

Com base nessa reflexão sobre a possibilidade de manutenção e ao mesmo tempo inovação que a brincadeira do Boi-de-mamão carrega, será apresentado o processo de criação da versão do Boi-de-mamão do NDI materializada em um CD musical e um livro de história.

Vale informar que a autora deste texto é parte da história do Boi-de-mamão do NDI há 9 anos, como chamadora oficial da brincadeira desde a aposentadoria da professora Regiani Parisi Freitas em 2011. No entanto, tendo em vista que a pesquisa teve caráter bibliográfico e documental, para discorrer sobre o Boi do NDI foram utilizados fundamentalmente os seguintes artigos: Magalhaes e Paim (2017) e Müller, Pimentel e Pereira (2019). Os autores de ambos os textos entrevistaram a arte-educadora Vânia Maria Broering investigando sobre a versão criada no NDI para a brincadeira e as músicas do Boi-de-mamão.

Parte da pesquisa foi digitalizar o acervo pessoal gentilmente disponibilizado pela Arte-Educadora Vânia Maria Broering. Foram mais de 650 páginas digitalizadas, catalogadas e arquivadas que passaram a compor o acervo institucional da Coordenação de Pesquisa e Extensão do NDI. Os documentos são diversos registros do processo histórico do Boi-de-mamão do NDI, que culminou na produção do CD e do livro. Foram digitalizados desenhos originais das crianças que se tornaram as ilustrações para o livro, as primeiras versões do texto do livro, convites

de lançamento do CD e do livro, fotos da gravação do CD, projetos e relatórios de extensão ligados ao Boi-de-mamão, entre outros.

A arte-educadora Vânia forneceu diversas informações preciosas enquanto disponibilizava todo o material para digitalização e catalogação. Mas pelos limites temporais e metodológicos dessa pesquisa, a análise ficou restrita aos materiais digitalizados, não considerando os relatos orais da arte-educadora, enquanto apresentava seu acervo.

Magalhaes e Paim (2017) apresentam o Boi-de-mamão como um patrimônio imaterial, definido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como

as práticas, representações expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. (IPHAN, 2014 apud MAGALHAES e PAIM, 2017, P. 514)

De acordo com os autores, trabalhar o Boi-de-mamão com as crianças é uma oportunidade de “estimular ações educativas voltadas para as memórias da cidade em que vivem” (MAGALHAES e PAIM, 2017, P. 514)

De acordo com Müller, Pimentel e Pereira (2019, p. 42) a partir do relato da arte educadora Vânia Maria Broering, “a primeira vez que o boi de mamão brincou no núcleo foi em 1988, quando filhos de funcionários da universidade fizeram apresentações com figuras do boi vindas da vizinhança”. Ainda sobre a origem do Boi-de-mamão no NDI, os autores relatam que

Vânia, em conjunto com a educadora Regiani Parisi Freitas, queria mostrar a brincadeira para as crianças do núcleo e, com a resposta positiva em conhecer e participar, criaram no ano de 2003 o Projeto Boi de Mamão – Inserindo valores culturais no cotidiano da Educação Infantil. Muita pesquisa e colaboração dos educadores e das crianças foram necessários para chegarem a uma brincadeira com enredo, indumentárias e cantorias. (MÜLLER, PIMENTEL E PEREIRA 2019, P. 42)

Antes desse projeto de 2003 que culminou na gravação do CD e posterior publicação do livro, em 1995 há o registro de um projeto de extensão intitulado *A construção do Boi de mamão infantil* com autoria de Vânia Maria Broering, e um projeto de extensão do ano de 2000, intitulado *Resgatando espaços das brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil* de autoria de Vânia Maria Broering, Regiani Parisi Freitas e Gilberto Lopes Lerina. O projeto englobou outras brincadeiras, mas entre elas o Boi-de-mamão se destaca. O Boi também já havia sido tema da agenda do NDI nos anos de 2000 e 2001.

Como influências para a adaptação das músicas para o CD do NDI são citados:

A cantora Neide Maria Rosa (artista importante no que se refere à construção da identidade cultural de Florianópolis), que havia gravado um disco com canções da brincadeira; um então funcionário e museólogo do Museu da UFSC, Gelci Coelho, o Peninha que contava sobre o que conhecia do folguedo; e uma entrevista com o jornalista, folclorista e escritor Doralécio Soares. (MÜLLER, PIMENTEL E PEREIRA 2019, P. 42)

O encarte do disco de Neide Maria Rosa que foi citado encontra-se entre os documentos digitalizados. Vânia também disponibilizou o volume 27 dos *Cadernos de Folclore*, de autoria de Doralécio Soares do ano de 1987, intitulado *Boi-de-mamão catarinense* que reúne descrições, cantigas e partituras.

Conforme é narrado por Vânia, na entrevista registrada por Magalhaes e Paim (2017, p. 519), as fantasias, chamadas de “figuras” foram elaboradas em conjunto com as próprias crianças que estavam motivadas em participar da brincadeira.

Pensando no contexto escolar, e com base na forma como a brincadeira acontecia no NDI, Regiani e Vânia decidiram criar um CD próprio. Nos arquivos digitais constam os projetos originais, orçamentos de confecção do CD, propostas de encarte, bilhetes destinados às professoras orientando sobre a gravação e depois sobre a utilização dos CDs, fotos das gravações, convite do lançamento do CD, enfim, muitos documentos históricos que registram o processo de criação e divulgação do CD.

A brincadeira do Boi-de-mamão do NDI, registrada musicalmente no CD, está estruturada a partir de 15 faixas e envolvendo os seguintes personagens:

- **Cantando o Boi-de-mamão:** Na primeira música, aparece a figura do boi dançador juntamente com seu dono Mateus;
- **Boi adoce:** Aqui o Mateus lamenta a aparente morte de seu boizinho;
- **Vem cá, Doutor!:** Mateus chama o médico para examinar seu boi, o doutor constata que seu coração está batendo, aplica-lhe uma injeção, mas não obtém o resultado esperado.
- **O urubu pinica o boi:** Pela aparente morte do boi, aparece um urubu, que fica “pinicando” o boi.
- **Cachorro espanta o urubu:** Mateus chama o cachorro para espantar o urubu, já que esse boi não está morto.

- **Benedeira cura:** Já que não é um problema de saúde, Mateus julga que seu boi deve estar enfeitado e por isso chama uma benedeira que diz algumas palavras em conjunto com o público, benzendo o boi com um galho de alecrim.
- **O boi está curado:** A estratégia funciona e o boi volta a se levantar e dançar, deixando seu dono Mateus muito feliz!
- **Cavalinho laça o boi:** Entra em cena um cavaleiro ou vaqueiro montado em seu cavalo que laça o boi e leva-o dar uma volta pela praça. Após essa música, o boi e seu dono saem de cena e retornam apenas no final.
- **A cabra dança:** Aparecem cabrinhas que pulam e dançam ao som da música.
- **Urso preto brincalhão:** o urso original é preto, mas também podem entrar ursos de outras cores como branco e pardo. Os ursos fazem cócegas na plateia.
- **Macaco sapeca:** Ao som da música, o macaco finge que joga coco nas cabeça das crianças e adultos da plateia.
- **Bernúncia boca grande:** Entra em cena a bernúncia com sua grande boca e apetite voraz, um ser mitológico que parece uma mistura de jacaré com dragão.
- **Nascimento da bernuncinha:** Percebe-se que a bernúncia está muito barriguda até que se constata que na verdade ela está grávida. Ao som da mesma música, mas com um ritmo mais calmo, nasce a bernuncinha e depois ambas dançam juntas.
- **Dança da Maricota:** A última figura que aparece é a Dona Maricota, moça alta de braços compridos que faz sua dança característica.
- **Grande Baile de despedida:** Por fim, todos os personagens são convidados a retornar para a dança final no grande baile de despedida.

Uma característica marcante das adaptações do Boi-de-mamão é a menção da comunidade a que pertence. As letras e a brincadeira são adaptadas de forma a marcar a identidade do grupo que se apresenta. No caso no NDI, isso aparece em algumas canções.

A música *Boi adoece* menciona “O meu boi morreu, que será de mim? Manda buscar outro, maninha, lá no NDI”. Na canção *O boi está curado* é dito “Esse boi não é daqui, é de lá do NDI”, além de serem mencionados nas rimas os nomes de profissionais envolvidos na brincadeira do Boi como a Vânia, Peninha e Gilberto. Na música *Grande baile de despedida* a letra diz: “Obrigado pelas palmas, vamos voltar pro NDI”.

Além do CD, também foi produzido um livro com a temática. Vânia relata a Magalhaes e Paim (2017, p. 521) que

com o desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto e o retorno que vinha sendo dados pelas crianças, sentiu-se a necessidade da elaboração de um livro pelas crianças, no qual elas pudessem contar e ilustrar o enredo do boi ao seu modo. A ideia foi lançada aos professores e cada um foi trabalhando com as crianças a elaboração de um desenho e de uma parte do enredo do boi. Cada turma ficou responsável por fazer uma página do livro.

Nos arquivos digitalizados há os “bonecos” originais dos livros, com escritas manuscritas, rasuras e observações das autoras Vânia Maria Broering e Regiani Parisi Freitas. Há também o texto final corrigido e digitado, os desenhos originais feitos pelas crianças e convites do lançamento do livro. O áudio da história narrada no livro *Malhado, um boizinho de mamão* é a última faixa do CD do *Boi-de-mamão do NDI*.

É interessante observar como o Boi-de-mamão é parte não somente da história do NDI, mas também do presente, pois mesmo depois de tantos anos a brincadeira continua acontecendo e encantando crianças e adultos.

O núcleo mantém até os dias atuais o boi de mamão como uma atividade da instituição, apresentando-se em vários eventos ligados à universidade. As crianças têm a oportunidade de experimentar as várias facetas da brincadeira, já que em cada apresentação o grupo modifica dando lugar a novos brincantes. (MÜLLER, PIMENTEL E PEREIRA 2019, P. 42)

No sentido de ampliar a reflexão suscitada na pesquisa, vale complementar algumas informações e tecer observações a partir da experiência da autora deste texto como chamadora da brincadeira do Boi-de-mamão do NDI há nove anos.

Até 2011, a chamadora da brincadeira do Boi-de-mamão no NDI era a professora Regiani Parisi Freitas, coautora do livro e do CD, cuja voz está eternizada nas gravações. Com a aposentadoria da professora, uma vaga foi aberta para a efetivação da próxima professora aprovada no Concurso Público vigente na época. A vaga então foi assumida pela autora deste texto, que não tinha uma relação pessoal próxima com o folguedo, mas que sabia tocar violão.

Sua trajetória pessoal foi vivenciada na maior parte do tempo no interior no estado do Paraná, tendo assistido a apresentação do Boi-de-mamão pela primeira vez no próprio NDI, em 2007, na condição de caloura, na recepção dos novos estudantes do curso de Pedagogia da UFSC. Ao ingressar no NDI como professora efetiva em 2011, foi desafiada pela arte-educadora Vânia a apropriar-se da cantoria e da contação de história envolvida na brincadeira do Boi-de-mamão. Desde

então, continuando o legado iniciado pela professora Regiani, a brincadeira do Boi-de-mamão teve continuidade com as crianças no cotidiano escolar, em apresentações internas e externas, com destaque para a SEPEX¹⁸ na qual a brincadeira é apresentada todos os anos no palco de atrações artísticas e culturais.

Mesmo nas apresentações, o Boi-de-mamão no contexto do NDI possui um caráter de brincadeira. Não são feitos ensaios e os papéis são distribuídos a cada apresentação. Desde o grupo 1, composto por crianças de 3 meses a 1 ano, as crianças são convidadas a assistir à brincadeira, cujos personagens são interpretados por crianças a partir de 3 anos. Nesse movimento de vivência e observação, as crianças vão se apropriando das narrativas de cada personagem e da brincadeira como um todo. Conforme vão crescendo, vão se disponibilizando a assumir os papéis como atores. Cada apresentação é única, pois apesar de haver uma narrativa comum, os ritmos e subjetividades das crianças que assumem os personagens conferem um caráter único a cada vez que a brincadeira é feita. O público, que no cotidiano escolar é composto pelas crianças e profissionais do NDI, assume papel ativo na apresentação, contribuindo com a cantoria, palmas, espantos e encantamentos, expressos no olhar e no corpo das crianças, que vão nesse movimento imprimindo o tom peculiar de cada apresentação.

Como desdobramento da pesquisa, foi organizado um evento no dia 08/06/2019 que contou com a presença de crianças e famílias atuais e egressas do NDI. O evento teve a participação de mais de 120 pessoas, mostrando que o Boi-de-mamão continua sendo um elemento relevante e capaz de agregar pessoas de todas as gerações. Além de oficinas de música, papietagem e argila, realizamos uma apresentação

¹⁸ Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação da UFSC, que ocorre praticamente todos os anos e conta com um palco para apresentações artísticas e culturais. Maiores informações no link: <https://sepex.ufsc.br/>

de Boi-de-mamão que foi filmada para publicação no Youtube¹⁹, como forma de divulgação de amplo acesso. O vídeo foi postado em 13 de agosto de 2019 e já ultrapassou a marca de 25.000 visualizações em 2020.

Essas considerações marcam a finalização formal da apresentação dos dados que foram possíveis ser levantados no âmbito do projeto em questão. Mas certamente o objeto de pesquisa não foi esgotado em termos de investigação, metodologia e reflexões. O levantamento bibliográfico e de fontes documentais demonstraram uma riqueza muito maior do que se esperava no momento da elaboração do projeto de pesquisa. Os limites metodológicos impossibilitaram realizar entrevistas com os sujeitos envolvidos na produção do CD e do livro, o que seria bastante interessante do ponto de vista de uma pesquisa histórica. Na perspectiva pedagógica, há diversas reflexões que podem avançar no sentido de investigar as contribuições da brincadeira do Boi-de-mamão para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

No entrelaçamento da função de pesquisadora e ao mesmo tempo chamadora do Boi-de-mamão no NDI, é que este texto se encerra. É uma tarefa impossível analisar apenas com os óculos da objetividade científica o tema desta pesquisa, pois o Boi-de-mamão está presente na prática docente da autora, com desdobramentos no ensino e na extensão, além da pesquisa.

As informações levantadas pelos outros pesquisadores que se interessaram pelo Boi-de-mamão do NDI foram muito relevantes, mas revelam um olhar datado e de alguém “de fora”. Nesse sentido, fica o desejo de continuar investigando com o tempo e a profundidade que o objeto merece, com o olhar de alguém “de dentro”, como uma pesquisadora comprometida não só em apresentar a história do Boi-de-

¹⁹ *Link* da filmagem do evento:
<https://www.youtube.com/watch?v=O9ISdS0EQjo>

mamão do NDI, mas também em preservar esse legado tocando, cantando e brincando o Boi-de-mamão com as próximas gerações de crianças do NDI.

Referências

BARBOSA, R. A. **O boi-de-mamão**. Ilustrações: Regina Yolanda. – São Paulo: FTD, 2005. (Coleção Brincante)

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 jun. 2013.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 959 de 27 de setembro de 2013**. Diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. 2013. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_24882671_PORTARIA_N_959_DE_27_DE_SETEMBRO_DE_2013.aspx> Acesso em: 28 jun. 2020.

BROERING, V. M.; FREITAS, R. P. **Malhado, um boizinho-de-mamão**. Florianópolis: UFSC/NDI, 2006. 20p.

DIONISIO, F. B.; MULLER, C. **Boi de mamão**: pesquisa e levantamento de dados sobre a prática do folguedo, suas canções e grupos atuantes. [s. l.], 2016. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.DC2BC74C&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

FREITAS, R. P.; BROERING, V. M. **Boi-de-mamão do NDI**. Produção Musical: André Rocha. Florianópolis: Canoa Records. 2005 1 disco sonoro (35 min)

GONÇALVES, Reonaldo Manoel. **Educação popular e boi-de-mamão: diálogos brincantes**. Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis, 2006.

INÁCIO, Cristiani e MARTINS, Marta D. **A festa do Boi de mamão**. Ilustração de Marcella Faria de Andrade. – 2 ed. – Florianópolis: Cuca Fresca, 2017.

SOARES, Doralécio. **Folclore Catarinense**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. 224p.

MAGALHAES, T. A.; [PAIM, E. A.](#). Boi de Mamão: uma experiência de aprendizagem do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina. In: Elison Antonio Paim. (Org.). **Patrimônio Cultural e Escola: entretecendo saberes**. 1ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1, p. 507-526.

MÜLLER, C.; PIMENTEL, J. E PEREIRA, N. **Cantigas do boi de mamão catarinense: versões e partituras**. Itajaí: Traços e Capturas. 2019

NDI – NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL. **Proposta Curricular**. NDI/CED/ UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis. Diretoria de Bem Estar Animal. **Farra do Boi**. 2020. s/p. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/bemestaranimal/index.php?cms=farra+do+boi&menu=7&submenuid=451> > Acesso em: 28 jun. 2020.

RAIZER, D.; FANTIN, M. **Boi-de-mamão**. uma brincadeira de rua no chão da educação infantil: diálogos com a cultura popular. [dissertação] : UFSC, Florianópolis, 2008.

ROMÃO, J. M. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades catarinenses**, livro 5 – João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2009.

SOARES, Doralécio. **Folclore Catarinense**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. 224p.

sobre tudo

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UMA ALTERNATIVA PARA AUMENTO DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA NO AMBIENTE EXTRAESCOLAR

Mabliny Thuany²⁰

Thayse Natacha Gomes²¹

Resumo: O objetivo do presente trabalho é identificar os fatores associados ao envolvimento em atividade física (AF) fora do ambiente escolar, com foco no papel desempenhado pelas aulas de Educação Física na adoção desse comportamento. Os dados provêm da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) realizada no ano de 2015, e compreendeu a participação de 15632 adolescentes brasileiros, de ambos os sexos, com idades entre 13-17 anos. Foram utilizadas informações a respeito das características individuais (idade, índice de massa corporal), bem como o tempo médio acumulado, pelos

²⁰ Ex-professora substituta do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do PPGEF/UFS. Contato: mablinsantos@gmail.com

²¹ Doutora em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desportos da Universidade do Porto – Portugal. Professora do Departamento de Educação Física DEF/UFS. Contato: thayse_natacha@hotmail.com

estudantes, em AF durante as aulas de Educação Física e o tempo gasto em AF fora do ambiente escolar. A análise de regressão linear foi utilizada, com o tempo em AF extraescolar sendo a variável dependente. Os resultados indicam que meninos e sujeitos classificados como sobrepeso, bem como o avançar da idade e um maior tempo em AF nas aulas de educação física mostraram-se significativos para um maior tempo despendido em AF fora da escola. Tais resultados reforçam a relevância da disciplina educação física para o desenvolvimento da literacia motora dos estudantes, o que poderá ecoar em seu desenvolvimento a partir da adoção de hábitos ativos e saudáveis ao longo da vida, reduzindo as chances de desenvolvimento de doenças associadas a baixos níveis de AF e maior tempo em comportamento sedentário.

Palavras-chave: Atividade física; Educação Física; escola; adolescentes.

Abstract: The purpose of this study is to identify the factors associated with the physical activity (PA) practice outside the school, focusing on the role played by Physical Education classes in the adoption of this behaviour. The data comes from the 2015 Brazilian National School Healthy Survey (PeNSE), and the sample comprised 15632 Brazilian adolescents, both sex, aged 13 – 17 years. It was used information related to individual characteristics (age, body mass index) and the mean accumulated time in both Physical Education classes and PA outside the school. Linear regression analysis was computed, where time spent in PA outside school was the dependent variable. The results indicate that boys, adolescents classified as overweight, as well as increasing age and more time spend in PA during Physical Education classes were significantly related with more time engaged in PA outside school. Results reinforces the relevance of Physical Education classes to the development of students' motor literacy, which can positively affect

their development, since it can lead to the adoption of health and active habits over their lifespan, reducing the risks of emergence of diseases related to low levels of PA and more time in sedentary behaviour.

Keywords: Physical Activity; Physical Education; School; adolescents.

O aumento da inatividade física na população pediátrica tem sido observado globalmente, afetando países de diferentes níveis econômicos, características sociais e culturais, e o Brasil não foge a esta tendência (GUTHOLD et al., 2020). Tal cenário mostra-se deveras preocupante, sobretudo em termos de saúde pública, uma vez que, se o envolvimento regular em atividade física (AF) traz inúmeros benefícios à saúde/desenvolvimento do jovem (tais como incrementos na saúde física, psicológica/social, e cognitiva), estando fortemente relacionada com o desenvolvimento da aptidão física, habilidades motoras, bem como com a saúde óssea, adiposidade e marcadores cardiometabólicos (POITRAS et al., 2016), é expectável que a redução de tais níveis, a que se associa o incremento no comportamento sedentário, implique em sérios problemas de saúde desta população, tanto em tenra idade, quanto ao longo da vida, visto que hábitos, comportamentos e aspectos de saúde/risco adquiridos na infância/adolescência tendem a perpetuar até a vida adulta (CAMHI; KATZMARZYK, 2010; DU et al., 2020; ROBERTSON et al., 2019; THANGIAH et al., 2020).

Emergem, portanto, deste cenário, propostas de intervenções com a perspectiva de incrementar a AF geral dos jovens, a partir de estratégias que visam promover tal aumento nos diferentes domínios em que a AF é realizada, a saber, domínios do lazer, deslocamento, atividade doméstica e escolar (CRAIKE et al., 2018). Diante disto, visto que o ambiente escolar, em condições adequadas, tende a ser um ambiente comum às crianças e adolescentes durante o processo de crescimento e desenvolvimento, o mesmo pode influenciar estes jovens

na aquisição de hábitos ativos e saudáveis, que podem repercutir, positivamente, em sua saúde.

Nesse sentido, a Educação Física escolar, enquanto componente curricular obrigatório, pode desempenhar um papel relevante no tocante à aquisição destes hábitos ativos por parte dos escolares, ao propiciar que os estudantes se tornem ativos durante as aulas e, sobretudo, a partir do trabalho de conscientização destes jovens acerca da importância da adoção de hábitos saudáveis que irão perpetuar ao longo de suas vidas (NAGORNY et al., 2018). Daqui que o presente trabalho tem como objetivo identificar os fatores associados à realização de AF fora do ambiente escolar, com foco sobre o papel das aulas de Educação Física escolar na adoção desses hábitos.

Metodologia

Amostra

A amostra foi composta por 15632 adolescentes brasileiros (50,4% do sexo feminino), estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 13 e 17 anos. Os dados provêm da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), cuja coleta de informações ocorre a cada 3 anos, desde 2009, fruto de uma ação conjunta entre o Ministério da Saúde e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com apoio do Ministério da Educação (MEC). Para o presente estudo, foram utilizadas as informações referentes ao ano de 2015.

Procedimentos para coleta dos dados

A coleta dos dados foi realizada a partir do uso de questionários aplicados em *smartphones* e distribuídos aos alunos presentes no dia das entrevistas. Todos os alunos foram instruídos pelo técnico do IBGE quanto ao manuseio do aparelho. O instrumento aplicado inclui questões relacionadas à alimentação, AF, consumo de drogas (lícitas e

ilícitas), bem como do ambiente escolar e seu entorno, de modo que quaisquer informações adicionais relativamente aos aspectos metodológicos podem ser consultadas em relatório técnico publicado anteriormente (DUARTE; FURQUIM, 2018). Todos os estudantes foram esclarecidos relativamente aos procedimentos da pesquisa, sendo facultado o direito de não responder a qualquer questão e/ou deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, caso assim o desejasse.

Para o presente estudo, as seguintes variáveis foram consideradas:

Tempo em AF fora do ambiente escolar: foi utilizado como variável dependente e compreendeu o tempo médio acumulado em AF extraescolar, durante os sete dias que antecederam a participação na pesquisa.

Variáveis biológicas: sexo, idade e índice de massa corporal (IMC) (dicotomizado em “normoponderal” e “excesso de peso”).

Aulas de Educação Física: tempo médio acumulado nos sete dias anteriores à pesquisa, em que o escolar realizou atividades físico-esportivas durante as aulas de Educação Física.

Análise estatística

As informações descritivas foram apresentadas a partir de média (desvio padrão) e/ou frequências de casos (%). A análise de regressão linear foi utilizada para verificação dos fatores associados à realização de AF no ambiente extraescolar. As variáveis independentes foram incluídas em um modelo único e corresponderam às características do indivíduo (sexo, idade e IMC) e o tempo em AF nas aulas de Educação Física durante a semana. Todas as análises foram realizadas no *software* SPSS 24.0, sendo considerado o valor de $p < 0,05$.

Resultados

A amostra foi composta por indivíduos de ambos os sexos, com média de idade de 13,84 (1,90) anos, e classificados, em sua maioria, como normoponderais (72,4%). Em relação às aulas de Educação Física, verifica-se que a maior parte dos escolares possui de uma a duas aulas por semana (69,6%) e realizam, em média, 50,87 min/sem de AF durante as aulas.

Tabela 1: Informação descritiva dos escolares brasileiros

| Variável | Média (desvio padrão) ou Frequência (%) |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Sexo | |
| <i>Masculino</i> | 7755 (49,6%) |
| <i>Feminino</i> | 7877 (50,4%) |
| Idade | 13,84 (1,90) |
| AF extraescolar (min) | 118,56 (145,60) |
| Índice de massa corporal | |
| <i>Normoponderal</i> | 11314 (72,4%) |
| <i>Excesso de peso</i> | 4318 (27,6%) |
| Tempo de AF nas aulas de Educação Física (min) | 50,87 (62,32) |
| Aulas de Educação Física/semana | |
| <i>Nenhuma aula</i> | 2911 (18,6%) |
| <i>1 – 2 aulas</i> | 10887 (69,6%) |
| <i>≥ 3 aulas</i> | 1786 (11,4%) |

Os resultados da regressão linear (tabela 2) indicam que as variáveis sexo, idade, IMC e o tempo gasto em AF nas aulas de Educação Física estão associados à realização de AF no ambiente extraescolar. Desta forma, meninos ($B=53,25$; $p<0,001$), estudantes mais velhos ($B=1,88$, $p=0,002$), que apresentam excesso de peso ($B=8,62$; $p=0,001$), e que dependem mais tempo em AF durante as aulas de Educação Física/semana ($B=0,48$; $p<0,001$) tendem gastar mais tempo em AF no ambiente extraescolar.

Tabela 2: Resultados da regressão linear para os fatores associados a realização de AF fora do ambiente escolar

| | B | p | 95% IC |
|---------------------------------|----------|----------|---------------|
| Constante | 38,06 | <0,001 | 20,65 – 55,47 |
| Sexo | 55,83 | <0,001 | 51,42 – 60,24 |
| Idade | 1,88 | 0,002 | 0,69 – 3,08 |
| IMC | 8,62 | 0,001 | 3,69 – 13,54 |
| AF nas aulas de Educação Física | 0,48 | <0,001 | 0,44 – 0,51 |

IC=Intervalo de confiança

Discussão

O presente trabalho teve como objetivo principal identificar os fatores associados à realização de AF fora do ambiente escolar, verificando se as aulas de Educação Física estariam associadas a esse comportamento. Os resultados principais indicam que a realização de AF fora do ambiente escolar está relacionado a fatores individuais (sexo,

idade e IMC), bem como fatores relacionados às aulas de Educação Física.

No que diz respeito ao sexo, o presente trabalho destaca o dimorfismo sexual existente no tocante aos níveis de AF, reportado em inúmeros estudos prévios, com um maior nível de AF entre rapazes, comparativamente às meninas (BAUMAN et al., 2012; SHARARA et al., 2018; VAN DER HORST et al., 2007). Tal cenário tem sido associado, sobretudo no intervalo etário do público estudado, a questões de caráter socioculturais, visto que os meninos tendem a ser expostos, com mais frequência, e anuência, a atividades físico-esportivas, comparativamente às meninas, desde tenras idades, por forma que esse comportamento perpetua ao longo da adolescência e idade adulta. Outro ponto a ser destacado é que, relativamente a atividades realizadas em ambientes externos, a percepção existente, acerca deste ambiente, também tende a influenciar no envolvimento em AF. Por exemplo, Marzi et al. (2018), em uma revisão com foco a identificar fatores do ambiente social e físico que influenciam na adesão da mobilidade independente de jovens, reportam diferenças relevantes acerca da percepção de rapazes e meninas no tocante ao que consideram como “ambiente favorável e/ou seguro” para a realização do deslocamento ativo, o qual, por sua vez, responde pela AF total do sujeito. Similarmente, Ding et al. (2011) sugerem que fatores como a existência de calçadas e ciclovias são suficientes para promover incrementos na AF global de meninos, não sendo o mesmo verdadeiro para o sexo feminino.

Outro aspecto a ser destacado, que pode estar relacionado a tais diferenças entre os sexos, relaciona-se à percepção de violência da vizinhança onde o adolescente vive; não obstante a percepção de um ambiente não seguro (por parte dos adolescente, bem como de seus pais/responsáveis legais) induzir à redução na adesão a comportamentos ativos na vizinhança tanto em meninas quanto

meninos (GOMEZ et al., 2004; LENHART et al., 2017; MITAS et al., 2018), os pais tendem a avaliar de formas distintas o risco inerente à prática de AF no ambiente da vizinhança, relativamente às suas percepções de violência, sendo mais permissivos (e menos protetores) aos filhos do sexo masculino (ESTEBAN-CORNEJO et al., 2016). Tal compendio informacional reforça a ideia apresentada anteriormente, dado que fatores culturais tendem a favorecer o envolvimento de rapazes em práticas de AF, ao passo que restringem o envolvimento por parte das meninas.

A segunda variável associada à AF extraescolar foi a idade, com os sujeitos mais velhos despendendo mais tempo em AF, o que pode estar associado ao fato de que com o avançar da idade os adolescentes tendem a desenvolver um melhor senso de julgamento acerca dos riscos associados a inatividade física. Além disso, considerando a influência do ambiente em que o indivíduo está inserido sobre a prática de AF (disponibilidade de equipamentos tecnológicos e locais para a prática de AF) (LUCIANO et al., 2016), espera-se que adolescentes mais velhos se “beneficiem” do ambiente disponível (DING, 2011), visto que possuem mais “liberdade”, por parte de seus responsáveis legais, comparativamente a seus pares mais novos, para fazer uso das facilidades do ambiente físico para a prática de AF.

Relativamente ao IMC, 27,6% dos escolares da presente amostra apresentou excesso de peso, e os resultados da regressão revelaram que este grupo foi associado à uma maior prática de AF fora da escola. Embora a prática de AF seja usualmente associada à melhora do perfil de composição corporal, esta associação não é sempre tão linear, visto que nem sempre os sujeitos com excesso de peso serão os que apresentarão níveis inferiores de AF (VELLA; CLIFF; OKELY, 2014). Não obstante não ter sido feito tal análise, é possível inferir que, um possível motivo para o resultado encontrado, pode estar relacionado ao fato de que, diante das exigências sociais para a busca e obtenção de

um corpo considerado ideal, sobretudo durante o período da adolescência, os indivíduos que apresentem sobrepeso se envolvam mais em atividades na tentativa de melhora dos componentes da composição corporal, com vistas a melhoras em aspectos sociais (maior aceitação por parte do grupo ao qual pertence, ou deseja pertencer), bem como de aspectos da saúde (VELLA; CLIFF; OKELY, 2014). Vale destacar, também, que a variável utilizada se refere, apenas, ao tempo total em que o adolescente está envolvido em AF fora do ambiente escolar, não indicando a intensidade de tal atividade.

No que diz respeito à influência das aulas de Educação Física sobre o envolvimento dos estudantes em AF fora da escola, verifica-se que o tempo despendido em AF durante as referidas aulas mostrou uma associação positiva com os comportamentos de AF adotados fora da escola, assim como observado em estudos prévios (JÚNIOR et al., 2012; TASSITANO et al., 2010). Esses resultados podem estar associados ao fato de que a Educação Física, enquanto componente curricular que aborda questões relacionadas ao corpo e ao movimento (BRASIL, 1997), mostra-se deveras importante para o desenvolvimento das crianças/adolescentes a partir da conscientização dos mesmos a respeito da importância da adoção de hábitos ativos e saudáveis, que possam perdurar ao longo da vida (HAYES et al., 2019; KREBS; BRANDÃO, 1995). Nessa perspectiva, para além das atividades desenvolvidas durante as aulas, torna-se relevante desenvolver no estudante a percepção e compreensão acerca “do quê” se faz (conhecimento atitudinal e conceitual), por forma que esse conhecimento possa ser transferido e utilizado em outros contextos diferentes daquele do ambiente escolar, e não apenas para a reprodução de gestos e técnicas (FREIRE; OLIVEIRA, 2004). Além disso, o trabalho interdisciplinar, ao fomentar a articulação dos conteúdos discutidos durante as aulas de Educação Física com conteúdos de disciplinas outras, tais como Ciências e Biologia, permite ao aluno

associar os diversos conhecimentos aprendidos e, com isto, melhor compreender suas relevâncias e implicações, bem como uso para benefícios à saúde ao longo da vida.

O presente trabalho apresenta algumas limitações que merecem ser destacadas: 1) a realização do trabalho por meio de informações secundárias, o que limita a interpretação sobre características da amostra que poderiam auxiliar na explicação de alguns resultados; 2) a obtenção das informações de forma auto reportada, onde o viés proveniente da dificuldade de interpretação das perguntas é inerente, bem como a dificuldade de percepção dos adolescentes sobre as questões associadas ao tempo de envolvimento em AF fora do ambiente escolar. Não obstante tais limitações, há de destacar que o trabalho apresenta uma amostra que abrange adolescentes de todo o país, heterogênea, sem enviesamento no tocante à relevância de interpretação dos resultados; para além de ter fornecido informações úteis que fortalecem o papel que as aulas de educação física podem (e devem) desempenhar no desenvolvimento dos jovens, a partir do fornecimento de subsídios para a aquisição de hábitos ativos e saudáveis para além dos muros escolares.

Conclusões

O presente trabalho revelou que há uma diferença entre os sexos, bem como uma associação com a idade, no tocante ao envolvimento em AF no ambiente extraescolar, onde rapazes e adolescentes mais velhos são mais ativos. Adicionalmente, destacou que sujeitos que apresentam IMC que os classifica como com excesso de peso tendem a despende mais tempo em AF, comparativamente a seus pares normoponderais. Além disso, foi verificado que estar envolvido por mais tempo em AF durante as aulas de educação física esteve associado positivamente com despende mais tempo em AF fora

da escola, embora tal associação tenha que ser analisada com cautela, visto que não expressam uma relação causal. Os resultados reforçam o papel que as aulas de educação física desempenham no tocante à promoção de um estilo de vida ativo e saudável dos jovens, dado que a mesma é a responsável por trabalhar/desenvolver a literacia motora dos estudantes, tornando-os aptos a fazerem uso deste conhecimento ao longo da vida, reduzindo as chances de desenvolvimento de doenças associadas aos baixos níveis de AF e maior tempo em comportamento sedentário.

Referências

BAUMAN, A. E. et al. **Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not?** Lancet, v. 380, n. 9838, p. 258-71, Jul 21 2012.

BRASIL, S. D. E. F. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física. FUNDAMENTAL**, S. D. E. Brasília 1997.

CAMHI, S. M.; KATZMARZYK, P. T. **Tracking of cardiometabolic risk factor clustering from childhood to adulthood.** Int J Pediatr Obes, v. 5, n. 2, p. 122-9, Apr 2010.

CRAIKE, M. et al. **Interventions to improve physical activity among socioeconomically disadvantaged groups: an umbrella review.** Int J Behav Nutr Phys Act, v. 15, n. 1, p. 43, May 15 2018.

DING, D. et al. **Neighborhood environment and physical activity among youth a review.** Am J Prev Med, v. 41, n. 4, p. 442-55, Oct 2011.

DU, T. et al. **Cardiovascular risk factors from childhood and midlife physical function: The Bogalusa Heart Study.** Exp Gerontol, v. 136, p. 110947, Jul 15 2020.

DUARTE, E.; FURQUIM, M. **Editorial PeNSE 2015.** Rev Bras Epidemiol, v. 21, Nov 29 2018.

ESTEBAN-CORNEJO, I. et al. **Parental and Adolescent Perceptions of Neighborhood Safety Related to Adolescents' Physical Activity in Their Neighborhood.** *Res Q Exerc Sport*, v. 87, n. 2, p. 191-9, Jun 2016.

FREIRE, E. D. S.; OLIVEIRA, J. G. M. D. **Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal.** *Motriz*, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 140-151, 2004.

GOMEZ, J. E. et al. **Violent crime and outdoor physical activity among inner-city youth.** *Prev Med*, v. 39, n. 5, p. 876-81, Nov 2004.

GUTHOLD, R. et al. **Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants.** *Lancet Child Adolesc Health*, v. 4, n. 1, p. 23-35, Jan 2020.

HAYES, G. et al. **Tracking of Physical Activity and Sedentary Behavior From Adolescence to Young Adulthood: A Systematic Literature Review.** *J Adolesc Health*, v. 65, n. 4, p. 446-454, Oct 2019.

JÚNIOR, J. C. D. F. et al. **Physical activity practice and associated factors in adolescents in Northeastern Brazil.** *Rev Saúde Pública*, v. 46, n. 3, 2012.

KREBS, R. J.; BRANDÃO, M. A. **Educação Física á Luz do Paradigma Ecológico. Desenvolvimento Humano: Teorias e Estudos.** Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LENHART, C. M. et al. **Perceived neighborhood safety related to physical activity but not recreational screen-based sedentary behavior in adolescents.** *BMC Public Health*, v. 17, n. 1, p. 722, Sep 18 2017.

LUCIANO, A. D. P. et al. **Nível de Atividade Física em adolescentes saudáveis.** *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 191-194, 2016.

MARZI, I.; DEMETRIOU, Y.; REIMERS, A. K. **Social and physical environmental correlates of independent mobility in children: a**

systematic review taking sex/gender differences into account. Int J Health Geogr, v. 17, n. 1, p. 24, Jul 3 2018.

MITAS, J. et al. **The Safety of the Neighborhood Environment and Physical Activity in Czech and Polish Adolescents.** Int J Environ Res Public Health, v. 15, n. 1, Jan 12 2018.

NAGORNY, G. A. K. et al. **Contribuição da Educação Física Escolar para o nível de atividade física diária.** Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, v. 13, n. 72, p. 70-77, 2018.

POITRAS, V. J. et al. **Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth.** Appl Physiol Nutr Metab, v. 41, n. 6 Suppl 3, p. S197-239, Jun 2016.

ROBERTSON, J. et al. **Higher Body Mass Index in Adolescence Predicts Cardiomyopathy Risk in Midlife.** Circulation, v. 140, n. 2, p. 117-125, Jul 9 2019.

SHARARA, E. et al. **Physical inactivity, gender and culture in Arab countries: a systematic assessment of the literature.** BMC Public Health, v. 18, n. 1, p. 639, May 18 2018.

TASSITANO, R. M. et al. **Enrollment in Physical Education Is Associated With Health-Related Behavior Among High School Students.** J Sch Health, v. 80, n. 3, p. 126-33, 2010.

THANGIAH, N. et al. **Clustering and Tracking the Stability of Biological CVD Risk Factors in Adolescents: The Malaysian Health and Adolescents Longitudinal Research Team Study (MyHeARTs).** Front Public Health, v. 8, p. 69, 2020.

VAN DER HORST, K. et al. **A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth.** Med Sci Sports Exerc, v. 39, n. 8, p. 1241-50, Aug 2007.

VELLA, S. A.; CLIFF, D. P.; OKELY, A. D. **Socio-ecological predictors of participation and dropout in organised sports during childhood.**

International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, v. 11, p. 1-10, 2014.

VITTI, A. et al. **The “New York City Marathon”: participation and performance trends of 1.2M runners during half-century.** Research in Sports Medicine, 2019.

sobre tudo

ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC²²

Daniela Schwabe Minelli²³

Leila Lira Peters²⁴

Mariana Zamberlan Nedel²⁵

Victor Julierme Santos da Conceição²⁶

²² Este artigo é fruto de amplas discussões e reflexões realizadas por um grupo de professores de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC), iniciadas em meados de 2017, que culminou com a reestruturação curricular da disciplina. Fizeram parte desta construção os seguintes professores: Beatriz Stainbach Albino; Daniela Schwabe Minelli; Edson Souza de Azevedo; Leila Lira Peters; Mara Cristina Schneider; Mariana Zamberlan Nedel; Paula Pereira Rotelli; Victor Julierme Santos da Conceição.

²³ Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CA-UFSC. Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina/Universidade Estadual de Maringá. Contato: daniminelli20@gmail.com

²⁴ Professora do Ensino Médio do CA-UFSC. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: leila.peters@ufsc.br

²⁵ Professora dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental do CA-UFSC. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: mariana.nedel@ufsc.br

²⁶ Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental do CA-UFSC. Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: victor.julierme@ufsc.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar as reflexões que impulsionaram a reestruturação curricular da disciplina de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC), embasadas no fazer pedagógico, a qual é fundamentada na perspectiva da cultura corporal de movimento. Essa reestruturação, visando dar materialidade à proposta, baseia-se nas perspectivas contemporâneas para a Educação e no repensar de propostas curriculares amplamente debatidas nos âmbitos estaduais e federais.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Currículo; Educação Física.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo presentar las reflexiones que impulsaron la reestructuración curricular de la disciplina de Educación Física de la Facultad de Aplicación de la UFSC (CA / UFSC), con base en la práctica pedagógica, que se fundamenta en la perspectiva de la cultura corporal del movimiento. Esta reestructuración, que busca darle materialidad a la propuesta, se basa en las perspectivas contemporâneas de la Educación y el replanteamiento de propuestas curriculares amplamente debatidas a nivel estatal y federal.

Palabras-clave: Labor Docente; Plan de Estudios; Educación Física.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo apresentar o processo de construção de uma proposta curricular para a disciplina de Educação Física (EF) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Partimos do entendimento de que a construção histórica da EF, como campo educacional, passou por diferentes

momentos e concepções, os quais estabelecem, atualmente, as formas de ver e compreender o fazer docente e os objetivos desta disciplina na escola. Entendemos, assim, a necessidade de dar destaque ao movimento histórico de (re)construção curricular da disciplina de EF, por isso o fazemos para dar materialidade à proposta que tem como embasamento ontológico as perspectivas contemporâneas da Educação. Neste sentido, a cultura corporal é compreendida como elemento central a ser tratado na disciplina dentro da escola básica.

Parte-se do princípio de que o homem é um sujeito sócio histórico, portanto, constrói e é construído nas relações sociais e culturais com o seu meio/sociedade. Constitui uma relação dinâmica, dialética que possibilita a construção cultural. Nesse sentido, compreender as manifestações da cultura corporal de movimento é elemento principal, estabelecendo protagonismo nas relações entre o sujeito e o seu mundo vivido.

Para Morin (2005), mesmo que os professores se encontrem em situações de morosidade, rotina, subserviência e embrutecimento, é importante que eles acreditem e apresentem predisposição para a superação desse entrave. Mesmo o estado intensificando o seu trabalho, cabe ao professor o início da reforma ou transformações no seu cotidiano. Os professores são a resistência ao grupo de intenções externas à escola que buscam transformar a educação em atividades instrumentais e técnicas. Entendemos que esses elementos contidos pelo neoliberalismo econômico são os grandes focos de resistência. Esta perspectiva não busca atribuir ao professor a responsabilidade absoluta sobre a prática educativa docente, mas apresenta pontos de reflexão sobre a representação do professorado a partir da cultura docente.

Nos apoiamos em Sacristán (2000) para entender o conceito de currículo, no momento que o autor o compreende como uma expressão de equilíbrio de interesses de forças que gravitam sobre o sistema

educativo num dado momento histórico. Além disso, nos embasamos, também, em Macedo (2002) para pensar o currículo a partir do pensamento moriniano: vivenciar profundamente a emergência histórica multifacetada do ser humano. Entender que o destino individual, social e histórico são entrelaçados e inseparáveis. Morin (2000) aponta que, para uma educação do futuro, o olhar complexo (tecido em conjunto) é caminho para compreender o sujeito que emerge de uma sociedade também complexa. Neste pensamento, o conhecimento é ponto central na proposta educacional. Os sujeitos que compõe a escola fazem parte desta interrelação entre conhecimento e sociedade. Portanto, a organização disciplinar do currículo perde potência, pois a sistematização embasada na ciência simplificadora não dá conta da construção de perguntas complexas, tão pouco de respostas complexas (MORIN, 2008).

A crítica apontada é sobre uma educação mecanicista, tradicional. Uma educação que controla o sujeito e que reproduz os meios de produção capitalista no interior da escola. Uma visão que não se preocupa com o processo emancipador do ser humano. Morin (2007) propõe que a educação possibilite um olhar planetário sobre o conhecimento, já que ele entende que elementos complexos necessitam de um olhar ampliado sobre as possíveis relações que envolvem a teia de acontecimentos. Esse olhar complexo versa contra a ciência simplificadora que embasa o currículo escolar organizado por disciplinas.

Vemos, então, que as práticas corporais se apresentam como os elementos que devem ser tratados, ressignificados e compreendidos pelos alunos. Para isso, o protagonismo no processo de construção curricular faz-se necessário ao estabelecer uma relação de participação autônoma entre o sujeito e o conhecimento construído. Nesse sentido, o estudante, protagonista da sua história, passa a constituir a

concepção de autonomia, sociedade e cultura com base na consciência crítica.

Este texto, como citado em nota de rodapé anterior, corresponde ao esforço de um coletivo de professores de educação básica que, a partir de diversas pesquisas bibliográficas, bem como da relação das mesmas com os componentes de suas práticas docentes, construíram elementos para compor o currículo do Colégio de Aplicação da UFSC. Um movimento emergente a partir da necessidade de ampliar os debates já desenvolvidos e aproximar o que se pretende ensinar na disciplina de EF à proposta pedagógica da escola. É o resultado de dois anos de debates, leituras, análises de outras propostas curriculares, análise da proposta que compõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e da contextualização curricular junto às escolas públicas da cidade de Florianópolis. Um projeto de pesquisa bibliográfico que gerou o processo de sistematização do conhecimento que será aqui apresentado. É importante lembrar que o currículo é flexível na sua organização, mas mantemos a proposta teórico filosófica a partir de um olhar crítico e progressista, analisando o mundo de forma sistêmica, para organizar o conhecimento que é tratado na disciplina.

Considerações sobre a construção do projeto de ensino

A dinâmica cartesiana²⁷ do processo escolar nega a possibilidade de perceber o projeto na sua totalidade e isso acontece na medida em que não é possibilitado aos educandos, bem como aos demais

²⁷ O cartesianismo é um movimento intelectual originado a partir do pensamento filosófico de René Descartes, entre os séculos XVII e XVIII, que compreendia a necessidade de, primeiramente, duvidar do conhecimento acumulado acerca de algum assunto. Como para o filósofo a razão deveria ser vista como a única via segura pela qual o conhecimento do mundo pode ser obtido, passa a existir o dualismo entre corpo e mente.

componentes da comunidade escolar, um espaço de reflexão ampliada e diversificada dos conteúdos pertencentes ao escopo da EF, tais como os jogos, brincadeiras, atividade física e saúde, estudos sobre o corpo, nutrição, lutas, danças, práticas corporais alternativas, esportes, práticas corporais de aventura, temas transversais, dentre outros. Esta organização valoriza o ativismo das manifestações da cultura corporal, entretanto, percebemos que a primazia pela ação impossibilita que os conteúdos sejam de interesse dos alunos. Ao repetir as mesmas metodologias de ensino e os conteúdos, somos levados a uma prática motivada pelo simples ativismo, carente e oposta aos fundamentos teóricos (FREIRE, 1987).

Nosso planejamento considera a organização a partir do entendimento de que um determinado elemento da cultura corporal de movimento se relaciona de forma sistêmica com uma série de conhecimentos. Nesta relação sistêmica, o conhecimento é construído em conjunto, sem protagonismo, mas destacando um olhar inicial, um olhar como referência. Sendo assim, a contextualização do conteúdo busca a amplitude das relações nos campos sociológico, antropológico, econômico, político e biológico, entrelaçados pelo pedagógico, para organização do que se quer ensinar.

Diante disso, o processo de organização do conhecimento parte das observações sobre estruturas mais complexas (o elemento da cultura corporal nas suas diversas dimensões), avançando assim para estruturas específicas dos elementos da cultura corporal de movimento.

A figura abaixo usa o esporte como exemplo e o coloca diante da sua complexidade. Este esforço analítico no entendimento do fenômeno esportivo situa o conteúdo sobre perspectivas que intensificam e esvaziam a primazia da ação. Em um primeiro esforço são observadas as significativas dimensões nas quais o esporte transita. Deve ser considerado que diferentes olhares são necessários para compreender a identidade dos elementos da cultura corporal de

movimento. Isso também é transposto para as demais práticas corporais, anteriormente citadas, tais como danças, jogos, lutas, práticas de aventuras, etc.



Figura 1: Exemplo da sistematização das dimensões que atravessam o conteúdo esporte como umas das manifestações da cultura corporal de movimento.

Num esforço mínimo, fica evidenciada a complexidade no ensino da EF, o que esclarece a necessidade analítica no estudo dos elementos da cultura corporal de movimento. A intencionalidade do projeto escolar, bem como suas dimensões políticas e filosóficas, podem intensificar o estudo de determinadas dimensões. A complexidade do fenômeno também aponta a necessidade de continuidade nesse processo, pois estes saberes são desenvolvidos ao longo da vida escolar dos estudantes.

Ainda utilizando o esporte como elemento de exemplo, no cotidiano da cultura escolar, é importante entender que no desenvolvimento das aulas, em seus diferentes momentos, outras manifestações podem aparecer, como nos momentos de interações

sociais entre os estudantes, na forma de embates mais intensos, atitudes hostis ou até mesmo situações de violência. Estas manifestações pertencem ao contexto das relações sociais que ultrapassam a disciplina, mas também são reflexos de algumas atitudes do cotidiano do esporte e não podem ser negadas pelo professor. Contudo, mesmo tendo claro a recorrência dessas e outras situações, as mesmas não fazem parte dos objetivos específicos da aula. Porém são debates que precisam ser levantados e transpassam uma disciplina específica. Essa reflexão é apontada como um exemplo para destacar o objetivo descrito abaixo, bem como servir de análise para repensarmos a disciplina de EF por dentro deste currículo.

A partir desse exemplo do esporte, em aulas que necessitem de tais reflexões, um objetivo específico que poderia ser traçado é: “Perceber as estruturas funcionais cooperativas nas situações de defesa no futebol, analisando contrapontos com elementos de violência que fazem parte do ato de disputa por espaço em um ambiente competitivo”.

Devemos observar, ainda, que a amplitude desse objetivo determina ações específicas, mesmo que neste caso, as situações de violência não são objeto de estudo desta aula especificamente. Os objetivos exigem ações didáticas específicas.

Estas considerações fazem parte de uma perspectiva **transdisciplinar**, na qual a articulação dos saberes está integrada no projeto da escola e impulsiona as relações entre as disciplinas. Voltamos a atenção aqui para a contextualização, em que as diversas condições que apoiam os saberes, com diferentes perspectivas, permite a realização de debates mais significativos e para os estudantes, e que se aproximam da sua vida cotidiana.

A ideia que apresentamos aqui é que os grandes temas passem a impulsionar os conteúdos e não o contrário. Destacamos que, por exemplo, o movimento olímpico não se faz assunto apenas da EF, este

poderá fomentar discussões históricas, na geografia, no campo da filosofia ou das ciências exatas, incluindo a produção textual, entre outras disciplinas. Desta forma, o tema ganha destaque, está no bojo da dinâmica social atual e permite o desenvolvimento de saberes específicos de cada área do conhecimento.

Após apresentadas as reflexões feitas nesse processo de construção curricular, cabe aqui descrevermos a sistematização dos objetivos da disciplina de EF no Colégio de Aplicação da UFSC, que foram provenientes dessas discussões:

- Participar de diferentes práticas corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, compreendendo os elementos mais avançados sobre diversidade, seja cultural, étnica, racial e de gênero;
- Compreender o movimentar-se humano estabelecendo relações entre as capacidades e possibilidades individuais;
- Conhecer, valorizar, apreciar e avaliar diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, presentes no cotidiano sociocultural;
- Saber organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais buscando estabelecer uma relação autônoma e crítica com a produção do conhecimento;
- Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas corporais sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual e com os agentes sociais envolvidos em sua produção;
- Identificar, interpretar e recriar os valores, os sentidos, os significados e os interesses atribuídos às diferentes práticas corporais;
- Compreender as relações das práticas corporais institucionalizadas com o mundo do trabalho e da produtividade;
- Construir relações críticas e emancipadas sobre as práticas corporais contemporâneas;

- Compreender-se como parte de um sistema ecológico, experienciando práticas corporais que estabelecem relação direta com a sustentabilidade do ambiente em que vive.

Sistematização do conhecimento

Para o processo de trato acerca das práticas corporais entendemos que é importante dar destaque para os elementos que compõe o seu processo histórico no contexto sociocultural. É necessário, portanto, entender como determinada atividade se tornou relevante num contexto da humanidade, atribuindo valores e significados específicos. Abordar as práticas corporais demanda um conhecimento sobre os elementos que constituem o fazer sobre o movimento humano.

No processo de sistematização desses conhecimentos na disciplina de EF, partimos da perspectiva da diversidade de elementos que compõe a cultura corporal de movimento. Essa organização foi pensada para o ciclo de escolarização de 1º a 9º anos do Ensino Fundamental. Propomos uma organização no formato de blocos de conhecimento, apontando grandes temáticas, cujos conteúdos aparecem por dentro. Nestes blocos, a proposta é uma sistematização de unidades didáticas a partir dos trimestres letivos. Assim, o processo de construção do sistema avaliativo acontece com o andamento dos conteúdos e com os projetos de trabalho coletivo desenvolvidos em cada trimestre. Para cada um dos blocos de conhecimento propomos grandes questões que norteiam o debate junto aos estudantes e passam a ser o objetivo a ser alcançado ao final do período letivo.

Segue abaixo a descrição, dividida em quatro grandes blocos de conhecimento e, por fim, os temas transversais que podem ser trabalhados paralelamente à essa sistematização do conhecimento:

1º Bloco de conhecimento: percepção corporal (conhecimento sobre o corpo na sociedade).

Questão norteadora: o que eu consigo perceber e fazer através do meu corpo?

Neste bloco buscamos trabalhar os seguintes temas: elementos e dimensões que fazem parte da composição do corpo humano, suas particularidade e individualidades; a influência dos hábitos de vida diário na saúde do ser humano (nutrição, atividade e exercício físico, comportamentos de risco à saúde); saúde como um dever do estado; saúde e bem estar social; capacidades físicas (força, velocidade, resistência, flexibilidade, equilíbrio, agilidade e coordenação motora); habilidades motoras (locomotoras, manipulativas e estabilizantes); alongamento e aquecimento como componentes que influenciam nas diferentes práticas corporais e doenças crônico-degenerativas.

2º Bloco de conhecimento: expressão corporal (o que eu consigo expressar através do meu corpo na sociedade).

Questão norteadora: o que eu consigo expressar através do meu corpo?

A expressão corporal trata da manifestação de sentimentos, pensamentos e sensações internas por meio de movimentos representativos ou simbólicos do corpo, fazendo uso de comunicação não-verbal, que é a linguagem do nosso corpo. A ideia de expressar com o seu próprio corpo torna-se o elemento central deste bloco de conhecimento. Ainda compreendemos esse componente curricular da EF como manifestação cujo brincar está envolvido com todo o contexto. Muitos dos saberes tematizados pela EF se ligam diretamente a manifestações culturais brincantes, dançantes, expressivas e gímnicas que se colocam como formas de compreensão do homem e como meio educativo. Além disso, o debate sobre o corpo é pauta neste bloco de conhecimento. Partimos do entendimento de que o corpo é relacional

e é concebido a partir das interações com o seu ambiente de vida. Esse corpo é parte da construção da sociedade, e por dentro das relações sistêmicas também é construído pelos elementos sociais que interagem com ele. Compreender esse corpo que se expressa a partir das relações socioculturais é necessário para que exista uma educação progressista e crítica. Tal compreensão dá-se a partir de uma EF compromissada com a formação humana, pautada em ações de dialogicidade, em que os elementos da cultura de movimento sejam valorizados como conhecimentos do cotidiano escolar (RINALDI; LARA; OLIVEIRA, 2009). Neste segundo bloco, propomos como elementos importantes para tematizar: danças, capoeira, atividades rítmicas e de percussão corporal, técnicas de respiração e relaxamento, e movimentos e atividades gímnicas, como ginásticas de demonstração (malabarismo, ginástica com aparelhos e exercícios no solo) e de conscientização corporal (meditação, ioga e práticas urbanas).

3º Bloco de conhecimento: jogos; brincadeiras; esportes hegemônicos e contra hegemônicos.

Questão norteadora: o que eu aprendo interagindo ao jogar com os outros corpos?

Neste bloco de conhecimento, no qual elencamos diversos jogos, brincadeiras, jogos pré-desportivos, esportes e lutas, partimos do princípio de que ao compreender o esporte como manifestação cultural, os estudantes passam a entender as lógicas que constituem o processo de construção das regras e posição social das diferentes modalidades esportivas. Para isso, a historização, a compreensão dos elementos técnicos, regras e a organização tática dos jogos e esportes fazem parte do repertório de conteúdos de cada modalidade esportiva. A organização do conhecimento sobre os esportes é inserida no terceiro ciclo de escolarização (6º e 7º anos do ensino fundamental), com o início da sistematização deste conteúdo, tratando os processos históricos e a

organização das regras das diferentes modalidades esportivas. No quarto ciclo, com a ampliação da sistematização, os elementos centrais que embasam a construção tática das modalidades são retomados, avançando no horizonte do jogar o jogo de forma autônoma.

As lutas são compreendidas como componentes da cultura corporal de movimento ainda neste terceiro bloco, e estabelecem a relação direta entre diferentes manifestações corporais que compõe o movimentar-se. Entendendo isso, sugerimos que seja um grupo de elementos que devem ser trabalhados formalmente a partir do quarto ciclo de escolarização (8º e 9º anos do ensino fundamental). Contudo, entendemos que os movimentos ginásticos fazem parte do repertório de práticas corporais cujas habilidades motoras são preponderantes para aprender diferentes modalidades de luta. Neste sentido, os movimentos de saltar, trepar e rolar são componentes que devem ser trabalhados nos primeiros anos do ensino fundamental. Nesta perspectiva sistêmica, esses elementos resgatam e tem relação com o bloco de expressão corporal.

4º Bloco de conhecimento: práticas corporais de aventura na natureza e estudos sobre o lazer.

Questão norteadora: o que eu consigo experienciar com meu corpo em interação com o meio ambiente?

As práticas corporais de aventura procuram reconhecer o sujeito como parte de um sistema ecológico, cujas relações sistêmicas estabelecem a compreensão e respeito sobre o meio ambiente. Essas práticas vêm acompanhadas de diferentes manifestações esportivas que estabelecem relação direta entre o sujeito e a sustentabilidade do seu ambiente de vida, tais como: trekking, slackline, parkour, corrida de orientação, arvorismo, alpinismo: rapel, escalada e pista de cordas, standup padle e sand board.

5º Bloco de conhecimento: práticas corporais e o diálogo multicultural

São temas transversais, para aprofundamento dos conhecimentos, aparecem como elementos que atravessam os conteúdos dos quatro blocos. Podem apresentar protagonismo como componente do currículo ou podem complementar os debates sobre os assuntos escolhidos junto aos estudantes. Alguns dos temas elencados são: a mulher no esporte; racismo no esporte; violência no esporte; marketing esportivo; mídia e o corpo: padrões de beleza na sociedade contemporânea; bases da nutrição esportiva; lesões no esporte; esporte de rendimento e o mundo do trabalho.

Organização didática e metodológica das aulas

Para a organização didática e metodológica das aulas, as aulas foram organizadas em três momentos, destacados a seguir:

1. Roda de conversa inicial - Apresentação dos objetivos e organização do conhecimento que será tratado.

Neste primeiro momento, propomos a realização de um conversa inicial com os estudantes, apresentando o objetivo do encontro e compreendendo como os alunos entendem o tema da aula. Esta primeira conversa contribui para analisar o conhecimento científico. O espaço democrático oportuniza a socialização do conhecimento e a relação entre os dados da realidade da cultura dos estudantes.

2. Trato do conhecimento - Parte central da aula.

Este segundo momento mostra-se o mais crítico da aula, pois acontece a prática social. A catarse faz parte da apreensão do conhecimento. A prática social dentro da aula corresponde ao contato com o conhecimento e o confronto entre os interesses sociais dos estudantes. A aula é abordada e conduzida por meio de atividades práticas e

teóricas, buscando aprofundar os conteúdos apresentados no início do encontro. Neste momento, os estudantes, além da experimentação, exploram a compreensão sobre o conhecimento que está sendo abordado. Através de uma organização coletiva em sala de aula, possibilidades de significar e ressignificar o que aprenderam passa a ser construído.

3. Roda de conversa final - Avaliação da aula. Análise do encontro.

Os estudantes refletem sobre o trato do conhecimento apresentado na aula e sobre o que foi vivenciado. O processo reflexivo é visto como a base para compreensão dos objetivos e formulação dos temas geradores que serão tratados nos encontros seguintes. A participação efetiva dos educandos, apresentando as suas impressões e reflexões acerca de todo o processo de composição e desenvolvimento da aula, contribui para construir o entendimento sobre novos horizontes que o conteúdo pode apresentar, avançando na compreensão do mundo e da sociedade.

Distribuição dos blocos de conhecimento por ciclo de escolarização

Abaixo, apresentamos um quadro no qual propomos uma distribuição dos conteúdos constantes em cada um dos blocos de conhecimento por ciclo de escolarização.

| CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO | 1° CICLO | | 2° CICLO | | 3° CICLO | | 4° CICLO | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1º BLOCO DE CONHECIMENTO - PERCEPÇÃO CORPORAL (CONHECIMENTO SOBRE O CORPO NA SOCIEDADE). Questão norteadora: o que eu consigo perceber e fazer através do meu corpo? | | | | | | | | | |
| CONTEÚDOS/ ANOS/SÉRIE | 1° ANO | 2° ANO | 3° ANO | 4° ANO | 5° ANO | 6° ANO | 7° ANO | 8° ANO | 9° ANO |
| Antropometria | | | | | | | | | |
| Influência dos hábitos de vida na saúde | | | | | | | | | |
| Saúde como um dever do estado | | | | | | | | | |
| Capacidades Físicas | | | | | | | | | |
| Habilidades motoras | | | | | | | | | |
| Alongamento e aquecimento como componentes que influenciam nas diferentes práticas corporais | | | | | | | | | |
| Doenças crônico-degenerativas | | | | | | | | | |

2º BLOCO DE CONHECIMENTO: EXPRESSÃO CORPORAL (O QUE EU CONSIGO EXPRESSAR ATRAVÉS DO MEU CORPO NA SOCIEDADE). Questão norteadora: o que eu consigo expressar através do meu corpo?

| CONTEÚDOS/ ANOS/SÉRIE | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| GINÁSTICAS DE DEMONSTRAÇÃO | | | | | | | | | |
| Jogos de malabares ou malabarismo | | | | | | | | | |
| Ginástica com aparelhos (trapézio, corda, cama, fita elástica) | | | | | | | | | |
| Exercícios no solo (piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas, etc.) | | | | | | | | | |
| Movimentos ginásticos no ar (saltos) | | | | | | | | | |
| GINÁSTICA DE CONDICIONAMENTO FÍSICO | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

GINÁSTICAS DE CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Meditação | | | | | | | | | |
| loga | | | | | | | | | |
| Técnicas de respiração consciente | | | | | | | | | |
| Técnicas de relaxamento | | | | | | | | | |
| Capoeira | | | | | | | | | |
| Práticas urbanas (movimento Hip Hop, skate, Parkour) | | | | | | | | | |
| Dança, expressão corporal e percussão corporal (danças circulares; clássica; contemporânea/moderna; regionais; folclórica; atividades de percussão) | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| corporal) | | | | | | | | | |
| 3º BLOCO DE CONHECIMENTO: JOGOS; BRINCADEIRAS; ESPORTES HEGEMÔNICOS E CONTRA HEGEMÔNICOS. Questão norteadora: o que eu aprendo interagindo ao jogar com os outros corpos? | | | | | | | | | |
| CONTEÚDOS/A NOS SÉRIE | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO |
| Jogos cooperativos | | | | | | | | | |
| Jogos de tabuleiros | | | | | | | | | |
| Jogos de estafetas | | | | | | | | | |
| Jogos e brincadeiras regionais/tradicionais/populares | | | | | | | | | |
| Brincadeiras de “pega-pega” | | | | | | | | | |
| Jogos e brincadeiras com diferentes materiais | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Construção de materiais para jogos e brincadeiras | | | | | | | | | |
| Trato sobre o jogo jogado, jogo criado, jogo transformado | | | | | | | | | |
| Jogos pré-desportivos | | | | | | | | | |
| Processo de desconstrução das modalidades esportivas para a adaptação | | | | | | | | | |
| Manifestações esportivas hegemônicas | | | | | | | | | |
| Manifestações esportivas contra hegemônicas | | | | | | | | | |
| Lutas | | | | | | | | | |

4º BLOCO DE CONHECIMENTO: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA E ESTUDOS SOBRE O LAZER. Questão norteadora: o que eu consigo experienciar com meu corpo em interação com o meio ambiente?

| CONTEÚDOS/A NOS SÉRIE | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO |
|-------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Trekking | | | | | | | | | |
| Alpinismo: Rapel, escalada e pista de cordas | | | | | | | | | |
| Parkour | | | | | | | | | |
| Arvorismo | | | | | | | | | |
| Slackline | | | | | | | | | |
| Standup Padle | | | | | | | | | |
| Sand Board | | | | | | | | | |
| Corrida de orientação | | | | | | | | | |
| Estudos sobre o lazer | | | | | | | | | |

Considerações finais

Percebemos a necessidade de uma (re)construção de uma proposta curricular da disciplina de EF do CA-UFSC, dando destaque ao

movimento histórico de construção da mesma e buscando dar materialidade à proposta, que tem como embasamento ontológico as perspectivas contemporâneas para a Educação. Neste sentido, a cultura corporal de movimento é compreendida como elemento central dessa reestruturação curricular da EF.

Entendemos que uma nova proposta curricular precisa olhar para os elementos envolvidos em sua totalidade, possibilitando um espaço de reflexão ampliada e diversificada dos conteúdos pertencentes ao escopo da EF e não valorizando um simples ativismo das manifestações da cultura corporal. Assim, o projeto de ensino ocorre a partir da observação da construção do objeto de estudo, inicialmente, de suas estruturas mais complexas (os elementos da cultura corporal nas suas diversas dimensões) para, na sequência, focar nas estruturas/temáticas mais simples, colocando o fenômeno esportivo diante de sua complexidade, a partir de abordagens que intensificam e esvaziam a primazia da ação.

Ao compreendermos que o currículo é elemento de tensionamentos e disputas de poder, fica evidenciada a importância de sua flexibilidade, para que o mesmo possa refletir a realidade da comunidade escolar. Acreditamos, assim, que as práticas corporais se apresentem como os elementos que devem ser tratados, significados, ressignificados, compreendidos pelos profissionais envolvidos e pelos educandos. Este movimento dá espaço para o protagonismo de todos os envolvidos nesse processo de construção de conhecimento, visto que esta relação entre sujeito e o conhecimento por ele criado e modificado, é parte da formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; LARA, Larissa Michelle; DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Contribuições ao processo de (re)significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Revista Movimento**, v. 15, n. 4, p. 243-256, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>, acesso em Acesso em: 04 setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Macedo, Roberto Sidnei. **Chrysallís, Currículo e Complexidade: A perspectiva Crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2000.

_____. **O método 02: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **O método 01: a natureza da natureza**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2000.

Referências que nos acompanham para pensar a educação física escolar

BOSSLE, Fabiano. Atualidade e Relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de "Educação S/A". In: SOUZA, Cláudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. (Org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. 1ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 38, p. 17-31.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v.19, n.48, p.69-88, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 março 2018.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

ROCHA, Leandro Oliveira ; ARAUJO, S. N. ; MEDEIROS, TIAGO NUNES ; BOSSLE, FABIANO . A Educação Física da Escola Pública: por uma forma de vida democrática. In: Samuel Nascimento de Araújo; Leandro Oliveira Rocha; Fabiano Bossle. (Org.). **A Educação Física da Escola Pública: práticas pedagógicas no Ensino Fundamental**. 1ed.Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 13-26.

sobre tudo

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LIGADAS A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreza Regina dos Santos Marzagão²⁸

Eliane Ferreira Campos Vieira²⁹

Marcos Elias Sala³⁰

Resumo: O presente trabalho traz o relato de uma experiência que teve como objetivo refletir sobre as possibilidades e limitações da construção da noção espacial pelas crianças de quatro e cinco anos no ano letivo de 2019 na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil)

²⁸ Professora de Pedagogia da Rede Municipal de Belo Horizonte. Contato: andrezamarzagao@yahoo.com.br.

²⁹ Doutora em Geografia pela USP. Professora de Geografia do Centro Pedagógico da UFMG. Contato: ferreiracamposvieira2017@gmail.com.

³⁰ Doutor em Geografia pela UNESP. Professor de Geografia do Centro Pedagógico da UFMG. Contato: marcos sala@geo.igc.ufmg.br.

Jardim Leblon em Belo Horizonte/MG. Através da proposição de observar as possibilidades de construção de habilidades espaciais com crianças, a experimentação ora proposta consistiu em mobilizar aspectos relacionados ao raciocínio espacial através de atividades em sala de aula para as crianças se apropriarem dos conceitos de lateralidade, representação do espaço e percepção visual. A representação através do desenho compõe o estudo na perspectiva do aluno e da sua compreensão quanto ao pensamento espacial. Uma vez que os alunos se encontram na primeira etapa da Educação, as ações e as atividades foram voltadas para essa fase. A construção de noções espaciais na primeira infância permite que as crianças desenvolvam a compreensão dos espaços que em que ela se relaciona e vive.

Palavras-chave: Noções Espaciais; Educação Infantil; Esquema Corporal; Desenho.

Abstract: This work reports an experience that aimed to reflect on the possibilities and limitations of the construction of spatial notion by children aged four and five in the academic year of 2019 at EMEI (Municipal School of Early Childhood) Jardim Leblon in Belo Horizonte/MG, Brazil. Through the proposition of observing the possibilities of building spatial skills with children, the experiment proposed here has consisted in the mobilization of aspects related to spatial thinking through classroom activities, destined for the appropriation of the concepts of laterality, representation of space and visual perception by children. Representation through drawing makes up the study from the perspective of the student and his understanding of spatial thinking. Once the students are in the first stage of Education, the actions and activities were focused on this phase. The construction

of spatial notions in early childhood allows children to understand the spaces in which they relate and live.

Keywords: Spatial Notions; Early Childhood Education; Body Scheme; Drawing.

Introdução, objetivos e justificativa³¹

A Educação Infantil é a primeira etapa do ensino básico, e a criança inserida nessa faixa etária apresenta características, comportamentos e desenvolvimentos específicos. A criança, já em seus primeiros anos, começa a desenvolver noções espaciais que propiciam o domínio do seu corpo e, sucessivamente, vão possibilitar o domínio dos espaços externos a ele.

O ponto de partida para a elaboração deste projeto de ação se deu a partir da necessidade de estimular a percepção das crianças a respeito de seu lugar no mundo, bem como atender às curiosidades com relação aos caminhos, trajetórias e vivências, seja em sala de aula ou fora dela.

A criança tem suas próprias vivências na infância, porém cada uma delas está inserida em realidades, espaços e tempos diferenciados. Os aspectos socioculturais de cada uma se apresentam de formas distintas. O período da Educação Infantil pode e deve ser um momento em que as crianças aprendem com as descobertas e constroem significados através das produções, brincadeiras, desenhos, pinturas e outras atividades.

Portanto, como desenvolver com crianças de 4 e 5 anos a ideia de descobrir e construir as primeiras noções de raciocínio espacial utilizando o desenho e outras habilidades espaciais?

³¹ Agradecemos aos participantes desta pesquisa, aos alunos da turminha de quatro e cinco anos, aos colegas, à direção da EMEI Jardim Leblon/PBH e ao Centro Pedagógico/UFMG pelo apoio e disposição na construção deste artigo.

Nesse contexto, alguns conceitos como lateralidade, percepção visual, o esquema corporal, a representação visual e direção podem ser trabalhados na perspectiva do lúdico. A compreensão do raciocínio espacial, do esquema corporal e do desenho se torna aspectos importantes nessa pesquisa, pois a partir de reflexões sobre esses elementos, as crianças irão construir conhecimento e novas aprendizagens. Segundo Almeida e Juliasz (2014),

Criança corre, pula, sobe, desce, se joga, cai e levanta. Criança é movimento! É assim que ela aprende como as coisas são e como funcionam, como são o mundo e os seres que nele vivem. As noções de espaço e de tempo se consolidam pela organização interna dos movimentos que as crianças realizam. Cada gesto traz a percepção do que é externo sob uma organização interna de sinais capitados pelos sentidos (p. 25).

Em suma, sob a ótica das vivências e das relações entre si e com objetos, as ações que permeiam a vida cotidiana dos estudantes irão através da assimilação, permear o conhecimento em relação ao pensamento espacial, a localização e a posição.

Quando se fala sobre a educação infantil no Brasil, é preciso entender que as políticas públicas para o ensino infantil eram poucas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) foi um dos primeiros documentos gerais a propor orientações específicas e tinha como proposta de trabalho os eixos norteadores que eram apenas dois: as interações e o brincar.

Na intenção de relacionar os processos educacionais e as aprendizagens na primeira infância, outro documento foi construído especificamente para a Educação Infantil. Que é o chamado “Proposições Curriculares para Educação Infantil” 2 - Eixos Estruturantes (MELO, 2014), em que os eixos são estruturados em três.

São eles: a) as interações; b) o brincar e c) a cultura-sociedade-natureza. Nessa proposta, ambos os eixos estão em conformidade com as vivências, o espaço e a convivência com o outro (p.16). Ainda conforme Melo (2014), as “Proposições Curriculares para a Educação Infantil 1 – Fundamentos”, possuem considerações sobre esse momento:

Quando são elaborados os documentos de Proposições Curriculares para Educação Básica na RME-BH (Ensino Fundamental e Educação Infantil), não se pode deixar de destacar a conquista da Educação Infantil quando incorporada como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e leis complementares (p.15).

Percebe-se que nas proposições, a Educação Infantil estava em processo de implantação e os eixos norteadores da sua estrutura estavam interligados com o objetivo de sustentar os processos educacionais.

No documento em referência, não existe uma orientação explícita ou um campo específico para a abordagem das questões relacionadas ao raciocínio espacial nas proposições citadas. Os conhecimentos relacionados à Geografia estão ligados às ciências naturais que envolvem questões como o corpo humano, os animais, as plantas e a água, assuntos que despertam muita curiosidade e desejo de descoberta nas crianças. O cuidar e o educar são os principais elementos na Educação Infantil e a sua abordagem é trabalhada de forma sensível e tranquila, o que conduz para um olhar de atenção com a natureza. As crianças se interessam quando descobrem que o meio ambiente requer cuidados e preocupações.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2017) que possui orientações mais explícitas para o desenvolvimento do raciocínio

especial nas crianças, é o documento mais atual de referência nacional destinado a formalização do currículo escolar dos estados. Propõe condições para uma aprendizagem social, desenvolvimento humano e construção de uma sociedade. A BNCC, conforme está explícito no próprio documento, é:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (p.07).

A BNCC na Educação Infantil está estruturada em seis direitos de aprendizagem, sendo: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Todos relacionados com os princípios da ética, da estética e do político e em cinco campos de experiência, sendo que esses se associam entre si, ou seja, nenhum dos campos está sozinho ou se apresenta melhor que o outro. Nesses campos é possível perceber que a criança está inserida em diversos espaços, os quais possibilitam ampliar seu conhecimento e interagir com o que a cerca. Na BNCC, os campos de experiência constituem um arranjo que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-se aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (p.38). Desta forma, no contexto da BNCC, cabe ao professor utilizar meios e estratégias concretas para assegurar uma aprendizagem significativa.

Este trabalho é parte integrante de um curso de formação continuada de professores, em nível de especialização, que foi oferecido pelo Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e

Profissional – EBAP - Universidade Federal de Minas Gerais, entre 2018 e 2020. Neste curso, professores da rede municipal de Belo Horizonte foram convidados, entre outros requisitos, a elaborar um plano de ação a ser desenvolvido em sala de aula. Como parte dessa estratégia de formação continuada, o curso também objetiva possibilitar aos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte um novo olhar sobre a sala de aula, que passa a ser vista agora como um ambiente de diversas possibilidades de pesquisa. Conhecer esses detalhes permite inferir sobre as limitações deste estudo, que ainda assim, representa um importante momento integrante do processo de vivência do professor como pesquisador.

Considerando o público-alvo desta pesquisa - crianças de quatro e cinco anos – refletiu-se especialmente sobre a importância da construção do raciocínio espacial em crianças. As crianças participantes da vivência aqui relatada são estudantes da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) localizada no bairro Jardim Leblon, na região de Venda Nova em Belo Horizonte/MG.

O objetivo geral do presente artigo é discutir algumas possibilidades de construção do raciocínio espacial a partir de atividades escolares desenvolvidas por crianças de quatro e cinco anos.

Como objetivos específicos, destacam a socialização de práticas de ensino ligadas ao conhecimento geográfico que são desenvolvidas por não-geógrafos, e seus efeitos de curto, médio e longo prazos, tanto no âmbito da educação infantil quanto nos demais estágios de escolarização.

Partindo da concepção educacional de que a criança é a construtora e detentora do seu saber e conhecimento, entende-se que ao se abordar a temática do corpo e do espaço, são recomendadas atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das habilidades e competências que contribuem para a construção do raciocínio espacial. Segundo Melo (2014),

a criança, nesta faixa etária, amplia a percepção do próprio corpo, das suas possibilidades motoras e cognitivas, de compreensão do mundo e de sua representação do mundo e de sua representação. Continua construindo a noção de espaço e de tempo (p.87).

Dito isso, esse trabalho se justifica pela importância intrínseca em desenvolver as noções de espaço nas crianças de quatro e cinco anos a partir do seu corpo e do espaço ao seu redor. Crianças detentoras de habilidades relacionadas ao raciocínio espacial certamente serão indivíduos capazes de compreender o meio em que se inserem e interferirem neste meio com responsabilidade. Ou seja, a formação de adultos que compreendem o meio em que vivem e atuam ou agem neste meio com cuidado e responsabilidade se inicia na Educação Infantil.

Princípios norteadores da construção do raciocínio espacial

Nesta seção discute-se a respeito de algumas das principais variáveis que constituem o desenvolvimento do pensamento e raciocínio espacial em crianças da educação infantil, ou seja, quais são as primeiras habilidades requeridas para o desenvolvimento gradual e sólido do raciocínio geográfico, em todas as suas variáveis. Segundo Almeida e Juliasz (2014), a construção dos conceitos sobre espaço e tempo é um processo longo, eivado de constrangimentos, sentimentos e valores que atribuem a eles sentidos variados e instáveis segundo as circunstâncias, as idades e os lugares (p.26).

Esquema corporal

Na Educação Infantil, é necessário construir os conceitos de autonomia e identidade. Nesta perspectiva, o corpo e o espaço se tornam elementos que se agregam a esses conceitos, dando à criança a possibilidade de se conhecer e conhecer o meio em que vive.

Ao identificar os nomes e as partes do corpo, a criança constrói significados referentes ao processo de conhecimento funcional e corporal. Nos primeiros anos de vida, a psicomotricidade favorece a interação com o espaço vivido. As crianças criam e recriam brincadeiras e desta forma explora o ambiente proporcionando a compreensão do que está ao seu redor. Cordi (2018) afirma que:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimento impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo sociocultural, tomando-se, progressivamente, consciência dessa corporeidade (p.12).

Ainda conforme Cordi (2018), por meio de diferentes linguagens, como a música, a dança e as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre o corpo, emoção e linguagem (p.12).

Quando as crianças de quatro e cinco anos realizam atividades com o corpo, observamos os movimentos, os deslocamentos e localização em relação a objetos e ou pessoas. As crianças passam a compreender-se nos espaços possibilitando um maior entendimento da consciência corporal.

A partir de atividades em sala de aula, é possível promover momentos para que as crianças adquiram, progressivamente, noções espaciais. As noções espaciais são noções simples que dizem respeito a

conhecimentos relativos ao espaço fora de si, sem referência a sua própria pessoa Poppovic (1974). O domínio das noções pressupõe que a criança seja capaz de indicar a posição dos objetos em relação ao outro, que as crianças sejam capazes de identificar o que está acima, abaixo, dentro, à frente, atrás e fora de determinados elementos (p.25-28).

A noção de espaço também está vinculada a coordenação motora, percepção visual e auditiva. Atividades com música são um dos exemplos que fazem com que a criança se movimente e reproduza os ritmos.

Lateralidade

Em suas primeiras relações com o mundo, a criança direciona suas vontades, apontando para mostrar o que deseja. Nesse momento escolhe um dos lados do corpo para realizar esse movimento e ou pegar um objeto.

Para que a criança de quatro e cinco anos desenvolva as primeiras noções de raciocínio espacial, é preciso que ela estabeleça relações entre o meio e ela própria. Nesse processo a lateralidade apresenta aspectos como orientação e direção na proporção da faixa etária. O corpo é o primeiro referencial da criança e através dele constrói, explora o meio, percebe, interage e compreende conceitos fundamentais para se orientar no espaço. Em Brasil (2015) afirma-se que:

Nessa fase, desenvolvem-se noções básicas do espaço projetivo como a construção da noção de lateralidade, que supõe três etapas: 1) quando as noções de direita/esquerda são consideradas do ponto de vista da criança, isto é, tomam o próprio corpo como referência; 2) quando considera o ponto de vista do outro, ou seja, distingue a

direita/esquerda de quem está sua frente (o que é a oposta a sua); 3) quando considera os objetos à direita/esquerda uns dos outros (p.15).

Percepção visual

Essa habilidade cognitiva possibilita interagir, interpretar e identificar objetos, pessoas, perceber situações reais e sua posição e orientação no espaço.

A compreensão visual contribui para a memória e outras habilidades, além de enriquecer o vocabulário e mobilizar a concentração. Outros elementos como a paisagem e as noções de espaço também contribuem para construção do ato de ver e representar.

A representação do espaço e o desenho

A representação do espaço na perspectiva infantil compreende inicialmente o que é observado ao seu redor. As crianças pequenas se interessam apenas com o que se relaciona e geralmente são figuras abstratas e formas. Quando os processos cognitivos começam a se consolidar, a representação se torna visível, os traços se tornam fortes e compreensíveis. Os elementos visuais passam a serem pessoas, objetos e elementos naturais como plantas, flores, o céu, as nuvens, etc. A observação do espaço permite que a criança identifique e interprete o ambiente em que vive.

O desenho ocupa um papel importante na representação do espaço pelas crianças, que procuram representar o que veem, sentem e gostam através do desenho. As crianças utilizam o desenho para se comunicarem. Em princípio, as elaborações das projeções criadas pelos alunos nem sempre apresentam uma estrutura nítida, a sua

interpretação diante do objeto ou a representação de um desejo. Algumas vezes, não se faz de forma a compreender o que se quer representar. De acordo com Almeida (2019),

O desenho de crianças é, então, um sistema de representação. Não é cópia dos objetos, mas uma interpretação do real, feita pela criança, em linguagem gráfica. Considerando o desenho dessa forma, pode-se ir além dos estágios do desenho infantil, e analisá-lo como expressão de uma linguagem, da qual a criança se apropria ao tornar visíveis suas impressões, socializando suas experiências (p.27).

O ato de desenhar envolve muitos processos. Um deles é a coordenação motora fina que sustenta a estrutura das ilustrações. Quando a criança se apropria desse aspecto, ela busca mais elementos para composição dos desenhos e se tornam confiantes e determinadas nas suas produções. Segundo Lavelberg (2017),

Em geral, as crianças de educação infantil agem com vigor ao desenhar. Experimentam movimentos e materiais oferecidos sem medo, fazendo-os variar por intermédio de suas ações. Trabalham concentradamente e esquecem o entorno. Jogam, exercitam de forma plena sua função simbólica. Abstraem relações e consolidam uma linguagem singular, de modo que professores reconhecem o autor pelo desenho (p.35).

O desenho infantil pode proporcionar a visão dos sentimentos, das emoções e retratar as vivências e as memórias. Independente das formas como são desenhadas, o desenho sempre terá um significado. Dessa forma, o desenho traz a representação das atividades no intuito de demonstrar o que foi compreendido pelos alunos.

Realizado esse breve referencial teórico, a seguir explicitar-se-á a os procedimentos metodológicos desenvolvidos neste trabalho.

Procedimentos metodológicos

Uma aprendizagem estimulante e significativa depende da interação entre professor e aluno. Nessa perspectiva, as metodologias ativas se inserem como uma proposta de trabalho que compreende a participação efetiva dos envolvidos no processo de aquisição de conhecimento.

As estruturas educacionais necessitam buscar novas propostas e novas metodologias que auxiliem o aluno no papel de construtor no desenvolvimento da aprendizagem. O professor na sala de aula precisa buscar meios que façam com que os alunos sejam capazes de resolver desafios, que investiguem que se envolvam para solucionar os problemas. É importante investir em atividades criativas e atrativas. Segundo Valente, Almeida e Giardini (2017),

as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidade de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção do conhecimento (P.464).

Uma aprendizagem significativa requer uma metodologia compreensível para apropriação do conhecimento. Fazer com que o aluno assuma um papel ativo em seu processo de aprendizagem, com o professor estando na posição de mediador, e sua prática se pautando

na intenção de que haja a participação ativa dos alunos e a compreensão dos conteúdos trabalhados.

A observação e a compreensão do raciocínio espacial pelas crianças se apresentam no contexto da pesquisa qualitativa, que é um tipo de investigação que considera aspectos emocionais, sociais e intelectuais do público-alvo; diferente da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados estatísticos. Na pesquisa qualitativa consideram-se as opiniões, as atitudes e as aprendizagens. É um recurso pautado na observação.

Este trabalho foi desenvolvido com 20 alunos de uma instituição pública de Educação Infantil, já referida anteriormente. Para o desenvolvimento de atividades que permitissem contemplar a construção do raciocínio espacial considerou-se alguns conceitos relativos às noções espaciais, os quais já foram discutidos na seção anterior.

A proposta de trabalho foi estruturada em sequências didáticas organizadas de acordo com as habilidades espaciais já citadas. E estas sequências foram organizadas em quatro momentos, os quais estão detalhados na próxima seção (resultados e discussões).

Resultados e discussões

Conforme mencionado anteriormente, esta seção detalha as sequências didáticas adotadas e os resultados obtidos.

1º momento: músicas e autorretrato

Nas atividades do esquema corporal foi utilizado o autorretrato e músicas infantis. Iniciou-se com músicas para que as crianças utilizassem o corpo para se movimentarem. Para a construção da atividade foi utilizado um banner com a foto de um esqueleto humano infantil, para que as crianças identificassem as partes do seu corpo. Na

rodinha, conversou-se sobre o corpo humano e os ossos que o compõem. Solicitou-se que tocassem as próprias mãos e dissessem o que sentiam. Uma das alunas disse que os ossos dos dedos dobram; então foi explicado que o que faz os dedos dobrarem são as articulações, que também são ossinhos que ligam um osso ao outro e estão presentes em várias partes do corpo. Perguntou-se onde mais seria possível encontrar as articulações no corpo. Responderam no pé e em seguida um aluno perguntou à professora que estava conduzindo a atividade: “Professora, e se o cachorro descobrir que temos ossos em nosso corpo?” As crianças pequenas estão aprendendo a se expressar e a dizer o que pensam. Os relatos de interação não possuem exigências. No universo infantil o que interessa para as crianças são as histórias e os desenhos infantis e que mesmo não sendo real e verdadeiro, representam uma fala específica e concreta do que pensam. Respondeu-se que o cachorro prefere ração para cachorro, por ser bem mais apetitosa do que um osso. Perguntaram também do que o osso é feito e como ele cresce no nosso corpo. Todos esses questionamentos seriam utilizados, no momento oportuno, para o desenvolvimento das atividades propostas.

2º momento: brincadeiras de direita e esquerda

Em sala, a partir também de uma roda de conversa, algumas perguntas sobre o espaço da sala foram direcionadas aos alunos: o que nós temos deste lado da sala (direito)? E do outro lado da sala (esquerdo)? O que temos na frente e atrás da sala? Porém ao solicitar que se direcionassem para qualquer um dos lados dos conceitos (esquerdo-direita), muitos deles não souberam ou não compreenderam para onde deveriam ir. Percebeu-se que as abordagens deveriam ser realizadas de outra maneira, ou seja, deveria ter sido utilizadas brincadeiras direcionadas e simples para que a compreensão dos lados fosse atribuída como assimilação do direcionamento espacial.

Neste e em todos os outros momentos, a música fez parte das abordagens. Dessa forma, em um outro momento, foi utilizada a música “Desengonçada” da cantora e intérprete Bia Bedran. Essa canção trabalha tanto o esquema corporal quanto os lados do corpo. Com a música, as crianças puderam brincar com os conceitos (esquerdo/direto) de forma divertida e de fácil entendimento, mas ainda sem internalizar os conceitos na prática. Em outra intervenção, foi utilizada fita adesiva colorida para cada dia em que se falasse dos conceitos. Essa experiência auxiliou no direcionamento dos lados, pois as crianças assimilavam a cor ao lado solicitado e conseguiam se movimentar na direção proposta.

3º Momento: Atividades de escala e trajetória e trilha da Chapeuzinho Vermelho

Para dar visibilidade à ideia de representação do espaço nas crianças de quatro e cinco anos, foram realizadas duas atividades lúdicas e atividades com escala e trajetória. Na atividade sobre escala, utilizou-se o corpo para medir a sala. Antes de iniciar a atividade, perguntou-se aos alunos se se poderia medir a sala com uma régua. Eles responderam que sim, mas ponderou-se que só havia uma régua em sala, e que, portanto, poder-se-ia utilizar o corpinho. Então foi perguntado aos alunos: com quantas crianças podemos medir a sala? E como todos desejavam participar, contou-se as quantidades das fileiras e quantas crianças havia em cada fileira, depois foi feita a soma e representação dos resultados. Considerou-se a participação e o envolvimento como parte dos critérios para apreensão e avaliação da aprendizagem.

Na atividade sobre trajetória, foi construído com os alunos, a partir da história da Chapeuzinho Vermelho, um jogo de trilha.



Figura 1: Trilha da Chapeuzinho

Nessa brincadeira, trabalhou-se os conceitos de início e fim e a lateralidade. Solicitou-se para alguns alunos que fossem relatadas a trajetória escola-casa ou vice-versa. As perguntas foram direcionadas da seguinte forma: “Como é o caminho da escola para sua casa?”; e: “Sua casa é longe ou perto da escola?”; e ainda: “Você vem de carro, a pé ou de ônibus para a escola?” No relato da uma das alunas, foram utilizados os termos “para lá” e “para cá”, dando a entender a posição e localização para chegar na sua casa:

- Professora: Como é o caminho da escola até sua casa?
- Aluna: Você vai subindo e depois continua subindo, vai lá e vem aqui e vai lá e vira pra lá e chega na minha casa?
- Professora: Sua casa é longe ou é perto da escola?
- Aluna: É bem pertinho!
- Professora: E o que tem perto da sua casa? Tem padaria?

- Aluna: Não! Tem subida e descida para comprar doce ou brinquedo.

- Professora: E você vai embora a pé, de carro ou de ônibus para a escola?

- Aluna: Minha mãe falou pra ir embora a pé pra eu ficar mais forte.

Outra aluna trouxe um relato significativo, a partir de outras palavras para demonstrar com mais clareza a trajetória diária que é feita por ela:

- Professora: Como é chegar ir daqui da escola até sua casa?

- Aluna: Eu desço a ladeira, saio da escola e aí eu desço e faço a curva lá no morro e depois eu subo a ladeira e chego na minha casa.

- Professora: E sua casa é longe ou perto da escola?

- Aluna: É um pouco perto e um pouco longe.

- Professora: E você vem de carro, a pé ou de ônibus para a escola?

- Aluna: Eu venho de carro todos os dias com meu pai.



Figura 2: Trajeto casa/escola

Após os relatos, registrou-se as percepções e as trajetórias. Os alunos se assentaram em rodas e cada criança mostrou e relatou suas produções explicitando como chegam diariamente até as respectivas casas.

4º momento: Mapear a sala, mapear o parquinho, utilizar a imagem aérea do quarteirão da escola e caminhar no entorno da escola

Para esse momento, foram realizadas quatro atividades: I - Mapear a sala, II - mapear o parquinho; III – analisar a imagem aérea da escola (Google Linguagem Tecnológica), e IV - caminhada em torno da escola. Nas atividades de mapear, foi utilizado o desenho da sala e do parquinho de forma que o espaço fizesse mais sentido para as crianças. Já na atividade de imagem aérea, observou-se que as crianças ficaram curiosas e eufóricas tentando descobrir onde estava a escola e outros lugares. Na atividade de caminhar em volta da escola, procurou-se atentar ao que era perceptível para as crianças. Cada criança recebeu uma prancheta com os desenhos de locais próximos à escola, e elas deveriam marcar quantas vezes aparece ou se não aparece. Em vários momentos as crianças, ao se depararem com locais que conheciam, desejavam marcar. Locais perceptíveis como a padaria, a farmácia, o supermercado, igrejas e casas foram marcados. Ao chegarem à sala, fizeram um compilado das informações, criaram gráficos e construíram legendas.



Figura 3: Caminhada em volta da escola

Privilegiou-se o desenho como objeto de observação na maioria das atividades. O desenho por observação geralmente é por um modelo, mas cada criança tem sua forma de desenhar. Essa proposta de desenho auxilia no processo de desenhar e na percepção do que existe. Portanto, o desenho se torna uma ferramenta peculiar para se analisar as noções espaciais a partir das atividades propostas e realizadas.

Os momentos propostos possibilitaram observar as ações e reações dos alunos. Destas atividades participaram as 20 crianças da turma. Houve envolvimento e participação de todas as crianças na maior parte dos momentos. Assim, no 1º momento, nas atividades que envolviam o próprio corpo, todas as crianças participaram e representaram através do desenho suas impressões.

Nas atividades do 2º momento, percebeu-se que apenas 60% compreenderam para onde estavam indo, enquanto que os outros 40% não entenderam para que lado deveriam ir. No primeiro momento as atividades foram realizadas para a construção dos conceitos de esquerda e direita, porém como não fizeram sentido, mesmo sendo os

lados nomeados, percebeu-se que houve compreensão apenas quando as posições frente/atrás e os lados do corpo foram associados a elementos posicionados na sala de aula, e que as abordagens deveriam ser adequadas à faixa etária dos alunos.

No 3º momento, observou-se o envolvimento e a participação de todas as crianças integrantes da turma. Na brincadeira da Trilha também se observou o envolvimento, a participação e a compreensão dos conceitos de início e fim. Na atividade de representação do caminho de casa até a escola, 90% das crianças se envolveram, enquanto 10% não quiseram participar. A não participação em princípio se deu pela não interação social com os parceiros de sala de aula, ou seja, a criança passa por um momento de negação ao desenvolvimento da atividade, mesmo sendo capaz de realizá-la, compreendendo o que lhe foi proposto.

O 4º momento, composto pela atividade de mapear tanto a sala quanto o parquinho, permitiu observar que 60% das crianças representaram de forma visível suas percepções. Os outros 40% das crianças não obtiveram o mesmo êxito por conta da coordenação motora ainda em desenvolvimento. A segunda atividade deste momento que envolvia procurar a escola pela imagem aérea (Google), teve como resultado o fato de 70% das crianças não terem sido capazes de identificar a escola nas imagens, apesar de terem ficado muito empolgados. Este insucesso pode ter sido provocado pelo fato de ser uma imagem reduzida, e a escola estar situada em um espaço menor, havendo portanto dificuldade em encontrá-la. Locais de maior dimensão foram encontrados, como o supermercado por exemplo. Nesta atividade, 30% acharam e reconheceram outros locais. Na última atividade deste momento - a caminhada em volta da escola - 90% participaram, se envolveram e identificaram vários locais e ruas. 10% não participaram por não terem comparecido à escola devido ao fato de a família estar com alguma dificuldade de locomoção.

Considerações finais

Ao longo dos momentos propostos, as brincadeiras intermediaram a construção dos conceitos. A partir deste trabalho pode-se refletir sobre como é complexa a questão da construção do domínio sobre o espaço pela criança. A criança constrói as noções de espaço por meio de uma liberação progressiva e gradual do egocentrismo. Neste sentido, a organização de diversos momentos compostos por experimentações e ludicidade permitiram às crianças vivenciar esse tempo na escola e ir experimentando percepções e vivências que vão permitindo apreensões sobre as noções espaciais desde as mais elementares até as mais complexas.

É importante destacar que esse é um trabalho a ser desenvolvido ao longo de toda a escolarização. Para que isso ocorra, é necessário que o professor seja pesquisador, observador e realizador de interferências nas quais se permite respeitar o tempo de aprendizagem das crianças e a garantia de momentos de avanços em seu desenvolvimento. Ao construir reflexões sobre onde vive ou sobre a sociedade, a criança aprende a lidar com o que sabe, para que no futuro ela possa construir ou modificar o meio em que vive com consciência.

A partir desta experiência, ainda que simples e parcial, pode-se confirmar e afirmar que é a partir da prática que as primeiras noções são construídas pelas crianças. Essas noções referem-se ao espaço prático, da ação em que a criança experimenta, por meio de seus sentidos, diversos deslocamentos.

A relevância em se abordar a construção de noções espaciais na Educação Infantil está diretamente associada à consideração de que é partindo da construção paulatina de conhecimento sobre si mesmo, seu espaço de vivência e dos outros que se contribuirá para a formação de um indivíduo autônomo, crítico e capaz de agir e interagir com o ambiente que o cerca.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; JULIASZ, Paula C. Strina. **Espaço e tempo na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. Caderno 3. Brasília: MEC, 2015.
- CORDI, Ângela. **Pé de Brincadeira: Pré-escola: 4 e 5 anos e 11 meses: livro do professor da educação infantil**. Curitiba: Positivo, 2018.
- IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- MELO, Ana Cláudia F. B. S. M. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: 1 - fundamentos**. Belo Horizonte: SMED, 2014 (1).
- MELO, Ana Cláudia F. B. S. M. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: 2 - eixos estruturantes**. Belo Horizonte: SMED, 2014 (2).
- POPPOVIC, Ana Maria. **Estudo da evolução de alguns conceitos espaciais em pré-escolares**: Fundação Carlos Chagas. 1974.
- VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; GIARDINI, Fogli Serpa. **Metodologias ativas: das concepções**

às práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v.17, n.52, p.455-478, abr./jun. 2017 ISSN 1518-3483. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154955008>>. Acesso em 10/11/2020.

sobre tudo

FAZER JOGOS ELETRÔNICOS NA ESCOLA: É POSSÍVEL? UMA EXPERIÊNCIA NO LABRINCA/CA/UFSC

Júlio Gonçalves Ramos³²

Leila Lira Peters³³

Resumo: O propósito deste artigo é avaliar as possibilidades de incluir a construção de jogos eletrônicos no ambiente escolar e quais ferramentas estão disponíveis, de forma gratuita, para realizar este processo. Resulta de uma pesquisa que pode ser caracterizada como pesquisa ação e teve como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica de artigos científicos sobre o tema, contando com as oficinas realizadas em 2017 no Colégio de Aplicação/UFSC como maior fonte de informações, com a temática de construção de jogos eletrônicos. Também foi produzido um jogo eletrônico com o objetivo de apresentar o LABRINCA. A experiência de realização deste trabalho

³² Ex-aluno e ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de IC para o Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC/CNQq/2019. Contato: juliogoncalvesramos@yahoo.com.br

³³ Professora de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFSC; Doutora em Psicologia pela UFSC e em Educação pela Université Paris 13. Contato: leila.peters@ufsc.br

foi bastante didática, possibilitando a aquisição de conhecimentos de diversas áreas, desde a programação básica necessária para fazer um jogo eletrônico, até a evolução das mídias empregadas no ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Jogos Eletrônicos; Construção de Games; Mídias no Ensino; Brinquedoteca.

Abstract: The purpose of this research is to assess the possibilities of including video game development in the school environment, and what tools are available (for free) to accomplish this process. It results from research that can be categorized action-research and its methodological procedures were the bibliographic reviewing of scientific articles about the subject and, as a major source of information, the workshops done in 2017 at Colégio de Aplicação/UFSC, with the theme of video game development. A game was also produced, with its main objective being to present LABRINCA to the players. The experience gathered writing this assignment was quite didactic. It was possible to acquire knowledge from various fields, from the basic programming necessary to make a video game to the evolution of the media employed in the classroom.

Keywords: Video Games; Game Development; Media in Education; Toy library.

Introdução

Com a recente integração de consoles na brinquedoteca do Colégio de Aplicação (CA), pensou-se na possibilidade de incluir a criação de jogos eletrônicos como possível metodologia escolar, para que os alunos tivessem a possibilidade de serem produtores desta

cultura lúdica e não apenas consumidores. (PETERS, JUNG, MOURA, 2014)

Os jogos vêm tornando-se cada vez mais parte das atividades do cotidiano na nossa sociedade e cultura moderna, considerados como produção cultural e arte por muitos especialistas (tais como Nei Pellizon, autor do livro “Arte dos Jogos” (2014), o qual auxiliou na produção do jogo do LABRINCA). O ato de jogar é muitas vezes considerado exclusivamente como brincadeira infantil. No entanto, uma pesquisa realizada no Colégio de Aplicação (CA), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2016, mostra que muitos pais e alunos consideram que é possível usar jogos eletrônicos como forma de aprendizado para diversas áreas do conhecimento, tais como informática, línguas estrangeiras, leitura e escrita, matemática, entre outras. Além do mais, aprender e desenvolver-se através do uso do próprio jogo (JOENK, PADILHA e PETERS, 2016).

É por esta razão que houve o interesse em estudar não apenas os efeitos dos jogos já existentes, mas também as possibilidades de incluir a construção de jogos eletrônicos no ambiente escolar, bem como quais ferramentas estão disponíveis gratuitamente para realizar este processo.

Neste artigo, será relatado o processo de criação e a apresentação de um jogo eletrônico desenvolvido pelo bolsista de iniciação científica e a equipe do Labrinca, como um dos objetivos propostos pela pesquisa: “Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?”, desenvolvida entre 2012 e 2019, cujo sujeitos protagonistas foram alunos do Ensino Fundamental do CA/UFSC.

Referencial teórico

Para a realização do referencial teórico desta pesquisa, foram analisados artigos com o tema de construção de jogos digitais em

ambiente escolar, no Google Acadêmico, usando as palavras-chave: criação, jogos, digitais, eletrônicos, games, escola, ambiente escolar. Também foi usado um capítulo de um livro³⁴ sobre uma pesquisa realizada no próprio Colégio de Aplicação.

Foram selecionados nove artigos no total. O critério de seleção foi de que os artigos deveriam detalhar alguma prática de criação de jogos ocorrida em ambiente escolar, ou ao menos fornecer possíveis metodologias para a realização destas condutas.

Dentre as pesquisas encontradas, cinco oficinas de criação de jogos aconteceram em escolas públicas (ALBUQUERQUE e CRUZ, 2013; ANDRADE, SILVA e OLIVEIRA, 2013; CRUZ, 2011; GASPAR, PETERS e MARTINS, 2017; PAULA, VALENTE e HILDEBRAND, 2016), e duas escolas privadas (CRUZ, 2011; CRUZ e ALBUQUERQUE, 2014). Um dos trabalhos não especifica em qual tipo de escola o estudo foi feito (DE PAULA e VALENTE, 2014) e outro não foi feito em escolas, pois era puramente teórico (SOBREIRA, TAKINAMI e SANTOS, 2013).

O público-alvo foi composto principalmente por alunos da faixa etária entre 8 e 15 anos. O número médio de participantes por oficina foi de aproximadamente 22 alunos, mas uma das oficinas contou com 52 alunos (PAULA, VALENTE e HILDEBRAND, 2016). Dois artigos não informam número de participantes (DE PAULA e VALENTE, 2014; CRUZ e ALBUQUERQUE, 2014).

Todas as oficinas estudadas possuem metodologias similares: primeiro, os participantes recebem aulas sobre como utilizar o programa de criação de jogos escolhido (Missionmaker, Logo, RPG Maker, Voxatron ou Scratch), para então começar a fazer suas próprias criações. Algumas oficinas optaram por dar um tema, sobre o qual os jogos deveriam ser baseados, como a peça Macbeth (DE PAULA e VALENTE, 2014), ecologia (ANDRADE, SILVA e OLIVEIRA, 2013) e

³⁴ GASPAR, PETERS e MARTINS, 2017.

conteúdos trabalhados em outras matérias (CRUZ, 2011; GASPAR, PETERS e MARTINS, 2017).

As dificuldades mais comuns encontradas nas oficinas foram os problemas técnicos com o equipamento utilizado para a criação dos jogos. Uma das oficinas sentiu a desmotivação dos alunos em relação a atividades extracurriculares (CRUZ, 2011). Houve também pequenas discussões entre alunos das oficinas que decidiram entregar apenas um computador para cada dupla ou grupo, mas isso não afetou o rumo geral da oficina em questão.

Não há consenso entre os trabalhos sobre se é melhor deixar os estudantes sozinhos ou agrupá-los. Embora individualmente cada estudante tenha mais liberdade para criar o que quiser, foi observado que a discussão produtiva entre os integrantes de uma equipe serviu para deixar os jogos mais criativos e estimulou o compartilhamento de informação entre alunos de equipes diferentes (CRUZ, NÓVOA e ALBUQUERQUE, 2012).

Outro resultado importante é a presença de um mediador experiente na utilização do programa escolhido, para tirar dúvidas e dar ideias aos alunos (DE PAULA e VALENTE, 2014). Também foi percebido em todas as oficinas que os alunos deram mais atenção à mecânica dos seus jogos do que à narrativa (às vezes nem a criando), mesmo quando instruídos para fazerem o oposto (ALBUQUERQUE e CRUZ, 2013; ANDRADE, SILVA e OLIVEIRA, 2013).

Com esses dados, é possível concluir que há sim possibilidades de utilização da criação de jogos eletrônicos como atividade escolar, entretanto, é preciso muito preparo e dedicação, tanto dos professores quanto dos alunos. Além dos aparelhos midiáticos, que precisam estar funcionando durante todo o processo, é importante dar aos alunos instruções objetivas e ter alguém que esteja pronto para atender suas dúvidas quanto à utilização dos programas de criação de jogos, já que, possivelmente, é a parte mais complicada de se fazer em um jogo.

Também é importante, caso essa metodologia seja realizada como uma atividade extracurricular, começar no início ou no meio do ano letivo, pois ao final do ano os alunos estão mais cansados e aqueles que têm mais dificuldades colocam maior foco nas atividades avaliativas curriculares.

Metodologia

Segundo Lira (2014), a presente pesquisa pode ser classificada como uma Pesquisa Ação, uma vez que uma das principais atividades do trabalho (desenvolver um jogo) esteve diretamente relacionada ao objetivo principal desse projeto: “Pesquisar sobre a viabilidade e as possibilidades de construir jogos eletrônicos na escola”.

Dentre os procedimentos metodológicos, foram tomados como principais fontes de informações: 1) um Estado da Arte sobre a criação de games no ambiente escolar objetivando buscar informações consideradas relevantes ao tema deste trabalho; 2) pesquisa exploratória em sites de jogos gratuitos, de qualidade e fora do circuito comercial e que ensinassem a criar jogos eletrônicos; 3) oficinas realizadas entre 11 de setembro de 2017 e 13 de novembro de 2017 no CA, com a temática de construção de jogos eletrônicos.

Em relação às oficinas, cada uma delas foi gravada e depois descrita objetivando realizar uma busca de informações relevantes para esta pesquisa.

Por fim, foi desenvolvido um jogo, com base nos conhecimentos adquiridos pelo bolsista e nas sugestões advindas das reuniões do grupo de estudos, que objetiva apresentar o LABRINCA de forma virtual e lúdica.

Resultados

Para coletar os dados, usamos um aplicativo de gravar áudio para celular (Smart Voice Recorder, desenvolvido por SmartMob), para assim podermos transcrever a fala de cada um dos palestrantes e posteriormente buscar informações relevantes para a pesquisa. No total, foram realizadas seis oficinas, resumidas a seguir:

1. Educação cerebral e criação de jogos eletrônicos, com o professor Dr. Emílio Takase: tratou sobre o funcionamento do cérebro e sobre conceitos da neurociência que podem ser úteis para se ter em mente durante a criação de um jogo.
2. Game Comenius: um jogo digital educativo de formação docente para as mídias, proposta por um grupo de alunos liderados pela Prof. Dra. Dulce Marcia Cruz: foi explicado os papéis de cada participante no processo de construção e as partes de um jogo. Também, apresentaram o jogo desenvolvido pela equipe, cujo tema é a modernização e bom uso das mídias digitais na escola.
3. Introdução ao desenvolvimento de jogos digitais com a ferramenta Unity, utilizando técnicas básicas de programação, criação de arte, sonorização e narrativa, com Ms. Rafael Kojico: focou-se nos termos técnicos da criação de jogos digitais, apresentou algumas desenvolvedoras locais e internacionais e alguns programas. Fez, ainda, um exercício para ensinar o funcionamento básico do programa Unity e da extensão Fungus.

As três últimas oficinas foram propostas por Nei Pelizzon, autor do livro Arte dos Games (2014). Cada oficina foi uma parte de um conteúdo geral sobre jogos.

1. Resumo da história dos videogames, com a apresentação de algumas empresas, jogos e criadores de jogos famosos, assim como alguns dos jogos favoritos do palestrante.

2. Criação de Documento de Game Design (DGG ou GDD em inglês), assim como jogos simples envolvendo a imaginação, papel ou dados.
3. Criação de fluxogramas de jogos, documento de Game Design e sessão de planejamento/brainstorming sobre o jogo do LABRINCA.

Ao fazer a análise das oficinas, percebemos que existem alguns conceitos chaves que se repetem, por exemplo, a divisão similar dos papéis na criação de um jogo, feita tanto por Takase como pelo Cruz, a qual dividem em 3 categorias: Os programadores, os designers e os conteudistas. Cruz divide, também, os games em 4 partes: A estética, a mecânica, a narrativa e a tecnologia. Pelizzon separa o jogo em mecânicas, universo do jogo e narrativa.

Já Kojico, explica sobre as etapas da construção de um jogo, que, na sua visão, são: a ideia (o “pitch”), a produção em si, e a pós produção (marketing, testagem, etc). Ele fala ainda sobre a importância da multi/interdisciplinaridade na criação de jogos, útil tanto para conseguir um emprego na área, quanto para atividade escolar, caso a possibilidade de criação de jogos na escola seja confirmada.

Takase não fala sobre os jogos eletrônicos em si, mas sim de softwares cognitivos, cujos conceitos também podem ser aplicados na criação de games. Neles, ele busca coletar certas informações do jogador, como: velocidade, estabilidade e acurácia (precisão). Ele também relaciona o conceito dos diferentes tipos de atenção (seletiva, sustentada, dividida e alternada) aos games, sugerindo que se pode medir o nível de cada tipo de atenção do jogador para a realização de análises psicológicas.

Mesmo que não tenham sido ensinadas técnicas ou práticas de criação de jogos digitais em si, as oficinas foram bastante produtivas para guiar o projeto e proporcionar metas para se ter em mente durante a criação. A parte que abordou a criação de Documento de

Game Design foi importante para várias áreas de conhecimento, pois a principal ideia é deixar as coisas simples e fáceis de ler (encorajando o uso de imagens e esquemas) e isso serve não só para a criação de um Documento de Game Design, mas para todos os tipos de projetos.

Conteúdo online

Como objetivo de pesquisa complementar a este trabalho, foi realizado um estudo sobre os recursos gratuitos disponíveis online para a criação de jogos eletrônicos. Foram encontrados no total 6 links:

- <https://unity3d.com/pt/learn/tutorials>
- <http://www.fabricadejogos.net/>
- <https://producaodejogos.com/>
- <http://desenvolvimentodejogos.wikidot.com/>
- <http://www.scratchbrasil.net.br/index.php/materiais/tutoriais.html>
- <https://www.scirra.com/tutorials/262/comeando-com-o-construct-2-tutorial-in-portuguese>

É importante notar que no primeiro link, o qual traz uma série de vídeos feitos pela companhia Unity (dona do programa de criação de jogos de mesmo nome), nem todos os vídeos possuem legendas em português.

Também foram pesquisados sites nos quais é possível encontrar jogos eletrônicos gratuitos e fora do circuito comercial, ou seja, sites de jogos que não abusam da possibilidade de colocar anúncios nos cantos da página para convencer os usuários a comprar algum produto ou serviço. Foi possível coletar apenas dois sites que se encaixam nesses critérios:

- <https://gamejolt.com/>
- <https://itch.io/>

Algumas observações podem ser feitas em relação a estes sites:

1. Os dois sites são famosos na comunidade de criação de jogos eletrônicos independentes por serem fáceis de usar e não exigirem pagamento para se fazer o upload de jogos.
2. Os sites possuem anúncios, mas eles ocupam uma parte muito pequena do site, e não atrapalham na experiência dos jogos (pois a maioria precisa ser baixado para ser jogado).
3. Há jogos pagos nos sites listados, mas eles são a minoria e existem vários jogos de qualidade hospedados neste site, assim como projetos de criadores de jogos independentes e estudantes.

Construção do jogo do Labrinca

Antes do início da criação do jogo em si, houve oficinas, que serviram para dar uma ideia geral do processo e algumas metas para se ter em mente durante sua realização. Mais especificamente, as oficinas de Rafael Kojico (introdução ao programa Unity e o pacote Fungus) e Nei Pelizzon (Criação de Documento de Game Design).

Foram também registradas todas as ideias concebidas no brainstorming da última oficina com Nei Pelizzon. Elas foram selecionadas posteriormente com base no que é possível ou não fazer somente com o programa de criação de jogos Unity e a extensão Fungus (que possibilita a criação de personagens e diálogos sem ser necessário conhecimento de programação), registradas como um Documento de Game Design. Assim, definimos um esboço inicial das possíveis partes de um jogo que o LABRINCA apresentaria e ficaria disponível em seu site oficial.

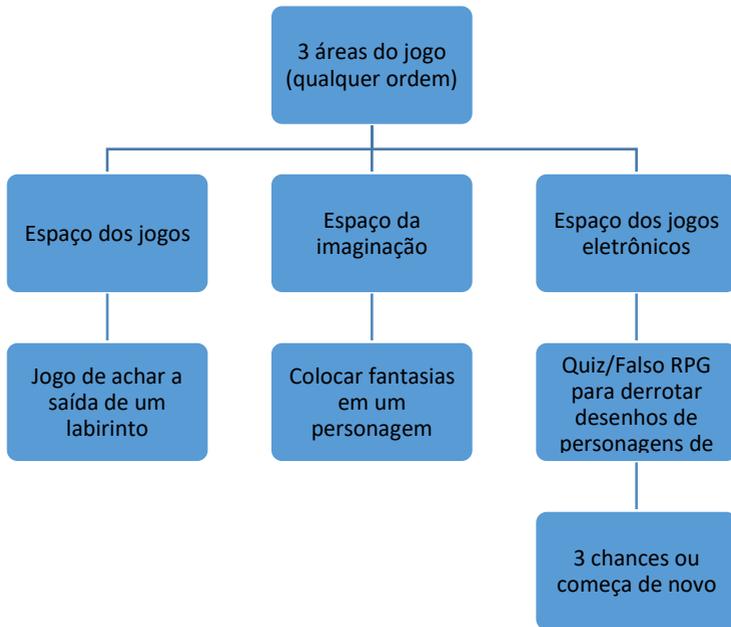


Imagem 01: Esboço inicial das diferentes partes do jogo

Após isso, foram feitos protótipos das diferentes áreas do jogo (que tem modos de jogar diferentes) usando gráficos e textos provisórios. Depois, foram criados os diálogos para os personagens do jogo e também foi realizada a coleta de recursos gratuitos e livres de direitos autorais para uso no jogo.

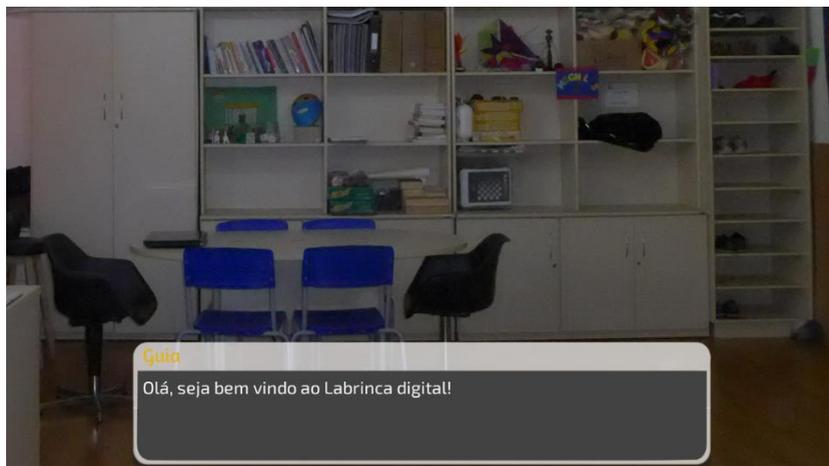


Imagem 02: Foto do sistema de diálogo do jogo, feito a partir do plugin Fungus



Imagem 03: Exemplo de gráficos provisórios usados na primeira versão do jogo

Depois da finalização do protótipo inicial, ele foi mostrado aos professores e bolsistas do LABRINCA, para a coleta de críticas e sugestões. No primeiro momento, o que faltava no jogo era a ludicidade, presente na própria estrutura da brinquedoteca, ou seja, textos menores e mais coloridos, fontes diferentes e fotos para acompanhar as descrições dos espaços. Isso foi inserido na forma de pop-ups que descem para a tela quando o jogador faz alguma ação importante, assim como o novo menu inicial.

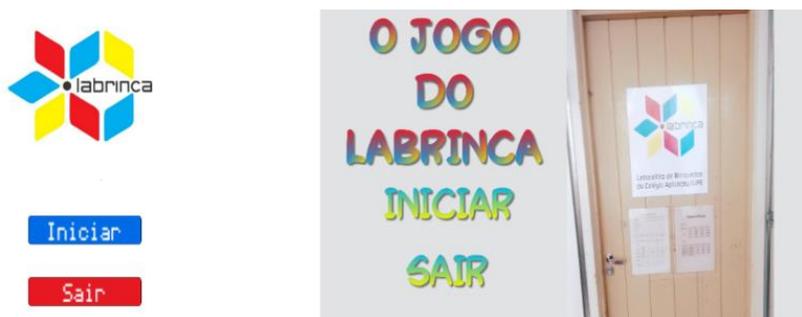


Imagem 04: Primeiro protótipo do menu inicial (à esquerda) em comparação com uma versão mais recente (à direita)

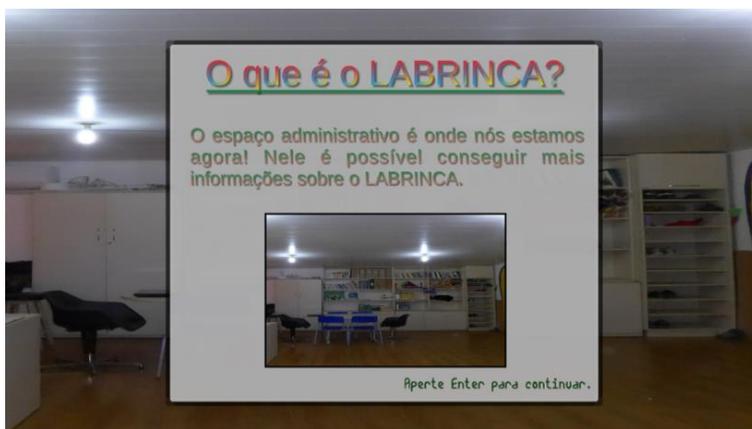
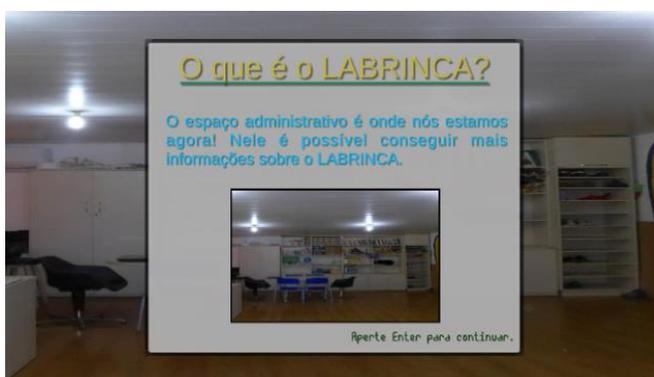


Imagem 05: “Pop-up” que aparece para o jogador fazer alguma ação importante

Finalmente, foram criados e inseridos os gráficos e sons definitivos e ocorreu a testagem do jogo para identificar e remover possíveis bugs e erros de ortografia.

Versão final do jogo

No mês de junho de 2018, a versão final do jogo foi concluída. Ela possui algumas diferenças notáveis em relação aos rascunhos iniciais do jogo, as quais serão detalhadas a seguir:



Imagens 06 e 07: Menu e “Pop-up” com nova coloração

A cor dos diálogos foi mantida a mesma, mas o menu e os “pop-ups” foram modificados para que tivesse letras com apenas uma cor, ao invés de um gradiente com a combinação de várias cores.

O jogo começa com o jogador entrando no LABRINCA virtual e sendo introduzido ao “guia”, personagem cujo design e desenho foi elaborado pela estudante Maria Antônia Godim Leão. Ele explica ao jogador o que é o LABRINCA e então é possível escolher em qual ordem o jogador quer aprender sobre as quatro áreas do LABRINCA. Após isso, aparece um alerta de vírus falso e o jogo em si começa.



Imagens 08 e 09: Guia e Alerta de vírus

O jogador é, então, informado de que o LABRINCA digital foi infestado por vírus e é preciso resgatá-lo ao completar uma série de atividades lúdicas. A primeira delas é um labirinto, no qual o jogador precisa achar uma chave para desbloquear a saída. São três labirintos no total, com nível crescente de dificuldade. Como recompensa por completar a fase, são desbloqueadas duas curiosidades do LABRINCA, exibidas usando o pop-up.



Imagem 10: Primeira fase do jogo do labirinto

O próximo objetivo do jogador é recuperar os combinados do LABRINCA, que são uma série de regras presentes na brinquedoteca, as quais regem o seu funcionamento.

Nesta parte do jogo, aparecem grupos de personagens na tela e o jogador tem que clicar em todos eles para destruí-los. São dez combinados no total, eles são exibidos também na forma de pop-up a cada grupo de vírus que o jogador elimina.



Imagem 11: Grupo de vírus presente na fase

Na parte final do jogo, o jogador tem um encontro com o “vírus chefe”, o qual tomou o controle completo do espaço dos jogos eletrônicos do LABRINCA virtual. Ele então desafia o jogador a um jogo inspirado em PONG para o Atari, consiste no jogador e no computador rebatendo uma bola com raquetes.

São marcados pontos ao fazer a bola ultrapassar a área em que as raquetes podem se movimentar. A inteligência artificial torna-se mais difícil a cada ponto que o jogador marca e a bola fica mais rápida a cada cinco toques nas raquetes. O jogo termina quando o jogador marca três pontos e o LABRINCA virtual é salvo. O jogador tem que recomeçar a fase caso o computador marque três pontos.

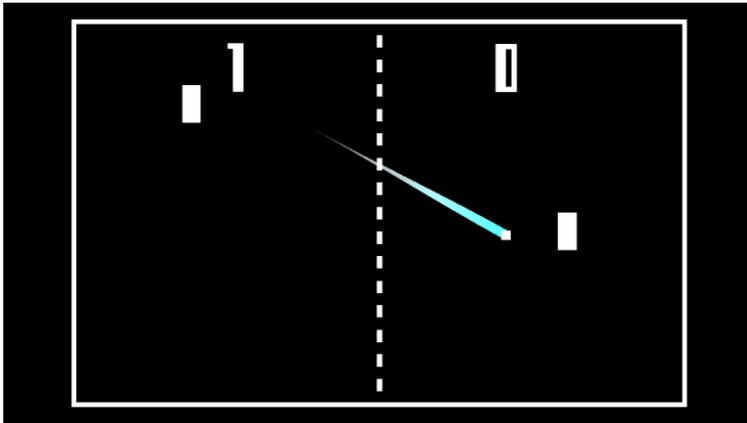


Imagem 12: Mecânica da última parte do jogo.

Considerações sobre a construção do jogo

Apesar da construção do jogo ter sido constante e relativamente tranquila, foram encontrados alguns problemas no caminho que devem ser relatados para se ter em mente em futuras experiências de criação de jogos eletrônicos.

O plugin usado como base, o Fungus, não é muito popular dentro da comunidade de criação de jogos da Unity, foi o programa utilizado para se criar o jogo. As dúvidas específicas tiveram que ser postadas diretamente no fórum online dos desenvolvedores do Fungus, que é todo em inglês (não foi um problema para o bolsista, mas pode ser para estudantes não familiares com a língua) e há um tempo de resposta considerável, já que muitas vezes são outros criadores de jogos que respondem e muitas vezes estão ocupados desenvolvendo seus próprios jogos.

Também foi observado que é necessário ter uma noção básica de programação para criar um projeto mais elaborado. O Fungus permite criar personagens e diálogos fácil e rapidamente entre eles, mas todo o resto do jogo do LABRINCA teve que ser programado à mão, usando

como referência alguns tutoriais encontrados na internet e a documentação oficial da Unity (toda em inglês) disponível em seu site, o que, muitas vezes, dificultou o processo, mas não foi um impeditivo.

Considerações finais

O objetivo principal da pesquisa de iniciação científica foi a criação de um jogo eletrônico apresentado neste artigo científico. O mesmo foi desenvolvido em decorrência da apropriação por parte do bolsista e da equipe do Labrinca de um conjunto de conhecimentos e técnicas propostas durante a realização das oficinas de criação de jogos, oferecidas como ações de extensão a todo(a)s os aluno(a)s do CA e à comunidade externa à UFSC, interessado(a)s pelo tema. Ao mesmo tempo, foi realizada a pesquisa do Estado da Arte sobre essa mesma temática, para relacionar os conteúdos e os termos usados por pesquisadores que publicaram na área estudada e por pesquisadores que ofereceram as oficinas ao público interessado. Com essas informações, foi possível criar um jogo eletrônico com base no espaço do LABRINCA, ao mesmo tempo em que foram pesquisados recursos gratuitos para a criação de jogos eletrônicos na escola.

A experiência de realização deste trabalho foi bastante didática. Foi possível ganhar conhecimentos de várias áreas diferentes: da programação básica necessária para fazer um jogo eletrônico até a evolução das mídias empregadas no ensino em sala de aula.

Os resultados desta pesquisa demonstram a viabilidade de desenvolver-se projetos de pesquisa e de extensão na Educação Básica, os quais podem contar com a participação efetiva de alunos do Ensino Fundamental e Médio. Consideramos que essa experiência contribuiu para o acesso a conteúdos relacionados às mídias e aos meios tecnológicos e digitais pouco explorados em sala de aula no CA. Concluímos que estas tecnologias digitais podem ser apropriados tanto

para professores quanto para os alunos no processo de ensinar e de aprender, por meio da criação de jogos eletrônicos, que, também, podem ser pautados em conteúdos trabalhados em sala de aula, uma vez que podem resultar na apropriação de meios digitais gratuitos, troca de ideias de forma colaborativa, escrita, reescrita, desenvolvimento de design etc. Acreditamos que este processo de criação traz desafios que mobilizam a motivação e a ação lúdica na apropriação de conhecimentos no ambiente escolar.

Quanto às sugestões para trabalhos futuros, é importante levar em conta o papel que a programação teve no desenvolvimento do jogo do LABRINCA. O conhecimento prévio do bolsista nessa área tornou o trabalho com o programa Unity mais rápido e com maior variedade de possíveis jogabilidades. Portanto, mesmo com a constatação da viabilidade de incluir a construção de jogos eletrônicos no ambiente escolar com recursos prontos, torna-se indispensável a realização de futuras oficinas e relatórios sobre uma possível integração de conhecimentos de programação no currículo dos alunos.

Segue abaixo um link para o acesso ao jogo desenvolvido em conjunção com este trabalho. Na página em que ele se encontra, há instruções para a sua instalação e execução: <https://labrinca.paginas.ufsc.br/quem-somos/jogo-labrinca/>.

Referências

ALBUQUERQUE, Rafael Marques de; CRUZ, Dulce Márcia. Letramento digital através de criação de jogos eletrônicos: ensaio comparativo sobre dois contextos escolares. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, p.123-143, jan. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/File/383/236>>. Acesso em: 30 set. 2017.

ANDRADE, Mariel; SILVA, Chérlia; OLIVEIRA, Thiago. Desenvolvendo games e aprendendo matemática utilizando o Scratch. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL**, 12., 2013, São Paulo. Proceedings do SBGames 2013. [s. L.]: Sbc, 2013. p. 260 - 263. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cultura/Culture-5_short.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

CRUZ, D. M. Letramento digital: oficinas de produção de jogos eletrônicos no espaço escolar. In: **ABCiber V Simpósio** 2011, 2011, Florianópolis. ABCiber V Simpósio 2011 Anais. Florianópolis: ABCiber, 2011. v. 1. p. 1-13. Disponível em: <<https://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/8.E1/320-502-1-RV.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

CRUZ, Dulce Márcia; ALBUQUERQUE, Rafael Marques de. A produção de jogos eletrônicos por crianças: narrativas digitais e o RPG Maker. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.111-120, jan. 2014. Semestral. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78580/82630>>. Acesso em: 30 set. 2017.

CRUZ, Dulce Márcia; NÓVOA, Raíssa; ALBUQUERQUE, Rafael Marques de. Games na escola: criação de jogos eletrônicos como estratégia de letramento digital. **Entrever**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p.137-150, jul. 2012. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34246/27128>>. Acesso em: 30 set. 2017.

GASPAR, Débora da Rocha; PETERS, Leila Lira; MARTINS, Silvia Maria. Uma experiência de narrativa de jogo em 3D: Imaginária, real e virtual. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila Lira (Org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: Copiart, 2017. p. 237-257. Disponível em: <<http://nupedoc.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIANÇA-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

LIRA, Bruno Carneiro. Capítulo 1: A pesquisa científica: o Projeto de Pesquisa. In: LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 1. p. 13-27.

LIRA, Bruno Carneiro. Capítulo 5: Citações e Organização das referências. In: LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 5. p. 67-81.

PAULA, Bruno Henrique de; VALENTE, José Armando. A criação de jogos digitais como abordagem pedagógica. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1., 2014, Buenos Aires. **Anais...** [s.l.]: OEI, 2015. p. 1 - 15. Disponível em: <www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/234.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

PAULA, Bruno Henrique de; VALENTE, José Armando; HILDEBRAND, Hermes Renato. Criar para aprender: Discutindo o potencial da criação de jogos digitais como estratégia educacional. **Revista da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p.6-18, jan. 2016. Trimestral. Disponível em: <<http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2017/03/212.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

PELLIZON, Nei. **Arte dos Games**: 81 razões artísticas para jogar sem culpa. Florianópolis: Pandion, 2014. 216 p.

PETERS, Leila Lira; JUNG, Luiza Copetti; MOURA, Michelle Rocha de. **A cultura lúdica de jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar**: diagnóstico inicial e reflexões não conclusivas sobre possibilidades de educar In: ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Brincar, amar e viver. São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2014. Cap. 2. p. 73-102.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**: fundamentos do Design de Jogos. São Paulo: Blucher, 2014. 168 p. (Regras do jogo). Tradução de: Edson Furmankiewicz.

SOBREIRA, Elaine Silva Rocha; TAKINAMI, Olga Kikue; SANTOS, Verônica Gomes dos. Programando, Criando e Inovando com o Scratch: em busca da formação do cidadão do século XXI. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2., 2013, Campinas. **Anais...** [s. L.]: Sbc, 2013. p. 126 - 152. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/2592>>. Acesso em: 30 set. 2017.

STEVE RABIN (Ed.). **Introdução ao desenvolvimento de games**: Volume 1: Entendendo o universo dos jogos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 162 p. (Introdução ao desenvolvimento de games). Tradução por: Opportunity Translations.

sobre tudo

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TÊM NO RITMO SEU SOLO DE ANCORAGEM: UM RELATO DE DOCÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Mariana Zamberlan Nedel³⁵

Resumo: O presente texto traz um relato de experiência, da minha experiência docente, enquanto professora de Educação Física de turmas de sétimos anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC. Diante de minha caminhada como docente, paralelamente à área da Música, busquei realizar aqui diálogos com autores para compreender de que forma as áreas de Educação Física e Música inter-relacionam-se. Deparo-me, então, com o corpo, mais especificamente o corpo vivente, já que ambas as áreas têm nele o espaço primordial de suas vivências, utilizando-o como meio de ação e expressão. Tais ações e expressões corporais, que são manifestações próprias dos seres humanos, podem ser tratadas na escola sob a perspectiva da promoção

³⁵ Mestre em Educação, linha Educação e Artes, pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: mariana.nedel@ufsc.br.

de uma educação libertadora. Neste relato descrevo, ainda, algumas atividades interdisciplinares realizadas em aulas que tenho desenvolvido com os educandos dessa série, as quais têm no ritmo o solo de ancoragem, tais como: expressão corporal, percussão corporal, capoeira, jogos de mãos e copos e danças regionais. Nas linhas finais deste relato, ressalto a importância de uma educação pautada nesses princípios, que trata o ser humano como sujeito de suas próprias ações, estimulando a criticidade e a reflexão, bem como novas formas de comunicação e desfragmentação do ser humano, oportunizando a autoexpressão e a recuperação do eu que mora em cada um de nós.

Palavras-chave: Educação Física; Música; Interdisciplinaridade; Corpo; Ritmo.

Abstract: The present study brings an experience report, from my teaching experience, as a Physical Education teacher for 7th grade classes at the UFSC Application College. Before my background as an educator, in parallel to the field of music, in this paper I sought to carry out dialogues with authors in order to understand how and in what way the areas of physical education and music are interrelated. Then I come across the body, more specifically the living body, since both areas have on it the primordial space of their experiences, using it as a means of action and expression. Such bodily actions and expressions, which are human beings-inherent manifestations, can be treated at school from the perspective of promoting a liberating education. Additionally, in the present report, I still describe some interdisciplinary activities that I have developed with the students of this grade, which have in the rhythm their base, such as: body expression, body percussion, *capoeira*, cup games and regional dances. In the final lines of this research paper, I emphasize the importance of an education based on these principles, which treats the human being as the subject of his own actions,

stimulating the criticality and reflection, as well as new possibilities of communication and defragmentation of the human being, giving opportunity to the self-expression and recovery of the self that lives in each one of us.

Keywords: Physical Education; Music; Interdisciplinarity; Body; Rhythm.

Introdução

O presente texto tem por objetivo trazer, no formato de relato de docência, minha experiência enquanto professora de Educação Física (EF) que estudou música por alguns anos e que é encantada por essas duas áreas de conhecimento. Neste texto, busco refletir e apresentar possibilidades de como as áreas de Educação Física e Música inter-relacionarem-se, de modo a despertar nos educandos interesse, curiosidade e prazer durante a proposição e realização de aulas, as quais têm no ritmo seu solo de ancoragem.

Neste relato são apresentadas reflexões, experiências e propostas de atividades ministradas com alunos dos sétimos anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), trazendo citações e referências de autores que realizam o diálogo entre as áreas de Educação Física e Música.

Sou formada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, na qual também cursei, concomitantemente, por três anos, o curso de Licenciatura em Música. Após esse período, não foi possível dar sequência ao curso de Música, devido às demandas dos estágios obrigatórios do primeiro curso de graduação. Após a formatura em EF, retomei o curso de Música e iniciei estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Educação e Artes. Mas, por motivos familiares, precisei retornar para minha cidade natal, realizando novos trancamentos no curso de Música. O Mestrado foi concluído em 2010.

No mesmo ano, prestei a seleção para o Doutorado, na Universidade de Granada, Espanha, novamente na área de Educação e Artes, onde obtive aprovação. Apesar do aceite e de toda a parte burocrática encaminhada, por ironia do destino e mais uma vez por motivos pessoais, não pude iniciar o programa de doutoramento, adiando novamente os estudos na área da Música. Hoje, aqui estou, professora efetiva da disciplina de EF do CA/UFSC e em constante busca do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre Educação Física e Música.

Como ponto de partida para as reflexões acerca do diálogo entre as duas áreas, vou me apoiar em alguns conceitos e autores que abordam questões como interdisciplinaridade, dialogicidade, movimento, corpo e ritmo. Já que refletir sobre esses temas parece apropriado para fundamentar a proposição e realização de práticas educativas, em Educação Física e Música, que venho desenvolvendo nas aulas que leciono no CA/UFSC, com temáticas tais como: percussão corporal, expressão corporal, capoeira, jogos de mãos e copos, manuseio e exploração de instrumentos musicais (alguns construídos pelos próprios estudantes para as apresentações do conteúdo de danças regionais, como tambores e reco-reco) e, por fim, atividades performáticas.

Diálogo com autores: base teórica da experiência

Neste tópico, abordarei alguns conceitos que fundamentam o trabalho interdisciplinar que venho realizando. Saliento que alguns desses já foram abordados em outras publicações, descritas em nota:

Nedel (2010a)³⁶; Nedel (2010b)³⁷ e Martins e Nedel (2012)³⁸. Entretanto, por que fazer uso do termo interdisciplinaridade e não multi, pluri ou transdisciplinaridade? Ao longo dos anos e dos estudos que já realizei, pude perceber que muitos são os equívocos quando se fala nesses termos, nas formas de articulação das disciplinas. Sendo assim, optei por trazer para este texto algumas definições breves das nomenclaturas, sem aprofundar maiores discussões.

A multidisciplinaridade, como o próprio nome diz, trata-se de um sistema de ensino, no qual existem várias disciplinas, sistema este de um nível apenas, o conhecimento dá-se a partir de conteúdos escolares apresentados por matérias independentes umas das outras. As disciplinas são propostas simultaneamente, sem que haja a manifestação das relações que possam existir entre elas (ZABALA, 2002). Na multidisciplinaridade, cada disciplina apresenta sua metodologia própria, sem um resultado integrado.

³⁶ Esta publicação trata de minha Dissertação de Mestrado, que tem como título: “Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade”, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

³⁷ Artigo publicado na Revista da SPAGESP – Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, cujo título é “Aprendendo a partir da experiência em grupo: ritmos e expressão corporal para a educação infantil”.

³⁸ Utilizo algumas definições publicadas nesse artigo de 2012: “De pé no chão: trabalhando o ritmo na Música e na Educação Física”, publicado em anais eletrônicos do V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Motricidade, Educação e Experiência. II Congresso Internacional de Educação Física Esporte e Lazer. VI ShotoWorshop, evento este organizado pela Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, e pelo Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Para Jantsch (s/d), a pluridisciplinaridade é considerada como uma justaposição de disciplinas diversas, agrupadas de tal modo que apareçam as relações existentes entre elas. Pode também ser destinada a um sistema de ensino de um nível apenas, com objetivos múltiplos, mas onde é possível perceber a cooperação e a troca entre as disciplinas (JANTSCH, s/d *apud* PEÑA, 1993). Um pensamento próximo também é utilizado por Zabala (2002), quando o autor afirma que a pluridisciplinaridade decorre a partir de relações complementares entre disciplinas que apresentam aspectos afins.

Interdisciplinaridade, o que podemos entender por ela? “Inter” é um prefixo latino que significa posição ou ação intermediária, interação (que acontece entre duas ou mais coisas e/ou pessoas e mostra-se na relação sujeito-objeto). “Dade”, por sua vez, é um sufixo latino, atribui sentido de ação, qualidade ou modo de ser, já que tem a propriedade de substantivar alguns adjetivos. Por fim, a palavra “disciplina”, o núcleo do termo, que pode ser caracterizado como ordem que convém ao funcionamento de uma organização. A interdisciplinaridade é fundamentada na intersubjetividade, tornando-se presença, como meio de comunicação e expressão humana, através da linguagem (ASSUMPÇÃO, 1993). Zabala (2002, p.33), sendo sucinto, defini o termo como “a interação de duas ou mais disciplinas [...]”.

Por fim, temos a transdisciplinaridade, que se trata do grau máximo de relações entre as disciplinas de um currículo, um sistema de ensino que se aproxima de uma integração global dentro de um sistema totalizador. Um sistema como esse favorece a unidade interpretativa, objetivando construir uma ciência que consiga explicar a realidade sem fragmentações (ZABALA, 2002). Ou seja, falar em transdisciplinaridade é falar de uma etapa superior à interdisciplinaridade, quando não é possível separar as matérias e disciplinas e quando não são atingidas apenas as interações ou reciprocidades, mas situa-as dentro de um sistema maior, totalizador.

Após ler e refletir acerca desse tema, na busca por definir a qual forma de articulação aproxima-se minha prática docente, que inter-relaciona Educação, Educação física e Música, acredito que o mais adequado é pensar essa prática como uma experiência interdisciplinar. Falar de interdisciplinaridade é falar sobre um intercâmbio, sobre uma interação entre diversos conhecimentos, além de apontar para as “relações de reciprocidade e mutualidade entre EU-OUTRO-MUNDO, deixando de lado a visão fragmentária do eu e a substituindo pela visão de coletividade e totalidade” (Nedel, 2010a, p.34). Construir o conhecimento a partir de diálogos, aspecto este que procuro sempre deixar presente em minhas aulas.

Quando existe a limitação às disciplinas compartimentadas, dentro dessa visão fragmentária, temos

a impressão de estar diante de um quebra-cabeças cujas peças não conseguimos juntar a fim de compor uma figura. Mas a partir do momento em que temos um certo número de instrumentos conceituais que permitem reorganizar os conhecimentos [...] temos a possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global [...] sem dúvida, é a relação que é a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo a das partes [...] (MORIN, 2002, p. 491).

Visando o diálogo, o todo, bem como as relações, entro no conceito de dialogicidade defendido por Freire (2005). O diálogo que se dá entre os diferentes seres humanos, nas dimensões de ação e reflexão, é condição fundamental para a transformação da realidade. Faz-se necessário pronunciar o mundo para poder modificá-lo e anunciar origina novos pronunciamentos. Dialogar é um exercício que requer permanente atenção e dedicação, desejo de querer estar e ser junto a alguém, de construir para si sem se esquecer do outro, de ser

indivíduo na coletividade. Na prática da docência que se distancia dos princípios da fragmentação, a busca dos conteúdos a serem estudados já se configura no exercício do diálogo (MARTINS e NEDEL, 2012).

A verdadeira mudança só acontece no diálogo entre os pares e implica colaboração e comunhão. É possível entender o diálogo como a força que impulsiona o nosso pensar crítico em relação à nossa condição humana no mundo, o que possibilita repensarmos a vida no coletivo, em sociedade, e só assim seremos capazes de transformar o mundo que nos cerca. A educação cultural, dessa forma, é força potente, já que “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p.93).

Dialogando com os autores e em busca de compreender de que forma as áreas de Educação Física e Música inter-relacionam-se, deparo-me com o corpo. Ambas as áreas têm no corpo o espaço primordial de suas realizações e vivências, utilizando-o como meio de ação e expressão, modos esses de realização de todo ser humano e que bem podem significar a promoção de uma educação libertadora, parafraseando Freire (2005).

Pensar em uma educação libertadora exige pensar no ser humano, em sua completude, no ser integrado corpo-mente-espírito. Contextualizando aspectos sócio-histórico-culturais, alguns desses apresentados por Nedel (2010a), é possível perceber que Platão definia o ser humano como corpo e alma. Durante o aristotelismo, a visão de alma universal foi colocada em xeque, o que fez com que o mundo deixasse de ser exclusivamente visto pelos olhos da razão e das ideias. Com o passar do tempo, o material começou a ser valorizado; a natureza passou a ser mensurável e o corpo tratado como uma máquina.

Diante desta visão mecanicista/positivista, a Fenomenologia³⁹ reage e diz não a essa vertente, afirmando que a formação humana não pode reduzir-se a uma técnica, muito menos a comunidade humana ser considerada uma máquina.

Stein (2000) reflete que **LEIB** (SELF) diz respeito ao corpo vivente (força vital sensível), sendo este a união entre corpo (organismo, natureza animal) e psique (instintos, reações). Mas o ser humano ainda é constituído de espírito (intelecto, mente, juízo, vontade), que diz respeito à força vital espiritual. A união de psique e espírito forma a alma, uma unidade espiritual e complexa, e voltando ainda mais para o profundo da alma, podemos ver a existência da alma da alma (núcleo da alma). E é neste núcleo que está a identidade de cada um, a identidade pessoal profunda (singular), a qual sempre permanece. Dessa forma, o EU (parte ligada ao espírito, sendo, portanto, uma parte interna), por meio das vivências, diz que tem um corpo, uma psique e um espírito. Sendo assim, resumidamente, é possível dizer que o ser humano é dividido em corpo, psique e espírito. Como a união de psique e espírito corresponde à alma, a pessoa humana acaba por ser ainda mais conhecida como um ser

³⁹ A Fenomenologia pode ser compreendida como um método filosófico surgido no século XX com Edmundo Husserl, que recebeu influências do pensamento de Platão, Descartes e Brentano. Ela caracteriza-se por ser uma ferramenta que tem por objetivo a constituição da ciência da essência (natureza) do conhecimento. Trata-se de um método filosófico que expõe a cotidianidade do mundo do ser, no qual a experiência se passa, transparece na descrição de suas vivências. Por isso, seu estilo interrogativo se efetiva na busca pelo fenômeno, já que a etimologia da palavra “fenomenologia” diz que a mesma significa estudo dos fenômenos, em busca da exploração daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado (NEDEL, 2010a).

constituído de corpo e alma (NEDEL, 2010a, p. 212).

Os gregos, há tantos séculos, já compreendiam que não poderia haver educação completa do ser humano se ela não se realizasse integralmente através do equilíbrio harmonioso entre o espírito e o corpo (NEDEL, 2010b). Esse equilíbrio harmonioso do ser humano e sua completude, em uma educação que prime por isso, faz com que possamos entender quando autores como Kunz alertam para a necessidade de um conhecer-se e cuidar de si. Com o aumento de especialistas de todas as áreas e com a influência exacerbada dos meios de comunicação e da indústria cultural, o ser humano fica com uma sensação e um sentimento de falta, de vazio, de algo que muitas vezes não é realizado ou encontrado: “É um ‘conhecimento-de-si’ que a humanidade sente falta, um querer cuidar de si próprio que só se sente plenamente quando se está intensamente envolvido em atividades de movimentos, jogos, danças ou esportes” (Kunz, 2005, p. 12-13). Para o autor, os atos de ouvir e “se-movimentar” envolvem-se em um processo de harmonização, estabelecendo um diálogo perfeito que se torna um ato de libertação. Ao longo do processo de expressar-se, o ser humano passa a ter uma nova experiência corporal.

Ao considerarmos esse processo de expressar-se através da experiência corporal, podemos pensar que um ato que nos aproxima muito disso é a dança, prática corporal que envolve diferentes elementos como o corpo, o movimento, o ritmo e a música. Dançar é uma arte, mas que não deve ser vista como privilégio daqueles que se julgam dotados. Ela pode ser considerada espelho das manifestações vitais, em qualquer de suas formas expressivas: emoção, arte, mito, filosofia e religião expressam-se através do movimento inspirado e guiado pela música (RIED, 2003).

Sobre a relação movimento e música, Camargo (1994) afirma que todo movimento é um ritmo em potencial, já que em latim a palavra

ritmo – *rhythmos* – significa “aquilo que se move, aquilo que flui”. A autora ainda ressalta que, quando pensamos na origem da palavra música, do latim *musicé*, que significa a “arte das musas”, a qual abrangia diferentes artes e culturas, torna mais claro o pensamento de Platão, quando o mesmo afirmava que o exercício físico quando não integrado à música torna o homem desassossegado, rude, da mesma forma que a música, se desvinculada do movimento, pode levar à prostração e à indolência.

Claramente, podemos ver a receptividade da música enquanto um fenômeno corporal: antes mesmo de nascer, ainda no útero materno, a criança já toma contato com a música (por exemplo, quando a mãe aprecia uma música, canta, toca ou dança) e com um dos elementos fundamentais da música, o ritmo, pelos batimentos cardíacos da própria mãe. Ainda sobre o ritmo, podemos entendê-lo como “um fator de organização dos elementos musicais que atinge imediatamente a sensibilidade humana” (JEANDOT, 1990 *apud* MARTINS e NEDEL, 2012, p.146).

Com as reflexões apontadas até agora, fica cada vez mais evidente que o ritmo é o elo principal entre Educação Física e Música, já que ele é um fenômeno existente em todo o universo, a base de toda melodia musical e que, de certa forma, rege as ações do ser humano, visto que este é dotado de instinto rítmico. Isto pode ser visto facilmente quando, por exemplo, um jogador acerta o tempo da bola em uma jogada de defesa no handebol ou quando um instrumentista expressa suas emoções através do balançar do corpo, dos pés, enquanto toca uma música (MARTINS e NEDEL, 2012).

Santiago (2008) ressalta alguns pontos sobre essa perspectiva de integração de corpo, movimento e música ao dizer que é muito importante evitar a ideia de se fazer música através do corpo, bem como de utilizar a música como apoio para a Educação Física. É o nosso corpo que se expressa, que percebe os dados táteis, auditivos, visuais,

sinestésicos, espaciais e temporais, dentre outros. Para a autora, o nosso corpo é uma espécie de agente musical, que cria ações *musicorporais*.

Entendo, assim, que através de práticas educacionais que trabalhem com o ritmo, a dança, as práticas corporais rítmicas, o movimento e a música, é possível ampliar as capacidades humanas para expressão, percepção e comunicação dos estudantes. Tema este que reflete acerca de um assunto bastante relevante e não somente pelo fato de tratar-se de uma atividade prazerosa que possa existir, mas, principalmente, pela possibilidade de desenvolver, segundo Kunz (2005), a fantasia do movimento e do corpo como órgão que possibilita a criação e a expressão.

Pensando então no corpo como órgão que permite a criação, bem como na importância de cuidar desse importante “instrumento”, do cuidar de si e do outro, questões estas levantadas por Kunz (2005), vemos também a importância de cada pessoa ser respeitada como um ser humano único, dotado de singularidades, já que cada pessoa tem o seu próprio ritmo, o ritmo interno de cada um. Segundo Scarpato (2001), permitir que a espontaneidade desponte, levando em consideração este respeito à subjetividade de cada um, às singularidades, é essencial, já que os atos e as atividades espontâneas são uma forma de exteriorização de ideias e sentimentos, dando espaço à criatividade, ao envolvimento e a autoexpressão dos educandos.

Neste texto, em que me proponho a pensar sobre o nosso corpo, que se move, que é repleto de particularidades e é dotado de instinto rítmico, que permite o diálogo e a integração das áreas de Educação Física e Música, cabe ainda apontar o pensamento de Braga (1994), quando a autora diz ser necessário estimular a liberdade de movimento e a exteriorização das emoções por meio de gestos espontâneos; permitir que o movimento do corpo entre em harmonia, já que o mesmo se expressa no tempo e no espaço e tornar a execução das

habilidades que envolvem práticas corporais mais simples, aproveitando-se da possibilidade de associação dos movimentos a ritmos externos.

A partir desse diálogo com os autores, percebe-se que é no movimento gerado pelo corpo e no ritmo que Educação Física e Música se inter-relacionam. A partir disso, cada estudante pode e deve desenvolver suas diferentes formas e possibilidades de comunicação, sentindo-se estimulados diante de ações práticas e implicações pessoais, já que eles estarão aprendendo e ensinando através de dinâmicas expressivas e rítmicas, que envolvem todo o corpo, aquele que sente, capta, descobre e constrói, para só assim poder transformar a natureza, a si mesmo e ao outro, criando a cultura humana.

Relato da experiência docente

Neste tópico abordarei minha experiência docente no Colégio de Aplicação, especificamente nas aulas de Educação Física das turmas de sétimos anos do Ensino Fundamental, nas quais venho lecionando há quase quatro anos.

Vale lembrar, nessa parte inicial do capítulo, que no Projeto Político Pedagógico do CA/UFSC (2019) está expresso que a concepção de educação necessita explicitar e ocupar-se de outros saberes significativos e, para tal, cita-se Edgar Morin, que destaca os sete saberes⁴⁰ necessários para a educação do futuro.

Ao longo de muitos anos o esporte foi ensinado como conteúdo hegemônico das aulas, o que impedia o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a disciplina de EF, como o sentido expressivo, criativo e comunicativo, pensamento este amplamente discutido por Elenor

⁴⁰ Os sete saberes de Edgar Morin são abordados e explicados no PPP do CA/UFSC (2019), documento este incluído nas Referências desse relato de docência.

Kunz (KUNZ, 2012). Ele é um dos protagonistas, no campo da Educação Física brasileira, por repensar em bases teórico-críticas a Educação Física escolar, quando cria e apresenta o termo “cultura do movimento”, compreendido, atualmente, como critério organizador do conhecimento desta disciplina. A EF passa, então, a ser concebida como fenômeno cultural. Partindo do pressuposto de que o homem é um sujeito sócio histórico, constituído nas relações sociais e culturais dialéticas, comungo da ideia de que as manifestações da cultura do movimento são os elementos principais da disciplina de Educação Física, estabelecendo protagonismo, ainda, nas relações entre o sujeito e o seu mundo vivido.

As práticas corporais apresentam-se, diante dessa cultura de movimento, como os elementos que devem ser tratados, significados e ressignificados pelos educandos. Para isso, o protagonismo no processo de construção curricular faz-se necessário ao estabelecer uma relação de participação autônoma na construção do conhecimento. Esta relação entre sujeito e o conhecimento construído por ele são elementos constituintes de uma sociedade edificada em bases equânimes de justiça e igualdade. Entendo ainda que tais práticas corporais se configuram a partir dos seguintes elementos: ginástica, lutas, jogos e brincadeiras, esporte, práticas corporais alternativas, práticas corporais de aventura e práticas corporais rítmicas.

Dentro dessa perspectiva, o conteúdo ⁴¹ da disciplina de Educação Física dos sétimos anos foi subdividido em quatro blocos – 1º Bloco: Percepção corporal (o que eu consigo fazer com meu corpo); 2º Bloco: Expressão corporal (o que eu consigo expressar através do meu

⁴¹ A estruturação curricular da disciplina de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFSC é fruto de um processo de construção, baseado em muita reflexão, estudos e diálogos, realizado por vários professores da disciplina. Este processo será apresentado em um dos artigos desse exemplar da Revista Sobretudo, no qual assino coautoria.

corpo); 3º Bloco: Jogos e esportes; 4º Bloco: Práticas corporais de aventura na natureza, o que nos permite visualizar a diversidade de conteúdos a serem trabalhados nesta série do Ensino Fundamental.

No presente relato de experiência, direcionei o foco para algumas atividades trabalhadas nos dois primeiros blocos. Eles abrangem as práticas corporais rítmicas, as quais fazem diálogo constante entre os elementos citados anteriormente – corpo, movimento, ritmo, música e dança. Os seguintes temas foram desenvolvidos: 1) Percussão corporal, a prática de produzir sons utilizando o corpo como instrumento musical. A prática também pode ser chamada de música corporal, em que é feito uso de palmas, estalos de dedo, estalos de língua, sapateados, assobios, além de diversos sons vocais, fonéticos e onomatopaicos e cantos diversos associados; 2) Atividades de expressão corporal, que trata da manifestação de sentimentos, pensamentos e sensações internas por meio de movimentos representativos ou simbólicos do corpo, fazendo uso de comunicação não-verbal, que é a linguagem do nosso corpo; 3) Jogos de mãos e copos⁴² e 4) Danças regionais.

Início, na sequência, a descrição⁴³ de algumas das atividades ministradas com os estudantes, salientando que em todas elas o educando necessita dialogar com seu mundo, com sua história e sua cultura, para trazer bagagens e experiências de seu corpo com o mundo e com as relações sociais que representa.

⁴² O jogo de mãos e copos é um jogo criado a partir de músicas, em que se canta e se “tocam” copos de plástico com as mãos. Esse recurso pode ser utilizado na Educação Física e na Educação Musical para o desenvolvimento da coordenação motora e do ritmo.

⁴³ Não entrarei em detalhes quanto às origens das brincadeiras, ou mais informações e referências quanto às suas definições, pois acredito não ser esse o objetivo central desse relato de experiência.

1. Yapo

Yapo é uma música indígena utilizada para realização de percussão corporal. Antes de iniciarmos a música corporal, começamos pelo aprendizado da letra, para depois partirmos para a legenda⁴⁴ da percussão corporal (que pode ser recriada pelos estudantes em aula). O objetivo dessa atividade é conseguir realizar os comandos/movimentos (batidas no e com o corpo) no ritmo da música, uma atividade que desenvolve amplamente a coordenação motora. Assim que toda a turma vai memorizando letra e movimentos, é possível acelerar a música, deixando a atividade ainda mais divertida e desafiadora.

Letra:

“Yapo, ia ia, e e e o / Yapo, ia, ia, e e e / Yapo, ia, ia / Yapo e tuque, tuque / Yapo e tuque, tuque, e e e”.

Legenda da percussão corporal:

“**Yapo**”: duas batidas nas pernas, com as palmas das mãos / “**ia ia**”: duas batidas suaves dos braços cruzados em “x”, à frente do peito / “**E e e o**”: quatro estalos de dedos, com as duas mãos, à frente do corpo / “**Tuque, tuque**”: duas batidas suaves na cabeça.

⁴⁴ As legendas de percussão corporal e de jogos de mãos e copos trazidas aqui são palavras explicativas ou símbolos, escritas para o entendimento e realização da atividade.

2. Canarinho da Alemanha⁴⁵

Esta atividade trata da união de dois conteúdos: percussão corporal e capoeira⁴⁶, sendo realizada em no mínimo dois encontros. Esta música foi encontrada no livro (citado na nota de rodapé 11), a qual era originalmente brincada como jogo de mãos e copos. Durante as aulas com os sétimos anos, “Canarinho da Alemanha” é realizada como atividade de percussão corporal e roda de capoeira. É nesse formato que vou descrevê-la.

Letra:

Refrão: Canarinho da Alemanha / Quem matou meu curió ó?
/Canarinho da Alemanha/ Quem matou meu curió ó?

Variação de versos:

1. Canarinho da Alemanha / Quem matou meu curió / O segredo da lua / Quem sabe é o clarão do sol.
2. Canarinho da Alemanha / Quem matou meu curió / Quem não pode com mandinga / Não carrega patuá.

⁴⁵ Esta atividade é baseada no livro *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*, de Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (2006), bem como a música “Escatumbararibê” descrita na atividade 3.

⁴⁶ Uma das práticas corporais mais presentes no Brasil e uma das facetas que compõem a cultura corporal ou cultura de movimentos, ora fazendo parte das lutas, ora separada dela. A capoeira se originou da união de culturas e etnias africanas em terras brasileiras, no formato de uma luta de resistência contra a escravidão, já que os negros uniram movimentos de dança ritmados, a música, a ginga e os instrumentos a alguns golpes, para confundir seus feitores, não deixando que os mesmos percebessem a prática da capoeira e seu real objetivo (uma forma de lutar com o próprio corpo, já que não possuíam armas). É através da música que o ritmo e o estilo de jogo são ditados na capoeira. Por esta origem e por todos os momentos históricos passados pela capoeira, hoje ela pode ser definida como luta, que também é jogo, dança, arte, brincadeira e esporte (SILVA e DARIDO, 2014).

3. Canarinho da Alemanha / Quem matou meu curió / Eu jogo capoeira / Mas meu mestre é o melhor.

The image shows a musical score for the song "Canarinho da Alemanha". At the top left, there is a simple line drawing of two birds. The title "Canarinho da Alemanha" is written in a stylized, rounded font. Below the title, there are two staves of music in 4/4 time, with a key signature of one flat (Bb). The lyrics are written below each staff. The first staff has lyrics: "Ca - na - ri - nho da A - le - ma - nha quem ma - tou meu cu - ri - ó - ó". The second staff has lyrics: "Ca - na - ri - nho da A - le - ma - nha quem ma - tou meu cu - ri - ó - é". Above the second staff, there are four chord symbols: Bb, F7, Bb, and Bb. The background of the score area features faint illustrations of capoeiristas in various poses.

Figura 01: Partitura da Música “Canarinho da Alemanha”⁴⁷

No primeiro encontro, após ensinar a letra da música, bem como sua melodia e ritmo, apresentados na partitura da Figura 1, passamos para a percussão corporal. Nessa atividade em si, proporciono autonomia para os estudantes criarem os gestos, já que na primeira atividade (Yapo) a legenda é ensinada por mim. Após a criação e expressão desta etapa, passamos para a fase da prática, do ensaio. Quando todos os estudantes já aprenderam os gestos criados, divido a turma em três grupos. O primeiro fica responsável por cantar a música, o segundo por tocar o instrumento que tivermos disponível e o terceiro em realizar a percussão corporal em roda. Um tempo é destinado para cada grupo organizar-se e ensaiar sua parte na atividade, para que depois os três grupos realizem-nas simultaneamente. Com o desenrolar

⁴⁷ Todas as imagens de partituras trazidas nesse texto foram retiradas do livro de BEINEKE e FREITAS (2006).

da aula, oriento que todos os estudantes passem pelas três estações, vivenciando todas as possibilidades de aprendizado e conhecimento que a atividade proporciona.

No segundo encontro, o objetivo é trabalhar novamente com a capoeira, elemento da cultura de movimentos visto em aulas anteriores. Aqui, relembremos o movimento básico da capoeira – a ginga – e alguns golpes, tais como: bênção, meia-lua-de-frente e queixada. Em seguida, realizamos uma roda de capoeira e passamos a jogar, em duplas, e cantar a música aprendida “Canarinho da Alemanha”. Como instrumentos, geralmente, fazemos uso de um berimbau disponibilizado pela Escola e algum outro instrumento de percussão. Em aulas anteriores, procuro questionar os estudantes para saber se algum deles toca ou tem algum instrumento em casa. Desse modo, eles são convidados a trazê-los e tocá-los, deixando a roda de capoeira ainda mais rica, bela e animada.

3. Escatumbararibê

Esse jogo não foi realizado com todas as turmas de sétimos anos para as quais dei aula até hoje. Ele consta no meu planejamento anual para ser ministrado, visto que se trata de um excelente recurso pedagógico para o ensino do ritmo, bem como para o desenvolvimento da expressão corporal, coordenação motora, atenção, dentre outros elementos. A atividade é dividida em duas etapas: na primeira, o foco dá-se na percussão e expressão corporal, quando são ensinadas a letra e a melodia da música, na segunda, o jogo de mãos e copos propriamente dito.

The image shows a musical score for the song "Escatumbararibê". It features two staves of music in 4/4 time. The first staff has a melody with lyrics: "Zum Zum Zum Es-ca-tum-ba-ra-ri-bê Es-ca-tum-ba-ra-ri-bê Es-ca-tum-ba-tin-ga". The second staff has a bass line with lyrics: "tin-ga Au-ê sa-ru-bê a-bê Es-ca-tum-ba-ra-ri-bê Es-ca-tum-ba-tin-ga." Above the first staff are chords: F, C7, F, C7, F. Above the second staff are chords: Gm, Bbm, F/A, C7, F. Below the staves is a drum pattern labeled "Jogo de copos:" with a 4/4 time signature. The pattern consists of: a quarter note on the snare, a quarter note on the bass drum, a quarter note on the snare, and a quarter note on the bass drum. A note with an 'x' indicates a rim shot. Below the drum pattern is the text "variação para passar o copo na roda:" followed by a sequence of symbols: a solid black circle, a circle with a dot, and a circle with a horizontal line through it.

Figura 02: Partitura da Música “Escatumbararibê” e sugestão para o jogo de mãos e copos.

Depois que a letra e a melodia são aprendidas, iniciamos a atividade de expressão e percussão corporal. Novamente, os estudantes são provocados a criarem gestos para se expressarem e representarem as partes da música. Com escuta atenta, busco conduzir esse momento para que possamos, coletivamente, definir a legenda para a música Escatumbararibê. Assim como outras, essa atividade é excelente para fazer em um ambiente como o da sala de dança, onde temos espaço para circulação, bem como privacidade para os momentos de criação, o que não aconteceria no pátio ou na quadra da Escola, por exemplo. Ao longo desses anos como docente, percebo que nessa faixa etária os estudantes, em geral, demonstram-se intimidados e receosos de serem observados por colegas de outras turmas ou, de cometerem algum equívoco na execução rítmica e serem ridicularizados. Por isso, priorizo a realização dessas atividades expressivas, inicialmente, em ambientes mais reservados. Após a parte da criação dos gestos, passamos a ensaiá-los de forma coletiva e em círculo, já que essa música torna-se ainda mais interessante e dinâmica

quando é realizada na configuração circular. Em seguida, iniciamos a segunda etapa da atividade: o jogo de mãos e copos. Aqui, mais uma vez, os estudantes contribuem com material para a realização da aula, trazendo de casa algum copo plástico, de material duro e resistente. Abaixo, apresento a interpretação da escrita para copos e mãos, dos autores das músicas citadas nas atividades 2 e 3.

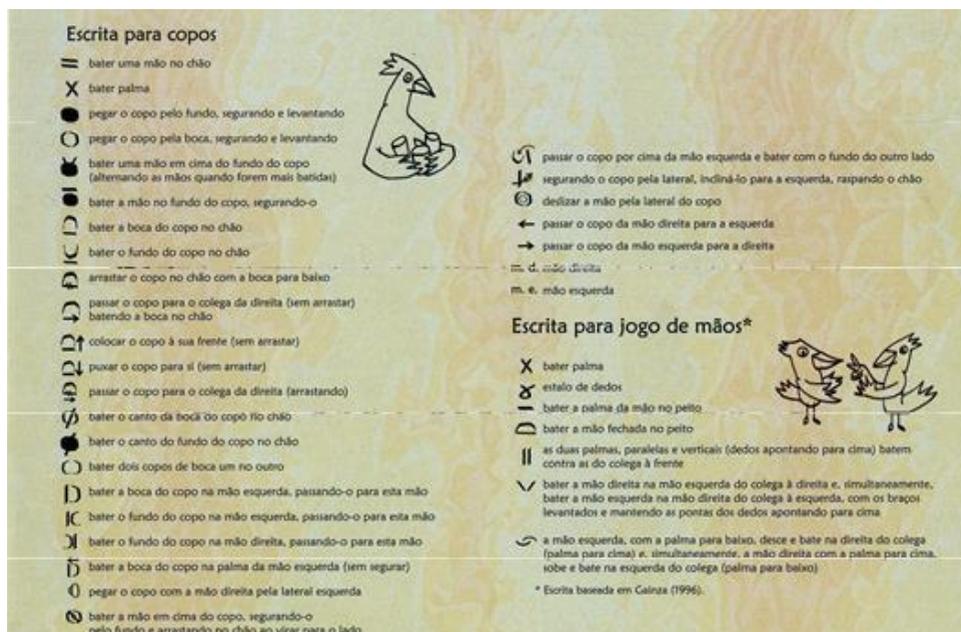


Figura 03: Escrita para mãos e copos sugerida por BEINEKE e FREITAS (2006)

Como considero a legenda desse jogo, sugerida pelos autores do livro “Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos” e apresentada na figura 2 bastante interessante, procuro ensiná-los nesse formato, lembrando que inicialmente o andamento deve ser lento, identificando e solucionando as dificuldades que possam aparecer. Logo depois, vamos

acelerando, para que o jogo fique o mais dinâmico e descontraído possível, mas necessitando de muita atenção e concentração de todos os participantes. Para finalizar, pergunto aos alunos se eles poderiam contribuir com a legenda, criando novos sons e gestos. Nessa etapa, priorizo dar espaço para a criação e improvisação, valorizando a opinião e contribuição dos alunos para a realização da aula, tornando-a ainda mais instigante e atrativa para eles. Saliento aqui a importância da etapa da criação por parte dos educandos, pois cada pessoa tem um corpo sonoro que podemos chamar de único, bem como um ritmo próprio de conhecê-lo. Dessa forma, visualizamos em um jogo como esse que aprender um som corporal é um processo e, por assim ser, envolve diversos elementos: prática, paciência, concentração, curiosidade e olhar atento a si e ao outro.

4. Danças Regionais

Este é um conteúdo esperado por vários alunos e, ao mesmo tempo, temido por tantos outros. Após a realização das aulas de expressão corporal, percussão corporal e jogos de mãos e copos, adentramos nas danças regionais brasileiras. Inicialmente, a turma é organizada em cinco grupos e um sorteio é realizado para que cada grupo represente uma das regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul. Várias aulas são necessárias para a construção coletiva desse conteúdo, pois pesquisamos, em aula e como tarefa de casa, informações acerca da região, bem como sobre os costumes, as tradições religiosas, a vestimenta, os hábitos alimentares, a vegetação e os traços culturais. Assim que a pesquisa teórica é finalizada, cada grupo deve escolher uma das danças típicas da região, estudá-la, montar uma pequena coreografia, ensaiá-la e apresentar para a turma, como trabalho final de dança (ver, a seguir, figuras 4, 5 e 6). Nesta fase, muitos grupos demonstram seu potencial de criação e originalidade,

confeccionando roupas, instrumentos e objetos para serem utilizados no dia da apresentação.



Figuras 04 e 05: Apresentações de grupos das Regiões Sul e Nordeste – Danças: “Pau de Fitas” e “Frevô” – ano 2017.

O tema danças regionais é estudado como conteúdo e avaliação, já que, como descrito anteriormente, cada grupo realiza uma apresentação oral da região que selecionaram e uma demonstração prática da coreografia da dança escolhida por eles. Após dúvidas e relutas por parte de alguns estudantes, quando os questiono ao final de todo o processo de ensino e aprendizagem desse tema, eles, na grande maioria, avaliam de forma positiva todo o trabalho desenvolvido acerca das danças regionais.



Figura 06: Apresentação de grupo da Região Sul – Dança: Boi de Mamão – ano 2018.

Conclusão

Considero que a proposta interdisciplinar descrita neste relato apresenta possibilidade de construção e ressignificação na Educação, o que, para Morin (2002), seria uma busca por novos caminhos, a partir

de novos saberes, que se pautam no conceito de dialogicidade e liberdade de Paulo Freire.

Ao integrar as áreas de Educação Física e Música, busco contribuir com a Educação, bem como com os profissionais que trabalham com esses saberes, na expectativa de que experiências como essas, relatadas aqui, possam incentivar a realização de práticas escolares integradas, inovando no repertório, bem como nos métodos de construção do conhecimento de professores e de outras pessoas que procurem essas práticas para a vida pessoal e profissional, não esquecendo de que somos seres humanos integrais, porém inconclusos, sedentos por novas vivências.

Finalizo ressaltando a importância de uma educação pautada nesses princípios, que trata o ser humano como sujeito de suas próprias ações, estimulando a criticidade e a reflexão, bem como novas formas de comunicação e desfragmentação do ser humano, oportunizando a auto expressão e a recuperação do eu que mora em cada um de nós.

Referências

ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, I.C.A. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 3, p.23-25.

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. de. **Lenga la lenga**: jogos de mãos e copos. Colaboração de Áurea Demaria Silva e outros. 1 ed. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006.

BRAGA, J. M. P. **Elementos musicais a serem abordados na formação profissional em educação física**. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

CAMARGO, M. L. M. de. **Música/movimento**: um universo em duas dimensões. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994. 143 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KUNZ, E. **Re-educar-se para a libertação**. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana*. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 1, p. 11-16.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. 3ª ed., Ijuí-RS: Editora UNIJUÍ, 2012.

NEDEL, M. Z., 2010. **Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil**: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade. 292 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010a.

NEDEL, M. Z. **Aprendendo a partir da experiência em grupo**: ritmos e expressão corporal para a educação infantil. *Revista da SPAGESP – Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 64-77, Jul. – Dez. 2010b. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v11n2/v11n2a09.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MARTINS, D. A. de F; NEDEL, M. Z. **De pé no chão**: trabalhando o ritmo na música e na educação física. In: IN: V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Motricidade, Educação e Experiência. II Congresso Internacional de Educação Física Esporte e Lazer. VI ShotoWorshop. 2012. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2012/martisnnedel2012.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

MORIN, E. Introdução. In: MORIN, E. (Org). **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Oitava Jornada. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002, p. 489-492.

- PEÑA, M. de los D. J. **Interdisciplinaridade**: questão de atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). *Práticas Interdisciplinares na escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 8, p. 57-64.
- RIED, B. **Fundamentos de Dança de Salão**. Maringá: Midiograf, 2003. 205 p.
- SANTIAGO, P. F. **Dinâmicas corporais para a educação musical**: a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 45-56, março 2008.
- SCARPATO, M. T. **Dança educativa**: um fato em escolas de São Paulo. In: *CADERNOS CEDES*, v. 21, n. 53, abril 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2007.
- SILVA, L.M.F.; DARIDO, S.C. **Capoeira**. IN: GONZÁLEZ, J.F.; DARIDO, S.C.; OLIVEIRA, A.A.B. (orgs). *Lutas, Capoeira e práticas corporais de aventura*. Maringá: Eduem, 2014.
- STEIN, E. **La struttura della persona umana**. Apresentação: Ângela Ales Bello; Tradução: Michele D'Ambra. Roma: Città Nuova. 2000. (Original de 1932-33).
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico**. Colégio de Aplicação da UFSC. Florianópolis, 2019.
- ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

sobre tudo

PROJETOS DE EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Gláucia Schramm Schenkel⁴⁸

Mara Cristina Schneider⁴⁹

Paula Pereira Rotelli⁵⁰

Victor Julierme Santos da Conceição⁵¹

Resumo: Os projetos de extensão *Brincantes – oficinas de jogos e brinquedos*, *Clube de Xadrez – uma proposta brincante* e *Chuí – Esporte no CA* foram construídos e/ou inseridos no contexto da disciplina de

⁴⁸ Professora aposentada de Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Contato: glauciaschenkel@globo.com.

⁴⁹ Doutora em Educação pela UFSC. Professora de Educação Física do CA/UFSC. Contato: mara.schneider@ufsc.br.

⁵⁰ Mestra em Educação pela UFSC. Professora de Educação Física do CA/UFSC. Contato: paula.rotelli@ufsc.br.

⁵¹ Doutor em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de Educação Física do CA/UFSC. Contato: victor.julierme@ufsc.br.

Educação Física do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre 2016 e 2019, como espaços que possibilitaram ampliar o trato sobre os conhecimentos vinculados àquela disciplina, ao mesmo tempo em que oportunizaram desenvolver capacidades e potencialidades humanas vinculadas às relações sociais, como aprendizagem, troca de conhecimentos, diálogo/comunicação, cooperação, reflexão, autonomia, criatividade, alegria e cuidado. Apresenta-se cada um dos projetos, abarcando aspectos como origem, desenvolvimento, ações promovidas, participação em jogos escolares, entre outros.

Palavras-chave: Projeto de extensão; Jogos e Brinquedos; Clube de Xadrez.

Resumen: Los proyectos de extensión *Brincantes – oficinas de jogos e brinquedos, Clube de Xadrez – uma proposta brincante y Chuá – Esporte no CA* fueron construidos y/o insertados en el contexto de la disciplina de Educación Física del Colégio de Aplicação de la Universidade Federal de Santa Catarina, entre 2016 y 2019, como espacios que permitieron ampliar el tratamiento del conocimiento relacionado con esa disciplina, al mismo tiempo que posibilitaron el desarrollo de capacidades y potencialidades humanas vinculadas a las relaciones sociales, como el aprendizaje, el intercambio de conocimientos, diálogo/comunicación, cooperación, reflexión, autonomía, creatividad, alegría y cuidado. Se presenta cada uno de los proyectos, abarcando aspectos como origen, desarrollo, acciones promovidas, participación en juegos escolares, entre otros.

Palabras-clave: Proyecto de Ampliación; Juegos y Juguetes; Club de Ajedrez.

Introdução

Os projetos de extensão *Brincantes – oficinas de jogos e brinquedos*, *Clube de Xadrez – uma proposta brincante* e *Chuí – Esporte no CA* foram elaborados e desenvolvidos no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre 2016 e 2019. Pretendiam oferecer algumas possibilidades de resposta à **questão inicial colocada em 2016**: como potencializar o desenvolvimento dos estudantes que permaneciam nos espaços internos da escola durante o tempo entre os turnos matutino e vespertino? Ao longo dos anos, as possibilidades de atividades ultrapassaram este momento intermediário e se estenderam ao período do contraturno.

Diante da questão, os autores dos projetos mencionados definiram o **objetivo principal** de construir espaços específicos visando a desenvolver capacidades e potencialidades humanas vinculadas às relações sociais, como aprendizagem, troca de conhecimentos, diálogo/comunicação, cooperação, reflexão, autonomia, criatividade, alegria e cuidado. Este objetivo atravessou cada um dos projetos, de forma primária ou secundária.

Neste trabalho, a **metodologia** de desenvolvimento de cada projeto é apresentada no decorrer do texto, quando se descreve cronologicamente as ações realizadas. Relata-se cada um dos projetos individualmente, assim como seus entrelaçamentos e desdobramentos. Neste sentido, são considerados aspectos como a origem dos projetos, seu desenvolvimento, ações promovidas, participação em jogos escolares, avaliação, entre outros.

1. Projeto *Brincantes – oficina de jogos e brinquedos*

O Projeto *Brincantes – Oficinas de Jogos e Brinquedos* iniciou em 2016 para oferecer aos estudantes do Colégio de Aplicação da UFSC

atividades de interação e integração social durante o tempo em que permaneciam na escola aguardando as aulas ou as atividades extracurriculares do contraturno. Este tempo de espera entre os turnos matutino e vespertino se concentrava para muitos estudantes nos espaços da escola, quando, então, parte deles ficava ociosa. A oportunidade para a criação do Projeto *Brincantes* foi percebida em 2015, quando ocorreram algumas situações conflituosas entre os estudantes no período em que aguardavam na escola as atividades (extra)curriculares da tarde.

Quando o projeto foi iniciado na escola, pretendeu-se alcançar, como público-alvo, os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ofereceu-se a eles oficinas de aprendizagem e construção de jogos e brinquedos populares que permitissem desenvolver a autonomia, a interação social, a criatividade, a capacidade de ação e reflexão crítica. A construção de jogos visava a formar um acervo, que seria socializado aos demais estudantes durante os tempos e espaços não formais da escola.

Inicialmente, as servidoras elaboradoras do projeto – na época, a Assistente de Alunos e Coordenadora do Ensino Médio, Paula Pereira Rotelli (admitida como professora efetiva de Educação Física do CA a partir de abril de 2017), e a professora de Matemática Márcia Maria Bernal, hoje, aposentada – utilizaram a sala do *Laboratório de Matemática* para o seu desenvolvimento. Entretanto, no decorrer do ano atribuíram um aspecto itinerante ao projeto, levando-o para espaços diversos da escola, como as mesas de concreto instaladas sob as árvores e o saguão em frente ao Auditório. Puderam, assim, contemplar mais estudantes, inclusive, dos Anos Iniciais.

Em 2017 ocorreu a ampliação do número de professores participantes no projeto, passando a fazer parte do quadro as professoras Mara Cristina Schneider e Mariana Zamberlan Nedel, de

Educação Física; a professora de Educação Especial Josiane Eugênio e o professor de Geografia Márcio Marchi.

Se, neste mesmo ano, dentre os diversos jogos de tabuleiros e brinquedos populares ofertados, os estudantes se interessaram bastante pelo jogo de *Uno*, *Mancala* e *Jogo da Onça* – sendo os dois últimos construídos pelas professoras Márcia e Paula –, em 2018, o projeto seguiu com destaque no xadrez, o que levou a escola a participar dos *Jogos Escolares de Florianópolis* (JESF) nesta modalidade. Devido ao grande interesse dos estudantes no xadrez, foi criado em 2018, dentro do Projeto *Brincantes*, um momento destinado exclusivamente à vivência deste jogo, o que originou em 2019 o Projeto *Clube de Xadrez – uma proposta brincante*.

Dentro da proposta do Projeto *Brincantes*, que perdurou de 2016 a 2018, oportunizou-se tanto a construção de alguns jogos e brinquedos, como o uso de materiais impressos, todos como estratégias de aprendizagem, interação, diálogo e discussão. De acordo com Kunz (2001), as competências comunicativa, instrumental e social podem ser desenvolvidas por meio da produção e da prática de conhecimentos⁵²; em nosso caso, na construção e na utilização de brinquedos e jogos numa perspectiva colaborativa. Os materiais impressos utilizados para o desenvolvimento da competência comunicativa no projeto diziam respeito a “todo o material elaborado em folha de papel que faz referência a textos, representações ou

⁵² Segundo Kunz (2001), a competência instrumental é adquirida ao longo da vida, mediante a internalização teórico-prática de conhecimentos e pela acumulação de experiências orientadas para agir no mundo pela aquisição de destrezas racionais e eficientes. Por sua vez, a competência social contribui para um agir tanto solidário, quanto cooperativo e a competência comunicativa relaciona-se com a necessidade de o aluno aprender e saber se comunicar e entender a comunicação do outro, desenvolvendo iniciativas de pensamento crítico.

adaptações de textos em combinação com ícones ou imagens” (ALVENTOSA, VELERT E DEVÍS, 2004, p. 42).

A participação dos estudantes no Projeto *Brincantes* sempre foi aberta. A presença era registrada, mas não obrigatória, podendo o estudante retornar depois de determinado período ausente. A limitação sobre o número de participantes se dava somente pela quantidade de materiais disponíveis. Estudantes com mais vivências em xadrez eram estimulados a cooperar com os aprendizes, exercendo, deste modo, junto com os professores do projeto, um papel mediador importante no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relacionadas a este jogo (VIGOTSKI, 1889; VIGOTSKII, 2017).

No ano de 2016, iniciaram-se as atividades em 2016 disponibilizando aos participantes diversos jogos de tabuleiro ou de cartas, tais como dominó, varetas, cubo mágico, subtração com tangran, *Mancala* e *Uno*. Estes dois últimos foram os mais utilizados, seguindo uma pequena descrição sua:

- *Mancala*: é uma família de jogos de tabuleiro jogada ao redor do mundo, sendo algumas vezes chamada de jogos de semeadura ou jogos de contagem e captura, denominações que têm sua origem nas regras gerais. Jogos de *Mancala* possuem um papel importante em muitas sociedades africanas e asiáticas, comparável ao jogo de xadrez no Ocidente. Este jogo foi confeccionado e disponibilizado aos estudantes pelas autoras do projeto.

- *Uno*: é um jogo de cartas com detalhes especiais, sendo um dos jogos de cartas mais populares no mundo. O jogo deve ser jogado entre dois e 10 jogadores. O baralho é composto por cartas de quatro cores: verde, amarelo, vermelho e azul. As fileiras de cada cor variam entre zero e 9. Existem três ações especiais para cada tipo de cor de carta, identificadas como "pular", "comprar duas" e "inverter". Há também cartas de ações especiais com fundo preto, "coringa" e "coringa compra quatro". Há quatro "coringas que mudam de cor" e

quatro "coringas compram quatro", o que resulta num total de 108 cartas. As regras, que são acertadas no início das rodadas, podem ser modificadas e criadas pelo grupo.

Pelo Projeto *Brincantes* foram promovidos os seguintes eventos no ano de 2016:

- *Torneio de Uno*. Foi desenvolvido entre 7 e 12 de julho, com inscrições abertas antecipadamente para até 16 estudantes da escola. Foram sorteados grupos de até quatro estudantes e os dois vencedores da primeira etapa passaram para a próxima, até que houvesse um vencedor. Participaram estudantes de 6^{os}, 7^{os} e 8^{os} anos;

- *Oficina do Dia do Estudante*. No dia 11 de agosto foi oferecida uma oficina de jogos com participação livre. Participaram estudantes de 7^{os} e 8^{os} anos e

- *Visita ao SESC Prainha – salão de Jogos de todo Mundo*. Na manhã do dia 10 de novembro aconteceu a visita de 8 estudantes dos 6^{os} anos ao Salão de Jogos do SESC Prainha. Para participar desta visita, foram escolhidos os estudantes mais assíduos no projeto, os quais foram devidamente autorizados por seus responsáveis.

No ano de 2017, o projeto *Brincantes* foi oferecido na sala do *Laboratório de Matemática*, mas, como já mencionado anteriormente, com a intenção de continuá-lo itinerante, seguimos para o saguão em frente ao auditório do Colégio. Posteriormente, ocuparam-se as mesas de cimento que se localizam na área externa, sob as árvores, ao lado do auditório. Por duas vezes, tentou-se abrir uma nova estação do projeto no *solarium*, que se localizava ao lado do Galpão. Entretanto, percebeu-se que os estudantes preferiam o espaço das mesas de cimento, talvez pela maior tranquilidade em termos de ruídos e circulação de pessoas. Desta maneira, concentrou-se neste espaço e somente se ocupou o saguão em frente ao auditório em dias chuvosos.

Nota-se que no ano de 2017 ocorreu um aumento na participação de estudantes dos Anos Finais no *Brincantes*, o que se atribuiu à integração de professores deste segmento ao projeto. Por outro lado, acredita-se que houve maior participação de estudantes do Ensino Médio e dos Anos Iniciais no projeto em decorrência do uso do espaço externo, que acabou dando mais visibilidade a ele. Somado a este fator provavelmente esteve a aquisição de brinquedos como o *girocóptero*, que, ao ser acionado com o uso das mãos, faz uma hélice sobrevoar curtos espaços, sendo muito atrativo para as crianças. Desta maneira, mais uma vez foi oferecida aos estudantes a possibilidade de jogar e brincar nos tempos e espaços não formais da escola (intervalo do almoço), oportunizando a interação social, o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criatividade e do cuidado com o manuseio dos jogos.

Ao longo do ano de 2017, o acervo de jogos cresceu, com a doação, construção e aquisição de novos jogos. Destaca-se que houve momentos que fomentaram a reflexão e o diálogo entre os estudantes e destes com os professores do projeto em decorrência da utilização dos jogos. Estudantes dos Anos Iniciais começaram a participar com maior frequência, assim como estudantes público-alvo da Educação Especial. Registra-se também a participação esporádica de colegas de trabalho, dentre eles, professores e técnicos.

O Projeto *Brincantes* seguiu em 2017 com a mesma dinâmica do ano anterior, tendo promovido algumas atividades que se passa a destacar neste momento.

No dia 28 de agosto, o projeto se organizou para receber duas turmas de nonos anos da *Escola Básica Municipal Beatriz Souza Brito*⁵³. Uma delas veio no período matutino e a outra no período vespertino.

⁵³ A opção por esta escola se deu em decorrência de sua proximidade geográfica com a UFSC, o que facilitou o deslocamento de seus estudantes até o CA.

As turmas foram acompanhadas por professoras, orientadora educacional e diretora da escola. Quando chegaram ao Colégio de Aplicação, foram recebidas pelas professoras e direcionadas para o *Laboratório de Matemática*, onde estas apresentaram o projeto e explicaram a dinâmica do encontro ora realizado.

Primeiramente, promoveu-se neste encontro com os estudantes da *Escola Básica Municipal Beatriz Souza Brito* uma *Oficina de Mancala*, na qual os estudantes, em duplas, confeccionaram o tabuleiro do jogo. Para isso, foram disponibilizados materiais como papel cartão, papel *color set*, cola, tesoura, régua e pedrinhas de vidro coloridas para serem utilizadas como peças. Parte destes materiais foi doada pela escola, e outra foi adquirida pelas proponentes do projeto. Depois de as professoras explicarem a história do jogo e suas regras, os estudantes jogaram-no.

Após a vivência do jogo, fez-se uma pausa e um passeio pelo Colégio de Aplicação para conhecer os seus espaços físicos. Na sequência, os estudantes da escola visitante foram liberados para lanche no recreio dos Anos Finais e Ensino Médio, quando puderam se integrar e interagir com os estudantes do Colégio. Constatou-se que nossos estudantes ficaram curiosos com os “visitantes”, o que fomentou a socialização entre eles. Após o recreio, retornaram para o *Laboratório de Matemática*, onde se lhes explicou como funciona o edital de ingresso no Colégio de Aplicação⁵⁴. A explicação foi proferida pelo professor Ivan Brognoli, que gentilmente aceitou o convite realizado pela coordenação do projeto para participar desta atividade.

Em setembro de 2017, o Projeto *Briçantes* realizou em seus quatro encontros semanais *Oficinas de Pipas*, nas quais algumas pipas foram confeccionadas pelos estudantes, pelos professores

⁵⁴ O ingresso no Colégio de Aplicação da UFSC acontece a partir de sorteio. Informações sobre como participar do processo, que ocorre anualmente, são disponibilizadas no site da escola.

participantes do projeto e outras foram adquiridas. Foi agendado um *Festival* para a soltura destas pipas exatamente durante as Olimpíadas da escola. Entretanto, na data prevista, a condição meteorológica não colaborou, o que ocorreu também na nova data posterior marcada. Por isso, decidiu-se adiar a sua realização para o início do ano letivo de 2018, como atividade de integração e recepção dos estudantes que então entrariam para o 6º ano. Neste momento, o *Festival* aconteceu.

Durante as Olimpíadas do Colégio de Aplicação, que aconteceram entre 21 e 27 de outubro de 2017, foi realizada uma competição de xadrez. A representação da escola na modalidade de xadrez dos *Jogos Escolares de Florianópolis* (JESF) desse ano baseou-se na participação e classificação dos estudantes naquela competição. Alguns deles eram participantes do projeto *Brincantes*; outros começaram a sê-lo depois de serem convidados. Dentre os 12 estudantes inscritos no JESF, 6 compareceram no dia do Torneio e, destes, cinco obtiveram medalhas. O evento foi realizado no ginásio do SESC Prainha, localizado no Centro de Florianópolis.

Ainda durante esta semana de Olimpíadas, foram disponibilizadas aos estudantes algumas atividades alternativas, coordenadas pela Professora de Educação Especial Ciriane Casagrande. Em uma delas, o projeto dispôs de seu acervo de *Jogos da Onça*⁵⁵, cujos tabuleiros foram construídos com tábuas divisórias – provenientes de armários de salas de aula – que estavam sendo descartadas. Para confeccioná-los, foram necessários, além do referido material, lápis, caneta permanente, régua e tampas de garrafa plástica.

⁵⁵ O contato com este jogo ocorreu quando duas professoras integrantes do projeto participaram do Curso de “Formação de Educadores Brinquedistas”, promovido pelo Programa de Extensão “Brinquedos e Brincadeiras: um Caleidoscópio de Ideias e Vivências” do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O *Jogo da Onça* é o único jogo de tabuleiro tipicamente brasileiro, de origem indígena, no qual uma onça, representado por uma peça, tem por objetivo capturar 6 de 15 cachorros, representados estes por 15 peças. Já, os cachorros têm por objetivo cercar a onça, impedindo que ela consiga se movimentar. Este jogo despertou bastante o interesse de estudantes e professoras do projeto. Por exemplo, os estudantes que o conheceram trouxeram novos participantes ao projeto com o objetivo de jogar com eles.

No dia 18 de novembro de 2017, quando foi realizada na escola a *Mostra Pedagógica*, o Projeto *Brincantes* montou e apresentou seu acervo de materiais a estudantes, pais, servidores (professores, técnicos) e funcionários terceirizados que então puderam brincar e jogar com ele. Houve também a disponibilização de pipas que, ao serem utilizadas, foram doadas aos “pipeiros”.

Em 2018, o projeto ocorreu duas vezes por semana, no horário das 12h20 às 13h20, com a disponibilização do acervo de jogos aos estudantes nas quartas, e dos jogos de xadrez, nas quintas. No início do ano, o projeto foi oferecido no espaço externo em que se encontram as mesas de cimento (ao lado do auditório) nas quartas, e no Laboratório de Matemática nas quintas. Esta situação perdurou até o início do mês de outubro, quando o período de chuvas nos levou a suspender o projeto no espaço externo. Com isso, ele passou a se dedicar à participação de estudantes na modalidade de xadrez dos *Jogos Escolares de Florianópolis*.

A primeira atividade realizada no ano de 2018 incluiu as boas-vindas, com a soltura de pipas, aos estudantes do 6º ano C no pátio da escola. Entretanto, nas demais turmas de 6º Ano a atividade foi suspensa pela dificuldade de conciliar as datas disponíveis com a contribuição de um dia ensolarado à soltura de pipas.

Já, no mês de setembro deste ano, os *jogos de Mancala* e da *Onça* do projeto foram disponibilizados aos professores de Educação

Física dos sétimos anos para serem utilizados nas aulas cujo conteúdo era sobre jogos de tabuleiros.

No mês seguinte, foi recebida uma turma de estudantes da *Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz*⁵⁶, que se localiza na Vargem do Bom Jesus, Norte da Ilha. Ainda em outubro, houve a participação de estudantes frequentadores do projeto na modalidade de xadrez dos *Jogos Escolares de Florianópolis*. Houve a conquista do primeiro lugar no feminino da categoria sub-13 e a conquista do terceiro e quinto lugares no masculino da categoria sub-16. A participação destes estudantes na competição foi significativa, uma vez que a conquista de medalhas contribuiu para uma boa classificação geral do Colégio e veio a consolidar a sua presença neste evento.

Finalizamos oficialmente o projeto no dia 22 de novembro de 2018, com as atividades de xadrez, quando jogos portáteis de xadrez, adquiridos pelos integrantes do projeto, foram doados aos participantes frequentes. Durante a *Mostra Pedagógica* realizada em 1º de dezembro, o projeto novamente realizou uma exposição de seu acervo no pátio dos Anos Finais/Ensino Médio.

Por fim, diante do interesse dos estudantes no xadrez, do grande potencial educativo deste jogo e pela experiência do Projeto *Brincantes*, implantou-se em 2019 o Projeto *Clube de Xadrez – uma proposta brincante*.

2. Projeto *Clube de Xadrez – uma proposta brincante*

O Projeto de Extensão *Clube de Xadrez – uma proposta brincante* surgiu em 2019 no contexto de outro projeto, que se encerrou no final

⁵⁶ Esta escola básica entrou em contato com a professora Márcia Bernal com a finalidade de conhecer o Laboratório de Matemática do CA/UFSC. A professora Márcia, então, aproveitou a oportunidade para apresentar o Projeto *Brincantes*, o qual coordenava.

de 2018 e que foi abordado no tópico anterior. Naquela época, os participantes deste projeto já demonstravam muito interesse pelo xadrez. Com a transformação do Projeto *Brincantes* em um projeto com foco específico no xadrez, constatou-se o crescente interesse e participação dos estudantes no mesmo, principalmente dos Anos Iniciais, em sua maioria, provenientes de segundos e terceiros anos. Como resultado, houve, e haveria ainda, a participação expressiva dos estudantes da escola nos *Jogos Escolares de Florianópolis* em 2017, 2018 e 2019, sempre com a conquista de medalhas.

O Projeto *Clube de Xadrez – uma proposta brincante* tinha como objetivo oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e do Ensino Médio do CA/UFSC oficinas semanais de xadrez, por meio de atividades e jogos em tempos e espaços não formais, proporcionando oportunidades de socialização, interação social, diálogo, resolução de conflitos, desenvolvimento de habilidades estratégicas de jogo, capacidade de reflexão na definição de jogadas, assim como o incentivo à participação em torneios e atividades de outros clubes de xadrez.

Em 2019, divulgou-se e organizou-se o início do *Clube de Xadrez* no mês de fevereiro, culminando na divulgação para os estudantes através de um cartaz. As atividades com os estudantes iniciaram no dia 7 de março, e seguiu por todas as quintas-feiras no *Laboratório de Matemática*, das 12h20 às 13h20. Tais encontros só foram suspensos nos dias coincidentes com atividades suspensas pela escola ou que coincidiram com outras atividades como o Festival de Atletismo e as Olimpíadas.

Desde o início, a participação de estudantes dos Anos Iniciais, principalmente de segundos e terceiros anos, foi majoritária. Em menor número, tivemos estudantes do Ensino Médio. Dos Anos Finais, a série mais ativa no projeto foi o 6º Ano. A metodologia comumente empregada consistiu em disponibilizar os jogos e incentivar o jogo

propriamente dito, acompanhando, orientando e ensinando os movimentos, estratégias e princípios, fosse a estudantes que estavam tendo o primeiro contato com o jogo ou àqueles que já possuíam certo domínio do mesmo. Desafios eram propostos, individual ou coletivamente, bem como indagações sobre outras opções de jogadas, visando à reflexão das possibilidades e previsão de jogadas futuras, do próprio jogador ou adversário.

Antes do término do primeiro semestre de 2019, o projeto recebeu um convite da Biblioteca Livre do Campeche (Bilica) para ajudar na implantação de um Clube de Xadrez naquele espaço. O contato, por parte dela, foi realizado pela professora aposentada de Inglês e ex-diretora do CA/UFSC Josalva Ramalho Vieira. Em quatro ocasiões, a professora Paula Pereira Rotelli participou de reuniões de elaboração e encontros de oficinas na sede da Bilica. Esta troca oportunizou a aquisição de conhecimentos sobre a didática do ensino do xadrez.

Já, no segundo semestre, em parceria com o *Projeto Chuá – esporte no CA*, os estudantes interessados e frequentadores do Projeto *Clube de Xadrez* puderam ser inscritos na modalidade de xadrez dos *Jogos Escolares de Florianópolis – edição 2019*, representando a escola nos naipes masculino e feminino das categorias sub-13 e sub-16. O evento ocorreu no mês de dezembro na sede do *Clube de Xadrez de Florianópolis*, localizado no centro da cidade. Pelo período, acabou coincidindo com as avaliações finais da escola e, por isso, nem todos os estudantes inscritos compareceram. A escola conquistou a medalha de terceiro lugar no masculino da categoria sub-16.

Por fim, o projeto foi encerrado em 2019 com a exposição de fotos – da participação dos estudantes e professores no JESF – na *Mostra Pedagógica* do Colégio de Aplicação que aconteceu no dia 30 de novembro. Destaca-se que até o início do segundo semestre de 2019, a coordenação do projeto foi exercida pela professora Márcia Maria Bernal que, após sua aposentadoria, passou a coordenação para

a professora Mara Cristina Schneider. Porém, tanto a professora Márcia, quanto a professora aposentada Gláucia Schramm Schenkel, continuaram a participar dos encontros semanais, contribuindo para a sua qualificação. Em 2020, além das professoras Mara e Paula, passou a integrar o projeto o professor Victor Julierme Santos da Conceição.

3. Projeto Chuá – Esporte no CA

Considerando a participação no JESF em 2017 dos estudantes do Colégio de Aplicação oportunizada pelo Projeto *Brincantes* na modalidade de xadrez, a possibilidade de participar de competições escolares, levou os estudantes a demonstrar interesse em participar destas em outras modalidades também. Então, em decorrência deste interesse, surgiu, também em 2018, o Projeto *Chuá – esporte no CA*. Este foi iniciado pela professora Paula e professor Victor, com a participação e o apoio da professora Gláucia. Hoje conta também com a participação oficial da professora Mara. Em 2019, houve a participação do professor Eduardo Dallegrave, bem como da professora Mara, de maneira voluntária, contribuindo para o projeto.

O Projeto *Chuá* tinha inicialmente como público-alvo (ex-)estudantes do CA/UFSC, oferecendo suas oficinas de práticas esportivas no contraturno, mas houve também a participação de estudantes da *Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito* no Núcleo de Basquetebol que o projeto mantinha em parceria com a Federação Catarinense de Basketball (FCB). Entretanto, também atuou juntamente ao público de professores e técnicos do CA, ainda em 2018, ao organiza-los para a participação nos *Jogos de Integração dos Servidores* (JIS) da UFSC, o que ocorreu novamente em 2019.

O projeto pretendia desenvolver habilidades motoras relacionadas aos fundamentos e regras do basquetebol e futsal, visando a desenvolver a socialização, a interação grupal, o desenvolvimento de

fundamentos e técnicas, assim como o desenvolvimento da tática de jogo. Também tinha como finalidade promover a participação dos estudantes em campeonatos esportivos e jogos amistosos, mas, em 2019, pelo interesse crescente dos estudantes, ampliou as oficinas para voleibol, handebol e tênis de mesa. No caso do tênis de mesa, foi ofertada uma oficina duas vezes por semana, nos turnos matutino e vespertino, com parceria da Associação de Mesatenistas de Florianópolis, que manteve um núcleo de treinamento na escola.

No prosseguimento da participação do Colégio no JESF em 2018, estes ocorreram entre os meses de outubro e dezembro, com a escola obtendo significativas classificações em futsal, basquetebol, atletismo, tênis, xadrez e tênis de mesa. Tal participação levou a escola a ser classificada com a terceira colocação geral nos *Jogos*.

Em 2019, portanto, devido à ampliação da oferta de modalidades no Projeto *Chué*, aumentou-se o número de estudantes inscritos no JESF, bem como o número de categorias, naipes e modalidades inscritas, como o vôlei de praia. Também, no início de 2019, em decorrência da conquista do primeiro lugar no futsal masculino sub-16 em 2018, a escola representou a cidade de Florianópolis na fase regional dos *Jogos Escolares de Santa Catarina* (JESC), que ocorreu na cidade de Antônio Carlos (Grande Florianópolis), conquistando o segundo lugar. Ainda em 2018, (ex-)estudantes do CA também participaram do *Torneio de Basquete 3x3* promovido pela Liga Metropolitana de Basquetebol, com a participação de duas equipes masculinas.

No que se refere à atuação com os professores e técnicos do CA, o projeto, ao estimular a sua participação no JIS, promoveu alguns momentos de organização técnica e tática com as equipes. Em 2018, por exemplo, realizou-se a inscrição e organização de equipes nas modalidades de vôlei feminino, vôlei masculino, basquete masculino, futebol 7 masculino, xadrez misto, canastra mista e rústica mista,

totalizando o envolvimento de 45 servidores do CA. As equipes conseguiram significativas classificações nas referidas modalidades, a saber: quinto lugar no xadrez; segundo lugar na canastra; segundo lugar no vôlei feminino; segundo lugar no basquete masculino; segundo lugar na rústica.

Em 2019, a formação das equipes também foi organizada pelo *Projeto Chuá*, mas desta vez, diferente do que ocorreu em 2018, cada equipe, após ser formada, ficou com um representante da mesma responsável pela inscrição final. As equipes obtiveram as seguintes classificações: terceiro lugar no basquete masculino; segundo e terceiro lugar no basquete feminino 3x3; segundo lugar no futsal feminino; terceiro lugar no voleibol masculino; segundo lugar no voleibol feminino e segundo e nono lugar na corrida rústica.

Desde o início, o projeto contou com a participação da servidora técnica Corina Martins Espíndola. Sua participação no projeto tem sido essencial para garantir a realização das atividades semanais no contraturno, assim como para promover o diálogo e a orientação para com os estudantes e seus responsáveis, repassando informações a estes quando da participação de seus filhos nos *Jogos*, o que só é possível mediante a autorização dos responsáveis por cada estudante. Em 2020 foi apresentada a continuidade do projeto com a participação dos servidores docentes da disciplina de Educação Física: Paula (coordenadora do projeto), Victor, Mara e Gláucia (professora aposentada da disciplina), bem como da servidora técnica Corina.

Considerações finais

Os autores dos projetos relatados, que ocorreram entre 2016 e 2019, objetivaram desenvolver em seus participantes (estudantes e professores) capacidades e potencialidades humanas vinculadas às relações sociais, como aprendizagem, troca de conhecimentos,

diálogo/comunicação, cooperação, reflexão, autonomia, criatividade, alegria e cuidado com os materiais utilizados. Para além destes objetivos, que se acredita ter alcançado, obteve-se a construção e o fortalecimento de amizades; a aproximação entre si de estudantes de distintas séries e etapas de ensino (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio); o surgimento e a resolução de conflitos, oriundos tanto de discordâncias na aplicação ou interpretação das regras do brinquedo, jogo ou esporte, como do nível de competitividade de alguns participantes, que fez com que vencer, e não participar, se tornasse a meta; a visita de estudantes e professores de duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o que possibilitou apresentar o CA, assim como o processo de ingresso por sorteio que ele adota; a participação de estudantes do CA/UFSC em diferentes edições dos Jogos Escolares de Florianópolis; entre outros.

Pretende-se dar continuidade aos projetos, pois o que motiva seus autores também é a percepção de que brincar, jogar, conhecer, participar, se aproximar, interagir, cooperar e trabalhar coletivamente são ações que podem ser estimuladas e orientadas pelo trabalho pedagógico do professor, mas também pela mediação e cooperação dos estudantes mais experientes, tal como defende Vygotsky (1989) na perspectiva histórico-cultural. Aprendem-se as regras do jogo na atividade de jogar (VYGOTSKY, 1989), mas para jogar é preciso, muitas vezes, oportunidades específicas, que ultrapassam os limites da sala de aula. Por isso são importantes as ações de extensão realizadas pelos professores no âmbito desta escola pública. Como instância constituinte de uma Universidade Federal, o Colégio de Aplicação da UFSC sustenta suas atividades no tripé ensino, pesquisa e extensão, o que qualifica sobremaneira a formação intelectual, artística, científica e cultural de seus estudantes.

Uma questão importante, quando se pensa em jogos escolares, que infelizmente acirram na maior parte das vezes a competitividade, o

individualismo, a exclusão de crianças e adolescentes - e por isso precisam ser repensados -, parece ser a necessidade de se aprender a perder e a vencer individual e coletivamente, o que pode contribuir para uma formação humana ampliada. É importante para professores e estudantes identificar e valorizar as oportunidades de aprendizado, sobretudo crítico, que surgem no/do brinquedo/jogo e nos/dos jogos escolares. Com isso, os projetos avançam para atender a sua perspectiva de formação humana.

Jogos que podem ser ganhos ou perdidos, como os jogos esportivos ou escolares, frequentemente são fonte de desprazer para os grupos ou escolas cujo resultado foi desfavorável. Nesse sentido, Vygotsky (1989, p. 105) alerta, referindo-se ao brinquedo, que “o prazer não pode ser visto como uma característica definidora [sua]”, isto é, como “uma atividade que dá prazer à criança”. Por quê? Porque o brinquedo, incluindo aqui o jogo, satisfaz necessidades da criança, e estas necessidades amadurecem ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, para Vygotsky (1989), é importante compreender as motivações e necessidades que levam a criança e o adolescente a brincar e a jogar.

Este é um aprendizado importante para os autores dos projetos relatados, uma vez que sinaliza também a importância de compreender, nas propostas futuras, as motivações e necessidades que transformaram estudantes do CA/UFSC em participantes desses projetos. O que os fez buscar as experiências, aprendizados, aproximações e interações oferecidas na forma de brinquedos, jogos e esportes nesses projetos? Foi simplesmente o tempo ocioso entre os turnos nos espaços da escola? Foi o “prazer” de brincar e jogar? São questões que podem nos orientar no seguimento dos projetos.

Para finalizar, destaca-se, de acordo com Vygotsky (1989, p. 107), que o jogo com regras, ou seja, o “brinquedo baseado em regras”,

desenvolve-se, sobretudo, durante a idade escolar. Para o autor, “não existe brinquedo sem regras” (VYGOTSKY, 1989, p. 108):

Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária. Jogar xadrez, por exemplo, cria uma situação imaginária. Por quê? Porque o cavalo, o rei, a rainha, etc. só podem se mover de maneiras determinadas; porque proteger e [capturar] [...] peças são, puramente, conceitos de xadrez. Embora no jogo de xadrez não haja uma substituição direta das relações da vida real, ele é, sem dúvida, um tipo de situação imaginária. O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas (VYGOTSKY, 1989, p. 109).

Baseados na relação dialética que existe entre situação imaginária e regras de comportamento no brinquedo, no jogo e no esporte, é possível constatar que os projetos aqui relatados avançaram nos objetivos propostos, uma vez que ao aprender as regras inerentes a cada atividade, os estudantes tiveram e têm a possibilidade de colocar em movimento a sua imaginação, seja de forma individual, em duplas ou coletiva.

Referências

ALVENTOSA, J.P. M.; VERLET, C. P.; DEVÍS, J. D. Un estudio sobre los materiales curriculares impresos en Educación Física: implicaciones para la formación del profesorado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan./abr. 2004.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKII, LEV. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, LEV S.; LURIA, ALEXANDER R.; LEONTIEV, ALEXIS N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

sobre tudo

MEMÓRIAS DE UMA INFÂNCIA REINVENTADA

Leila Lira Peters⁵⁷

Uma homenagem a Manuel de Barros

Nasci numa pequena cidade chamada Ibicaré, rodeada pelas colinas do Vale do Rio do Peixe, no Meio-Oeste catarinense. Essa região foi colonizada por imigrantes alemães e italianos que se estabeleceram em propriedades rurais no início do século 20. Isso foi o que aconteceu com meus avôs maternos que, com sua pequena propriedade agrícola, produziam um pouco de tudo e eram praticamente autossustentáveis.

Meus pais moravam no “centro da cidade”. Com meu irmão e minhas irmãs, frequentei a mesma escola que todas as crianças de lá. Nossa vida era simples: íamos à escola durante um período e, no outro, simplesmente brincávamos, além de ajudar nas tarefas domésticas.

Como no final da década de 70 não havia muitos programas infantis na TV e brinquedo era responsabilidade exclusiva do Papai Noel, passávamos nosso tempo inventando o que fazer, tanto em nossa casa quanto na casa de amigos. Aliás, a rua era uma extensão das nossas casas. Por vezes ficava difícil terminar a brincadeira de esconde-esconde por causa do número de participantes e da amplitude do

⁵⁷ Professora de Educação Física do CA-UFSC; Doutora em Psicologia pela UFSC e em Educação pela Université Paris 13. Contato: leila.peters@ufsc.br

espaço utilizado. Porém, andávamos “na linha”, pois todos estavam de olho nas peraltices da “*piazada*”, e ninguém estava livre de levar um bom “*xingão*” de um adulto, quando bem merecido. Além disso, sabíamos que a notícia logo chegaria aos ouvidos dos pais...

Nossas brincadeiras seguiam o ritmo das estações, acompanhadas dos quatro elementos da natureza: terra, ar, fogo e água⁵⁸. Brincávamos de escavar barrancos, fazendo túneis para carrinhos e moradores. Construíamos cidades com pequenos restos de madeira quadrada, comprada para acender fogo. Buscávamos sacos de casca de arroz para construir novas cidades e enfeitá-las com flores de Cinamomo, minha árvore preferida, que ficava no quintal da nossa casa. Acabada essa etapa, subíamos na árvore pela cerca de madeira e, de lá de cima, saltávamos no monte formado pelas cascas de arroz, após destruirmos a cidade florida. Nossas atividades e construções não eram perenes, mas não nos importávamos, pois reapareciam em outras formas e texturas.

Brincávamos de casinha em qualquer lugar, inclusive no “pé de ameixa”, minha segunda árvore preferida. Cada galho era uma casa. Na época das frutas, era a glória! Só descíamos no nosso galho, opa! da nossa casa, para fazer a comidinha no foguinho que fazíamos ao pé da árvore. Claro que misturávamos frutas com arroz que, por vezes, queimava. Mas ficava bom. Lá de cima também enviávamos mensagens de aviãozinho de papel e jogávamos paraquedista feito com lenço roubado da mãe.

Minha família possuía uma sapataria, isso nos trazia imensas possibilidades no manuseio de ferramentas para inventar e construir

⁵⁸ Conhecer o trabalho de Gandhi Piorski foi inspirador para o exercício de rememorar minha infância a partir dos quatro elementos. <https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/manual-de-brincadeiras/indicacao/brinquedos-da-natureza-entenda-o-brincar-partir-dos-quatro-elementos-naturais/>

nossos brinquedos. Perna de pau era rápido de fazer, bastava ter a madeira comprida para a haste, pois fabricávamos os pés com as madeirinhas das casinhas. Na máquina de costura, confeccionávamos belos vestidos para as bonecas, também partilhadas entre irmãs.

É claro que o verão era nossa estação preferida. Além dos banhos no rio que passava ao lado de casa, passávamos parte das férias na casa dos meus avôs maternos, que tinha, inclusive, um riacho com cachoeira. As possibilidades de brincadeiras se ampliavam ainda mais com os animais do sítio da família, com a exploração do imenso “*potreiro*” para o gado e das trilhas no que havia sobrado da floresta. Nossas ações eram dimensionadas pelo ritmo da natureza, dos materiais encontrados nos arredores e os frutos da imaginação. Elas traziam consigo o germe da amplitude e da potencialização corporal.

Facilmente adentrávamos em situações imaginárias motivadas pelos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, adaptação para TV da obra de Monteiro Lobato, à qual assistíamos regularmente na saída da escola. Não foram poucas as vezes em que tentamos encontrar o Reino das Águas Claras ou que saímos correndo para fugir da Cuca ou do Saci Pererê, por causa de um barulho suspeito, quem vai saber? Lá tínhamos mais árvores com seus balanços para voar. Além de uma imensidão de penas das mais variadas galinhas para construirmos nossas petecas. Eu costumava chegar cedo à escola, para jogar com minha amiga Helenice.

O verão também era época das uvas, e nós tínhamos a grande responsabilidade de pisá-las para fazer suco de uva e vinho – é claro que o fazíamos depois de tirar bem as “*cracas*” dos pés. Era igualmente época de “*garapa*” de cana, de descascar as peras que se transformariam na boa “*chimia*”. Mas no inverno também gostávamos de ir ao sítio, pois passávamos metade do tempo nos equilibrando entre os galhos das laranjeiras para colher laranjas do céu, de umbigo, ou vergamota, tangerina... Até hoje sinto esses sabores e cheiros na minha memória.

Eu não era diferente das demais crianças da época e meu sonho era ter uma bicicleta. E, para minha esperança, houve um concurso de desenho sobre o Dia da Árvore na nossa escola primária! Depois de rezar todas as noites e de ter feito um desenho interessante, ganhei a tal bicicleta. Deus existe! Com ela, passei meu tempo rodando em todas as partes da cidade, quando não a dividia com minhas irmãs. Eu sabia tudo o que acontecia por lá... as chegadas e as partidas das pessoas...

E uma dessas chegadas foi a de um grupo de trabalhadores que veio para asfaltar a estrada que ligava as cidades da região e se instalar com suas famílias, formando uma pequena comunidade, nas mediações da cidade. Com eles, vieram muitas crianças novas que começaram a frequentar a escola, e tivemos a sorte de ampliar nosso repertório lúdico e de brincadeiras, sobretudo cantadas, pois as crianças tinham vindo das mais diversas regiões do Brasil⁵⁹. Começamos a chegar ainda mais cedo à escola para brincar com elas, e o recreio era aproveitado a cada minuto para brincarmos nas imensas rodas que fazíamos no pátio. Esse acesso à diversidade cultural e étnica me permitiu ampliar os horizontes e perceber que havia muito mais a descobrir, para além das pequenas montanhas que delimitavam o espaço da nossa cidade.

Porém, nem tudo é brincadeira. Quando chegamos à idade dos 10-12 anos, trabalhávamos como “*brincantes profissionais*”, cuidando de crianças menores para ajudar no orçamento familiar. Criança cuidando de criança, o que nem sempre era divertido...

Além das brincadeiras, nos encontrávamos para jogar futebol, caçador e vôlei – este praticado com a bola de futebol e uma corda

⁵⁹Tive a consciência disso ao reconhecer e rememorar inúmeras cantigas e brincadeiras de roda que foram vivenciadas no curso *Educadores Brincantes*, em 2015. Esse curso, idealizado por Antônio Nóbrega, visa formar professores brincantes a partir da expressão e da ampliação do repertório da cultura popular brasileira.

amarrada onde fosse possível. Um dos locais de encontro era o campo onde, aos domingos, costumavam acontecer os torneios de futebol. Entre um jogo e outro, adentrávamos no campo para tentar jogar um pouco. Ou tentávamos uma vaga no jogo de vôlei que acontecia na quadra ao lado do campo, mas o postulante a jogador precisava ser um pouco maior ou ter alguma habilidade, para conquistar o seu espaço. A equipe que perdia ficava de fora e tentava montar um novo grupo com quem lá estivesse. Todos se revezando. E eu sonhava em poder jogar no time de vôlei, mas me contentava com nosso joguinho utilizando a corda...

Com o tempo vieram os jogos na escola e entre as escolas da região. Eu não podia faltar e, é claro, ser a capitã das nossas equipes. Eu era fera nos esportes e jogava sempre que podia. Até mesmo no time das gurias mais velhas, que iam de caminhão nos finais de semana participar dos campeonatos femininos nas comunidades do interior de Ibicaré. No futebol, como eu era pequena e magrinha, ninguém me marcava e eu sempre acabava fazendo gols. Com minhas irmãs e amigas, também começamos a frequentar os campeonatos de vôlei nos finais de semana e quase sempre ganhávamos. Esses campeonatos acabavam nos “*matinés*” dançantes. Momento de (re)encontrar os paqueras encontrados durante os jogos.

Com a vinda à cidade do professor de Educação Física Eliseu Ferrari, recém-formado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), montamos uma equipe, começamos a treinar vôlei “de verdade” e a participar de jogos que seriam classificatórios para campeonatos regionais. Bom, nesses jogos nossas chances não eram mais as mesmas e minha relação com eles começou a ser outra.

Passada a adolescência, fui fazer faculdade de Educação Física em Concórdia e tentar a sorte na equipe de vôlei da Sadia, a melhor da região. Porém, o time já estava completo e esse não seria o meu caminho. Concórdia era uma cidade industrial, cujo esporte visava ao

espetáculo, componente da lógica do mercado. Esporte profissional: para ser visto e não praticado. A prática do esporte já não era mais importante que o resultado, que o espetáculo. Depois de um ano, me transferi da faculdade privada para a UDESC, que era pública, buscando melhores condições. E cheguei ao local onde eu soube que poderia trabalhar com pesquisa.

Experiência que mais tarde me forneceu subsídios para trabalhar no Colégio de Aplicação da UFSC. Aí começa mais uma nova e importante parte da minha história que culmina no que sou hoje. Parte dela você pode conhecer visitando o site da brinquedoteca por cuja implantação eu fui a responsável. Já pensou o privilégio? Poder brincar no meu trabalho? Que tal vir nos visitar e brincar conosco? Fica o convite: <<http://labrinca.paginas.ufsc.br/>>!

sobre tudo

MEMÓRIAS DAS OLIMPÍADAS DO CA

Entrevistadora: Beatriz Staimbach Albino⁶⁰

Criada em 1970, apenas nove anos após a fundação no Colégio de Aplicação da UFSC (CA), em 1961, as Olimpíadas fizeram parte da vida profissional de toda uma geração de professores e professoras, especialmente os de educação física. Muitos deles se aposentaram recentemente e contribuíram com esta edição comemorativa da Revista **Sobre Tudo**, compartilhando algumas de suas memórias, cheias de afeto, a respeito deste evento que deu ânimo ao fazer docente de várias gerações ao longo das últimas décadas.

As duas questões dirigidas aos professores aposentados foram elaboradas pelos atuais docentes da disciplina de educação física do CA, cabendo a mim o trabalho de coletar o material e compilar as repostas. Devido à pandemia, as entrevistas foram realizadas a distância, de modo que alguns entrevistados optaram por enviar suas respostas em arquivo de texto enquanto outro por meio de registro em áudio. Alguns ajustes foram feitos, mas de um modo geral optamos por manter as marcas de oralidade e expressividade de nossos interlocutores.

⁶⁰ Professora do Colégio de Aplicação da UFSC. Doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Contato: beatriz.albino@gmail.com

1. Quando pensa nas olimpíadas do CA, qual a primeira lembrança que lhe vem à mente?

Antônio Farias Filho (Toninho) (professor no período de 1974 a 2011) – Festa, Alegria, Tristeza, Vitória, Emoção, Frustração e muita Atividade de Jogo e de Relacionamento Humano vivenciado dentro de vários climas. A meu modo ver é único, só a nossa Educação Física, juntamente com outros setores da Escola pode proporcionar aos nossos educandos. Nesta semana de OCA, vivenciamos momentos mágicos que a Escola no seu dia a dia não consegue estruturar. Colocamos toda comunidade escolar em clima de Competição, onde organizamos e efetuamos a mediação de jogos e as vezes de conflitos, aflorando nestes momentos o verdadeiro ser, tanto professores como alunos. “Abrindo um parêntese,” se fores nos arquivos dos Conselhos de Classe do final dos anos 70 e início dos anos 80, encontrarás muitos depoimentos de professores sobre estes momentos de grandes revelações de alunos, que no ambiente de sala não demonstravam aquele ser verdadeiros e até de grandes transformações positivas quando nos Educadores passamos a valorizá-las.” Nesta época cada professor fazia parecer descritivo de cada aluno. Hoje reencontrando ex-alunos daquela época, eles nos perguntam pela OCA e colocam muitas boas recordações vividas naquela fase de suas vidas. Então quando penso na OCA, lembro com muito carinho e orgulho daqueles momentos que propiciamos para nossos alunos.

César de Medeiros Regis (professor no período de 1974 a 2007) – Para que a Olimpíada aconteça os professores se dedicam um ano inteiro. Terminava uma, já começávamos a idealizar a próxima. Pensando nas nossas reuniões semanais da disciplina de educação física, e é lógico que nossa inspiração sempre foi as Olimpíadas Mundiais. Mas a lembrança que vem é a alegria estampada na face de nossos alunos por poder participar daquele momento distinto do CA, esta felicidade perpassava por todos os alunos das séries iniciais até os do ensino médio.

Deraldo Ferreira Oppa (professor no período de 1982 a 2015) – Quando eu penso nas Olimpíadas a primeira lembrança que vem pra mim é justamente o

grande momento de confraternização e alegria dos alunos – muito além da competição. Claro que competição é competição, todo mundo quer ganhar, enfim... Então esse momento pra mim ele marca por isso: era um momento extremamente esperado pelos alunos o ano inteiro. Passava-se o ano todo se preparando para a Olimpíada. E essa primeira lembrança que vem é a festa, a confraternização, os alunos, o envolvimento, a responsabilidade com o que eles participavam e a alegria com que eles participavam. Isso para mim era fundamental!

Glauca Schram Schenkel (professora no período de 1989 a 2019) – Gritos, vibração. Expressões de excitação e contentamento. Adolescentes e crianças correndo de um lado para o outro, envolvidos em participarem das atividades. Professores com as camisetas identificando suas turmas, dividindo o entusiasmo com eles. O Centro de Desportos colorido com as cores do CA. Pátios do CA repletos de alegria infantil... barulho, muito barulho!!!

2. Na sua opinião, durante o tempo que ministrou aulas, qual foi a melhor OCA realizada pelo colégio? Por quê?

Toninho: A grande maioria das OCAS foram muito importantes na minha vida como docente. (...) Vou citar uma, que talvez nosso Grupo de Professores de Educação Física estivesse mais preparado e experiente com este tipo de atividade, (...) quando realizamos a de número vinte cinco. Foi uma organização impecável, a Abertura foi clássica com projeção no telão de filmagens de olimpíadas anteriores. Minha esposa confeccionou a nova Bandeira das Olimpíadas, que é utilizada até hoje. Nosso grupo de professores era composto por: Ana Cristina de A. Waltrick, Cesar de Medeiros Régis, Deraldo Ferreira Oppa, Glauca Schram Schenkel, Mario Cesar Pires, Nanete T. M. C. da Rosa e (in memória) Maria Stela Marques Moraes. Este grupo tinha foco e disposição para fazer o melhor para nossos alunos e principalmente a de comemoração de Bodas de Prata deste evento que até hoje é o de maior tradição dentro da nossa Universidade.

César: Não consigo destacar uma, todas eram um momento muito especial, cada uma tinha características distintas. Também era um momento especial para a integração dos professores de educação física com os demais professores, visto que nosso ambiente de trabalho era diferenciado, nossas aulas não eram no colégio, mas no Centro de Desportos, neste momento todos os alunos, docentes e servidores administrativos se mudavam para aquele espaço. Devemos lembrar que a Olimpíada foi criada, como um gesto político do CA, para não participar da Parada Militar no período da Ditadura Civil-Militar. O colégio em sua filosofia progressista para a época não concordava com esta participação. É significativo lembrar que nasce com características diferenciadas. No início era uma Olimpíada cultura e esportiva, pois além dos esportes, tínhamos concurso de bandeira, torcida, quadrinha, xadrez, etc. Estas atividades tinham a função de envolver todos os alunos e não só os que se destacavam nos desportos.

Deraldo: A melhor Olimpíada... fica difícil de escolher uma, porque foram tantas ótimas! Algumas marcaram, como a dos vinte e cinco anos: foi uma Olimpíada muito curtida. (...). A gente preparou muitas coisas legais para os alunos além da Olimpíada em si, muitas atividades, comemorações, lembranças. Quanto fez cinquenta anos agora eu senti um pouco falta disso. Senti um pouco [pela falta] do resgate da história da Olimpíada no momento especial que foi cinquenta anos. Outra grande Olimpíada que eu lembro foi a de 2002, eu acho, que foi uma Olimpíada muito bacana. Foi um clima muito legal que os alunos vivenciaram naquele momento. Mas todas elas especiais, desde as séries iniciais ao ensino médio, cada segmento curtindo as suas atividades. Como os alunos ficavam onze anos com a gente, eles iam de um ano para outro querendo fazer os jogos da série seguinte, enfim... Mas é difícil eu escolher uma. Como dizem: foram muitas emoções, muitos grandes momentos.

Gláucia: Não existe uma OCA que se destacou mais do que as outras. Sempre gostei e me emocionei com todas! Gostei particularmente do período em que os Anos Iniciais tinham suas atividades no CDS, junto com os outros segmentos da escola. A interação entre eles era muito bonita. Os “pequenos” adoravam

assistir “os grandes” jogando. E os “grandes” recordavam de quando eram “pequenos” e faziam os jogos adaptados a eles. Foram momentos muito marcantes e belos. Um evento que envolve os alunos desde os 1ºs anos até o 3º ano do Ensino Médio, é algo grandioso, rico em experiências para cada um deles. A OCA é um marco na vida dos alunos. Quando saem do Colégio e temos a oportunidade de encontrarmos com eles, a memória afetiva é das Olimpíadas, é uma referência para eles.

sobre tudo

A ESCOLA SE ENCONTRA: ENSAIO FOTOGRÁFICO SOBRE OS 50 ANOS DAS OLIMPÍADAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

George França¹

Há os que repetem a já tão batida frase de que a vida é a arte do encontro; há outros que acreditam no acaso e no contingente. Talvez ambas as alternativas não se excluam. Digo isso porque o menino que faltava a semana inteira nos jogos de sua escola jamais imaginou que um dia selecionaria as fotos de um ensaio sobre as Olimpíadas da escola onde viria a ser professor (de Português, e não de Educação Física). É, portanto, o olhar de quem não é jogador e talvez seja um padrinho de turma pé frio, sempre adotado por grupos que acabam em último lugar nas competições, ou ainda, de quem esteve na organização do evento de abertura e de encerramento nos últimos anos, mais do que propriamente nos jogos, que perpassou um acervo e selecionou as fotos que ora se apresentam.

¹ Doutor em Literatura pela UFSC. Professor de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: francalgeorge@gmail.com

Todos os anos, nestes dez em que sou professor do Colégio de Aplicação, quando ocorre a semana das Olimpíadas, vivenciamos um rito bastante semelhante: realizar a solenidade de abertura num sábado, recebendo famílias, estudantes, comunidade, com o cerimonial oficial e o necessário espaço para momentos em que a alegria dos que elaboram suas danças e a arte transbordam. Depois disso, sucede uma semana de jogos diversos, entre esportes, jogos diferenciados e recentemente a incorporação dos eletrônicos, como o *Just Dance*, e ao final, numa sexta-feira, entre exaustos, contundidos e felizes, realizamos o encerramento e a premiação.

O olhar de quem fez a seleção dessas fotos importou-se menos com o que há de competitivo ou de solene (acredito eu que o menos relevante em se tratando de realizar Olimpíadas numa escola) e mais no que elas têm de evento coletivo. Olhares, pessoas, sorrisos, momentos *sui generis* que restaram no “isso-foi” dessas fotos. A abertura das OCA se tornou um dos poucos momentos em que a escola inteira se encontra em um mesmo evento, e isso jamais pode se perder. É no conagraçamento dessa coletividade que sentimos ser uma escola só, diferentemente do que se passa em muitos momentos do ano, por razões diversas, em que as demandas de trabalho e dinâmicas próprias de cada segmento tendem a nos afastar. Justifico, assim, que várias das fotos escolhidas enfatizam esse sentimento de encontro, de estar juntos, que não deve se perder, ainda que vivamos em uma sociedade que aposta no individualismo e cada vez mais empurra e molda as pessoas a pensarem apenas em si mesmas. Na contramão disso, como escola pública, a realização desse evento é uma aposta no coletivo. Ainda que seja uma competição, e que

muitas vezes seja esse o lado que aflora em nossos estudantes e seja preciso educá-los em outra direção, o que se quer ensinar é outra coisa - é a importância do espírito de equipe, da empatia, da solidariedade, do estar juntos, do encontrar-se, do ser-com.

A organização das fotos do ensaio é algo cronológica, mas também faz uma costura pensada quase como se a abertura fosse a mônada do que se passa nas Olimpíadas. Por isso, inicia com uma foto de 1984, da entrada da tocha carregada por dois estudantes, na qual se vê uma das tantas bandeiras em que as equipes mostravam seus temas, e termina com o hasteamento da bandeira olímpica em 2019, com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e docentes aposentados de Educação Física. É como se tudo estivesse compreendido nesse átimo de tempo, como se a memória nos passasse diante dos olhos entre as chamas da tocha e o subir da bandeira. O hábito de escolher temas e inclusive fazê-los dialogar com o que se passa em outras disciplinas ao longo do ano infelizmente parece um tanto perdido, e acredito que deveríamos retomá-lo. Na foto inicial vemos a equipe “Sul” (talvez uma referência ao Grupo Sul, formado por artistas catarinenses nos anos 1950). Aliás, não deixo de lembrar da fala da então reitora Roselane Neckel, que aparece neste ensaio em 2012 participando da cerimônia de abertura e assinando uma bandeira de formandos. Ela disse recordar ter feito parte de uma equipe chamada “Macunaíma”, em algum dos anos em que era estudante do CA. Vemos em outras fotos também grupos como “Paz”, ou “Maravilha”, ou “Aquarela”. A organicidade desse trabalho com a identidade das turmas, acredito eu, é algo a se retomar nos próximos 50 anos de OCA, para que os uniformes das equipes sejam algo mais do que

reprodução do design de uniformes de grandes clubes, ou ainda, para que os coletivos das turmas consigam ver-se como tal, e com uma identidade de grupo, a contrapelo do individualismo que a sociedade insiste em impor a todos nós a cada dia.

Há fotos que procuram capturar o micro, os pequenos momentos que fazem do evento algo especial - o olhar solidário e feliz de duas colegas de turma em 1984; a roda de estudantes pulando juntos em 1992, algo que se repete até hoje; as modalidades diferenciadas que vão se renovando, como o taco, a corrida de obstáculos, o pega-pega - em especial entre os Anos Iniciais; o olhar carinhoso do professor que arbitra, os olhares amigos dos colegas ao longo dos anos. Houve tempos, aliás, como refiro nas legendas a partir do relato da professora Gláucia Schenkel, em que toda a escola realizava as Olimpíadas junta, no Centro de Desportos; hoje, por imperativos vários, os Anos Iniciais permanecem no CA, e os Finais e o Médio competem no CDS. A alegria dos olhares das crianças na cerimônia de abertura, em que se veem no futuro, porque certamente passarão 12 anos tendo o Aplicação como uma segunda casa, e assim ainda o verão mesmo depois de formados, é um dos brilhos da realização do evento. Também procurei entre as fotos escolhidas o sorriso dos concluintes, despedindo-se com carinho das OCA, vibrando, dançando, cantando, fazendo a festa na entrada de suas equipes. Há as clássicas fotos de grupo, posadas, como as das equipes de professores de Educação Física ao longo dos anos ou as tiradas ao final das cerimônias de abertura ou de encerramento, ou ainda, na homenagem aos aposentados, que tradicionalmente ocorre na abertura das Olimpíadas justamente por ser um momento em que a escola toda se reúne.

Ficaram faltando, infelizmente, fotos anteriores aos anos 80, já que as OCA foram idealizadas ainda ao final dos anos 60. Certamente, também, muitos colegas dispõem de mais material de acervo, físico ou digital, ou mesmo haja fotos no arquivo da escola. No entanto, em finalização de um ano letivo repleto de dificuldades com o ensino não-presencial e a dificuldade de acessar as instalações da universidade, trabalhei com o material que consegui obter.

Esta seleção de 28 fotos só foi possível com a colaboração de várias pessoas. Destaco entre elas as que atenderam ao chamado coletivo que fizemos nas listas de e-mail do Colégio de Aplicação e aos que sabíamos terem documentos sobre a história do evento. Nenhuma das fotos incluídas foi tirada por mim - que fiz a curadoria deste ensaio. Desde já agradeço em especial à professora Paula Pereira Rotelli, que começou esse trabalho com as fotos de que dispunha, várias delas das solenidades de abertura dos últimos anos de OCA; à professora Lara Duarte Souto-Maior, deste corpo editorial, que enviou algumas das fotos de seu acervo e obteve com a professora Gláucia Schenkel, hoje aposentada, álbuns de fotografias impressas, das quais selecionamos e digitalizamos algumas; à própria professora Gláucia, que junto com as fotos contava histórias das várias edições das OCA de que participou, desde os anos 80; à professora Leila Peters, que enviou fotos da equipe de Educação Física nos anos 2000; e à professora Joseane Pinto de Arruda, que nos mandou a foto que acabou se tornando capa desta edição. Além disso, embora já não esteja mais no quadro efetivo do Colégio de Aplicação, destaco também as fotos tiradas pela professora Mariana Borsa nos anos de 2011, 2012 e 2013. Seu

olhar sensível e técnica fotográfica contribuíram muito para este ensaio. Por fim, faço um agradecimento especial à Agecom/UFSC, na pessoa de Aldy Maingué, que enviou o material de acervo de que dispunham em meio digital e se prontificou a, se necessário, solicitar autorização para ir presencialmente à universidade fazer busca de material no arquivo físico, digitalizar e tratar o material que encontrasse. No contexto de uma pandemia que a cada dia a população e as autoridades insistem em negligenciar, dispensamos a necessidade desse trabalho, mas saber que havia disponibilidade para fazê-lo mostra atenção às pessoas e dedicação especial ao que faz.

O mais está nas imagens. No *punctum* que me inquieta em cada uma delas e que gostaria que os inquietasse. A lembrar, a seguir, a viver.



Vento sul
(Entrada da tocha olímpica na abertura das OCA, 1984. Foto: Acervo Agecom/UFSC.)



Paz que voa

(Equipe de estudantes se apresenta na abertura das OCA em 1984. Foto: Acervo Agecom/UFSC)

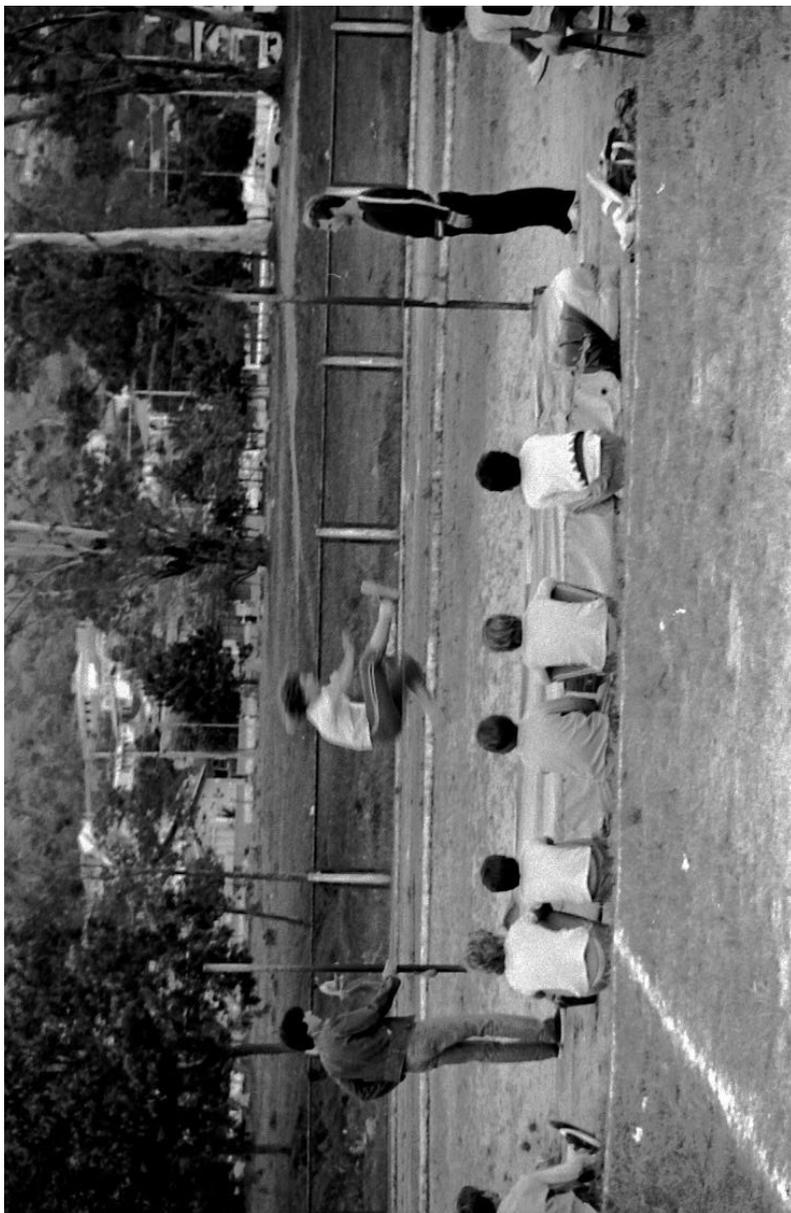


Prender bandeiras
(Jogos do Ensino Fundamental nas OCA, 1984. Foto: Acervo Agecom/UFSC)



Maravilha

(Equipe do 3°C entra com sua bandeira e seu tema na abertura das OCA, 1984. Foto: Acervo Agecom/UFSC)



Salto
(Competições da OCA de 1984. Foto: Acervo Agecom/UFSC)



Aquarela

(Meninas assistem a jogos da OCA, 1984. Foto: Acervo Agecom/UFSC)



Roda viva
(25^{as} OCA, 1992. Foto: Acervo Agecom/UFSC)



Corredores

(Encerramento de corrida nas 25as OCA, 1992. Foto: Acervo Agecom/UFSC)



Lapso de tempo
(Abertura das 25as OCA, 1992. Foto: Acervo Agecom/UFSC)



Taco

(No final dos anos 80, toda a escola realizava as Olimpíadas no Centro de Desportos. Jogos da 3a série, com tacos feitos na carpintaria da Prefeitura do Campus. Foto: acervo da professora Gláucia Schenkel)



Corrida de obstáculos

(Anos 90, jogo da terceira série do Ensino Fundamental nas OCA. Foto: acervo da professora Gláucia Schenkel)



Equipe

(Da esq. p/ dir.: professores de Educação Física Ana Cristina, Gláucia, Mário, Toninho, Marise, Leila, Deraldo, César, Edson, nas OCA de 2006. Foto: acervo da professora Leila Peters)



Alegria é a prova dos nove
(Abertura das OCA de 2009. Foto: Carolina Dantas/Acervo Agecom/UFSC)



Pega-pega

(5° ano do Ensino Fundamental nas OCA de 2011. Foto: acervo da professora Lara Duarte Souto-Maior)



Imagens com som
(Jogos das OCA de 2011. Foto: professora Mariana Borsari)



À casa torna

(Então reitora da UFSC e ex-aluna do CA, professora Roselane Neckel assina bandeira dos formandos na abertura das OCA de 2012. Foto: professora Mariana Borsa)



Acrobacias

(Apresentação de circo na abertura das OCA 2012. Foto: professora Mariana Borsa)



Um dia de sábado

(Grupo de estudantes, docentes e TAEs no final da abertura das OCA de 2012.)

Foto: professora Mariana Borsa)



Arbitrar

(Jogo de basquete entre os segundos anos do Ensino Médio nas OCA de 2012. Foto: professora Mariana Borsa)



Coração

(Encerramento das OCA de 2013. Foto: professora Mariana Borsa)



Despedida

(30s anos na Abertura das OCA 2013. Foto: professora Mariana Borsa)



Toque

(Professora Josalba Ramalho Vieira, então Diretora do CA, joga vôlei com estudantes dos Anos Iniciais. 2016. Foto: professora Lara Duarte Souto-Maior)



Em campo (professora Gláucia Schenkel com os estudantes dos Anos Iniciais na quadra do CA, 2016. Foto: professora Lara Duarte Souto-Maior)



Solenidade

(Cerimônia de abertura da 48ª edição das OCA – ano 2017. Foto: acervo da professora Paula Pereira Rotelli)



Presenças

(Alguns dos docentes aposentados e atuais do grupo de Educação Física do CA com a orientadora educacional aposentada Maria Elza de Oliveira Lima. 50as OCA, 2020. Foto: acervo da professora Paula Pereira Rotelli)



Mais presenças (Professores de Educação Física de diversas épocas do Colégio de Aplicação, participantes da solenidade de abertura das 50as OCA, 2019. Foto: acervo da professora Paula Pereira Rotelli)



Arcos, eles (Docentes aposentados da disciplina de Educação Física e estudantes dos 3ºs anos do Ensino Médio hasteiam a bandeira olímpica. Abertura das 50as OCA, 2019. Foto: acervo da professora Paula Pereira Rotelli)



Encerramento de um ciclo

(Grupo de docentes e TAEs participa do ato de agradecimento aos aposentados do ano de 2019, tradicional no cerimonial das OCA. Neste ano aposentaram-se a professora Nara Caetano e os TAEs Marina e Ary)