UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

O DIREITO DE BRINCAR E AS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA ESCOLA:

Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Júlio Cesar Cabral da Costa

Brasília – DF
2025

Júlio Cesar Cabral da Costa

DIREITO DE BRINCAR E AS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA ESCOLA:

Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília - UNB, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo

Brasília – DF

2025

Júlio Cesar Cabral da Costa

DIREITO DE BRINCAR E AS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA ESCOLA: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Projeto de Qualificação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília - UNB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo

Defendida e aprovada em: 25 de fevereiro de 2025

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo
FEF/UNB

Membro Titular: Nome e título
FEF/UNB

Membro Titular: Nome e título
SEEDF

Universidade de Brasília
Brasília – DF
2025

Costa, Júlio Cesar Cabral da
O Direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas na Escola: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental / Júlio Cesar Cabral da Costa – Brasília
225 f : il. + Apêndice A – Reconstrução Dos Dados (231 f : il) + Apêndice B - Site Práticas Corporais Lúdicas Na Escola (42 f : il)

Modo de acesso:

Orientador(a): Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília / /Faculdade de Educação Física, (Brasília), 2025.

1. O Direito de Brincar. 2. Práticas Corporais Lúdicas. 3. Formação Continuada. 4. Educação Física Escolar. 5. Anos Finais do Ensino Fundamental. I. Júlio Cesar Cabral da Costa II. O Direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas na Escola: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

DEDICO

À minha esposa, pelo amor, companheirismo, inspiração e apoio incondicional que me sustentaram em cada passo desta jornada.

Ao meu pai, por sempre estar ao meu lado como referência, apoio, motivação e exemplo, pelo carinho e bom humor que tornam a vida mais leve.

À minha irmã, pelo cuidado, carinho, parceria e pela torcida em todos os meus projetos.

Aos meus filhos, que, cada um à sua maneira, me ajudaram e continuam a me motivar e mobilizar a persistir, fazendo valer a pena sempre.

Ao meu orientador, compadre e irmão por afinidade, pelo suporte, sabedoria, paciência e tantas outras qualidades que foram determinantes para o sucesso desta etapa.

Dedico também este trabalho aos amigos e camaradas que dividem comigo as trincheiras na luta por um mundo mais justo e humano, e que sempre me inspiraram a persistir nos estudos e na disputa de ideias, contribuindo para a produção científica e a transformação da sociedade.

Ao meu padrinho Paulão, in memoriam, cuja presença permanece viva em minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo financiamento e oferta do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que tornou possível esta jornada acadêmica.

À Universidade de Brasília e à Faculdade de Educação Física, pelas condições institucionais e apoio ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos(às) professores(as) e colegas do ProEF-UnB, pelo compartilhamento de conhecimentos e pela construção coletiva ao longo desta trajetória.

Ao Sínteses - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (UnB) e ao Avante - Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (UnB), pelo ambiente fértil de discussões e pelo estímulo intelectual que fundamentou este trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela abertura ao diálogo entre pesquisa e prática educativa.

Aos(às) trabalhadores(as) em educação do Distrito Federal, cuja incansável luta por uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada inspira e fortalece nosso fazer acadêmico.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista, meu profundo e eterno agradecimento.

RESUMO

O Direito de Brincar na Escola e as Práticas Corporais Lúdicas formam o par objeto central desse estudo, diretamente ligados à Formação Continuada e à intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental. As motivações para esse estudo, nascem principalmente das inquietações suscitadas a partir da experiência docente e da atuação com a Formação Continuada de professores(as), por apontarem que o direito de brincar ao longo da trajetória escolar assume diferentes contornos e ocupa diferentes espaços ou até mesmo chega a ser negado, ou considerado inadequado à medida que as etapas da educação básica avançam. Objetivamos compreender a pertinência, os limites e as potencialidades do trato pedagógico sobre as Práticas Corporais Lúdicas na Formação Continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, no sentido de garantir a discussão sobre o Direito de Brincar na Escola. Realizamos uma pesquisa social qualitativa com finalidade pedagógica-formativa de caráter exploratório, utilizando principalmente da análise bibliográfica e documental (descritiva e reflexiva). A revisão bibliográfica concentrou a análise buscando identificar o estágio atual de produção acerca do direito de brincar e das Práticas Corporais Lúdicas na escola a partir dos subtemas: a) Formação Continuada de professores; b) O Direito de Brincar na Escola; c) Práticas Corporais Lúdicas na Educação Física e na escola; d) a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Investigamos, sistematizamos e refletimos a experiência do curso de formação continuada intitulado por Práticas Corporais Lúdicas na Escola, realizado em duas ofertas semestrais durante o ano de 2021. O resultado do estudo apontou que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a BNC-Formação Continuada representaram um imenso retrocesso e se somaram a todo o conjunto das contrarreformas educacionais norteadas pelas chamadas pedagogias do “aprender a aprender”. Resultando na precarização das relações de trabalho e no rebaixamento das formações. Aprofundamos a compreensão sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental e identificamos que a etapa é a nova fronteira que está sendo devastada pela sede insaciável da faceta neoliberal do capital. Evidenciamos que na escola a cultura corporal e a corporeidade precisam ocupar um lugar de maior apropriação, considerando o ambiente escolar na totalidade. O brincar e as práticas corporais lúdicas também compõem, como elementos constituintes da formação humana, as trincheiras e a vanguarda contra a alienação e a sede insaciável de exploração do capital. As motivações para a cultura escolar passar a desvalorizar o brincar e as práticas corporais lúdicas estão imersas nas imposições do modo de produção capitalista, que estão manifestas em todos os processos que envolvem a educação brasileira. Demonstramos que, por meio de um curso de formação continuada de professores(as) baseado nas Práticas Corporais Lúdicas e no Direito de Brincar, é possível abordar temas integradores, transversais e estruturantes do currículo, dialogando diretamente com as diversas condições enfrentadas por professores em suas comunidades educativas. Apresentamos a Dinâmica do Ato de Ensinar Histórico-Crítico enquanto uma sistematização qualificada que pode contribuir com a organização do trabalho pedagógico, podendo servir de referência para subsidiar tanto a elaboração de ações formativas, quanto a atuação do(a) professora(a) no chão da escola.

Palavras - chave: O Direito de Brincar. Práticas Corporais Lúdicas. Formação Continuada. Educação Física Escolar. Anos Finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The Right to Play at School and Playful Body Practices form the central object pair of this study, directly linked to Continuing Education and pedagogical intervention in Physical Education classes in the Final Years of Elementary School. The motivations for this study arise mainly from the concerns raised by the teaching experience and work with Continuing Education of teachers, as they point out that the right to play throughout the school trajectory assumes different contours and occupies different spaces or even ends up being denied, or considered inadequate as the stages of basic education advance. We aim to understand the relevance, limits and potentialities of the pedagogical treatment of Playful Body Practices in the Continuing Education of teachers in the final years of elementary school in the public school system of the Federal District, in order to guarantee the discussion about the Right to Play at School. We conducted a qualitative social research with a pedagogical-educational purpose of an exploratory nature, using mainly bibliographic and documentary analysis (descriptive and reflective). The bibliographic review focused the analysis on seeking to identify the current stage of production regarding the right to play and Playful Body Practices at school based on the subthemes: a) Continuing Education for Teachers; b) The Right to Play at School; c) Playful Body Practices in Physical Education and at school; d) the stage of the Final Years of Elementary School. We investigated, systematized and reflected on the experience of the continuing education course entitled Playful Body Practices at School, carried out in two semester offerings during the year 2021. The result of the study indicated that the National Curricular Guidelines for Continuing Education for Basic Education Teachers and the BNC-Continuing Education represented a huge setback and were added to the entire set of educational counter-reforms guided by the so-called “learning to learn” pedagogies. Resulting in the precariousness of labor relations and the downgrading of training. We deepened our understanding of the Final Years of Elementary School and identified that this stage is a new frontier that is being devastated by the insatiable thirst of the neoliberal facet of capital. We highlighted that in schools, body culture and corporeality need to occupy a place of greater appropriation, considering the school environment as a whole. Playing and playful body practices also make up, as constituent elements of human development, the trenches and the vanguard against alienation and the insatiable thirst for exploitation of capital. The motivations for school culture to devalue playing and playful body practices are immersed in the impositions of the capitalist mode of production, which are evident in all processes involving Brazilian education. We demonstrated that, through a continuing education course for teachers based on Playful Body Practices and the Right to Play, it is possible to address integrative, transversal and structuring themes of the curriculum, directly dialoguing with the diverse conditions faced by teachers in their educational communities. We present the Dynamics of the Act of Historical-Critical Teaching as a qualified systematization that can contribute to the organization of pedagogical work, and can serve as a reference to support both the development of training actions and the performance of the teacher in the school environment.

Keywords: The Right to Play. Playful Body Practices. Continuing Education. School Physical Education. Final Years of Elementary School.

Lista De Ilustrações

Figura 1 - Poema - "O que" de Arnaldo Antunes 16
Figura 2 - Poema "Tudo" de Arnaldo Antunes.....16
Figura 3 - Caminhada no mestrado: disciplinas cursadas.....20
Figura 4 - Imagem de capa do curso no AVA.....24
Figura 5 - Percurso investigativo do trabalho 37
Figura 6 - Ilustração que demonstra o percurso da pesquisa documental 41
Figura 7 - Ilustração que demonstra as inter-relações entre o referencial teórico e as temáticas de referência 45
Figura 8 - Recado Para os Pais. 50
Figura 9 - A grande máquina escolar. 63
Figura 10 - A evolução da aprendizagem diária em sala de aula.....65
Figura 11 - Dinâmica do ato de ensinar histórico-crítico 83
Figura 12 - Trato com o conhecimento.....86
Figura 13 - Dados sobre os anos finais conforme o Censo Escolar de 2023.....140
Figura 14 - Distorção idade-série nos AFEF. 141
Figura 15 - Dados sobre os Docentes nos anos finais conforme o Censo Escolar de 2023. 142
Figura 16 - 3º Ciclo de escolarização.....149
Figura 17 - O trato com o conhecimento e o 3º ciclo de escolarização.....151
Figura 18 - Material de divulgação de uma empresa especializada na produção de conteúdos educacionais.....158
Figura 19 - Material promocional de site especializado em conteúdos pagos com atividades prontas para utilização de professores(as) 159
Figura 20 - Programa Digitvs Empreendedor 2023/2024 160
Figura 21 - Curso ofertado pela EAPE - Gamificando Na Escola: Autoria E Prática 161
Figura 22 - Interlocução entre a pesquisa documental e a revisão bibliográfica. 165
Figura 23 - Dimensões centrais do curso.....171
Figura 24- Fio condutor. 171
Figura 25 - Princípios curriculares no trato com o conhecimento.....177
Figura 26 - Organização do trabalho pedagógico. 184
Figura 27 - O brincar e as práticas corporais lúdicas como um dos eixos estruturantes da práxis pedagógica no 3º ciclo de escolarização. 195

Lista De Quadros

Quadro 1 - Mapa da pesquisa. 29
Quadro 2 - O direito de brincar e o ECA. 61
Quadro 3 - Secretários de Educação do Distrito Federal entre 2019 e 2022 123
Quadro 4 - Aproximações, ligações e convergências entre Perspectiva Crítica Emancipadora e sua epstemologia da práxis a teoria pedagógica Histórico-Crítica que estão embebidas na dimensão filosófica-metodológica do Materialismo histórico-dialético 129
Quadro 5 - Princípios da ANFOPE para formação continuadas de professores. 131
Quadro 6 - Ciclos de Escolarização no ensino crítico-superador. 146

Lista De Abreviaturas e Siglas

ACS	Abordagem Crítico Superadora
AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental
AFCC	Agente Formativo de Conhecimentos e Culturas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVANTE	Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em educação Física, Esporte e Lazer
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Oficinas Pedagógicas	Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMDF	Currículo em Movimento do Distrito Federal
CPCEB	Coletivo de Práticas Corporais da Educação Básica
DDC	Declaração dos Direitos da Criança
DB	Direito de Brincar
DBE	Direito de Brincar na Escola
DF	Distrito Federal
DCNFCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação
EAPE	Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EER	Ensino Emergencial Remoto
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCP	Formação Continuada de Professores
FCPE	Formação Continuada dos Profissionais da Educação
FCPEB	Formação Continuada de Professores da Educação Básica

FEF Faculdade de Educação Física

Formação Continuadas dos Profissionais da Educação FCPE

GDF Governo do Distrito Federal

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEM Novo Ensino Médio

ObsEB Observatório da Educação Básica

PCL Práticas Corporais Lúdicas

PCLE Práticas Corporais Lúdicas na escola

PHC Pedagogia Histórico-Crítica

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP Projeto Político Pedagógico

ProEF Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

SEEDF Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SINPRO-DF Sindicato dos Professos no Distrito Federal

SÍNTESES Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar

SUBEB Subsecretaria de Educação Básica

UGF Universidade Gama Filho

UGF Unidade De Gestão E Formação

UnB Universidade de Brasília

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

JBE Jogos e Brincadeiras na Escola: Práticas Corporais para Educação Infantil e Ensino Fundamental

CPCLE Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola –

GETEB Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Etapas da Educação Básica –

SUMÁRIO

MEMORIAL 16

INTRODUÇÃO 24

OBJETIVO GERAL 28

1 PERCURSO INVESTIGATIVO 33

1.1 UNIVERSO DA PESQUISA 35

1.2 METODOLOGIA 36

1.2.1 Pesquisa bibliográfica: 38

1.2.2 Pesquisa documental: 40

1.3 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL 43

1.4 ASPECTOS ÉTICOS 44

2 COMEÇANDO A "BRINCADEIRA" – CONSIDERAÇÕES INICIAIS 45

2.1 ..... PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES, SITUANDO OS PRINCIPAIS REFERENCIAIS: MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA 47

3 O DIREITO DE BRINCAR NA ESCOLA 50

3.1 COMPREENDENDO O DIREITO: 52

3.2 VALORIZAÇÃO E GARANTIA DO DIREITO DE BRINCAR NA ESCOLA: 62

3.3 O BRINCAR COMO "FERRAMENTA" PEDAGÓGICA, QUAL É O JOGO? 73

3.3.1 A dimensão ontológica não pode ser desconsiderada: 74

3.3.2 Assumir dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico 77

3.3.3 Exigência de professores(as) com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos. 78

3.3.4 Concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; 80

3.3.5 Reconhecer o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento. 93

4 PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA ESCOLA.... 95

4.1 O Currículo em Movimento do DF, as práticas corporais lúdicas e o brincar como eixos estruturantes do currículo. 98

4.2 Ludicidade 101

4.3 Fios condutores esticados e ancorados e o que virá. 106

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) 108

5.1 Contexto da Formação continuada de professores no Brasil e no DF 108

5.1.1 Formação continuada de professores(as) da educação pública no DF entre 2019 e 2022: o caso da EAPE 115

5.2 Formação Continuada Emancipadora 127

5.2.1 Ludicidade, enlaces necessários para a formação continuada. 133

5.2.2 Importância da oferta de cursos de formação continuada de professores, que abordem os objetos PCLE E DBE a partir do viés da garantia de direitos pelo "olhar" crítico e fundamentado da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico Superadora 135

6 A ETAPA: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 138

6.1 Dados e informações importantes sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental 139

6.2 Adolescência 142

6.3 Ciclos de Escolarização 145

6.4 Anos Finais do Ensino fundamental, a bola da vez? 162

7 CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO 165

7.1 O curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola e suas interfaces: 165

7.2 O DIREITO DE BRINCAR 172
7.2.1 Quanto à compreensão do direito: 172
7.2.2 Quanto Valorização e garantia do direito de brincar na escola: 174
7.2.3 Quanto ao trato do conhecimento: 177

7.3 PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA ESCOLA. 182
7.3.1 Unidade 01 - Práticas Corporais 184
7.3.2 Unidade 02 – Ludicidade.....185
7.3.3 Unidade 03 - O Direito de Brincar 185
7.3.4 Unidade 04 - Educação Inclusiva e diferenças.....186
7.3.5 Unidade 05 – Lutas e Capoeira na Escola 187
7.3.6 Unidade 06 - Arte circense e educação.....188
7.3.7 Unidade 07 - Corpo, música e dança. 190
7.3.8 Unidade 08 - A esportivização das práticas corporais, o esporte mercadoria e o direito ao esporte.....191

7.4 ETAPA: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 193
7.4.1 Empresariamento/empreendedorismo: 196
7.4.2 A bola da vez são os Anos Finais do Ensino Fundamental.....199

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 201

9 REFERÊNCIAS.....208

APÊNDICE A – RECONSTRUÇÃO DOS DADOS

APÊNDICE B - SITE PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA ESCOLA

MEMORIAL

O que me mobiliza e como estudo passam pelo prazer e paixão por criar, pensar e contribuir de alguma forma com a educação do meu povo. Por achar que é possível compartilhar conhecimento, realizar trocas e pelo brincar, pelo jogo, em movimento, mudar a escola para melhor. Uma escola que não nega, tão pouco, dociliza e doméstica os corpos e mentes.

Minha organização de estudo/trabalho por vezes pode ser um tanto caótica, com rompantes de organização, acúmulo e pesquisa de muito material, misturados a “paixões” e “impulsos criativos” que teimam em entrar na forma de um “documento” ou registro organizado.

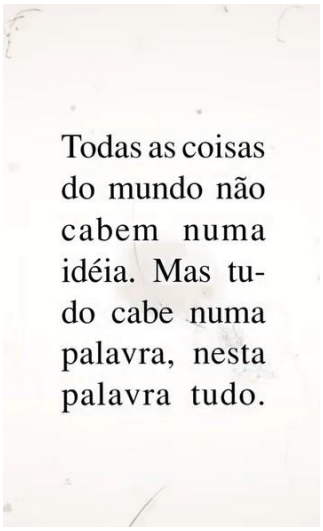
Figura 1 - Poema - "O que" de Arnaldo Antunes [1]



Fonte: (Antunes, 1991)

Isso, reflete muito do professor e profissional que me constituí. Movido a paixões, que busca juntar o máximo de informações e materiais possíveis, um “acumulador”, para que um dia, sabe-se lá como, usar, depois, esquecer, reinventar, redescobrir, recomeçar. Por ter um senso de preservação da história, acabo guardando os velhos cadernos com as ideias e proposições, as fotos, os vídeos dos muitos momentos que foram importantes e deixaram marcas indeléveis nesse professor que acredita de fato, de inteiramente no ofício, pela beleza, pelo compromisso, pela luta, pela escuta, pela troca, por me fazer melhor apesar das tantas porradas acumuladas típicas da minha classe, TRABALHADORA.

Figura 2 - Poema "Tudo" de Arnaldo Antunes


Todas as coisas
do mundo não
cabem numa
idéia. Mas tu-
do cabe numa
palavra, nesta
palavra tudo.

Fonte: (Antunes, 2000)

A minha forma de trabalhar é um ir e vir nas diferentes partes do trabalho, seja aproveitando as

[1] A poesia e a forma inquieta como o multi-artista Arnaldo Antunes produz sua arte são inspirações constantes. Os dois poemas destacados no meu memorial têm para mim guardados um pouco da minha própria inquietação e um sentimento de não aceitação do que é dado ou imposto, ato que acredito estar próximo da essência do brincar.

fagulhas do pensamento e da memória, seja pelas percepções que vão finalmente brotando (como algo vivo) com o estudo e interações.

Se não me prendo/prendia a forma e aos processos “tão” necessários e preconizados pela academia, com a oportunidade de cursar o mestrado, pude enfim, aprender e reconhecer ainda mais importância do rigor da ciência, mas, sem perder aquilo que me motiva e que está diretamente ligado a tentar transformar de alguma forma meu trabalho num brincar, que é sério e não é chato (ao menos a maior parte do tempo), como um jogo onde ganho sempre (marcas, memórias, dores, alegrias, etc.).

Durante muitos anos, “observei” que, de certa forma, os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) tinham uma carência de produções científicas da área e do campo pedagógico que estivessem focadas em suas demandas e especificidades. Ao estudar e buscar atualizações para atuar nessa etapa, encontrei certa dificuldade durante um determinado período, para fundamentar e também reconhecer experiências exitosas, produções e projetos que pudessem ser aplicadas ou adaptadas à minha realidade. Atualmente inferimos um pequeno aumento da produção vinculada a etapa, consideramos que políticas públicas de formação continuada como o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), são fundamentais para ampliação dos estudos e maior reconhecimento da importância da etapa no processo de formação dos estudantes.

A transição da infância para adolescência vem carregada de demandas e sobrecargas focadas na aquisição de competências e habilidades capazes formar e conformar o futuro adulto trabalhador para que este esteja apto aos desafios de um mercado de trabalho que não respeita as individualidades, interesses, anseios e necessidades ligadas a liberdade da fruição de práticas brincantes, de lazer, de movimento e saúde ampliada considerando os aspectos multifacetados da busca por uma vida feliz e realizada em sua plenitude.

Tenho interesse em aprofundar meus estudos sobre o direito de brincar e as práticas corporais lúdicas na escola, nos processos pedagógicos dos AFEF e também na formação continuada de professores(as).

Pretendo utilizar a produção e experiência reunida de minha atuação enquanto docente, com a formação continuada de professores(as), enriquecê-la sistematizando em uma produção útil a professores(as) interessados na temática.

As principais motivações para entrada no programa de mestrado profissional foram, tanto as experiências com formação continuada como a atuação como professor de Educação Física nos AFEF. Tenho interesse em qualificar ainda mais a minha atuação, investigar/produzir conhecimento e reflexões críticas importantes que possam contribuir com o trabalho de professores(as).

Em igual ou maior grau, a motivação também pode ser atribuída ao trabalho coletivo e ao incentivo permanente de "companheiros(as)" de vida e de luta por um mundo melhor e mais justo. Companheiros(as) que sempre motivaram e cobraram a continuidade dos meus estudos acadêmicos como um importante e necessário espaço para o registro dos trabalhos realizados, para o aprofundamento e fundamentação teórica e prática, como forma de contribuição para a democratização e garantia do acesso aos conhecimentos mais avançados ao conjunto da classe trabalhadora.

O ProEF assume características muito interessantes e convive com algumas dificuldades para sua maior legitimação e ampliação. Os baixos investimentos[2] e sua implementação, que pode ser considera recente, são fatores a serem superados. A estruturação do programa, em formato híbrido (combinando on-line e presencial) potencializa o acesso e uma produção que promove interlocução entre polos de todo das as regiões.

No início do curso ainda convivíamos com a Pandemia de Covid-19[3], que apesar da disposição das vacinas naquele momento, ainda estava em desaceleração do contágio e retomada gradual das atividades cotidianas e profissionais. É impossível negar, que o período de isolamento e às inúmeras perdas sofridas dos últimos anos impactaram nossas vidas de diversas formas incidindo e influenciando nossa capacidade de estudo, produção, concentração, etc. Cabe destacar que os períodos vívidos de lutas e enfrentamentos contra o avanço das políticas neoliberais, do golpismo e o avanço ultraconservador fascista que assumiu o poder no Brasil entre

[2] Identificamos limitações como a falta de tutores e necessidade de mais professores com carga horária dedicada ao programa capaz de qualificar ainda mais a formação.

[3] Conforme com o Ministério da Saúde do Brasil "**A Covid-19** é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. (Coronavírus, [*s. d.*]). O estado de emergência de saúde pública de interesse internacional foi decretado pela Organização Mundial da Saúde em 30/01/2020, sendo mantido até 05/05/2023. Naquele momento, 7 milhões de mortes haviam sido registradas no mundo e vivemos um longo período de isolamento social (Pinelli, 2023). No Brasil até 09/12/2023, foram registrados de acordo com dados divulgados pelo Ministério da Saúde, 708.021 óbitos (Coronavírus Brasil, 2023).

2016 e 2022 impactaram negativamente não só a manutenção das condições objetivas de vida digna, mas sobremaneira as relações interpessoais, profissionais e cotidianas, onde barbárie se transformou em discurso oficial liderado pelo então presidente da nação (entre 2019 e 2022).

Apesar dos pesares, lentamente retomamos nossas atividades, conciliando o passivo deixado por esse momento, que gerou em mim um adoecimento psíquico pesado, que busco superar e tirar lições valiosas.

Ao entrar no programa a organização e oferta das disciplinas, causaram de início um certo estranhamento, dado o arranjo que se assemelhava em alguns aspectos a um curso de especialização, em especial pela forma de organização e gestão de conteúdos e processos pedagógicos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Acredito que, devido à limitação de recursos disponíveis ao programa, o AVA e principalmente os processos de organização e mediação de certa forma foram prejudicados, mas não impactaram de forma substancial, dada a mediação dos(as) qualificada dos professores(as) e também do meu orientador.

Podemos situar as disciplinas cursadas em 4 blocos, em uma classificação livre, que demonstra um pouco da percepção que tivemos:

- Disciplinas ligadas ao reconhecimento e fundamentação específicos sobre a área, considerando os processos históricos de consolidação e disputas do campo, seu acúmulo de produção científica teórico-prático, suas lacunas e problemas.
- Disciplinas ligadas à instrumentalização necessária ao estudo e pesquisa científica.
- Disciplinas ligadas à organização e ao planejamento pedagógico, reconhecimento e aprofundamentos à linha de pesquisa vinculada à etapa da educação básica selecionada.
- Disciplinas optativas presenciais e a distância ofertadas pela plataforma ambiente nacional de formação ou pelo polo, de caráter complementar, com temáticas estabelecidas (saúde, esportes de invasão e inclusão, teorias da educação e da educação física).

Figura 3 - Caminhada no mestrado: disciplinas cursadas.



Fonte: elaborada pelo autor.

Considerando os estudos propostos, foi possível reconhecer que em minha trajetória mantive vínculo direto e muito próximo, atento à maioria das problemáticas da área, com proximidade variada em maior ou menor grau ao conhecimento e debate do nosso campo. Apesar do vínculo, estudo, luta e proximidade, a possibilidade de aprofundamentos dos estudos, com tempo, orientação e dedicação exclusiva, possibilitaram perceber inúmeras lacunas quanto à minha formação e também promover a motivação para os estudos.

É muito positivo reconhecer no PROEF um espaço de formação de fato focado e compromissado com os desafios do chão da escola. Além do aprofundamento dos estudos, trouxe uma oportunidade rica de revisão e resgate do meu trabalho e de como fui apreendendo e tentando enfrentar todas essas questões, percebendo também os hiatos a preencher, que deram lugar a novas buscas. As trocas e o aprendizado com as experiências dos(as) colegas, somadas às novas ferramentas de estudo, registro e a retomada do vínculo com a universidade, foram os pontos altos.

Indigna de certa forma, pensar que questões como gênero, indisciplina, afastamento dos estudantes, inclusão, relação entre teoria e prática, desinvestimento pedagógico, etc. ainda se configurem como grandes problemas da área e não aqueles relativos ao real cumprimento da função social da escola e EF. Em um contexto de um país tão desigual e carente de uma formação sólida, capaz de garantir o direito a uma educação de qualidade, considero que EF tem uma boa produção crítica e acúmulo que infelizmente ainda não se tornou realidade no chão da escola e velhos paradigmas ainda permanecem vivos.

A experiência na pós-graduação tem oportunizado maior vinculação com atividades acadêmicas e a participação em eventos científicos. Destaca-se nesse período a participação nas atividades do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE) da Faculdade de Educação Física – (FEF) da Universidade de Brasília (UnB), e a entrada com membro Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar do novo grupo de estudos (SÍNTESES) da FEF – UNB.

Outras atividades vivenciadas foram de: oferta de oficinas, organização do 2º Ciclo de debates sobre Educação Física Escolar do Distrito Federal, apresentação de trabalhos, atividades de extensão, participação em seminários e simpósios.

Sou o professor graduado em Licenciatura em Educação Física pela UnB concluído em 2003 e Especialista em Administração e Planejamento De Projetos Sociais pela Universidade Gama Filho (UGF).

Atualmente sou professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Na SEEDF atuei em várias escolas e etapas da educação básica em diversas oportunidades. Atuei como professor em regime de contratação temporária entre 2008 e 2015 de forma intermitente e, em 2015 assumi o cargo como professor efetivo. Atuei no ensino noturno com a Educação de Jovens e Adultos - EJA e com o Ensino Médio. Entre 2015 e 2018 atuei com os Anos Finais do Ensino Fundamental - AFEF. Trabalhei nas regionais de ensino de Samambaia, Taguatinga e São Sebastião.

Entre os anos de 2019 e 2022 atuei como formador da Subsecretaria De Formação Continuada Dos Profissionais Da Educação – EAPE ministrando cursos de formação, oficinas pedagógicas entre outras atividades relativas à produção de conteúdo, pesquisas e estudos.

Cursos oferecidos: Aprender Sem Parar – Anos Finais (2019), Jogos e Brincadeiras Na Escola: Práticas Corporais Para Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020), Práticas Corporais Lúdicas na Escola (2021) e Jogos e brincadeiras na escola: práticas corporais na Educação Básica (2022).

Vivi outras experiências profissionais que contribuíram muito com o educador que me constitui, agregando conhecimentos, vivências, interlocuções com outras políticas, inquietações, amizades, parcerias, enfim atuações profissionais diferenciadas sempre vinculadas de alguma forma com a Educação Física.

Entre os anos de 2006 e 2016 atuei como sócio, consultor e gerente de projetos da empresa Ciranda Consultoria em Projetos Sociais. Período em que trabalhei com análise, avaliação, produção e execução de inúmeros projetos sociais e consultoria a entidades no desenvolvimento de projetos, análises institucionais, etc. Durante esse período ampliei experiências e debates relativos à temática do lazer, em especial aplicação às políticas públicas de desenvolvimento urbano e em projetos sociais.

Tive uma experiência muito rica na Subsecretaria do Sistema Socioeducativo da Secretaria de Estado da Criança do DF entre os anos de 2013 a 2014, onde exerci as funções de gerente de Esporte, Cultura e Lazer e também de assessor da Coordenação de Internação do Sistema Socioeducativo. Durante esse período atuei

na construção e implementação de políticas públicas destinadas aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, com destaque ao trabalho de articulação com órgãos do serviço público e entidades da sociedade civil.

As diversas experiências profissionais, em diversos campos, de alguma forma sempre estiveram ligadas direta ou indiretamente a Educação Física e também a escola. Ao longo dos anos venho participando de congressos científicos, seminários entres outros espaços de formação, luta e debate da área.

Os últimos anos de regência na educação básica foram com a etapa dos AFEF. Os anos de atuação com essa etapa trouxeram muitas experiências exitosas, desafios e a paixão pelo segmento. Encontrei nos AFEF um espaço muito rico de exploração e aprimoramento do trabalho pedagógico, atuando com jovens no processo de transição entre a infância e a adolescência, com muita energia, verdade e disponibilidade em aprender e vivenciar experiências ricas.

Esse encantamento pelos AFEF mobilizou estudos, formulação de propostas pedagógicas diferenciadas, supervisão de estagiários e pibidianos[4], que me levaram a receber o convite para atuar com a formação continuada de meus pares na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação – EAPE.

[4] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - (Pibid).

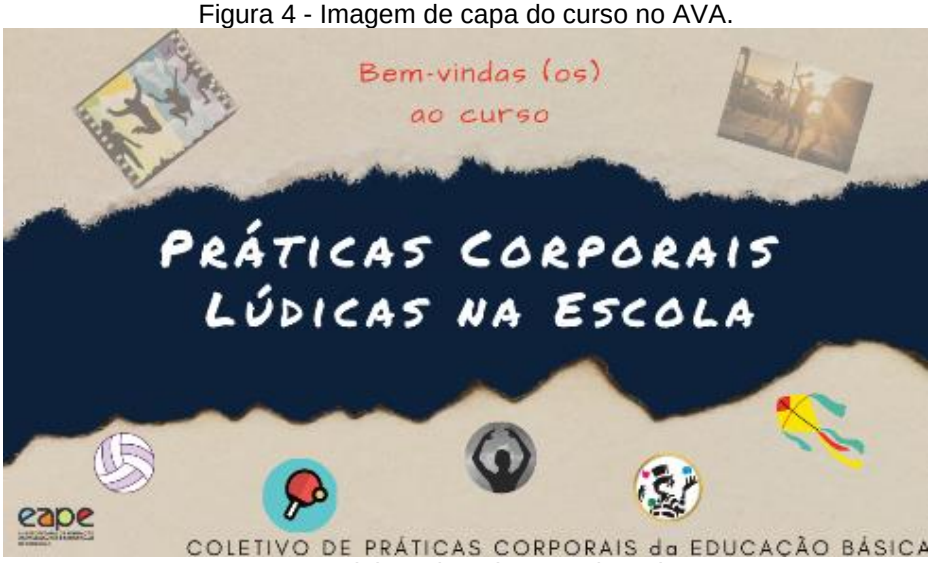
INTRODUÇÃO

O direito de brincar ao longo da trajetória escolar assume diferentes contornos e ocupa diferentes espaços ou até mesmo chega a ser negado, ou considerado inadequado à medida que as etapas da educação básica avançam. Inquietado com esse movimento, percebido a partir da experiência docente, em debates, no trabalho como formador, na constituição de um coletivo de práticas corporais da educação básica[5], e na condição de pai de adolescentes que experimentam essas questões cotidianamente, originou-se esse projeto de pesquisa.

A preocupação com a garantia e valorização do Direito de Brincar na Escola (DBE) e a necessidade de aprofundamentos nos estudos sobre essa temática, vinculada ao debate sobre a importância e também garantia das Práticas Corporais Lúdicas na Escola (PCLE), *como um par,* em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) mobilizam este trabalho.

O DBE e as PCLE também foram eixos ou fios condutores para a construção e oferta de um curso de formação continuada intitulado *Práticas Corporais Lúdicas na Escola,* ofertado aos trabalhadores(as) em educação vinculados a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação - EAPE no ano de 2021.

Figura 4 - Imagem de capa do curso no AVA.



Fonte: elaborada pelo autor (2021).

[5] No ano de 2020 juntamente com os professores da Secretaria de Estado de Educação do DF**:** José Manoel Montanha da Silveira Soares, Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo e Victor Bernardes de Souza, constituímos um grupo de trabalho denominado Coletivo de Práticas Corporais da Educação Básica. Esse coletivo se propôs a desenvolver estudos ligados à formação continuada de professores, educação física, cultura corporal, práticas corporais lúdicas, entre outras temáticas que pudessem contribuir com a trabalho dos trabalhadores em educação do DF.

A partir dessa experiência e da oportunidade de aprofundamento dos estudos pelo programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF chegamos à definição do objeto de estudo desse trabalho que tem “O direito de brincar na escola” como foco da pesquisa, atrelada ao estudo com vistas a compreensão da pertinência, limites e potencialidades do trato pedagógico em um curso de formação continuada. Curso que apresenta, dialoga e propõe o aprofundamento do estudo do objeto em questão a partir do referencial das Práticas Corporais Lúdicas à luz da Cultura Corporal que: “Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal[...]”(Coletivo Autores, 1992).

Buscamos estabelecer um vínculo direto entre as práticas pedagógicas da disciplina curricular Educação Física (EF) e as reflexões sobre o objeto “O direito de brincar na escola e as Práticas Corporais Lúdicas nas aulas de EF dos Anos Finais do Ensino Fundamental”.

As reflexões, porém, não ficaram restritas apenas ao componente curricular EF partindo da compreensão de que, as práticas corporais, não são objeto de conhecimento e vivência exclusivos da EF, que precisam ser problematizados em um debate e aplicação prática com os demais componentes curriculares e na escola como um todo. Consideramos e tratamos, assim como apontado por Furtado (2020, p. 161) que as práticas corporais são “[...] fenômenos humanos, que possuem intensa relação com os elementos culturais, políticos, econômicos e sociais de um determinado contexto”.

O processo de definição da necessidade de aprofundamentos de estudos sobre o DBE e PCLE e de como ofertar um curso de formação continuada a professores da SEEDF que fosse significativo de fato nos levou a buscar aprofundamentos teóricos que contemplassem experiências e possibilidades práticas de atuação docente, onde o DBE e as Práticas Corporais Lúdicas (PCL) possam ser considerados “eixos estruturantes do currículo”.

O conhecimento genérico aqui, parte de compreensão sobre aquilo que faz do indivíduo parte do gênero humano, pois se deriva de sua atividade vital (trabalho) que no processo de incorporação histórica e universalizante passa a constituir-se como fenômeno social, tornando-se uma necessidade social (Saviani; Duarte, 2012), ou

seja, consideramos que o brincar e as práticas corporais lúdicas são conhecimentos e práticas essenciais ao homem.

A experiência docente com os AFEF e a atuação como formador na oferta de cursos de formação continuada para professores(as) que dialogam diretamente com o objeto de estudo, nos trouxe a percepção da existência de uma lacuna na formação e consolidação de propostas pedagógicas que superem a esportivização das práticas corporais, o "rola bola[6]"(González, 2016), a desconexão com a realidade, o descompromisso com as necessidades e interesses dos estudantes, insuficiência de um diálogo e construção coletiva de ações pedagógicas que levem o estudante, a de forma emancipadora, fruir das práticas corporais lúdicas nos mais diversos espaços sociais que acessa. Motivo que denota a necessidade de aprofundamentos acerca de propostas de formação continuada de professores que possam contribuir para a formação na perspectiva crítica emancipadora (Silva, 2018).

Os AFEF constituem uma etapa da educação básica que coincide com o processo de transição da infância à adolescência, em nossa proposta de investigação consideramos necessário ampliar a compreensão sobre a etapa. Partindo de estudos de suas especificidades, sob diferentes aspectos, buscamos consolidar a defesa do não rompimento com a cultura brincante, pela manutenção da ludicidade, pelo estímulo a criatividade e pela materialização das potencialidades sem a necessidade de ruptura em prol da relação de produtividade demandada a vida adulta, que começa a ser incutida com mais afinco a partir dessa etapa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, P. da R., 1990) em seu artigo 15 assegura que "[...] a criança e o adolescente tem do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis". Em seu artigo 16 assegura que o direito à liberdade compreende "IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;".

Desta forma, torna-se evidente que o brincar, praticar esportes e divertir-se são garantidos como direitos.

---

[6] "[...] a atuações caracterizadas pelo "abandono do trabalho docente", o "desinvestimento pedagógico" parecem hoje ser as mais comuns. Materializada geralmente na forma de uma aula "rola bola" [...]." (González, 2016)

A racionalização dos processos de aprendizagem que desconsideram o corpo e suas representações, considerando-o como uma espécie de instrumento útil desprovido de importância, ainda hoje, está presente e manifesta na cultura escolar como prática e em especial a partir dos AFEF. Essa etapa de transição da infância para a adolescência vem carregada, sob a égide neoliberal, de demandas e sobrecargas, focadas na aquisição de competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Com intuito formar e conformar o futuro adulto trabalhador para que este esteja apto aos desafios de um mundo do trabalho que não respeita as individualidades, interesses, anseios e necessidades ligadas a liberdade da fruição de práticas brincantes, de lazer, de movimento e saúde ampliada considerando os aspectos multifacetados da busca por uma vida feliz e realizada em sua plenitude. Temos acordo com a reflexão de (Pacheco; Daros, 2016, p. 70) que em seus estudos afirmam que "[...] para o neoliberalismo a sociedade deve ser regida pelo mercado, sua lógica é de competitividade, produtividade, individualismo, racionalização, para os neoliberais o Estado é o responsável pelas crises do sistema capitalista."

Tendo como fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) que a Educação Física é disciplina curricular obrigatória em toda a Educação Básica, principalmente no entendimento da centralidade das práticas corporais lúdicas no processo de ensino-aprendizagem (Coletivo Autores, 1992), surgiram as seguintes inquietações:

- Como e por que o universo dos jogos, brincadeiras e práticas corporais lúdicas presentes na infância perde espaço ou é negado, especialmente na transição da infância para adolescência na escola? O que está em jogo?
- Como a formação continuada de professores(as), ou um curso de formação continuada pode "intentar" oportunizar aos docentes fundamentação teórica e experiências práticas que os levem a reflexão crítica, aplicada e/ou dialogada com a sua realidade de atuação quanto a importância, pertinência e legitimidade de assegurar na escola *práticas corporais lúdicas* e garantir o *direito de brincar* também nos Anos Finais do Ensino Fundamental e para o resto da vida?

A partir dessas inquietações, elaboramos o seguinte problema de pesquisa:

Qual a pertinência e quais as possibilidades e limites do trato pedagógico sobre "Práticas Corporais Lúdicas" em um curso de formação continuada para professores(as) dos anos finais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, no sentido de garantir a discussão sobre o "Direito de Brincar na escola"?

A partir desse cenário buscamos responder quais as motivações e lacunas podem ser trabalhadas com vistas a construção de uma intervenção pedagógica que assegure o direito de brincar e o acesso às práticas corporais lúdicas a crianças e adolescentes dos AFEF como estratégia didática que permita/assegure também a aprendizagem dos conteúdos e objetivos de aprendizagens ligados a apreensão e domínio das diversas manifestações da cultura corporal.

Objetivo Geral

Compreender a pertinência, os limites e as potencialidades do trato pedagógico sobre "Práticas Corporais Lúdicas" na formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, no sentido de garantir a discussão sobre o "Direito de Brincar na escola".

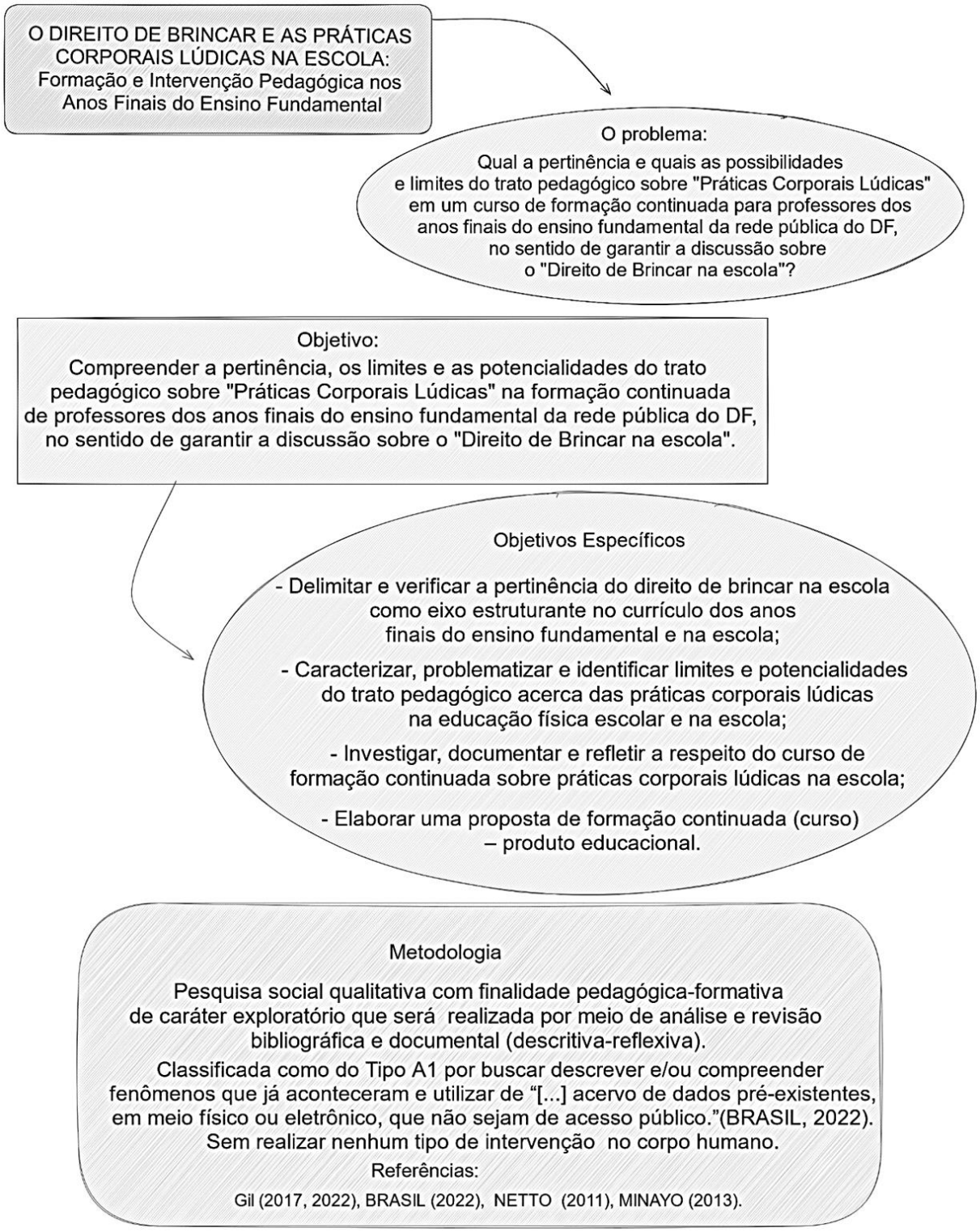
Objetivos específicos:

a) Delimitar e verificar a pertinência do direito de brincar na escola como eixo estruturante no currículo dos anos finais do ensino fundamental e na escola;
b) Caracterizar, problematizar e identificar limites e potencialidades do trato pedagógico acerca das práticas corporais lúdicas na educação física escolar e na escola;
c) Investigar, documentar e refletir a respeito de um curso de formação continuada sobre práticas corporais lúdicas na escola;
d) Reconstruir dados de um curso de formação continuada com todos os elementos de sua implementação e descrição de todos os processos para sua efetivação.

Para responder ao problema e aos objetivos propostos, realizamos uma pesquisa social qualitativa com finalidade pedagógica-formativa de caráter exploratório, utilizando principalmente da análise bibliográfica e documental. Kosik (2002, p. 20) elucida-nos que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar

à compreensão da realidade", então, o caminho a ser percorrido passou pela compreensão, reflexão, estudos e apropriações a luz das categorias de contradição, de totalidade e de mediação (Netto, 2011).

Quadro 1 - Mapa da pesquisa.



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Diante desse contexto, percebe-se a necessidade de uma investigação aprofundada que aborde as implicações do Direito de Brincar na Escola, considerando não apenas sua presença ou ausência nos currículos escolares, mas também os desafios estruturais e ideológicos que influenciam sua implementação. A presente pesquisa busca contribuir para esse campo de estudo ao analisar criticamente as práticas corporais lúdicas na escola e sua relação com a formação integral dos estudantes, com especial atenção para os AFEF.

Além disso, essa investigação se justifica pela carência de políticas educacionais que garantam a efetivação do DBE como um direito fundamental, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade como elemento essencial na formação humana. O estudo também busca dialogar com a literatura acadêmica sobre o tema, visando oferecer subsídios teóricos e práticos para a formulação de estratégias pedagógicas que possam ser aplicadas na rede pública de ensino.

Para tanto, a organização desta dissertação estrutura-se da seguinte maneira: inicialmente, o memorial reflexivo do autor é apresentado, evidenciando sua trajetória profissional e acadêmica, que fundamenta o interesse e a escolha do objeto de estudo. Em seguida, detalha-se a metodologia adotada, que envolve pesquisa bibliográfica e documental, permitindo uma análise abrangente do tema. Os capítulos subsequentes abordam o referencial teórico e os resultados obtidos a partir da análise do curso de formação continuada "Práticas Corporais Lúdicas na Escola", ministrado no âmbito da SEEDF em 2021, trazendo à tona desafios, limites e potencialidades da implementação do DBE e das PCLE no contexto escolar.

No capítulo 1 - Percurso Investigativo: apresentamos como se deu o percurso investigativo e metodológico do trabalho, caracterizando o tipo de pesquisa, apontando as particularidades fundamentais e principais etapas trilhadas.

No capítulo 2 - Começando a “Brincadeira” - Considerações Iniciais: apresentamos um breve panorama de como conduzimos o trabalho em articulação com o referencial teórico proposto.

No capítulo 3 O direito de brincar na escola: aprofundamos a compreensão sobre “O direito de brincar na escola” lançando mão de uma investigação mais abrangente, partindo da compreensão legal e em seguida procurando aproximações que nos permitam compreender e refletir sobre a garantia e valorização do direito do

brincar na escola em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Encerramos o capítulo respondendo à questão :*O brincar como "ferramenta" pedagógica, qual é o jogo?* Apresentando bases que alicerçam a dimensão da prática educativa que defendemos, devidamente assentadas nas dimensões filosófico-metodológica e da teoria pedagógica.

No capítulo 4 - Práticas Corporais Lúdicas na Educação Física e na escola: avançamos sobre a compreensão e conceituação das PCL como uma expressão das possibilidades de materialização do direito de brincar na escola. Exploramos a partir do diálogo com o Currículo em Movimento do DF a defesa das práticas corporais lúdicas e do brincar como eixos estruturantes do currículo, compondo parte daquilo que nos constitui seres humanos. Promovemos reflexões críticas sobre o papel da ludicidade no contexto escolar, apontando a impossibilidade de desvinculação de uma análise crítica do modelo socioeconômico no qual a escola está inserida. Culmina na defesa pela apropriação desse eixo ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas como referência de todas as ações escolares, considerando sua dimensão fundante àquilo que nos torna humanos.

No capítulo 5 - Formação Continuada de Professores(as): refletimos sobre a pertinência, possibilidades e limites do trato pedagógico sobre "Práticas Corporais Lúdicas" na formação continuada de professores(as) garantindo a discussão sobre o Direito de Brincar na escola. Realizamos a contextualização da Formação Continuada de professores no Brasil e no DF, apresentamos a compreensão sobre uma Formação Continuada Emancipadora. Finalizamos o capítulo apontando a importância da oferta de cursos de formação continuada de professores, que abordem os objetos PCLE E DBE a partir do viés da garantia de direitos pela formação crítica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora.

No capítulo 6 - A Etapa: Anos Finais do Ensino Fundamental: avançamos sobre a compreensão das características da etapa, aprofundando conhecimentos sobre a adolescência e os ciclos de escolarização. Refletimos criticamente sobre fenômenos, que sob influência dos referenciais neoliberais, ocupam os sistemas educacionais, currículos e práticas educativas.

No capítulo 7 - Consolidação e análise da produção – descrição e reflexão: concluídas as etapas de pesquisa documental e bibliográfica, consolidamos nesse capítulo, por meio de uma análise descritiva-reflexiva, o resultado de todo o processo

de trabalho realizado. Damos tratamento aos dados e conhecimentos, buscando realizar os enlaces possíveis, dos achados e também das limitações de todo o processo, que possibilitaram a organização e categorização de todo o material construído. Apresentamos a síntese mais elaborada de todo o esforço de pesquisa.

No capítulo 08 – Considerações Finais: Apresentamos a síntese da experiência percorrida nessa etapa de pós-graduação, promovendo análises quanto aos avanços possíveis na constituição de uma proposta de formação continuada centrada nas PCLE e no DBE, considerando a intercessão entre a experiência empírica e os estudos que possibilitaram aprofundamentos das questões que nos inquietaram e nos movimentaram a esse processo de busca por aprofundamento dos estudos.

Nos apêndices: apresentamos o resultado da pesquisa documental (reconstrução dos dados) com o detalhamento de todo o processo de investigação e reflexão crítica sobre o Curso Práticas Corporais Lúdicas e o Recurso Educacional no formato de um site denominado *Práticas Corporais Lúdicas na Escola*.

.

1 PERCURSO INVESTIGATIVO

O caminho que traçamos em nosso estudo, além do compromisso com a forma e o rigor científico, pode ser descrito como, um processo qualitativo de formação em pesquisa vinculada a experiência com o trabalho docente advinda do “chão” da escola e da atuação na formação continuada de professores(as).

Esta é uma pesquisa social qualitativa do tipo exploratória, que teve propósito pedagógico-formativo e que se propôs descritiva-reflexiva. Para tal, lançamos mão da análise e revisão bibliográfica e documental.

Inicialmente, estabelecemos a organização do ciclo de pesquisa bibliográfica (Minayo, 2013) que em sua fase exploratória contou com: a) a definição do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) delimitação do problema e definição do objeto de estudo; d) definição dos objetivos; e) definição do plano provisório que deu suporte ao projeto; f) busca de fontes; g) leitura do material; h) organização lógica e execução da pesquisa e sua redação.

Conforme a finalidade, a pesquisa pode ser considerada como de desenvolvimento experimental, assim como apontado por (Gil, 2017), pois, “[...] utiliza conhecimentos derivados da pesquisa ou experiência prática com vistas à produção de novos materiais, [...]”. Incumbiu-se de uma perspectiva que denominamos descritiva-reflexiva, que após o processo de análise, aprimoramento e consolidação dos dados, resultou apêndice *Reconstrução dos dados do curso Praticas Corporais Lúdicas na Escola* também na construção de um produto educacional[7].

Nesse sentido, buscamos explorar uma formatação de pesquisa, que nos permitiu responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, de forma coerente e lógica, como apontado por (Gil, 2021), com o intuito de aprimorar os estudos, aproximando-se do perfil de um professor pesquisador.

Com a revisão bibliográfica, estabelecemos aproximações ao objeto de pesquisa: “Práticas Corporais Lúdicas e o Direito de Brincar na Escola”, em um processo de pesquisa exploratória. Essa análise se constituiu da categorização e estudo dos elementos fundantes relativos a cada temática, resultando em uma síntese

[7] De acordo com (Rosa; Locateli, 2018) [...] por produtos educacionais entendem-se os materiais didáticos elaborados com o objetivo de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Sua natureza é diversa, podendo ser jogos didáticos, protótipos e roteiros para atividades experimentais, mídias educacionais, propostas e sequências de ensino, livros paradidáticos, materiais interativos, aplicativos, entre outros.

dialógica acerca dos achados pertinentes e significativos, considerando a atualidade dos estudos, suas relações, contradições e contexto, conceitos e possíveis compreensões distintas ao longo do tempo, analisando também os aspectos epistemológicos que os fundamentam e possíveis divergências.

Ao longo de todo processo investigativo, da produção da dissertação, da reconstrução dos dados e do produto educacional, partirmos de inquietações/problematizações, em diálogo com a produção teórica e nossa experiência prática com a oferta do curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, que foi devidamente documentada. A formatação do texto busca apresentar, ao longo de todo o trabalho, as questões que nos mobilizaram, nos inquietaram e nos impulsionaram aos estudos.

Com a pesquisa documental pormenorizamos e compreendemos os fenômenos que aconteceram enquanto experiência prática na oferta de um curso de formação continuada para professores(as) de escolas públicas de educação básica do DF. Reconstituímos e analisamos os processos que motivaram sua oferta, sua construção, sua condução e os resultados alcançados, destacando as edificações e aprofundamentos com as temáticas que denominamos como "*fios condutores*": "Práticas Corporais Lúdicas na escola e o Direito de Brincar na escola".

Esta pesquisa pode ser classificada como do Tipo A1 conforme a Resolução n.º 674, de 06 de maio de 2022 do Conselho Nacional de Saúde por não realizar nenhum tipo de intervenção no corpo e utilizar de "[...] acervo de dados pré-existentes, em meio físico ou eletrônico, que não sejam de acesso público." (BRASIL, 2022).

O objetivo da pesquisa não esteve centrado nos participantes do curso e sim, sobre o desenvolvimento do curso e seu conteúdo. Investigamos, sistematizamos e refletimos sobre o curso de formação continuada de professores(as) e sobre as práticas corporais lúdicas e o direito de brincar na escola. Consolidamos os dados construídos e analisados com intuito de aprimorá-lo e transformá-lo em um material didático passível de apropriações críticas por redes de ensino bem como de professoras(es) interessados em compreender e ampliar suas possibilidades de atuação, tendo as práticas corporais lúdicas e o direito do brincar como eixos estruturantes do currículo e da prática pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O trabalho foi estruturado em três etapas:

1. Pesquisa bibliográfica e documental; ao longo da investigação buscamos apresentar apontamentos e discussões buscando responder ao problema de pesquisa e aos objetivos traçados.
2. Produção da dissertação;
3. Formatação do produto educacional:

Revisitamos os processos de constituição do trabalho realizado, possibilitando, a partir do aprofundamento dos estudos sobre o objeto de pesquisa, compreender melhor o alcance, o potencial e a pertinência desse tipo de proposta de formação continuada para professores(as). Buscamos refinar e dar novos contornos possíveis, que contribuam para a formação continuada de professores(as), que estimulem e ajudem a garantir a discussão sobre práticas corporais lúdicas e o direito de brincar na escola.

O trabalho assumiu as características apontadas pelo Coletivo Autores (1992) que pautam a reflexão pedagógica que se propõem diagnóstica, judicativa e teleológica. A partir das características de reflexão pedagógica apontadas pelo Coletivo de Autores, compreendemos quando da constituição e oferta do curso, que:

Quando realizada a partir da perspectiva de luta da classe trabalhadora, é capaz de analisar a realidade, interpretar e chegar a apontamentos sobre as influências e interesses manifestos ou não, em cada contexto e finalmente indicar um ou mais caminhos ou direções que se pretendam transformadoras da realidade previamente compreendida. Sob o contexto vivido imposto pelo modo de produção capitalista, descortinar a lógica de exploração maquiada por diversos mecanismos de dominação, sejam eles violentos em si, ou semeados apenas pelo discurso ideológico que tem como único interesse a manutenção da estrutura de poder e privilégio da burguesia.

1.1 Universo da pesquisa

Analisamos todos os materiais utilizados e aqueles produzidos para a realização do curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, ofertado no ano de 2021 em duas edições (com duração de 90 horas cada). Foram agregados a esse universo, aqueles dados ou informações dos cursistas que possibilitaram análises do perfil e características gerais dos grupos, também as contribuições mais significativas dos cursistas ao longo da formação e aquelas relativas à avaliação do curso. Todos os registros documentais respeitaram a devida preservação das identidades e cuidados

para mitigar quaisquer possibilidades de identificação daqueles que participaram das edições do curso.

1.2 Metodologia

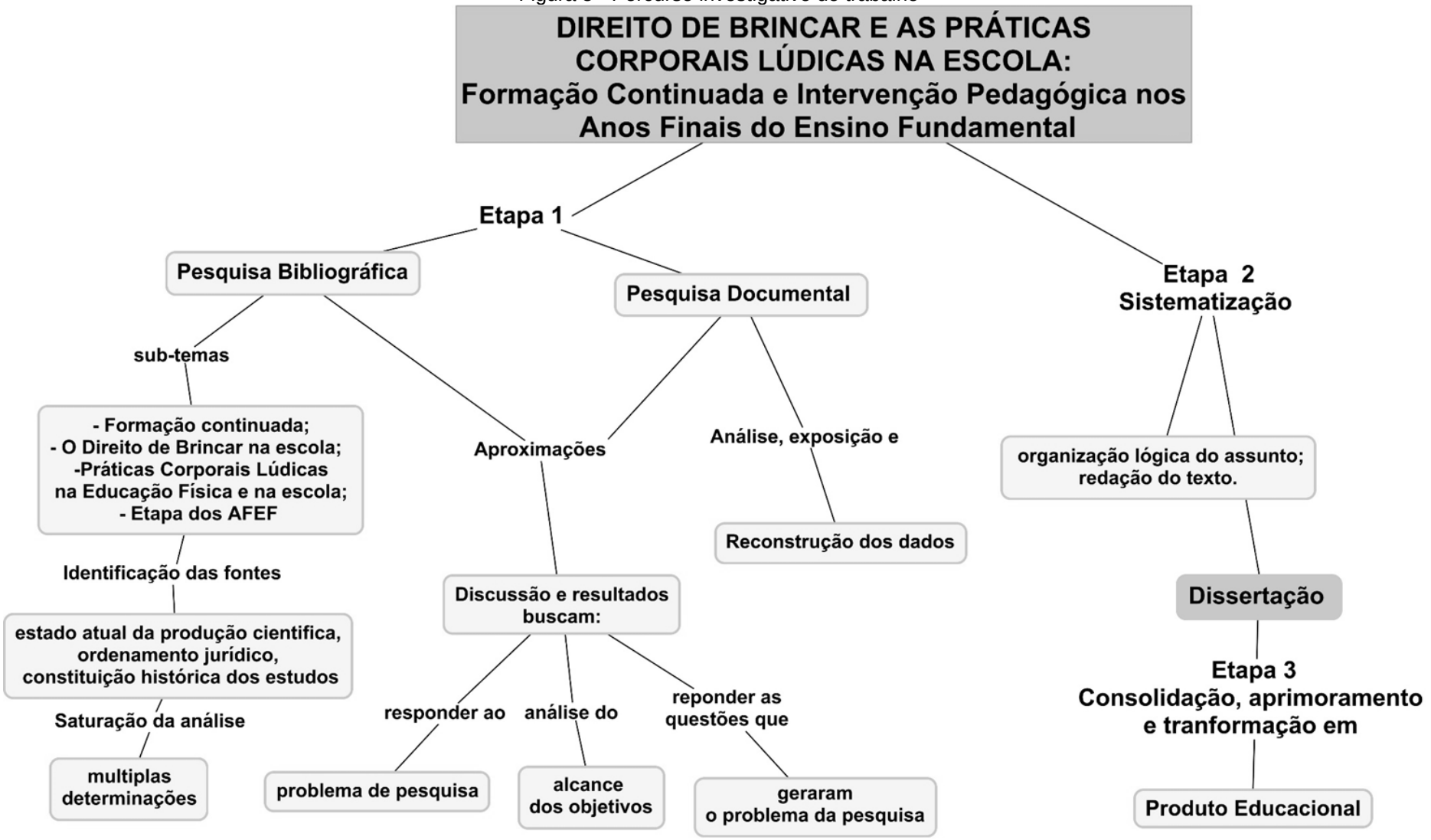
Apresentamos, então, de forma sistematizada as etapas constituintes desse estudo.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que segundo (Gil, 2021, p. 26):

> [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Por essa razão apresentamos a figura 5 com o percurso investigativo do trabalho.

Figura 5 - Percurso investigativo do trabalho



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

1.2.1 Pesquisa bibliográfica:

Por identificação e reconhecimento da matriz filosófica que se baseia no Materialismo Histórico-Dialético buscamos estudar e aprofundar a compreensão e o movimento de complexificação de seu método de estudo, partindo da análise e compreensão da realidade, considerando que o conhecimento teórico é o conhecimento "[...] do objeto de sua estrutura e dinâmica tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador". (Netto, 2011, p. 20).

De acordo com Tozoni-Reis (2020, p. 75), sobre o Método Materialista Histórico e Dialético:

> [....] se o processo de interpretação da realidade que exige o Método é um processo de captação da essência do real, a investigação da realidade numa sociedade organizada sob o modo capitalista de produção exige que busquemos compreender mais aprofundadamente, em sua interpretação, as contradições em que vivem os sujeitos nesta sociedade. E mais, compreender para quê? Para transformá-la, nos exige Marx na já apresentada Tese XI.

Este estudo buscou estabelecer relações diretas com a Educação Física considerando que suas verdadeiras bases científicas, como apontado por Lavoura (2020), devem considerar e conter em seu arcabouço teórico a necessidade de articulação e de fundamentos entre as dimensões filosófico-metodológica, da teoria pedagógica e da prática pedagógica.

Considerando que a pesquisa bibliográfica de acordo com (Gil, 2017, p. 33) "[...]é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema".

Com vistas ao alcance dos objetivos propostos para o trabalho, a revisão bibliográfica concentrou sua análise buscando identificar o estágio atual de produção acerca do Direito de Brincar e das Práticas Corporais Lúdicas na escola a partir das seguintes temáticas:

- Formação continuada de professores;
- O Direito de Brincar na escola;
- Práticas Corporais Lúdicas na Educação Física e na escola;
- A etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

As dimensões que edificam o trabalho gnosiológica e epistemicamente[8], são:

- Dimensão filosófica-metodológica: Materialismo Histórico-Dialético;
- Dimensão da teoria pedagógica: Pedagogia Histórico-Crítica;
- Dimensão da prática educativa: abordagem de ensino Crítico-Superadora da EF;

Importante considerar que, por ser tratar de um programa de mestrado profissional, esta etapa teve peso significativo e de destaque na constituição do pesquisador e de sua práxis. Momento importante de aprofundamento dos estudos em um movimento de busca e análise, que parte da aparência empírica, ao concreto pensado e sistematizado enquanto conhecimento em movimento, que se apresenta e se estrutura a partir das contradições, das múltiplas determinações, considerando a historicidade, totalidade e mediação (provisoriedade) (Marx, 2015a; Netto, 2011).

1.2.1.1 Delineamento:

Partindo da necessidade de aprofundamento sobre o objeto central que balizou e norteou esse estudo*: as Práticas Corporais Lúdicas e o Direito do brincar*. Buscamos:

- Identificar as fontes: inicialmente, verificar o estado atual da produção científica, ordenamento jurídico e constituição histórica dos estudos;
    - Produções seminais;
    - Publicações atuais e com maior relevância;
    - Levantamento de produções ao longo do tempo (historicidade).
- Realizar a leitura do Material, tomando como referência a proposição sugerida por (Gil, 2017):
    - Leituras: exploratória; seletiva; analítica; interpretativa e tomada de apontamentos.
- Organizamos a revisão bibliográfica em temáticas vinculadas aos objetivos do trabalho, a saber[9]:

---

[8] Episteme refere-se à capacitação para conhecer que, por sua vez, impõe duas necessidades: saber como e por que o ser humano é capaz de conhecer do modo como conhece (gnosiologia – a origem, natureza e limite do ato cognitivo) e saber qual o fundamento e a verdade sobre o que se conhece (epistemologia – estudo dos postulados, conclusões, métodos e limites do conhecimento das diferentes ciências).(Gomes, 2009)

[9] Cada temática passou pelo processo de enriquecimento da compreensão do objeto, desdobrando-se de forma organizada, destacando as principais categorias de análise, nexos, historicidade, vínculos e impactos diretos ou indiretos ao objeto de estudo, entre outros aspectos.

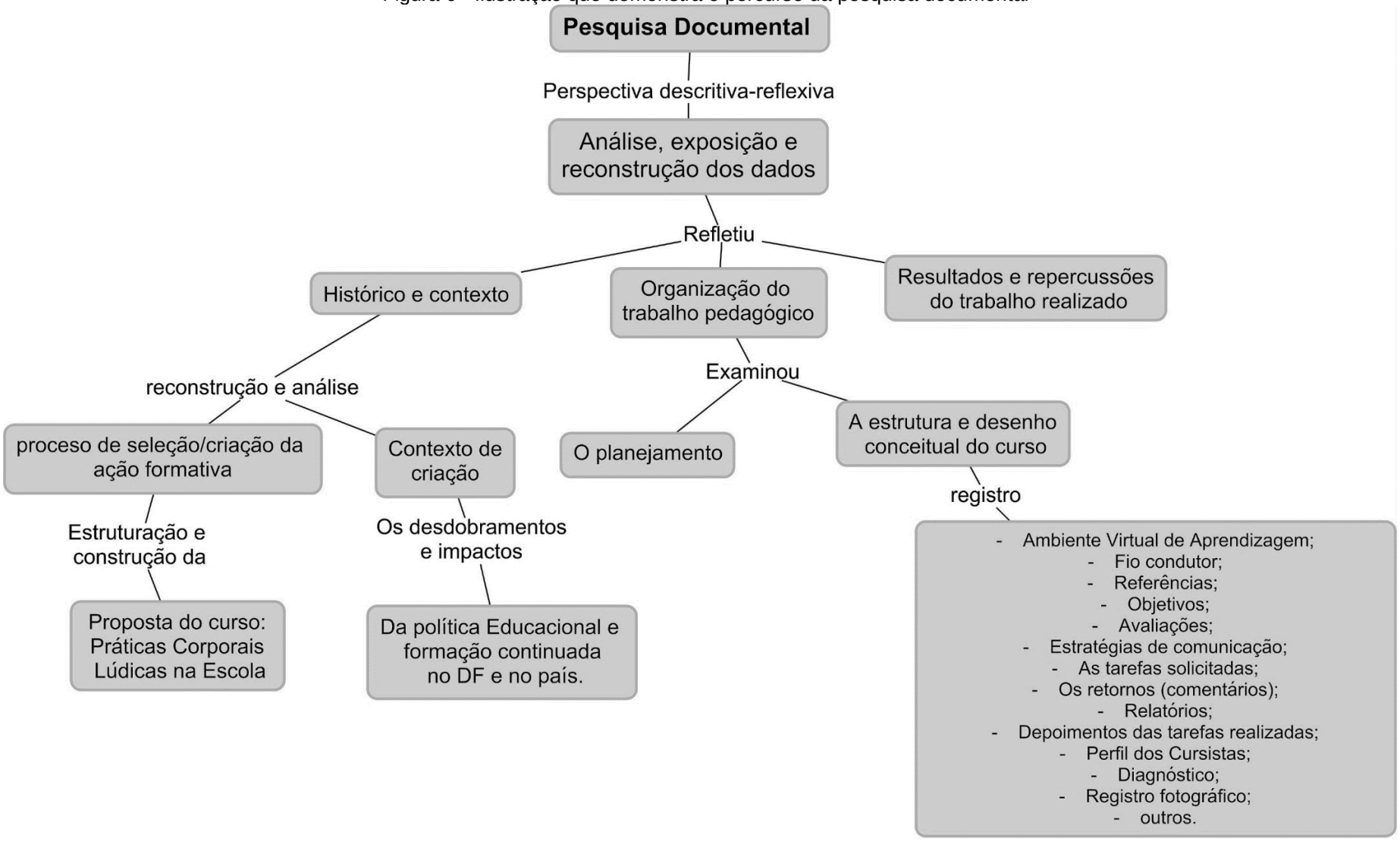
- Formação continuada de professores;
- O Direito de Brincar na escola;
- Práticas Corporais Lúdicas na Educação Física e na escola;
- A etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

1.2.2 Pesquisa documental:

Assumiu a característica de organização e registro de uma experiência exitosa de trabalho com a oferta de um curso de formação continuada intitulado *Práticas Corporais Lúdicas na Escola,* realizado em duas ofertas semestrais durante o ano de 2021, vinculado diretamente ao objeto de pesquisa deste trabalho. Registramos essa experiência de modo que outros possam ter acesso.

A análise, exposição e reconstrução dos dados foram realizadas em uma perspectiva descritiva-reflexiva, considerando: a) histórico e contexto; b) a organização do trabalho pedagógico; c) resultados e repercussões do trabalho realizado. Na figura 6 ilustramos o percurso da pesquisa.

Figura 6 - Ilustração que demonstra o percurso da pesquisa documental



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Utilizamos como fonte de pesquisa primária o acervo de documentos e materiais produzidos por meio de registros e produções em formato físico e digital, geradas a partir da oferta do curso PCL pelo autor deste trabalho, a saber:

Planos de aula; gravação dos encontros (vídeo); degravações das aulas; proposta de curso submetida a EAPE; materiais de divulgação produzidos; imagens, animações e vídeos produzidos para o AVA e para as aulas; registros de mensagens e comunicações realizadas junto aos cursistas; plano de curso (disponibilizado aos cursistas); Convites para encontros; músicas e estímulos sonoros; ferramentas digitais utilizadas na produção de conteúdos e seus registros; formulários, enquetes e ferramentas de pesquisa (questionário de diagnóstico); entrevistas com especialistas, profissionais e autores que foram editadas para apresentação aos cursistas, fóruns; enquetes e recursos de construção de mapas mentais e conceituais; práticas corporais realizadas; resenha colaborativa (Wiki); registro fotográfico; instrumentos de avaliação; materiais produzidos pelos cursista (texto, vídeos, imagens, etc.); slides e apresentações; registros de presença e participação; depoimentos; materiais, textos e demais conteúdos pesquisados; anotações.

Nenhum dado relativo à identidade dos cursistas que participaram das turmas ofertadas em 2021 foi utilizado de forma que permita sua identificação. A coleta dirigida dos dados buscou eliminar quaisquer itens que possam gerar quaisquer identificações dos participantes. Os dados relativos ao perfil dos cursistas foram utilizados de forma agregada, não permitindo detalhamento de âmbito individual como forma de preservação da identidade dos cursistas. “Informações ou dados agregados: representam dados ou informações de um conjunto de pessoas, ou de uma população e não permitem o seu detalhamento no âmbito individual.” (BRASIL, 2022)

A pesquisa considerou a análise, registro, indexação, categorização organização e tratamento dos dados entre outros aspectos significativos que contribuíram para o alcance dos objetivos desse estudo dando suporte também a produção do produto resultante da pesquisa que buscou: apresentar e disponibilizar o registro completo de um curso de formação continuada de professores que aponta para a importância e pertinência do trato pedagógico das “Práticas Corporais Lúdicas” e da garantia e valorização do “Direito de Brincar na Escola” também na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

1.2.2.1 Delineamento:

- Levantamento de todos os materiais e reconstrução dos dados.
- Análise, organização, categorização e interpretação dos dados;
- Organização e aprimoramento da sistematização do material;
- Consolidação do material;

A partir da listagem, organização, catalogação e categorização dos itens que passaram por análise, foram relatados e contextualizados os processos históricos de construção e constituição do curso, apontando as condições objetivas e subjetivas que possibilitaram e motivaram sua realização. A compreensão das potencialidades, dos limites e dificuldades enfrentadas subsidiaram construção do produto educacional que também é fruto do aprimoramento e aprofundamento da fundamentação e base teórica e da legitimação do curso enquanto estratégia de formação continuada pertinente e importante para o trato pedagógico das Práticas Corporais Lúdicas e do Direito de Brincar como eixos estruturantes do currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A análise dos dados seguiu procedimentos de classificação e catalogação, buscando instituir categorias que possibilitaram análises e cruzamentos de informações considerando a pesquisa bibliográfica realizada, articulando temáticas de maior importância relacionadas aos objetivos da pesquisa.

1.3 Elaboração do Produto Educacional

O processo de criação do produto percorreu várias etapas: (a) definição do melhor formato; (b) identificação dos recursos necessários a materialização; (c) definição dos conteúdos com comporiam o produto; (d) formatação e diagramação; (e) finalização e publicação em formato digital.

Paralelamente a realização da pesquisa bibliográfica e documental forma investigados e idealizados possíveis formatos de produto educacional que atendessem tanto as exigências do programa de pós-graduação quanto a sua materialização em recurso educacional capaz de se tornar referência para professores(as) interessados no objeto de estudo desta pesquisa.

Concebemos um produto no formato de recurso educacional acessível por meio digital, no formato de site denominado *Práticas Corporais Lúdicas na Escola.* O site resume parte dos resultados da pesquisa e convida professores e professoras a conhecerem o resultado completo da pesquisa por meio da leitura desta dissertação.

Este recurso apresenta potencial para ser expandido e aprimorado continuamente, à medida que novas sínteses objetivas decorrentes desta pesquisa forem produzidas, bem como mediante a incorporação de novos resultados de pesquisas futuras. Ademais, existe a possibilidade de contribuições eventuais por parte de outros pesquisadores e educadores. “O Produto Educacional deve ser o resultado de um processo que se pretende inacabado, ainda que se sistematizado;” (Batalha; Ferreira Filho, 2020, p. 36)

O recurso educacional pode ser acessado por meio do endereço eletrônico: https://pclnaescola.wordpress.com/, e consta deste trabalho no apêndice B.

1.4 Aspectos Éticos

A pesquisa não utilizou ou realizou quaisquer intervenções no corpo humano e não manteve contato direto com pessoas.

Considerando que esta pesquisa visou o aprofundamento teórico sobre o objeto de investigação “O Direito de Brincar na Escola”, “Práticas Corporais Lúdicas na escola” e “Formação continuada de professores(as)”.

Considerando que os dados utilizados para a pesquisa documental que resultou no documento *Reconstrução dos Dados*[10] são frutos de produção prévia do autor em sua atuação profissional, aprimorados, aperfeiçoados e formatados como um documento de referência para a oferta de formações continuadas vinculadas a temática, bem como um documento de pesquisa e consulta para professores(as).

Considerando que os dados relativos aos cursistas que participaram das edições do curso, objeto de estudo e de aprofundamento, não foram revelados, resguardando quaisquer possibilidades de identificação.

Cabe ressaltar que essa pesquisa de mestrado compõe o projeto de pesquisa Cultura Corporal e Educação Física Escolar: políticas, formação e práticas pedagógicas no Distrito Federal que tem como pesquisador responsável o Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo.

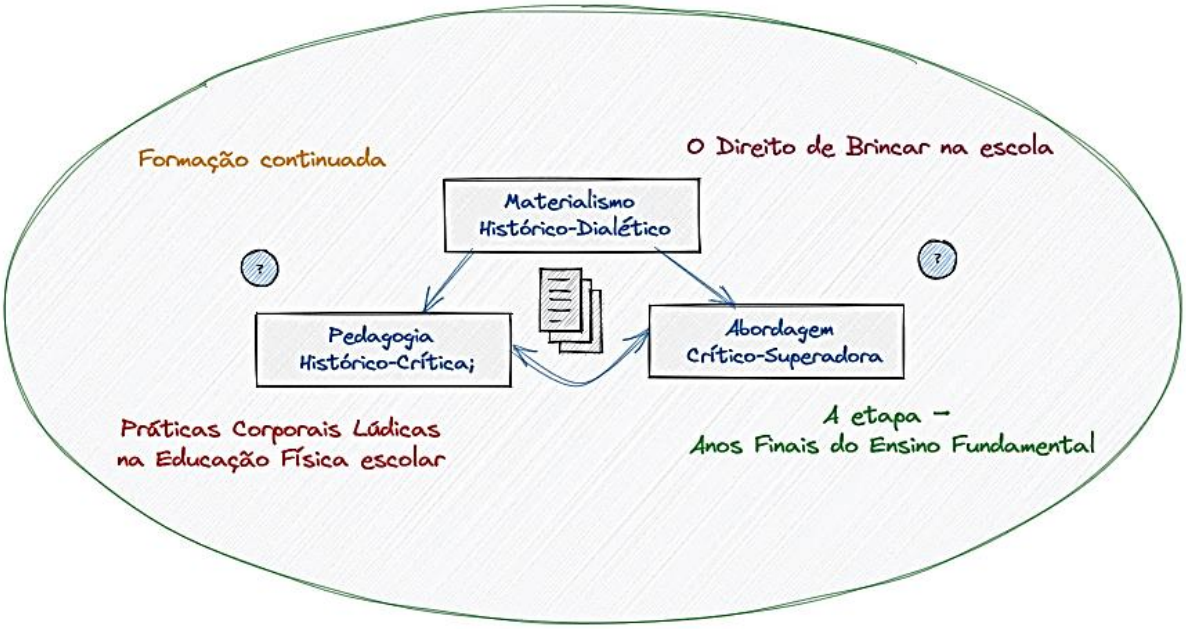
Submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia da Universidade de Brasília - UnB (CEP/FCE), com CAAE nº 70805923.3.0000.8093, cujo parecer de aprovação é de nº 6.185.495 datado de 17 de julho de 2023

[10] Apêndice A

2 COMEÇANDO A “BRINCADEIRA” – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela divisão em 4 grandes temáticas, estabelecendo inter-relações e análises mais adensadas sobre o objeto de pesquisa e o referencial teórico a que filiamos esse estudo.

Figura 7 - Ilustração que demonstra as inter-relações entre o referencial teórico e as temáticas de referência



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com referências às obras de Saviani (2015), Netto (2011), e Coletivo Autores (1992)

As Práticas Corporais Lúdicas e o Brincar, enquanto um direito, precisam ser compreendidos em suas múltiplas determinações (Netto, 2011) e em sua complexidade, enquanto conhecimento concreto que consideramos fundamentais. Partirmos do entendimento que se desenvolverá no decorrer da pesquisa de que estes devem compor como eixos estruturantes o currículo da Educação Básica em consonância com a função própria da escola e de seu compromisso com **“**transmissão-assimilação do saber sistematizado” (Saviani, 2015), ou seja, com o saber escolar**.**

Nesse sentido, a Educação Física escolar tem papel fundamental não apenas no fomento do debate sobre a importância e valorização enquanto direito, indo além. Desconstruindo discursos que reduzem as práticas corporais lúdicas e o brincar a apenas “atividades” do tipo “passatempo”, com função compensatória de descanso e alívio de tensões ou auxiliares para mascarar o ensino de determinados conteúdos

(sem que os estudantes tenham clareza dos objetivos que motivam o aprendizado acrítico). As contradições desse processo foram alvo de nossa análise.

Entendemos que o brincar perde espaço e legitimidade enquanto um direito ao longo do tempo e na formação da pessoa. Na educação, por vezes, *o brincar* assume novos nomes/terminologias e funções "úteis"[11], como proposições educativas que utilizam do jogo (tal qual a "gamificação") para, em espaços controlados, com objetivos bem definidos, que esses sejam usados para ensinar conteúdos básicos, incutir condutas desejáveis ao mercado de trabalho sob a "cortina de fumaça" de processos de aprendizagem prazerosos.

Trata-se, portanto, de uma atividade de estímulo a produtividade exploratória, que nesse contexto, deve ser vista como um "jogo" que usa estímulos, desafios e recompensas ínfimas para motivar mais e mais a massa de manobra competente e hábil para desenvolver qualquer função subordinada e rentável à lógica capitalista. Movimento que se mantém na superficialidade dos saberes negando o acesso aos conhecimentos mais aprofundados produzidos pela humanidade, escamoteando as relações impostas que sequer serão percebidas ao longo da vida.

Consideremos que os AFEF são a porta de entrada "doutrinária[12]" e de "incutimento" institucionalizado do pensamento produtivo capitalista na escola. O discurso falacioso do "empreendedorismo" que adentra de maneira mais explícita nos Anos Finais do Ensino Fundamental, revela a face "doutrinária" dos interesses empresariais na escola, além de não produzir nada novo, busca ludibriar e seduzir a sociedade, ao mesmo tempo que vem atrelada a retirada de direitos e ampliação dos processos de exploração do neoliberalismo.

Essa retirada de direitos aliada à contrarreforma empresarial da educação também afeta as práticas corporais lúdicas e o brincar, que cada vez mais estão condicionados à lógica do capital. Confinados a espaços, tempos e interesses específicos, onde cumprem funções que maquiam os processos degradantes de exploração ou são utilizados como "mercadoria", tornando-se mais um fetiche

[11] Funcionais ao modo de produção capitalista e úteis ao processo de acumulação e exploração.
[12] Aqui, utilização do termo "doutrinária" em uma reverência às avessas que comumente é utilizada por "grupos populistas-autoritários e neoconservadores" (Lima; Hypolito, 2020), como o movimento que se intitula Escola sem Partido. Esses grupos, que representam interesses neoliberais e neoconservadores, alegam atuar contra a doutrinação ideológica em escolas públicas, quando, na verdade, é exatamente o que promovem, pautando suas ações principalmente com argumentos que confrontam a diversidade, pluralidade e laicidade nas escolas.

acessível a quem pode pagar por acesso a conteúdos, lugares, condições, produtos específicos, etc.

2.1 Primeiras aproximações, situando os principais referenciais: Materialismo Histórico Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora

> *Uma concepção de Educação Física verdadeiramente edificada sob as bases científicas do conhecimento deve conter em seu arcabouço teórico o desenvolvimento de, minimamente, três níveis distintos e articulados de fundamentos: a dimensão filosófico-metodológica, a dimensão da teoria pedagógica e a dimensão da prática pedagógica.*
>
> (Lavoura, 2020, p. 105)

Toda prática pedagógica precisa estar ancorada em uma teoria pedagógica, fundamentada por sua vez em uma matriz filosófica. Tomando como referência o Sistema de Ensino do Distrito Federal[13] e o seu Currículo em Movimento da Educação Básica[14], que "fundamenta-se na Pedagogia Histórico-crítica – PHC e na Psicologia Histórico-Cultural" (Distrito Federal, 2014)[15]. Compreendemos então, que a

[13] Lócus de atuação profissional do autor, referência de investigação e produção científica e pedagógica.

[14] O Currículo em Movimento da Educação Básica do DF foi publicado em 2014, fruto de um processo de construção coletiva iniciado em 2011 concluído em 2014. (Distrito Federal, 2014). Sua implementação sofre com inúmeros desafios que vão desde a formação continuada, a apropriação de fato pela comunidade escolar, o empenho necessário à sua efetivação. Infelizmente está proposta curricular que contempla toda a educação básica, atualmente está restrita ao seu caderno de pressupostos teóricos ainda vigentes, mas que foi na prática suprimido nos documentos de referência das etapas e modalidades de ensino a citações ou pequenos espaços onde seus princípios resistem. As reformas educacionais promovidas com afinco a partir do golpe político-jurídico-parlamentar de 2016 e impulsionadas pelo governo neofascista ultraconservador que comandou a nação entre 2019 a 2022 aplacaram os esforços e desconfiguram os processos de reordenamento curricular de fundamentação crítica de caráter democrático. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a reforma do Novo Ensino Médio – NEM juntamente com o alinhamento político do Governo do Distrito Federal ao ultraconservadorismo promovido pela esfera de poder federal, sufocou o currículo, mas não conseguiu destruí-lo por completo. Dada a resistência de professores(as) e demais atores da sociedade civil organizada que mantiveram mobilização constante em diversas frentes na tentativa de frear os avanços destruidores das políticas ultraconservadoras dos últimos anos.

[15] O CMDF "Para promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica também fundamentam este Documento." (Distrito Federal, 2014). Entendemos que, apesar de o CMDF incorporar alguns pressupostos de teorias pós-críticas, como afirma o documento, sua fundamentação está sedimentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Nesse estudo, não tomaremos nenhum pressuposto de teorias pós-críticas como referência e

Abordagem Crítico-superadora materializa metodologicamente e orienta a prática pedagógica da EF escolar vinculada a PHC em acordo com Lavoura (2020, p. 109) “[...] quando se pensa nos fundamentos da *dimensão filosófico metodológica*, o acervo teórico do materialismo histórico-dialético é a referência em que se situa tal abordagem de ensino da EF”.

A ACS nos apresenta fundamentos que possibilitam a estruturação e organização curricular, explorando a cultura corporal para além do ensino da técnica, táticas, competências e habilidades. A partir da compreensão e apropriação da cultura corporal, o estudante vê, vive e transforma a si e o mundo à sua volta, pois passa a dispor de elementos e conhecimentos necessários não só ao cumprimento de comportamentos tidos como esperados. Passa a questionar por qual razão esses comportamentos e conhecimentos são exigíveis e tão necessários. Essa apropriação consciente do conhecimento supera a lógica simplista da criação de métodos que obtenham os melhores resultados possíveis para o maior número de estudantes indistintos. Seu foco não está na maior adesão e domínio de aspectos técnicos, táticos, prática permanente de atividades físicas e preparação para o mercado de trabalho, que exige altas capacidades de adaptação e submissão a diferentes contextos (Coletivo Autores, 1992).

Se o estudante passa a apropriar-se, compreender e a estabelecer, conscientemente, relações com o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade de forma crítica, ele se torna capaz de articular esse conhecimento com sua vida cotidiana, dando materialidade e compreensão crítica, inclusive do tipo de ensino e organização societal em que está inserido.

Então, não se trata apenas de organizar o ensino a partir de jogos, maiores ou menores, mais complexos ou desafiadores. Trata-se de reconhecer a prática social dos estudantes, problematizar e instrumentalizar a partir da vivência, estudo, pesquisa crítica, etc. Distinguir os conflitos oriundos do confronto entre os novos e velhos conhecimentos, identificar então novas práticas que se consolidam e serão alvo de um novo processo de reconhecimento, ruptura e apropriação emancipadora do conhecimento (respeitando sua provisoriedade) sobre a cultura corporal.

---

entendemos que o trabalho não conflitua com o CMDF por não ter como parte de seu objeto nenhuma das poucas contribuições das teorias pós-críticas contempladas no currículo.

Desta maneira, o direito de brincar, revela-se como objeto, objetivo, forma e conteúdo de uma intervenção pedagógica que reconhece a sua centralidade na formação humana no interior da escola.

3 O DIREITO DE BRINCAR NA ESCOLA

Contradições da vida:
Quanto (>) a idade (-) o brincar lhe ∈[16]

Aprofundamos aqui a compreensão sobre “O direito de brincar na escola” lançando mão de uma investigação mais abrangente, partindo do arcabouço legal e buscando refletir sobre a garantia e valorização do direito do brincar na escola em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Figura 8 - Recado Para os Pais.



Fonte: (Ziraldo, 2011)

Na arte de Ziraldo (2011) e sua reflexão sobre o homem nascer a partir do brincar, entendemos que essa manifestação (*O Brincar),* constitui-se como elemento fundamental para a formação do ser genérico enquanto conhecimento imaterial a ser apropriado que integra em alguma medida aquilo que se torna atividade vital, o trabalho. Nesse sentindo concordamos com Moreira (2016) que considera o brincar

[16] ∈ símbolo matemático que significa “pertece a”.

como “[...] uma *necessidade ontológica* que se estende ao longo de toda a nossa trajetória.”

O brincar carrega, enquanto possibilidade, a incorporação daquilo que historicamente e universalmente é materializado nos fenômenos sociais, integrando as necessidades humanas.

Acreditamos que o brincar, mesmo assumindo novos contornos ao longo da vida, é essencial também para a formação do ser genérico como descrito por (Saviani; Duarte, 2012):

> Ocorre não haver outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em temos materiais e imateriais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho.

O direito de brincar como necessidade humana e sua negação histórica se expressa nos tempos, espaços e vontades das crianças e adolescentes nas unidades escolares.

Os jogos e as brincadeiras estão presentes na escola, mesmo quando coagidos pela tirania da disciplina e padronização dos corpos, mesmo quando oprimidos pela valorização exacerbada da dimensão cognitiva que reforça a dicotomia entre corpo e mente.

Mas, de forma ocasional, especialmente a partir do AFEF o brincar aparece como uma metodologia, ou seja, uma estratégia pedagógica para se ensinar um determinado conhecimento/conteúdo. Nessas ocasiões, o brincar é uma ferramenta útil ao processo de ensino-aprendizagem, mesmo que ainda questionado por uma parcela da comunidade acadêmica embrutecida por ser tido como atividade que não traz seriedade. Entendemos ser ocasional quando o brincar, presente nos jogos, nas brincadeiras e nas práticas corporais lúdicas, é o próprio conhecimento/conteúdo a ser apreendido criticamente pelos estudantes.

Parece até uma incongruência denotar a importância da dimensão lúdica do brincar na satisfação das necessidades humanas e ignorá-la enquanto um conhecimento importante, que deveria ser “seriamente” transmitido na escola. Pelas razões claramente impressas na função social da escola, de valorização dos conteúdos, o qual são os conhecimentos sistematizados, trata-se de ir muito além da atividade humana do brincar pelo brincar. Na escola, o brincar é ou deveria ser

conteúdo curricular, que precisa ser devidamente tratado pedagogicamente, bem como valorizado e garantido como direito.

3.1 Compreendendo o Direito:

> *Os direitos representam a pertença dos homens ao mundo social, político e histórico que é constituído por adultos e por crianças.*
>
> (Franco, 2008, p. 121)

A legitimação social do Direito de Brincar ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Sua sustentação encontra algum amparo e valorização especialmente durante a infância, à medida que avançam os anos e os processos de transição da infância para a adolescência e desta para a vida adulta ocorre um processo regressivo de reconhecimento de sua importância.

Neste sentido torna-se imperioso o constante movimento de estudo e proposições capazes de reunir legislações, documentos, instrumentos infraconstitucionais, teses, dissertações, artigos, experiências, etc. tanto na esfera nacional como internacional que deem sustentação a defesa do DB para além da infância.

O desenvolvimento de novas formas de sociabilidade humana a partir dos últimos séculos (especialmente a partir do século XVII) por meio de avanços e revoluções tanto tecnológicas quanto econômicas e políticas foram refletidos na luta da classe trabalhadora, ora estabelecida dado o contexto instaurado de luta de classes, por condições de vida melhores em especial contraposição ao modo de produção capitalista que se tornou hegemônico mundialmente.

O século XX marca de inúmeras formas e é decisivo na materialização dos direitos das crianças e dos adolescentes e na compreensão dessa etapa de desenvolvimento como singular e necessária de reconhecimento, de proteção e alvo de garantia de direitos e de combate a violências. Destacamos alguns marcos decisivos ao longo do século XX:

> A Liga das Nações adota a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924)[...] A Assembleia Geral das Nações Unidas adota a Declaração dos Direitos da Criança, que reconhece, entre outros direitos, os direitos das crianças à educação, à brincadeira, a um ambiente favorável e a cuidados de saúde (1959).[...] O Brasil inclui em sua Constituição um artigo específico sobre os direitos das crianças, o artigo 227 (1988)[...] a Convenção sobre os Direitos da Criança é adotada pela Assembleia Geral das Nações

> Unidas(1989).[...] o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). (Unicef, [*s. d.*])

A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924 (Nações, 1924), escrita no contexto trágico do pós-Primeira Guerra Mundial, não tinha força de lei, e intentou conscientizar que os adultos têm "[...]incontestáveis deveres de proteção para com a criança" (Franco, 2008). Esse documento, que completou 100 anos apesar de apresentar contribuições significativas quanto ao compromisso que deve ser assumido para com as crianças de todo o mundo, principalmente ligadas à sua proteção, não incorpora ou valoriza o brincar como algo a ser garantido e importante de ser assegurado às crianças.

A Declaração dos Direitos da Criança (DDC) (Unicef, 1959) avança na compreensão da criança como sujeito de direitos, alvo de proteção e também no reconhecimento de sua personalidade, bem como estabelecimento de prioridades e caracterização como pessoa em processo de desenvolvimento que precisa de condições diferenciadas e específicas para se desenvolver integralmente. A DDC em seu 4º princípio traz a recreação com um direito a ser assegurado, assim como alimentação, habitação e assistência médica adequada. O brincar aparece no 7º princípio sendo valorizado como um elemento importante a educação "a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito." (Unicef, 1959).

A DDC, apesar de sua grande contribuição, não possui caráter vinculativo, servindo como recomendação à sociedade civil e governos de todo o mundo para reconhecerem os direitos das crianças.

O movimento de redemocratização do Brasil[17] pós-golpe militar de 1964, trouxe ao país um momento muito rico de disputas e mobilização popular (contra as elites concentradoras de poder e renda) para que fossem contemplados avanços significativos em todas as esferas da vida e gestão do estado em especial na garantia e formalização de direitos necessários a superação do longo período de ditadura vivida durante 21 anos que resultou em enormes sequelas de todas as ordens afetas principalmente às populações mais pobres e inviabilizadas de nossa nação.

[17] Que que pós fim a ditadura militar apenas na década de 1980.

A nova carta magna promulgada em 1988, em relação à criança, ao adolescente e ao jovem, traz absoluta prioridade, novas garantias de direitos e novos entendimentos bem distintos das legislações anteriores. A Constituição de 1988 a partir da participação de diversas organizações sociais inicia uma reflexão mais detida sobre as questões da infância e da adolescência. Disso resulta na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, P. da R., 1990), que altera o paradigma das necessidades (Doutrina da Situação Irregular) para o paradigma dos direitos (Doutrina da Proteção Integral) ao garantir políticas sociais básicas a toda criança e adolescente. A universalização dos direitos para o exercício da cidadania está garantida em lei e a sociedade é convocada a participar. São instituídos os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares, que ocupam posição central na organização estabelecida pelo Estatuto.

Em nosso entendimento, o DB figura na Constituição Federal em seu artigo n.º 227 de forma não explícita, mas que pode ser associado em especial aos direitos ao lazer e à cultura, devendo ser reconhecido também como dimensão importante ao direito à vida, à saúde e à educação.

O artigo 227 estabelece (Brasil, 1988):

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 65, de 2010)
> [...] Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.(Brasil, P. da R., 1990)

Em 1989 temos mais marco significativo que trouxe impactos importantíssimos: a Convenção sobre os Direitos da Criança[18] (CDC) pavimentando novos ordenamentos jurídicos e desdobramentos políticos e sociais aos países ratificadores, num total de 196, superando então o período onde apenas eram elaboradas recomendações sobre os direitos da criança e do adolescente.

De acordo com Franco (2008, p. 97):

---

[18] Promulgada em sua integridade pelo Brasil pelo Decreto Nº 99.710, de 21 De novembro de 1990**.** **"**Art. 1° A Convenção sobre os Direitos da Criança, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém." (Brasil, 1990)

> A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) trouxe mudanças substanciais em relação àquilo que constituía as relações entre adultos e crianças, principalmente, naquilo que diz respeito ao tratamento discricionário da proteção dos sujeitos frágeis, transformando as necessidades da infância em direitos humanos internacionalmente reconhecidos que deveriam ser seguidos por mecanismos jurídicos para sua garantia e efetivação no universo infantil. Reconhece, assim, a criança como sujeito de direitos, mas também sujeito de liberdades.

De acordo com Soares *et al.* (2022),"[...] um dos reflexos da Convenção sobre os Direitos das Criança foi a criação e publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente[...]". O direito de brincar na CDC, em nosso entendimento, está contemplado especialmente em seu artigo 31:

> 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
> 2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (ONU, 1989).

O Estatuto da Crianças e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) resguarda e detalha esse direito, avançando a partir da ratificação da CDC e dos movimentos de defesa da criança e do adolescente:

> Capítulo II
>
> Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade
> Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.
> Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
> I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
> II - opinião e expressão;
> III - crença e culto religioso;
> IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
> V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
> VI - participar da vida política, na forma da lei;
> VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Observamos que o DB está elencado no artigo de n.º 16 em seu inciso IV do capítulo II que trata sobre a "Liberdade, ao Respeito e à Dignidade" (Brasil, P. da R., 1990). A destacada relação com o direito de liberdade confere ao brincar posição de ser fundamental ao pleno desenvolvimento da criança e adolescentes que estão em condição peculiar de formação (Franco, 2008, p. 144).

Segundo Zapater (2019, p. 148) ao tratar sobre o direito ao lazer, o qual inclui brincar, praticar esportes e se divertir, a autora aponta o lazer também como um direito de segunda geração[19]:

> Ainda que previsto como um direito de liberdade (ou seja, de primeira geração) em relação aos seus destinatários (crianças e adolescentes), isso não afasta o dever do Estado de criar políticas públicas para seu exercício, conferindo-lhe também natureza de direito humano de segunda geração.

Ainda sobre o direito à liberdade Amin (2021, p. 160) nos ajuda a compreender sua amplitude necessária a garantir a condição da pessoa de ser:

> A liberdade preconizada no art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente é mais ampla. Consequência natural da adoção do princípio fundamental da dignidade da pessoa, compreende o direito à autodeterminação, à busca pela construção de sua identidade, valendo-se do direito à liberdade de opinião, expressão, crença e culto religioso, liberdade para brincar, praticar esportes, divertir-se, participar da vida em família, na sociedade e na vida política, assim como buscar refúgio, auxílio e orientação. Em suma, liberdade para ser.

A partir do reconhecimento do processo de construção do direito, daremos um salto em direção à escola, buscando localizar o DB em seu seio e também os caminhos a percorrer.

Considerando que a Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece em seu artigo 218, parágrafo I, a obrigatoriedade da educação básica gratuita para todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, entendemos que a escola se torna um espaço privilegiado para a garantia do DB para essa população.

Ao considerar o brincar um direito de segunda dimensão, na escola, além da finalidade pedagógica, seja como ferramenta ou metodologia, deve ser tido como conhecimento a ser aprendido e vivenciado livremente.

---

[19] Os direitos de primeira dimensão referem-se às **Liberdades Negativas Clássicas**, que enfatizam o princípio da liberdade, configurando os direitos civis e políticos. Exigem do ente estatal uma abstenção e não uma prestação, possuindo assim um caráter negativo, tendo como titular o indivíduo. **Exemplos: o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à liberdade de expressão, à liberdade de religião, à participação política, etc**. Os direitos fundamentais de primeira dimensão representam de forma geral os direitos civis e políticos. [...]
Os direitos de segunda dimensão relacionam-se com as **LIBERDADES POSITIVAS**, são aqueles que asseguram o princípio da igualdade material entre o ser humano. Neste contexto, ocorre a criação de normas de ordem pública destinadas a limitar a autonomia de vontade das partes em prol dos interesses da coletividade. **O direito de segunda geração, ao invés de se negar ao Estado uma atuação, exige-se dele que preste políticas públicas**, tratando-se, portanto, de direitos positivos, **impondo ao Estado uma obrigação de fazer,[...]** São direitos que impõem diretrizes, deveres e tarefas a serem realizadas pelo Estado, no intuito de possibilitar à população melhor qualidade de vida e um nível de dignidade como pressuposto do próprio exercício da liberdade.[...]. (Zoghbi, 2017 grifo do autor)

O brincar na escola, enquanto direito de segunda dimensão de fato (distinto de sua condição de ferramenta), apesar de estar no ambiente educacional, precisa de tempos e espaços assegurados para que ele seja exercido e garantido. Ação que pode agregar significativamente junto ao saber escolar (Júnior; Melo, 2021) e ao desenvolvimento em sua plenitude dos seres humanos em formação.

A depender das condições objetivas de vida das crianças e adolescentes em especial daquelas com menos recursos e acesso, oriundos de famílias pobres, a depender de suas condições de moradia, segurança, acesso a equipamentos públicos, etc. não terão o direito de brincar garantido para além dos limites de sua residência, tendo talvez na escola o espaço com maior possibilidade de exercê-lo. Daí não só advém a necessidade de compreensão e garantia do DBE, assim como "[...] a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade[...] (Duarte, 2011, p. 19).

Acreditamos que na Educação Básica, independente da etapa, que o brincar precisa ser garantido como direito e que tenha espaço reservado ou privilegiado na organização construída democraticamente dos tempos e espaços escolares, bem como infundir-se também no trabalho dos diversos componentes curriculares.

Recentemente, foi promulgada a lei n.º 14.826, de 20 de março de 2024 que "Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças" (Brasil, P. da R., 2024). Além de vincular o direito de brincar como uma das estratégias de prevenção à violência contra crianças, avança no reconhecimento da garantia do direito enquanto política de estado, a saber:

> Art. 1º Esta Lei institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias para prevenção à violência contra crianças.
> Art. 2º A parentalidade positiva e o direito ao brincar constituem políticas de Estado a serem observadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
> Art. 3º É dever do Estado, da família e da sociedade proteger, preservar e garantir o direito ao brincar a todas as crianças.
> Parágrafo único. Considera-se criança, para os fins desta Lei, a pessoa com até 12 (doze) anos de idade incompletos.
> Art. 4º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolverão, no âmbito das políticas de assistência social, educação, cultura, saúde e segurança pública, ações de fortalecimento da parentalidade positiva e de promoção do direito ao brincar.
> Art. 5º Para os fins desta Lei, considera-se parentalidade positiva o processo desenvolvido pelas famílias na educação das crianças na condição de sujeitos de direitos no desenvolvimento de um relacionamento fundamentado no respeito, no acolhimento e na não violência.
> Art. 6º É dever do Estado, da família e da sociedade a promoção dos seguintes aspectos da parentalidade positiva:

> I - manutenção da vida: ações de proteção e manutenção da vida da criança, de forma a oferecer condições para a sua sobrevivência e saúde física e mental, bem como a prevenir violências e violações de direitos;
> II - apoio emocional: atendimento adequado às necessidades emocionais da criança, a fim de garantir seu desenvolvimento psicológico pleno e saudável;
> III - estrutura: conjunto de equipamentos de uso comum destinados a práticas culturais, de lazer e de esporte, com garantia de acesso e segurança à população em geral;
> IV - estimulação: promoção de ações e de campanhas que visem ao pleno desenvolvimento das capacidades neurológicas e cognitivas da criança;
> V - supervisão: estímulo a ações que visem ao desenvolvimento da autonomia da criança;
> VI - educação não violenta e lúdica: ações que promovam o direito ao brincar e ao brincar livre, bem como as relações não violentas.
> Art. 7º A aplicação desta Lei, sem prejuízo dos princípios estabelecidos nas demais normas nacionais de proteção aos direitos da criança e do adolescente, terá como base, entre outros, os direitos e garantias fundamentais da criança e do adolescente a:
> I - brincar livre de intimidação ou discriminação;
> II - relacionar-se com a natureza;
> III - viver em seus territórios originários;
> IV - receber estímulos parentais lúdicos adequados à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.
> Art. 8º O caput do art. 5º da Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso VII:
> "Art.5º.....
> VII - promover a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias de prevenção à violência doméstica contra a criança e o adolescente." (NR)
> Art. 9º Cabe ao poder público editar atos normativos necessários à efetividade desta Lei.
> Art. 10. Cabe aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer as ações de promoção da parentalidade positiva e do direito ao brincar, em programas já existentes ou novos, no âmbito das respectivas competências.
> Art. 11. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial. (Brasil, P. da R., 2024, p. grifo nosso)

A lei passou a vigorar em 16 de setembro de 2024 e ainda não é possível avaliar efetivamente seus desdobramentos e impactos. Os desafios de sua aplicabilidade prática estão vinculados tanto à mudança cultural, a investimentos e esforços tanto da sociedade civil quanto da esfera governamental, à disseminação de seu conteúdo, além de futuras regulamentações capazes de materializarem seu propósito.

A lei tem destinação específica a crianças, ou seja, pessoas até 12 anos incompletos, porém em seu 7º artigo consideramos ser possível inferir que ela pode abarcar em certo grau o adolescente que também merece reconhecimento por "sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento" (Brasil, P. da R., 2024).

Entendemos que além da luta pela aplicabilidade da lei, de fato integrada às políticas públicas dos diferentes entes da federação, ser necessário ampliar tanto o entendimento de parentalidade positiva como o do direito de brincar também ao

adolescente, contemplando assim, por exemplo, no segmento educacional, todos os AFEF e também o EM.

Ampliação a toda faixa etária compreendida enquanto adolescência, é fundamental para que o brincar deixe de ser tido como um direito de “segunda categoria” ou supérfluo, desvalorizado e invisibilizado passando a um novo estágio também no ambiente escolar, por exercer “[...]importante papel no desenvolvimento da criança e do adolescente. (Amin, 2021)”.

Luta atrelada à ampliação de políticas de educação integral, ou seja, aquelas que vão além da ampliação da permanência do tempo na escola, avançando para a promoção do verdadeiro potencial de objetivação das capacidades humanas.

Para educadores e gestores escolares a lei nº 14.826, no mínimo, pode motivar o debate crítico e a disputa dos PPP escolares e também dos currículos estaduais e municipais, buscando o reconhecimento do brincar como um direito a ser valorizado e assegurado no ambiente escolar em toda a Educação Básica.

O brincar está diretamente associado aos bens culturais que também são direitos e se manifestam de formas diversas a cada tempo histórico e precisam ser vivenciados, renovados, reinventados dialogando com as novas possibilidades resultantes da produção da humanidade em seus diversos aspectos de organização social, produção cultural e tecnológica entre outros aspectos.

Obviamente, ao reconhecer o direito de brincar na escola, os professores e demais profissionais estão, ou devem, se empreender da garantia e usufruto desse direito. Não se trata de participar a todo tempo das brincadeiras (ou de qualquer outro nome que venha ser chamado esse momento como, por exemplo: jogo), trata-se de reconhecer as inúmeras possibilidades advindas das práticas brincantes que estão direta e indiretamente ligadas à formação integral do ser humano, mais feliz e pleno em todos os aspectos, não apenas aqueles relacionados à produção material e laboral.

As possibilidades são infinitas no universo brincante, e podem ser alvo de estudo por parte dos professores e alunos, não só no reconhecimento da cultura popular ou erudita, tradições, novas tecnologias, mas também na utilização dos conhecimentos adquiridos e novas possibilidades de uso.

Para a escola assegurar mais tempos e espaços brincantes, entendemos não ser uma tarefa complexa ou que desconfigure o trabalho e organização da escola.

Esses tempos e espaços, além daqueles incorporados por professores(as) em seus componentes curriculares, enquanto parte da metodologia de trabalho podem e devem ser construídos por meio de processos democráticos de organização e mobilização dos estudantes incorporando-se ao PPP da escola através da dinâmica curricular em suas dimensões de organização e normatização escolar (Coletivo Autores, 1992, p. 29).

Concordamos com Custódio e Zaro (2022, p. 18) quanto à importância em perceber que “[...] nem todos os direitos reconhecidos são perceptíveis e que muitos ainda precisam passar por um processo dialético de debate e conscientização morosa, se apresenta como desafio, mas possível de ser alcançado.”

Essa organização estimulada pela escola, além da promoção do DBE, possibilita o trabalho de inúmeros outros conhecimentos, para além do fortalecimento das relações sociais e do real sentimento de pertencimento do estudante à escola. Os processos democráticos fortalecidos na escola ratificam a condição cidadã de crianças e adolescentes.

Para amparar e dar os primeiros subsídios a professores(as), gestores(as) entre outros atores interessados, destacamos no quadro abaixo trechos do ECA que têm vínculos diretos ou podem ser associados na defesa do DBE ao longo de toda a educação básica. Sugerimos que o estudo da legislação que ampara e protege crianças e adolescentes possa ser um excelente ponto de partida para a construção coletiva de estratégias que garantam os direitos. Estratégias que podem promover a leitura crítico-reflexiva com os alunos, partilhando dos espaços de planejamento e avaliação coletivas de professores(as) com o intuito de promover ações a serem construídas pelos docentes com estudantes que resultem na materialização do enfrentamento das dificuldades identificadas em cada contexto em que a comunidade educativa esteja envolvida.

Quadro 2 - O direito de brincar e o ECA.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Disposições Preliminares

- Art. 2°: Define criança como pessoa até 12 anos incompletos e adolescente como pessoa entre 12 e 18 anos.
- Art. 3°: Crianças e adolescentes têm todos os direitos fundamentais, assegurando seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, sem discriminação.
- Art. 4°: É dever da família, comunidade, sociedade e poder público assegurar, com absoluta prioridade, os direitos à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária.
- Art. 6°: A interpretação da lei deve considerar os fins sociais, o bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar de desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

- Art. 15: Crianças e adolescentes têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos civis, humanos e sociais.
- Art. 16: O direito à liberdade inclui brincar, praticar esportes e divertir-se.
- Art. 17: O direito ao respeito inclui a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, preservando imagem, identidade, autonomia, valores, ideias, crenças, espaços e objetos pessoais.

Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e Lazer

- Art. 53: Crianças e adolescentes têm direito à educação visando seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.
- Art. 54: É dever do Estado assegurar "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um".
- Art. 58: O processo educacional deve respeitar os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social das crianças e adolescentes, garantindo liberdade de criação e acesso às fontes de cultura.
- Art. 59: Municípios, com apoio dos estados e da União, devem estimular e facilitar recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer para infância e juventude.

Prevenção

- Art. 71: "A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento".
- Art. 75: "Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária".

Fonte: ECA (Brasil, P. da R., 1990) elaborado pelo autor (2024)

Nos próximos tópicos avançaremos para o território da escola, apresentando reflexões e apontamentos relacionados ao dia-a-dia da organização escolar e sua relação com o DB.

3.2 Valorização e garantia do direito de brincar na escola:

A valorização e garantia do brincar enquanto direito na escola em nosso entendimento passa pela a) compreensão e reconhecimento do direito, sendo importante o estudo sobre a temática em especial do processo de legitimação e garantia dos direitos de crianças e adolescentes; b) destinação de espaços e tempos possíveis e independentes, livres dentro das possibilidades de organização da escola considerando vários aspectos como a estrutura física, equipamentos, o currículo, cultura e tradições, tecnologias, insumos, etc.; c) construção coletiva e democrática de ações e projetos que debatam e estimulem o DB dentro e fora da escola; d) Incluir o DB como um dos princípios orientadores da construção de ações de organização do trato pedagógico no PPP da escola.

Como explorado no tópico anterior, não faltam elementos que sustentem o DBE. Nesse sentido, os estudos a serem realizados pelos(as) docentes[20] poderão ser orientados para fundamentação que possibilite a incorporação e reconhecimento do DBE nas propostas pedagógicas. Podendo, então, conceber a dimensão do brincar como um princípio importante no processo de desenvolvimento e também como um conhecimento passível de apropriações críticas e historicamente situadas e **não** condicionadas apenas à infância.

Nesse sentindo cabe a reflexão também sobre o lugar do corpo que entra na escola, e não se separa ou repousa à espera de pequenas janelas de liberdade e interação, está presente a todo o tempo e compõem o processo de apropriação crítica dos conhecimentos do processo de humanização (Duarte, 2011) que defendemos.

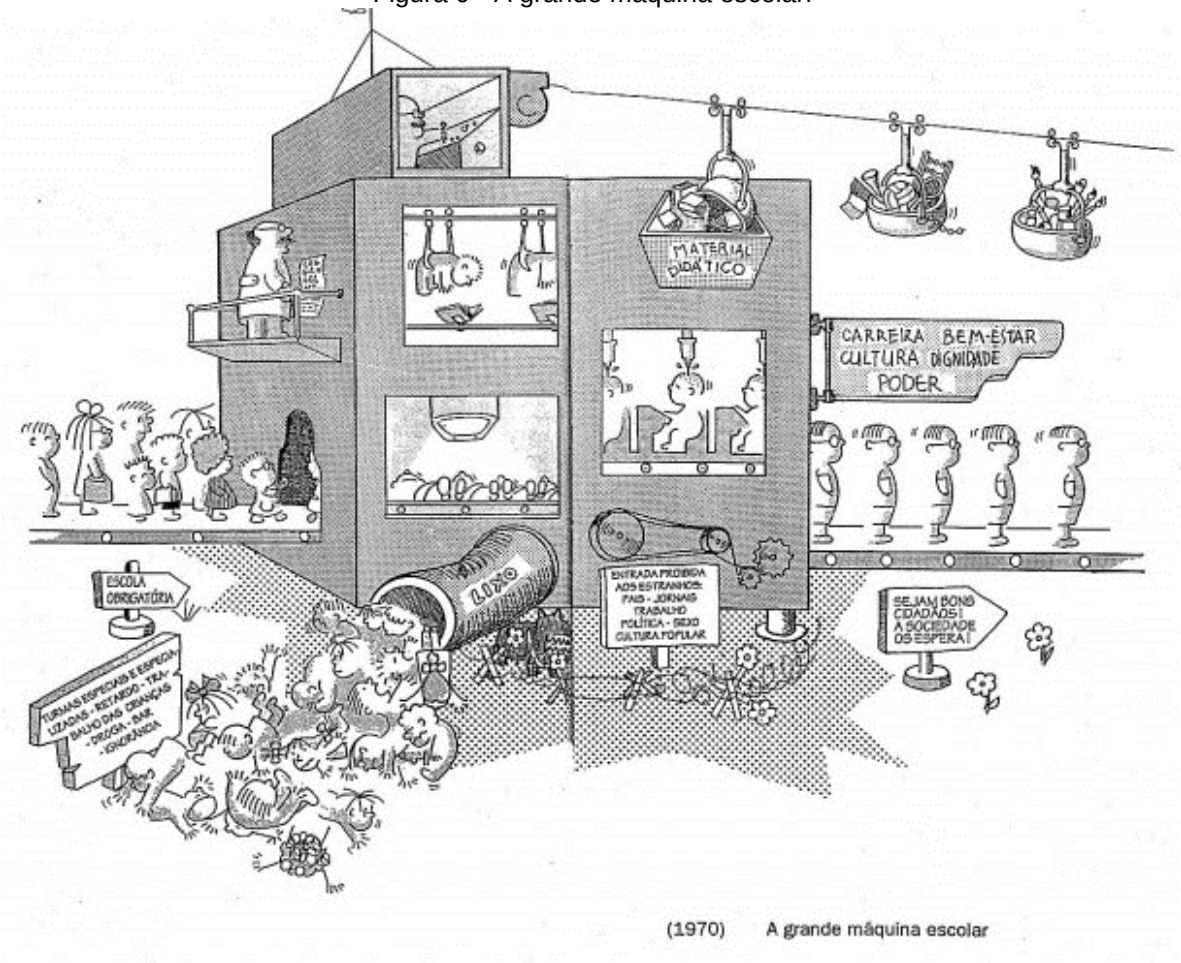
Importante atentar-se a “máquina” condicionadora de corpo assumida muitas vezes pela escola, como bem ilustra Figueiredo (2009, p. 56):

> [...] ao chegarem à escola, as crianças são condicionadas a obedecerem ao toque da sineta. É hora de iniciar a produção. Na sala de aula, os seus corpos passam a ser imobilizados, ficando longo tempo presos às cadeiras, tal qual o operário fica preso à sua máquina.

[20] Aqui enaltecemos a importância da formação continuada em serviço como importante momento de construção coletiva e democrática (coordenações). No DF contamos com a jornada ampliada e horários destinados a coordenação individual, coletiva e a formação continuada em serviço.

Francesco Tonucci, pedagogo, desenhista e pensador italiano em muitas de suas obras nos chama atenção de diversas formas sobre o papel da escola na formação da pessoa, em muitas de suas charges nos apresenta questionamentos sobre como a escola precisa avançar na sua relação com os estudantes e destaca em muitos momentos o brincar como uma dimensão importante, que é séria e não deve ser alienante. Abaixo destacamos uma charge questionadora de um modelo de escola alienante.

Figura 9 - A grande máquina escolar.



Fonte: A grande máquina escolar (Tonucci, 1997, p. 100–101).

A grande máquina escolar de Tonucci (1997) traz inúmeras reflexões ainda atuais, em especial no contexto neoliberal e do avanço em nosso país das pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2001b) e do domínio da lógica das competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir da educação escolar. A escola destinada aos filhos da classe trabalhadora a cada dia se esvazia de sentido crítico e de espaço de apropriação dos conhecimentos mais avançados que incluem a cultura corporal (Coletivo Autores, 1992).

Essa “máquina” a muito tempo assume o papel de contribuir com o enclausuramento do brincar à infância e à medida que avançam as etapas da educação básica passam a negação do brincar enquanto uma das dimensões fundantes e presentes ao longo de toda vida do ser humano.

Se apropriam daquilo que passam a chamar de “situações lúdicas”, como parte do processo de alienação que prepara os futuros trabalhadores a aceitarem docilmente a lógica de exploração, competição e alta-produtividade como naturais, invisibilizando a lógica destrutiva do capital.

Sales (2022, p. 37) em sua dissertação de mestrado intitulada “*Corpos em transe na escola: sentidos e significados do brincar na adolescência”* respalda nossas afirmações do teor assumido nas normatizações atuais para educação:

> É importante salientar que a BNCC (2018) não traz em seu bojo as palavras brincar e ludicidade, quando se refere ao Ensino Fundamental - anos finais e faz a alusão, apenas, às “situações lúdicas” (BNCC, 2018, p. 57) na aprendizagem.

Dialogaremos com estudo de Sales (2022) em vários momentos a seguir intercalando com as contribuições de outros autores que se debruçaram sobre a temática e que como apontamos na introdução desse trabalho reconhecem que o universo dos jogos, brincadeiras e práticas corporais lúdicas presentes na infância perde espaço ou é negado, especialmente na transição da infância para adolescência na escola, ou seja, a partir dos AFEF.

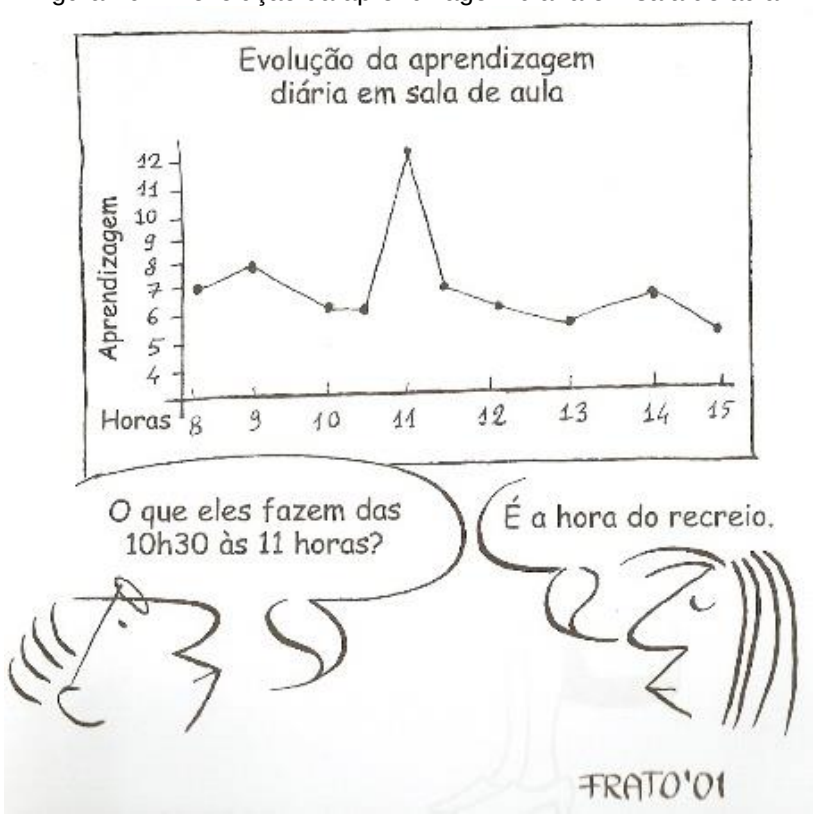
Os estudos de Oliveira e Francischini (2003, p. 43) também confirmam nossas afirmações e podemos destacar que as imposições normativas de uma educação rasa vêm sendo implantadas há bastante tempo em nosso país:

> Na mesma época em que foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – referenciais para o ensino fundamental e para o ensino médio – entraram em vigor. Em nenhuma parte da Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais há referências ao brincar, direito esse assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Dessa forma, está implícita a ideia de que o brincar encerra-se na educação infantil; no ensino fundamental, não há mais espaço para a brincadeira.

O direito de brincar não é contrastante à escola, tão pouco deve estar limitado à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A EF não detém a exclusividade sobre as práticas corporais lúdicas, mas, junto com o recreio, constituem muitas vezes os únicos momentos “permitidos” ao brincar na escola. Na

imagem abaixo, observamos a crítica de Tonucci (2007) apontando o recreio como um tempo de melhor desenvolvimento da aprendizagem:

Figura 10 - A evolução da aprendizagem diária em sala de aula.



Fonte : (Tonucci, 2007, p. 161)

Assim como apontado na figura acima, é preciso reconhecimento dos(as) educadores(as) quanto à importância do brincar. Nesse sentido, temos acordo com Franco (2008, p. 34) ao afirmar que:

> [...] o educador não deve ser aquele que apenas considera o brincar como um dever imposto por lei, mas como realidade que comunica ao mundo adulto as linguagens do mundo de imaginação e de fantasia da criança. Assim, na luta pela efetivação do direito de brincar não haverá vencedores, mas sim protagonistas de um cenário de muitas contradições que é a escola.

O protagonismo pela efetivação do DBE precisa ser de todos os membros da comunidade educativa, mediados e capitaneados pelos(as) docentes, que precisam incorporar o *brincante* presente em cada um de nós para dar conta dessa demanda. Segundo Moreira (2016, p. 64 grifo do autor) "[...] *ser brincante* implica também uma *ação política* e, entre outras características, brincar é um ato constante de *resistência* e de *luta"*.

Bocchi e Gomes (2020, p. 138) destacam aspectos importantes em relação ao brincar:

> O brincar é, portanto, atravessado pela instância ideológica, o que é facilmente compreendido quando pensamos sobre como o modo de produção capitalista investe seus sentidos sobre as brincadeiras e os brinquedos, tornando-os mercadorias vendáveis que, via de regra, regulam e organizam os processos simbólicos do brincar na atualidade, empobrecendo-os.

Temos acordo com Mascarenhas (2000, p. 17), que compreende lazer como "[...] um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia".

O brincar, assim como o lazer, está imerso nas “tensões entre capital e trabalhado” (Mascarenhas, 2000), ora tido como manifestação rica de possibilidades de alienação, ora como potencial valor mercadológico quando a fetichização assim o “estabelece”.

A lógica capitalista se apropria do jogo e do brincar com inúmeros objetivos, que via de regra estão relacionados ao aumento dos lucros e das taxas de mais-valia, atrelados ao aumento da produtividade, do incentivo a competitividade, do treinamento, do aumento “imperceptível” das horas de trabalho vinculados a valorização de uma pseudo-criatividade e de uma falsa ideia de liberdade concedida para trabalhar de casa ou em ambientes descontraídos, por exemplo. “Só a aceitação das *regras do jogo* levará o trabalhador ao *paraíso capitalista* do consumo e do sucesso pessoal” (Soares; Figueiredo, 2009, p. 73).

Então, a atuação da escola sobre o brincar guarda ligação direta com a leitura crítica de mundo, que só consegue ser apropriada quando ocorrem mediações qualificadas, em especial a partir da fundamentação teórica e prática.

Rodrigues e Padilha (2017, p. 02) defendem que:

> [...] a práxis pedagógica caracteriza-se como uma atividade transformadora. E é a consciência do motivo da atividade pedagógica, isto é, a transformação social, que a coloca em movimento. Consequentemente, a consciência do caráter coletivo de sua atividade confere ao professor maior grau de consciência de classe.

Professores(as) tem um universo rico de possibilidades de atuação, intrincando conhecimentos com e a partir do brincar, com e a partir das observações de como os estudantes e a sociedade são influenciados e moldados pela lógica capitalista que transforma tudo e todos em mercadoria.

(Libâneo, 2016, p. 445, tradução nossa), em sua análise, denúncia que:

> [...] os critérios de qualidade da educação traçados a partir das diretrizes de organismos internacionais contrariam uma visão emancipatória do processo

> educacional por sua subordinação à lógica do mercado e aos interesses da globalização do capital.

Se hoje “não fica bem” para os negócios discriminar e obter lucro pela exploração descarada e violenta dos(as) trabalhadores(as), moldemos os futuros trabalhadores aos novos códigos sociais aceitáveis sem abdicar das taxas de lucro e da exploração da classe trabalhadora.

A afirmação de Araújo (2017) que “O estado brincante desinstala; é essencialmente libertário, emancipador”, em nosso entendimento condiz com nossa defesa do papel que o(a) educador(a) também precisa assumir, o de *brincante*, pois ele(a) é aquele(a) que não deve sucumbir ou se deixar levar pela lógica neoliberal. O(a) professor(a) que se permite e também se reconhece brincante é aquele que assume um compromisso maior que a lógica meramente, mercadológica, instrucional e neotecnicista (Duarte, 2020) atribuída à escola também por organizações representativas a serviço do capital[21].

Concordamos com Silva (2017, p. 146) ao afirmar: “se a valorização do lúdico fosse semelhante à valorização das obrigações e do trabalho, consequentemente seriam formadas crianças com aspiração para ser um adulto brincante.”

Nesse sentido, Silva (2017)[22], além de questionar a valorização que o lúdico assume em nosso processo de formação, aponta que apesar de os adultos, por sua maior experiência, inclinar-se-iam a serem mais criativos que as crianças e adolescentes, aponta ainda que o medo sobre a repercussão, a preocupação com a opinião dos outros, é um dos fatores que os condicionam à retidão, associada à inflexibilidade e à rigidez. A integridade não devia ser mensurável ou estar relacionada a uma pseudo rigidez desejável ao adulto. Esse tipo de projeção sobre a seriedade que “estar por vir” na vida adulta está diretamente ligada à percepção de que o brincar não envolve a seriedade desejável, tornando-se, à medida que os anos passam, cada

---

[21] Pacheco e Daros (2016) promoveram um estudo que demonstra qual a concepção de educação defendida pela UNESCO a partir da análise do documento Educação: um tesouro a descobrir, feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: O documento publicado pela Unesco que virou uma espécie de guia para os governos de diversas partes do mundo, trouxe para dentro das escolas princípios neoliberais de produtividade e competitividade. A questão meritocrática, por exemplo, indicada no relatório e amplamente adotada pelos sistemas educativos do Brasil aprofunda ainda mais as diferenças entre as escolas desviando o foco da questão do ensino qualitativo para o quantitativo.

[22] Tomando como referência os estudos de (VIGOTSKI, 2009).

vez mais incompatível com aquele destinado a ser apenas uma “peça” da lógica produtivista, exploratória do capital.

Então, transmissão e apropriação dos conhecimentos mais avançados, compromisso e função da escola, tal qual aponta Saviani (2015), é aquele que possibilitará a compreensão de que: “A oposição entre o brincar e o trabalhar entende que a brincadeira é “perder tempo”, ou seja, não vincula-se com o mundo produtivo que determina a produção de resultados considerados como úteis socialmente.” (Franco, 2008, p. 156).

A deslegitimação do brincar, que passa a ser incutida à medida que avançam os anos, é a mesma que atribui ao brincar uma dimensão de não seriedade e por isso “desimportante”. Ao nos permitimos reconhecer a importância dessa manifestação para a formação e constituição do homem, que deve estar presente ao longo de toda a vida, superamos facilmente quaisquer contradições propagandeadas entre o brincar e a seriedade.

O momento brincante é marcado por compromisso, entrega, dedicação, criatividade, engajamento, inteireza, imaginação, superação e também frustração. Aquele que brinca leva aquele momento a sério e se permite incorporar o ser brincante também a outras dimensões de sua vida.

Do brincar nascem outras necessidades, quando o conhecimento está ao lado para ser utilizado, os estudantes o buscarão e então o(a) professor(a) precisa estar pronto para apresentá-lo com riqueza, ampliando e complexificando a relação com aquilo que se transformou em objeto de estudo.

Nos anos finais entendemos que, por vezes, existe um receio dada a cultura de violência vivenciada em muitos contextos e comunidades. A presença dos educadores nos espaços pode se dar na relação com a necessidade de mediações para a construção, por parte dos estudantes, de soluções por meio de processos democráticos e inclusivos que se desdobrem em vários momentos na escola. Esses desdobramentos devem constituir o PPP da escola com vistas à superação de situações violentas, por relações de mediação social respeitosa aos conflitos presentes em quaisquer espaços de interação entre pessoas.

O Direito de Brincar na Escola é um ato de rebeldia:

> [...] o lúdico constitui-se numa prática social de resistência e rebeldia, sendo compreendido e praticado enquanto um elemento central do ser social, seja criança ou adulto. As práticas lúdicas, principalmente os jogos tradicionais

> infantis, surgem como elementos de negação às iniqüidades do trabalho estranhado, cujas raízes são seculares. (Silva, 2000, p. 240)

Nossa proposição é que as práticas corporais lúdicas e o direito de brincar na escola permeiem toda a organização do trato do conhecimento e que estejam presentes no trabalho educativo.

"O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza." (Saviani, 2011, p. 103).

O Coletivo Autores (1992, p. 65–66) nos apresenta um importante apontamento de que: "O jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente."

Na proposta apresentada pelo livro Metodologia do Ensino de Educação Física[23] o jogo, e a partir do entendimento citado acima, *o brincar*, estão listados como conteúdos/conhecimentos que poderão/deverão ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização.

A escolha e a organização dos conteúdos devem estar comprometidas com os interesses e necessidades dos estudantes, tendo uma função social consciente e contundente.

É fundamental compreender, como nos elucida Saviani (2011, p. 65) que a transformação do saber elaborado em saber escolar:

> [...] é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto de saberes sistematizados, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite sua assimilação.

O saber escolar/objeto de intervenção da Educação Física é a cultura corporal, que pode ser descrita de acordo com o Coletivo Autores (1992, p. 38) como:

> [...] acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

[23] O livro Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo Autores, 1992) entendemos ser uma obra seminal do campo e segundo (Souza Júnior *et al.*, 2011) "referência central para a formação inicial e continuada de profissionais de Educação Física, tornando-se, poderíamos dizer, uma leitura imprescindível, um clássico da área, para aqueles que atuam na Educação Física escolar."

As manifestações da Cultura Corporal assumem características próprias da sociedade em que elas estão inseridas, pois se configuram como uma produção histórico-cultural e, com isso, “envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica” Coletivo Autores (1992, p. 70). Podem, portanto, ser consideradas ricos conteúdos pedagógicos, por estarem “[...]baseadas em um conjunto de valores e atitudes que podem ser contextualizados nas aulas, como honestidade, respeito, corrupção, trapaça, egoísmo, discriminações e preconceitos, violência, sexualidade” (BEHMOIRAS, 2011).

Tendo como lócus e objeto de estudos as escolas da rede pública de ensino do DF, destacamos o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018a) que compreende, frente à realidade complexa e desigual que o DF possui, uma Educação Física socialmente referenciada que possua características reflexivas e críticas, que levem o estudante a pensar sobre a realidade social.

Apesar de sermos críticos[24] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b), conseguimos encontrar, ainda que identifiquemos certa desvalorização o brincar e o jogar enquanto conhecimento curricular sofrem a serem elencados nos AFEF, no componente curricular EF é que se abre espaço para essas manifestações que podem ser potencializadas na proposta pedagógica para toda a escola:

> [...] as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. (Brasil, 2018b, p. 213)

A destinação de espaços e tempos possíveis e independentes, livres dentro das possibilidades de organização da escola, considerando vários aspectos como estrutura física, equipamentos, o currículo, cultura e tradições, tecnologias, insumos, etc. são um desafio para qualquer escola.

Pensar em proposições diferenciadas de organização do espaço e tempo escolar, frente a desafios paradigmáticos de ruptura do aprender exclusivo em sala

---

[24] Por desconsiderar as contribuições de milhares de educadores e todo o esforço realizado por docentes especialistas que organizaram a primeira e segunda versões. Além disso, a terceira versão, nascida e criada durante o Governo Temer (2016-2017), transporta o vocabulário empresarial do ambiente corporativo para as escolas e sistemas de ensino público, evidenciando a contrarreforma empresarial na educação, conforme observado por Freitas (2018).

de aula sentado, exige planejamento, organização, construção coletiva e tempo para que se consolidem mudanças que possam incorpora-se à cultura educativa da escola.

Uma informação importante e por muitos desconhecida é que o “recreio ou intervalo” pode (e deve) compor as atividades escolares:

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) em seu parecer nº 2/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003 - Orientações sobre a utilização do recreio como atividade escolar.

> [...] a Câmara de Educação Básica encaminha aos órgãos gestores dos sistemas de ensino as seguintes orientações:
> **1ª.)** A Proposta Pedagógica da Escola é a base da Instituição Escolar, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
> **2ª.)** A Escola, ao fazer constar na Carga Horária o tempo reservado para o recreio, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com sua Proposta Pedagógica.
> **3ª.)** Não poderá ser considerado o tempo do recreio no cômputo da Carga Horária do Ensino Fundamental e Médio sem o controle da freqüência. E, a freqüência deve ser de responsabilidade do corpo docente. Portanto, sem a participação do corpo docente não haverá o cômputo do tempo reservado para o recreio na Carga Horária do ano letivo dessas etapas da Educação Básica. [...]
> (BRASIL, 2003, p. 04)

A exigência principal do parecer é que conste da proposta pedagógica da escola que os docentes estejam presentes. Essa presença não significa o controle de todas as atividades realizadas pelos(as) estudantes, diferindo da função de vigilância. Entendemos que a inclusão do recreio na proposta pedagógica constitui-se uma oportunidade que contribui para a valorização e garantia do DBE e outras muitas possibilidades de fortalecimento desse espaço e tempo escolar.

A “chave” da constituição desse espaço na proposta pedagógica implica uma mudança de entendimento do que representa esse tempo para a escola, para os (as) estudantes, para os (as) professores(as) e demais profissionais que compõem a escola.

> Valorizar os momentos de diversão e incentivar as brincadeiras dos adolescentes é um caminho para viver de forma plena a passagem pela escola. Deixá-los brincar é promover o protagonismo na própria constituição da escola. O brincar demonstra a relação que a escola tem com os estudantes, relação essa de confiança, liberdade e espírito democrático. (Sales, 2022, p. 101)

A construção dessa proposição, ancorada ao PPP da escola, poderá ter sucesso e superar os receios quanto às diversas motivações legítimas e outras nem tanto, como, por exemplo, as diversas formas de violência vivenciadas entre estudantes e a depredação do patrimônio e equipamentos.

A implantação de um projeto para o recreio cultural em uma escola do AFEF em São Sebastião – DF, identifica que a constituição desse espaço, passa por etapas onde a direção, coordenação e professores, mobilizam e realizam diversas atividades que baseadas na gestão democrática (Brasil, 1996; Distrito Federal, 2012), estabelecerão processos que estimulem e garantam espaços de auto-organização, mediação de conflitos, apropriação, identificação com os espaços e equipamento escolares e avaliação da atuação de todos os envolvidos. Em nossa compreensão, deve-se começar com pequenas ações em sala de aula e ir ampliando para ações maiores, como, por exemplo: assembleias escolares[25].

> Toda escola que valoriza o brincar estimula sonhos e projetos para uma vida melhor. Uma escola que ouve seus estudantes de maneira atenta pode transformar o espaço em um lugar rico de possibilidades para experiências lúdicas. (Sales, 2022, p. 101)

A constituição de um bom processo de qualificação que dará novos significados aos espaços e tempos escolares, exige estudo, compromisso, empatia, respeito mútuo, inclusão, diálogo, confiança, perseverança e resiliência. As proposições devem de todo modo beneficiar a todos os envolvidos, que com objetivações por vezes distintas passam a compartilhar do empenho comum para o sucesso do projeto que poderá se imbricar e fundir-se a cultura da escola.

Rafael, da Silveira e Chaves (2023) em sua pesquisa identificaram que os adolescentes apontaram limitações no recreio que vão além dos espaços e tempos disponíveis, indicaram questões como: sentimento de restrição e controle diretamente ligados a percepção de falta de autonomia; desejo por mais variedades de materiais e atividades e acesso a mais espaços escolares (biblioteca, sala de aula, sala de vídeo, etc.); necessidade de certo acompanhamento para auxiliar na mediação para que todos(as) possam ser contemplados; compreensão do recreio como espaço importante de socialização e inclusão, não apenas de descanso e pausa para às próximas atividades;

> A atenção da escola às formas de apropriação do recreio como tempo de lazer, de sociabilidade e de formação humana, pode possibilitar balizar a aprendizagem social nesse tempo pelos princípios da proposta político-pedagógica, ampliando as possibilidades de experiências e interações e evitando-se a perpetuação de exclusões, violências, discriminações, preconceitos e formas de agir não democráticas.(Rafael; da Silveira; Chaves, 2023, p. 18)

[25] A lei de gestão democrática do DF (Distrito Federal, 2012) apresenta as assembleias escolares com um dos mecanismos de participação previstas na lei de gestão democrática.

Os desafios passam pela consolidação dos espaços de participação democrática, de relações pautadas pelo diálogo e pela escuta, da diversificação de espaços e materiais, da autogestão e controle social exercido pela comunidade escolar e do reconhecimento do recreio como espaço rico de aprendizados que deverão ser aprofundados por meio de mediações qualificadas juntos aos saberes escolares fundamentais e imprescindíveis a serem apropriados.

Temos acordo com Sales (2022, p. 85–86) ao afirmar que :

> A brincadeira faz falta porque é através dela que todos expandem a curiosidade, o inventar, o investigar e o aprender. A ludicidade fica marcada na memória e, pautada na imaginação e criatividade, faz falta para quem não teve a oportunidade de brincar. O livre brincar encontra-se ameaçado por mudanças culturais e de hábitos da sociedade, e isso afeta pré-adolescentes e adolescentes, cada vez mais privados do contato com a natureza e do convívio comunitário, ficando cada vez mais dentro de casa, usando eletrônicos e superprotegidos. A escola, como uma instituição de direito de todos, deve garantir que tenham espaços, tempos e momentos para se divertirem e brincarem com seus pares. Não se pode permitir que os estudantes, principalmente da rede pública, não tenham esses momentos. (Sales, 2022, p. 85–86)

Acreditamos que apontamos inúmeros elementos que demonstram a importância da valorização e garantia do DBE. A escola como essa “instituição de direito de todos” não pode se furtar a reconhecer e batalhar pelo brincar em toda a educação básica.

3.3 O brincar como “ferramenta” pedagógica, qual é o jogo?

> *Na educação escolar o prazer e a alegria comparecem como o prazer e alegria de aprender e conhecer o mundo, o prazer e a alegria de desenvolver novas habilidades e apropriar-se de novos conhecimentos. A alegria e o prazer são, na escola, condição para e ao mesmo tempo consequência da aprendizagem. Mas é preciso reconhecer que esse processo envolve, necessariamente, momentos não prazerosos.*
>
> (Pasqualini, 2010, p. 190)

A partir das reflexões tecidas sobre o DB e sua defesa de valorização e garantia na escola, apresentaremos, a seguir, as bases que darão alicerce à dimensão da prática educativa que defendemos, devidamente assentadas nas dimensões[26] filosófico-metodológica e da teoria pedagógica.

[26] Materialismo histórico- dialético e pedagogia histórico-crítica, respectivamente.

Temos acordo com Lavoura (2020, p. 108), que afirma ser a Abordagem Crítico-superadora a:

> [...] concepção de EF denominada de crítico-superadora,[...] é a que se apresenta na atualidade como a abordagem de ensino de EF na escola constitutiva das mais ricas determinações teóricas para uma prática educativa.

Entendemos então, que a Didática Histórico-Crítica e a ACS nos munem dos fundamentos e princípios capazes de trabalhar com quaisquer conhecimentos, por trazerem como alicerces a prática pedagógica que compreendem o trabalho educativo como "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2019b, p. 47).

Nesse sentido, partiremos do entendimento de (Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 219) sobre método pedagógico que o compreendem como:

> [...] um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Procedendo a partir dessa compreensão a Didática Histórico-Crítica proposta por Galvão, Lavoura e Martins (2019), nos apresenta os elementos nucleares sistematizados em cinco fundamentos essenciais e interdependentes que buscaremos apresentar em articulação com as proposições e estudos mais avançados da ACS como a proposição que defendemos para a organização do trabalho educativo do(a) professor(a).

3.3.1 A dimensão ontológica não pode ser desconsiderada:

De acordo com (Galvão; Lavoura; Martins, 2019) "O que é ensinar?", "O que é o ato educativo?" ou ainda "O que é uma prática de ensino histórico-crítica?" são questões que vêm antes do "como ensinar?". Nesse sentido, é preciso compreender que o "trabalho educativo é uma atividade humana".

Saviani e Duarte (2012), a partir dos estudos marxistas, nos ajudam a compreender que *a atividade humana vital é o trabalho*, que concerne na ação consciente que se objetiva (realiza ideal ou materialmente), diferentemente das outras espécies, na produção daquilo que, na prática social assume determinada função e passa a ser incorporado à vida e ao longo do processo histórico e universalizante vai se ampliando chegando ao ponto de superar as necessidades de sobrevivência,

assumindo um contínuo processo de complexificação para atender as novas necessidades sociais advindas do *trabalho.*

Rangel (2007) a partir de seus estudos sobre a concepção de Georg Luckács, aponta que o trabalho pode ser considerado parte essencial da gênese ontológica do ser social, pois do trabalho parte da capacidade de "prévia-ideação" que caracteriza o ser humano. A dimensão ontológica está diretamente ligada à investigação e compreensão da totalidade social que está imersa em um complexo de complexos. A educação é um dos complexos que derivam dessa capacidade teleológica, uma das características fundantes da categoria "trabalho".

Para cada fio puxado do novelo (totalidade), buscando desemaranhar o "bolo" formado, fica claro que esse fio está entremeado a diversas partes que compõem o novelo como um todo, sendo necessário esmiuçar mais e mais, identificando onde as tramas se entrelaçam e onde formam nós. A capacidade de cada ser humano avança, a partir das experiências acumuladas por outros, em compreender e movimentar as tramas, com a certeza de que sua contribuição junto a dos demais são apenas aproximações que ao longo do tempo se tornam mais ricas do que de fato seria o novelo.

Cabe ao educador(a) compreender que, na sociedade capitalista, as possibilidades de desenvolvimento pleno das potencialidades do ser humano (enquanto ser genérico), são limitadas pelo modo de produção que por sua lógica de alienação (oposta a humanização), transforma o produto do trabalho em mercadoria pertencente ao capital. A superação desse modelo passa pela supressão do trabalho alienado transformando-o em autoatividade onde o ser humano acessa de fato os resultados de sua atividade, estabelece uma nova relação com mesma atividade superando a troca da força de trabalho pela sobrevivência precária por um novo estágio de satisfação de todas as suas necessidades, e a instituição de novas relações com os outros sujeitos, distintas de qualquer tipo de exploração, atingindo um nível de cooperação com vistas que todos desenvolvam a plenitude de sua humanidade (Saviani; Duarte, 2012, 2021).

A partir dos escritos de Galvão, Lavoura e Martins (2019); Netto (2011); Saviani (2019b) entendemos que a compreensão do "ato de ensinar" na perspectiva histórico-crítica é aquele que tem compromisso pleno com o desenvolvimento do ser humano genérico, ou seja, que toma a escola como um espaço privilegiado, porém em disputa,

capaz de contribuir para que o saber escolar (conhecimento selecionado e categorizado pelo(a) professor(a)), seja transmitido das formas mais adequadas que possibilitem a compreensão de que o domínio dos conhecimentos mais avançados são chave para a formação humana de fato. Quebrando a lógica de concentração dos saberes mais avançados sob o domínio de poucos, entendendo os processos históricos e suas contradições que constituíram a escola como principal meio de educação em nosso tempo, porém com clara distinção do que é ensinado conforme a classe social a qual essa escola se destina.

Aquele que ensina precisa, antes de definir ou formular o "como ensinar", compreender, o que na perspectiva histórico-crítica representa esse ato e se ele está associado a uma dimensão maior. É importante compreender o que é postulado enquanto premissa do que seria o "ato educativo" enquanto aparência, que pode ser exemplificado nos discursos demagógicos observáveis nos princípios das contrarreformas educacionais neoliberais, indo a fundo na investigação desvelando aquilo que é posto como fato dado, descobrindo as particularidades essenciais, dando ao ato de ensinar um sentido e significado próprio distintos do senso-comum e da lógica meramente instrumental (essência). "O *conhecimento teórico* na tradição histórico-cultural, baseada no materialismo histórico e dialético, não tem o sentido de conhecimento especulativo desconectado da realidade." (Libâneo, 2015, p. 642)

Entender que o ato de ensinar está imerso sob múltiplas determinações, sujeito a muitas contradições que precisam ser desnudadas, sempre em busca do seu sentido real, considerando a formação politécnica[27] (busca pela ominilateralidade[28]). "À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral" (Taffarel; Escobar, 2023, p. 27).

[27] A politecnia é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que, unida aos outros elementos da proposta marxiana de educação, deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral. (Pereira; Lima, 2008, p. 289–290)

[28] O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (Pereira; Lima, 2008, p. 286)

3.3.2 Assumir dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico

Para além do esquematismo, a didática histórico-crítica não se baseia no estabelecimento de prescrições de processo/procedimentos a serem seguidos, como regra. A compreensão de que o estudo de qualquer objeto precisa considerar as suas múltiplas determinações[29] (em um processo contínuo de compreensão do real), possibilita estabelecer categorias lógicas do método pedagógico que consideram em cada situação de ensino as particularidades e as peculiaridades de cada etapa e contexto educativo. Os momentos do método pedagógico sugeridos por (Saviani, 2008) , a saber: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, como veremos mais à frente.

Saviani (2019b, p. 47) sintetiza a teoria pedagógica histórico crítica destacando sua afinidade com concepção dialética, portanto não compreendida apenas pela aparência:

> Numa síntese bastante apertada, podemos considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que ser refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela "Escola de Vigotski". A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Então, sabido que o professor e aluno, encontram-se em posições distintas, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019); Saviani (2008) podemos considerar que o ato de transmissão dos conhecimentos está no âmago da didática histórico-crítica, que enquanto método pedagógico, consegue promover as ligações entre as partes que o constituem onde os momentos (prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social), não se dão enquanto sequência, mas

---

[29] O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações [...] (Marx, 2015b, p. 77)

como um processo que avança da síncrese à síntese, momentos estes que são “articulados num mesmo movimento, único e orgânico”(Saviani, 2008, p. 60).

> [...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2008, p.59)

De uma visão caótica a um novo momento onde foram ampliadas as fronteiras dos conhecimentos ora estabelecidos, postos em xeque, pelas novas possibilidades apreendidas, frutos da análise das múltiplas determinações que estavam invisíveis e compõem um novo momento de inquietações que motivam a busca por apropriações de conhecimentos mais complexos, que serão alvo de novas análises daquilo que os determina, em meio a um processo contínuo e espiralado pautado pela busca da compreensão do real atento a historicidade (contextualizado) considerando o desenvolvimento da humanidade (Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Saviani, 2008).

> [...]o conhecimento não é o fim do trabalho educativo, posto que o fim é o sujeito, a formação do sujeito, de sua subjetividade como uma expressão das capacidades humano-genéricas produzidas nas diferentes esferas da vida. Contudo, o educando só se modifica com o trabalho educativo, só se forma como sujeito humano-histórico na medida em que se apropria do conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Deste modo, o conhecimento também faz parte da finalidade do trabalho educativo. (NASCIMENTO, 2014, p.271)

A transmissão do conhecimento não se constitui por si só em método pedagógico, é um dos fundamentos essenciais necessários para garantir, em especial a classe trabalhadora, os saberes historicamente produzidos que são sistematicamente negados como estratégia de perpetuação dos processos de exploração. Fundamento ligado diretamente ao próximo que aponta o domínio pleno do professor sobre os conhecimentos.

3.3.3 Exigência de professores(as) com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos.

Como já destacado, o(a) professor(a) e o estudante encontram-se em condições distintas, essa condição exige que o(a) professor(a) detenha o pleno domínio sobre o objeto do conhecimento que ensina e de seus conteúdos (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Podemos considerar esse domínio como imperioso à construção da melhor forma de ensino, aliado a outros fatores que consideram as

condições de ensino disponíveis, contexto e as organizações das relações sociais características da comunidade educativa.

De acordo com Saviani (2011, p. 54):

> [...] o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.

Ao professor(a) cabe conceber as melhores formas de organização balanceando e possibilitando o encadeamento contínuo e cada vez mais elevado, daquilo que foi convertido de saber objetivo, em sua forma mais desenvolvida e historicamente situada, em saber escolar. Empregando os recursos imprescindíveis para a apropriação dos estudantes do saber objetivo e que também "[...] apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação" (Saviani, 2019b, p. 63–64).

Libâneo (2015, p. 640) em seus estudos sobre a teoria do desenvolvimental de Davydov[30] afirma que:

> [...] o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados."

Entendemos então, ser um desafio aos professores(as), utilizando de seus conhecimentos pedagógicos construir conceitos a partir das bases que levaram a sua consolidação enquanto conhecimento, ou seja, levar para dentro de sala de aula adequadamente aos alunos os processos de pesquisa, investigação e descoberta. Almeja-se que esse processo se consolide em uma constante onde o estudante possa, ao longo de seu processo de escolarização, aprender a conceituar e materializar o avanço dos conhecimentos a que se propõem.

Não se trata de o(a) professor(a) ter um vasto repertório de brincadeiras, jogos e práticas corporais lúdicas, há muito mais a ser explorado acerca das diversas dimensões que o brincar pode assumir na escola. O conhecimento empírico é

---

[30] Vasili Vasiliévitch Davydov: psicólogo russo que chefiou o Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação. Fez doutorado em psicologia e pertence à terceira geração de psicólogos russos e soviéticos, que se dedicaram às pesquisas relativas ao enfoque histórico-cultural na psicologia e na didática. Considera-se o precursor da teoria do ensino desenvolvimental. Fonte: https://www.marxists.org/portugues/davydov/index.htm

insuficiente para orientar sua prática, apenas uma formação teórica sólida lhe permite vislumbrar “além da aparência de seu próprio fazer, captando a essencialidade dessa prática social” (Pasqualini, 2010, p. 201).

Se entendemos que o brincar é uma das dimensões que compõem nossa humanidade, e que está diretamente ligado ao processo de constituição do sujeito genérico, não alienado, é importante compreender que o brincar assume diferentes contornos em cada etapa da vida e enquanto conhecimento significativo precisa ser compreendido enquanto um direito e uma “necessidade” do que nos torna humanos. Compreender como ele se transforma e quais determinações (influências, interesses, etc.) o tornam algo relevante para o desenvolvimento humano apenas na infância, segundo a ótica de apropriação capitalista, assumindo nas etapas seguintes uma dimensão apenas utilitarista.

Essa compreensão supera, por incorporação, a visão reducionista e funcional do modo de produção capitalista, em que o brincar é uma atividade relevante para o desenvolvimento humano apenas na infância, embora busque de toda e qualquer maneira capturá-la como forma de mercadoria. O caráter utilitarista desta visão é de que o brincar cumpre um papel na infância, mas especialmente em outras fases da vida, não contribui à acumulação flexível do capital.

A seguir apresentaremos o quarto conceito (dos cinco fundamentos essenciais e interdependentes) que articula os anteriores e dará suporte à organização do trabalho pedagógico conforme a PHC e a ACS.

3.3.4 Concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino[31] pautada na lógica dialética;

> *O eixo e a dinâmica do ato de ensinar possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino*

[31] A dinâmica do ensino crítico-superador diretamente alinhada a PHC de acordo com sistematização realizada por (Coletivo Autores, 1992; Gama, 2015) articula três componentes do processo de organização do trato pedagógico: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. Nos ateremos a discussão com maior profundidade apenas do elemento “trato com o conhecimento” considerando um enfoque mais diretivo da atuação docente em sala de aula, sem desconsiderar a relação de interdependência dos componentes. Destacamos ser fundamental a compreensão por parte do(a) docente sobre os condicionantes relativos à organização e a normatização escolar, para além do cumprimento ou aceitação do que está posto, mas para a disputa do projeto de escolarização que mais represente os interesses da classe trabalhadora.

> *no âmbito da formação dos indivíduos que estão em processo de escolarização.*
>
> (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 231)

Nesse fundamento traçaremos “linhas” indicativas de como o(a) professor(a) em seu planejar, pode promover o movimento de interpretação do currículo posto e traçar, amparado pelo PHC e ACS, sua intervenção crítica na dinâmica curricular em seu contexto específico em consonância com a lógica dialética, apontamentos construídos a partir dos estudos de (Coletivo Autores, 1992; Escobar, 1997; Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Gama, 2015; Gama; Prates, 2020; Martins, 2012; Saviani, 2019b) e outros autores de referência nos estudos materialistas históricos dialéticos.

Nesse sentido, a dinâmica de ensino se estabelecerá pelo pensamento crítico dialético que busca compreender a “coisa em si” em um movimento questionador sistemático que busca entender como chegar “à compreensão da realidade” (KOSIK, 2002, p.20)

Entendemos então que a reflexão pedagógica, quando realizada a partir da perspectiva de luta da classe trabalhadora, consegue analisar a realidade, interpretar e chegar a conclusões e apontamentos sobre as influências e interesses manifestos ou não por trás de cada contexto e finalmente apontar um caminho ou direção que se pretende transformadora da realidade que impede o máximo desenvolvimento do ser humano. No contexto de hegemonia capitalista representa descortinar a lógica de exploração maquiada por diversos mecanismos de alienação e dominação, sejam eles violentos em si, ou semeados apenas pelo discurso ideológico que tem como único interesse a manutenção da estrutura de poder e privilégio da burguesia.

Entendemos então que, na esfera mais próxima e cotidiana do dia-a-dia escolar, o PPP é instância normativa e efetiva de cada escola, que também pode por orientar a organização escolar (espaços, tempos, etc.) este também precisa estar identificado com a lógica dialética, um processo desafiador simultaneamente a formação individual e coletiva de cada comunidade educativa.

Se o PPP representa uma “intenção, ação deliberada, estratégica” (Coletivo Autores, 1992), este não pode se submeter a quaisquer mandos e desmandos políticos traduzidos pedagogicamente em currículos formulados para perpetuação da estrutura de poder, ou seja, alienantes em si. O professor uma vez consciente, crítico e capaz de realizar reflexões pedagógicas a partir das características diagnóstica,

judicativa[32] e teleológica, deterá as ferramentas fundamentais para pautar e realizar a disputa do PPP[33] de sua escola com vistas a transformação (crítica e superadora) aliada a luta de classes, essa pode ser considerada uma das “chaves” na disputa da dinâmica de ensino no chão da escola (Coletivo Autores, 1992).

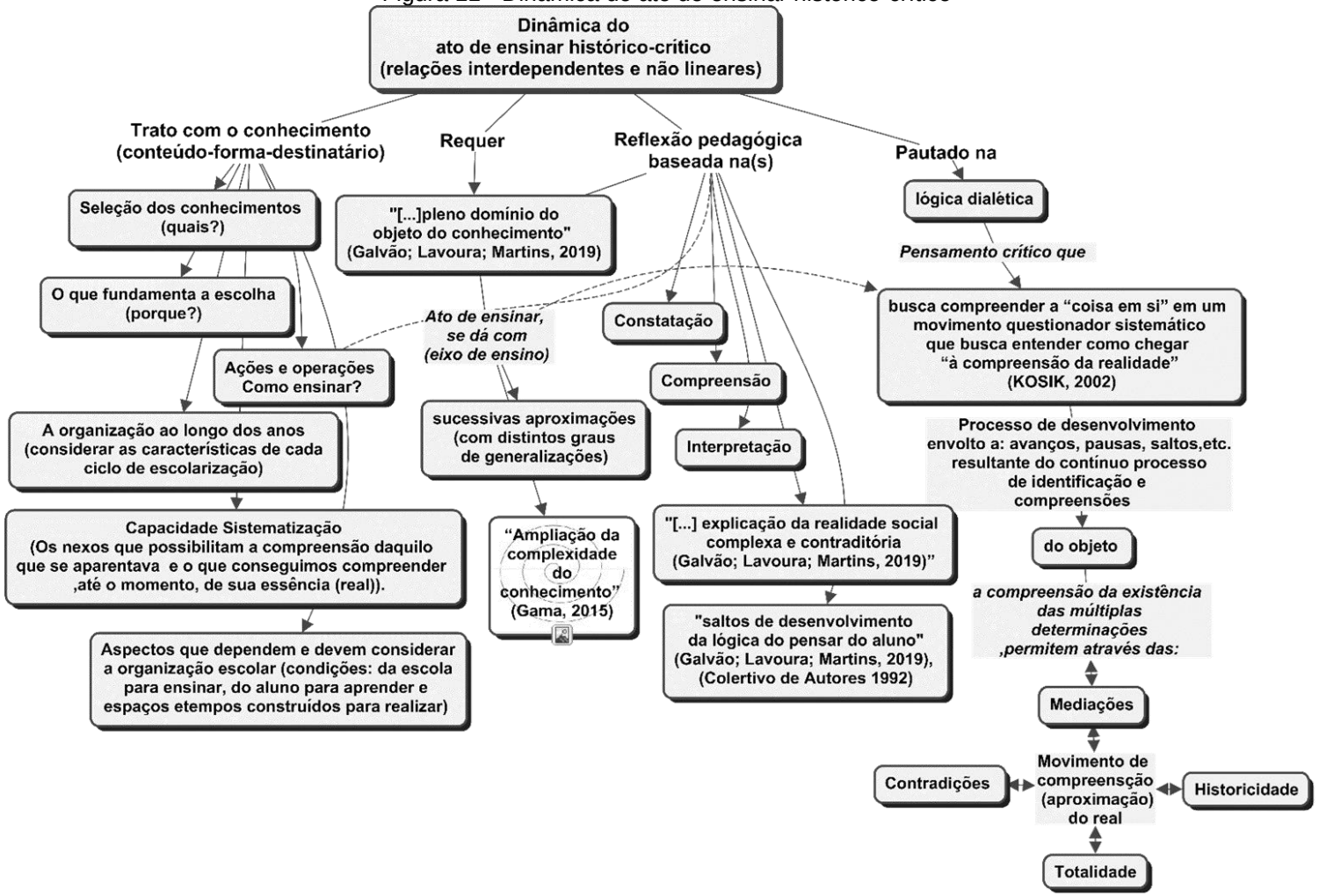
Compreendemos que a lógica dialética “conduz” a uma organização do trabalho pedagógico que cumpra a função social da escola, e os componentes curriculares contribuem em suas particularidades para a explicação da realidade, domínio do conhecimento e elevação no nível de pensamento e reflexão crítica do estudante. Dimensões distintas da realidade tratadas em articulação que contribuem para compreensão do todo histórico e dialeticamente situado. Defendemos que a processualidade que buscaremos ilustrar no quadro a seguir, se aplica a qualquer componente curricular e terá melhores resultados quanto maior for o engajamento a dinâmica do ato de ensinar histórico-crítico.

---

[32] *Diagnóstica* pois deverá identificar e interpretar os elementos e características da realidade, no contexto da luta de classes que assumirá, por conseguinte sua dimensão *judicativa* pois ajuizará quão próxima a proposta pedagógica se alinha ou não aos interesses da classe trabalhadora. *Teleológica* pois estabelece aonde se quer chegar, planejando estrategicamente a partir da interpretação da realidade e da avaliação das forças operantes, determinando então a melhor estratégia de ação atuando em prol do projeto transformador da realidade constatada.(Coletivo Autores, 1992)

[33] [...] a prática pedagógica se realiza pelas mãos de sujeitos particulares, mas só se efetiva na perspectiva da totalidade. Como a totalidade não se resume à soma de suas partes, pressupondo o conjunto orgânico de inter-relações e co-relações, há de se ter um ‘telos’ compartilhado, que no âmbito da educação escolar se faz representado pelo PPP (Martins, 2016, p. 2). O professor precisa buscar, a partir do reflexo de seu trabalho, promover construção coletiva do PPP com vistas a superação da lógica restrita individualista onde cada componente atua de forma desarticulada com o projeto de escola almejado.

Figura 11 - Dinâmica do ato de ensinar histórico-crítico



Fonte: elaborado pelo autor (2024) a partir dos estudos de (Coletivo Autores, 1992; KOSIK, 2002; Gama, 2015; Saviani, 2019b; Galvão; Lavoura; Martins, 2019)

Através do mapa conceitual apresentado acima, buscamos de forma sintética, a partir dos estudos de vários autores muito bem compilados e aprofundados por Galvão, Lavoura e Martins (2019) no livro Fundamentos da Didática Histórico-Crítica, o que denominamos como *Dinâmica Do Ato De Ensinar Histórico Crítico*. Destacamos que essa síntese, não se propõem enquanto um esquema linear a ser seguido e sua processualidade dependerá do esforço de apropriação crítica e teórica de cada professor(a) que possa vir a utilizar esse mapa conceitual para auxiliar seus estudos ao planejar suas ações pedagógicas.

Todos os elementos apresentados sejam enquanto blocos destacados, linhas e textos de conexões devem ser compreendidos enquanto relações de interdependência, considerando então a lógica dialética que conforme (Della Fonte, 2011, p. 54). "[...] não prescinde da formal, mas a toma como momento – como parte de um processo mais amplo e complexo –, o pensamento teórico não prescinde do empírico, incorporando-o por superação."

A dinâmica assumida aqui, pauta-se pela perspectiva dialética em acordo com Coletivo Autores (1992, p. 34), por buscar favorecer:

> [...] a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção.

Tal processo de desenvolvimento envolto a: avanços, pausas, saltos, etc. resultante do contínuo processo de identificação e compreensão do objeto, ou seja, dos conhecimentos que estão sendo trabalhados por meio de constantes aproximações que consideram as múltiplas de determinações (influências), levando em conta nesse processo um movimento que exige mediação[34], considerar as contradições situando-se historicamente buscando a totalidade possível de domínio e entendimento socialmente referenciado dos conhecimentos que compõem o saber escolar:

---

[34] O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico. (Saviani, 2019b, p. 99)

> [...] o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. (Saviani, 2011, p. 54)

A lógica dialética é aquela que permite o movimento e identificação das *múltiplas determinações* que tentamos sintetizar como: aquilo que de uma forma ou de outra ao longo da história define, interfere, influência, potencializa ou atenua, transforma, determina, dita, etc. ser o "todo", que se torna visível quanto mais aprofundadas as capacidades de estabelecimento das mediações (movimento) entre aquilo que parece ser, desveladas as contradições daquilo que se aparentou, possibilitando a máxima compreensão do objeto (real) possível ao ser humano, desvinculado de qualquer tentativa de reificação (coisificação) alienante.

> Captar a realidade em suas múltiplas determinações e relações numerosas depende da assunção de uma concepção de mundo pelo professor (que deve possuir uma visão sintética para poder ensinar) de modo que transforme a visão de mundo dos alunos (que, de início, é sincrética, tendo o trabalho educativo condição de transformá-la).(Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 168)

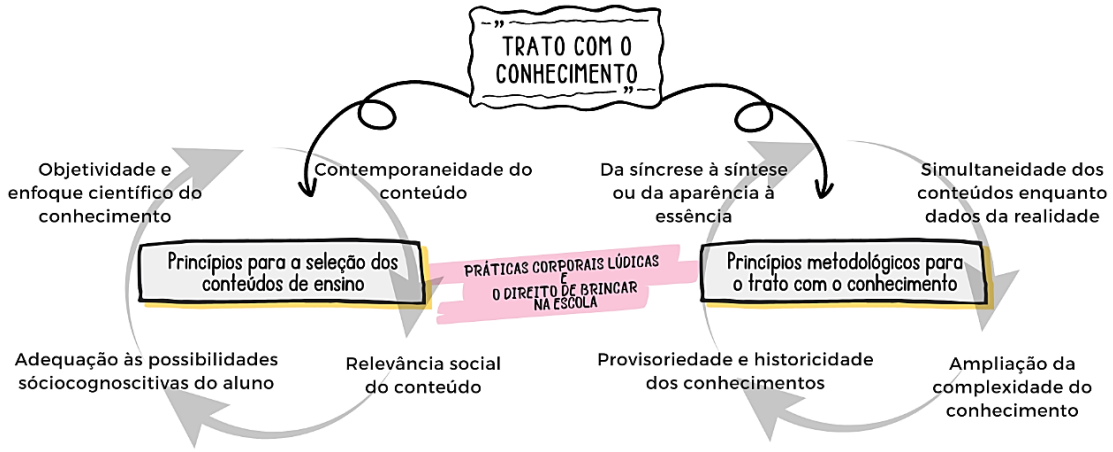
Para tal, o(a) professor(a) tem a responsabilidade de deter o domínio sobre o conhecimento e estruturar o ato de ensinar, promovendo sucessivas aproximações, com diversos graus de generalizações, à medida que o processo avança de forma crescente e espiralada. Sua reflexão pedagógica está diretamente ligada a “[...] explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno” (Coletivo Autores, 1992). Se estabelecerá enquanto eixo de ensino que passará pela “[...]constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019) em meio a avanços, pausas, saltos, lampejos e novos começos a partir de novos pontos de partida até um chegar que novamente se apresenta em meio a uma certa desordem(caos) que mediada incidirão em problematizações e instrumentalizações por intermédio de apropriações teóricas e práticas que serão incorporadas ao pensamento e o saber objetivo. (Saviani, 2019b)

O *trato com o conhecimento* capaz da socialização dos conhecimentos mais avançados precisará responder a como selecionar os conhecimentos que serão trabalhados, tendo clareza do porquê, ou seja, daquilo que fundamenta sua escolha considerando os estágios de desenvolvimento (ciclos de escolarização). Considerar aspectos que dependem da organização escolar que seriam nosso *“campo de jogo”* e

os “*atores desse jogo”* (condições: da escola para ensinar, do aluno para aprender e espaços e tempos construídos para realizar), as normatizações (“regras do jogo”), tendo em mente que para alcançar e cumprir com a função social de uma escola em transição, “dribles” muitas vezes criativos serão necessários amparados sempre por fundamentação teórica sólida e prática pedagógica que respalda as ações construídas. (Coletivo Autores, 1992; Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Saviani, 2019b)

Princípios relativos à seleção de conteúdo (conhecimentos), e metodologia atinente a didática histórico-crítica serão apresentadas abaixo a partir das sistematizações, estudos, atualizações e aprofundamento realizados por (Gama, 2015) baseadas nas construções realizadas pelo (Coletivo Autores, 1992) e por Demerval Saviani:

Figura 12 - Trato com o conhecimento.



Fonte: elaborado pelo autor (2024) baseado na sistematização, atualização e aprofundamentos realizados por Gama (2015) a partir da proposição do (Coletivo Autores, 1992) e dos estudos de (Saviani, 2008, 2011, 2019b)

Qual é o campo de jogo? Quem são os atores desse jogo?

O que entra em campo: princípios para a seleção dos conteúdos de ensino:

Como já apontamos, para a definição dos conhecimentos que serão trabalhados, precisamos fundamentar as escolhas considerando os elementos fundamentais e indispensáveis da teoria pedagógica que sustenta a prática pedagógica que é o “[...] fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário” (Saviani, 2011, p. 103).

a) Relevância social do conteúdo: tem vinculação direta a compreensão da realidade social posta, que situada historicamente, possibilita a compreensão da divisão social em classes e que à classe trabalhadora é fundamental que todo o

conhecimento assuma de forma teleológica (aonde se quer chegar), ou seja, que possa se materializar de diversas formas na prática cotidiana, manifestas na leitura crítica de mundo que possibilita o “enxergar” do que separa aqueles que “monopolizam” o conhecimento e os meios de produção, daqueles que apenas vendem sua força de trabalho por subsistência. Cabe ao professor conceber a pertinência em seu planejamento, assegurando, de todas as formas possíveis, que os conhecimentos mais importantes do conjunto da produção humana sejam transmitidos (Coletivo Autores, 1992; Gama, 2015; Saviani, 2011).

Saviani (2019b, p. 62) nos ajuda a pensar em um critério útil para tal seleção:

> O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Torna-se imprescindível sair da superficialidade daquilo que aparenta ser raso, avançando mais e mais para o domínio dos conhecimentos que podem ser considerados clássicos, e não aqueles apenas operacionais ou meramente instrumentais que impossibilitam compreender seu desenvolvimento ao longo da história e suas possibilidades de aplicação. A relevância tem ligação direta com aquilo que podemos chamar de “empoderamento” capaz de desnudar, retirar a “venda”, a partir do domínio dos conhecimentos que possibilitem enfrentar os mecanismos de opressão e exploração.

O brincar, o jogar, as práticas corporais lúdicas configuram-se também como conhecimentos clássicos da cultura corporal, que possibilitam tanto a compreensão da realidade atual como a “progressão” de seu desenvolvimento.

b) Contemporaneidade do conteúdo: partindo da relevância e dos conhecimentos que são essenciais (considerando a formação do ser humano genérico) (Saviani; Duarte, 2012), a pertinência dos conhecimentos tem ligação direta a como se manifestam materialmente no contexto atual de organização da sociedade, ou seja, aqueles que são mais avançados. Não basta saber que existem ou acessá-los apenas parcialmente dadas a falta de condições objetivas, é fundamental “[...] que nos apropriemos dos conhecimentos e processos que permitem produzir tal riqueza (saber teórico conceitual), bem como seus mecanismos e impactos na sociedade (Gama; Prates, 2020, p. 74).

Território fértil para abordagem em qualquer um dos ciclos de escolarização, o brincar e as práticas corporais lúdicas caminham junto ao “novo”, seja pela sua reinvenção, adaptação, apropriação, incorporação, etc. de conhecimentos e ferramentas ou condições de vivência, a exemplo das tecnologias móveis presentes ao nosso redor.

c) Adequações às possibilidades sociocognitivas dos(as) alunos(as): representa que os conteúdos precisam ser dosados e sequenciados, atentando-se a “[...] atuar na zona de desenvolvimento iminente[35] do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico” (Gama, 2015, p. 199). Significa não trabalhar nem aquém, nem muito além das capacidades de aprendizado que estão por acontecer sob o risco de se tornar improdutivo e desmotivador por não considerar o sujeito concreto.

O brincar e as práticas corporais lúdicas, dependendo do contexto concreto, assumem novos contornos e possibilidades capazes de desafiar, inquietar, inspirar e gerar interesse. As adequações às possibilidades cabem ao professor(a) e também aos estudantes que estimulados agir de forma protagonista, a partir das relações democráticas estabelecidas sob supervisão e medição docente com relação aos conhecimentos a serem apropriados, passam a demandar graus mais avançados, ou exigências (generalizações) por maior complexidade, mantendo-se em constante desenvolvimento de suas capacidades.

d) Objetividade e enfoque científico do conhecimento: com vínculo estreito a historicidade a escola, que pela perspectiva histórico-crítica, deve ser o local onde é privilegiado o aprendizado que possibilita compreender como a humanidade acumulou tanto conhecimento, em função da sua capacidade e interesse em superar aquilo que se apresenta enquanto senso-comum (aparência), pela busca infindável para satisfazer suas necessidades (além da subsistência), que o constituem enquanto ser humano. Esse processo deve-se dar pelo desenvolvimento sob o enfoque científico, que busca apreensão do real (objetividade) considerando a multiplicidade de determinações que possibilitem a máxima compreensão possível do que gera e

[35] Conceito presente na obra de Vigotski que a, professora, tradutora e estudiosa de sua obra a Dra. Zoia Prestes nos auxilia a compreender que a zona de desenvolvimento iminente existe enquanto um “campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia.”(Prestes, 2010, p. 174)

explica os fatos (essência) situado em perspectiva histórica (Gama, 2015; Saviani, 2011; Saviani; Duarte, 2012).

O campo de jogo

Princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.

A escola, a sala de aula, a quadra, o pátio, etc. constituem o campo de jogo organizado pelo(a) professor(a), que precisa compreender quais são os princípios mais importantes que serão materializados em sua prática pedagógica.

a) Da síncrese a síntese ou da aparência a essência: a mediação qualificada do professor, que por estar em estado superior de desenvolvimento e de apropriação do conhecimento, busca a partir das ideias e entendimentos sobre os conhecimentos estudados expressos pelos estudantes de forma coerente com o senso comum (saber popular), superá-los por incorporação e não por exclusão enriquecendo-os a partir apropriação do saber sistematizado e mais avançado produzido até o momento (Saviani, 2008). Saber baseado na construção científica.

Saviani (2015, p. 292) alerta que:

> [...] a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Cabe, então, não perder de vista o "movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado" (Gama, 2015, p. 204), tarefa da escola compromissada com enriquecimento do conhecimento e das formas de aquisição e apropriação (Saviani, 2019b).

b) Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade: (Coletivo Autores, 1992) destaca que esse princípio está intimamente ligado ao rompimento da lógica etapista típica que estabelece um padrão de aquisição no formato de pré-requisitos e um ordenamento na distribuição do conteúdo.

> Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos. Através do trato com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitirá ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade. (Gama, 2015, p. 205)

As manifestações da cultura corporal, enquanto conhecimentos fundamentais a serem apropriados, não carecem do estabelecimento quase que ritualístico do que se ensina especificamente em cada etapa, série ou qualquer outro padrão utilizado para estabelecer a métrica a ser seguida para alcançar o domínio, por exemplo, de

uma prática corporal específica. As manifestações poderão/deverão estar presentes ao longo de toda a formação básica, considerando que os conhecimentos não são estáticos e as capacidades de apropriação e identificação das determinações que os influenciam se aprimoram e se aprofundam.

No brincar, a simultaneidade enquanto dados da realidade se apresenta a todo o tempo. O brincar, a brincadeira, o jogo, às práticas corporais lúdicas não desaparecem, porém, sua vinculação com a realidade está em constante mudança e transformação. Tal simultaneidade e sua relação com a realidade é facilmente observável, nas novas interpretações dadas às formas do brincar de outros momentos históricos, passíveis de críticas e reinvenções. No brincar, não existe barreira ou impedimentos que segurem o interesse por agregar novas possibilidades, vindas das mais diversas formas, sejam, por exemplo, tecnológicas ou não. Esse movimento torna também o brincar um conteúdo significativo, capaz de auxiliar a compreensão das transformações e dos dados da realidade que se impõem, a partir, por exemplo, da análise de como e porque novas formas, jeitos e recursos são incorporadas ao brincar, quais interesses postos ou o retrato do modo como a sociabilidade humana tem se estabelecido sob a hegemonia do modo de produção capitalista.

c) Ampliação da complexidade do conhecimento: aqui, a organização do trabalho pedagógica precisará atentar-se às “formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento e amplia-las” (Coletivo Autores, 1992, p. 33). Estreitamente ligado ao princípio anterior, à medida que vão se ampliando o domínio sobre determinado conhecimento, novas apropriações se darão pela complexificação que não acontece em um único determinado momento (Gama, 2015, p. 206). A amplitude do pensamento e percepção da realidade traz a necessidade de movimento constante à medida que a incorporação de determinados conhecimentos tornam-se “habitus” ou uma segunda natureza (Saviani, 2015), trazendo especificidades na organização do trabalho pedagógico considerando os níveis de ensino (ciclos de escolarização[36]) e da apropriação do que há de mais complexo, enquanto fundamento para a transformação da sociabilidade imposta pelo capital.

[36] No excelente artigo “Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade” (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020) os autores realizam análise, atualizam e aprimoram as proposições sobre os ciclos de escolarização presentes na obra do (Coletivo Autores, 1992), explicitando segundo os autores “[...]*de que forma a teoria da atividade e sua periodização histórico cultural do desenvolvimento humano*

Aqui observamos a necessidade de apropriação e vinculação à lógica e ao método dialético, onde “o velho não desaparece quando nasce o novo, mas é superado pelo mesmo e, sendo negado pelo novo, se transporta a ele e existe nele.(Lorenzini, 2013, p. 83–84)”.

Lorenzini (2013, p. 85) nos ajuda a compreender que:

> O significado e a relevância dos conteúdos científicos definem a educação escolar e evitam que a aprendizagem se esvazie. No processo de ensino-aprendizagem, não são excluídas as aprendizagens cotidianas superadas pelas aprendizagens conceituais. Estas últimas provocam as funções psíquicas superiores e, nisto, a aprendizagem escolar cumpre com a função primordial de elevar o pensamento dos estudantes sobre o conhecimento, formando os conceitos científicos, autênticos, verdadeiros que possibilitam, nos anos finais da educação básica a identificação das regularidades mais profundas do processo de formação dos conceitos em geral. (Lorenzini, 2013, p. 85)

Sabido que, como diria o poeta, “o novo sempre vem[37]”, este se dá em constante processo de complexificação e ao mesmo tempo maior impossibilidade de domínio, mais aprofundado, de determinados conhecimentos, a exemplo da microeletrônica presente à nossa volta e em nossas mãos. Fator que não pode tornar-se barreira para aprofundamento dos conhecimentos, armadilha difundida e propagandeada pela lógica neoliberal onde a tecnologia assume diversas funções e a humanidade perde de vista como esse processo de transformação se deu, tornando-se “reféns” do saber dominado e concentrado por poucos. Isso nos leva ao próximo princípio.

d) Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos: aqui apresentamos a importância dos estudantes se identificarem enquanto sujeitos históricos de seu tempo, que os conhecimentos atuais não foram sempre os mesmos ao longo do tempo em que a humanidade se estabeleceu. Essa relação com a historicidade está diretamente ligada à necessidade de romper com qualquer ideia de entendimento ou conhecimento que se afirmar como definitivo ou imutável (Coletivo Autores, 1992, p. 33).

As transformações ao longo da história da humanidade, promovidas pela constante busca por conhecer, de forma cada vez mais aprofundada, tudo aquilo que

---

permite certa readequação e atualização dos elementos categoriais relativos à problemática dos ciclos de escolarização e a sistematização lógica do conhecimento presentes[...] na abordagem de ensino crítico-superadora. Apresentaremos mais à frente os principais elementos do terceiro ciclo de escolarização, que compreende a etapa dos AFEF, que compõem o objeto deste trabalho.

[37] Referência a música “Velha roupa colorida” do grande cantor e compositor brasileiro Belchior.

é de alguma forma acessível direta ou indiretamente ao ser humano (materialmente ou em pensamento ou ideação), que imagina dar forma, função, utilidade ou apenas por necessidade de fruição estabelecem a relação de transitoriedade do conhecimento que só é possível ser reconhecida a partir da compreensão historicizante que busca traçar, conhecer e reconhecer o caminho ao início ou a gênese do conhecimento (Netto, 2011; Saviani, 2011).

Consideramos ser preciso "[...] criar condições que ratifiquem ou problematizem as formas alienadoras nas quais as atividades da cultura corporal se apresentam em nossa sociedade [...] (Nascimento, 2014, p. 245)". Tal noção depende da compreensão de como se dão e com se deram as transformações nas formas de organização social e realização da vida humana.

A provisoriedade do brincar, nos remete a essa noção de transitoriedade que tem vínculos com as formas de representação de nossa humanidade ao longo do tempo, que se estabelecem de formas mais ou menos distintas ao longo de nossa trajetória de desenvolvimento e que avançam mais e mais à medida que compreendemos a relação do homem com *o trabalho*, entendido aqui como uma categoria ou a capacidade que nos torna humanos ligada diretamente com a materialização daquilo que foi pensado/imaginado, que passa ser possível de ser executado ou realizado e se torna real ou material e vira alvo de novas ideações.

Sobre a categoria trabalho, KOSIK (2002, p. 127) esclarece que:

> Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho, o homem criou a si não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que pode criar a realidade.

Os princípios do trato com o conhecimento, apresentados, compõem a Dinâmica do Ato de Ensinar Histórico-Crítico e não podem ser trabalhados de forma distinta ou desconexa, devem ser pensados de maneira interdependente e entremeada à organização do trabalho pedagógico.

De acordo com Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 13 grifo dos autores)

> A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como, a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições) compõe o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana denominada *ensinar*,[...].

Consideramos que o brincar tanto é patrimônio cultural da humanidade, quanto uma das manifestações da cultura corporal e assim como Taffarel e Escobar (2023, p. 32) consideramos que “[...] o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, incluindo a cultura corporal, é uma necessidade humana para elevar o padrão cultural da classe trabalhadora.”.

Apontamos que para todo e qualquer planejamento que considere a dinâmica de ensino e o trato com conhecimento aqui propostos, este deve sempre se atentar ao lugar e à presença das práticas corporais lúdicas e do direito de brincar na escola.

3.3.5 Reconhecer o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.

O(a) professor(a) precisa reconhecer seu papel enquanto “par mais desenvolvido, que mediante o percurso lógico do ensino poderá conduzir o aluno a uma nova e superior relação com o objeto do conhecimento[...]”(Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 155).

Martins (2012, p. 230) ajuda-nos a compreender um pouco desse percurso:

> [...] a prática social como ponto de chegada já se anuncia como intencionalidade desde o ponto de partida e, assim, carece estar sob domínio do professor na condição de *projeto* a se realizar. Portanto, a prática social qualitativamente superior, representativa do ponto de chegada, assim o será à medida da concretização do projeto de ensino, no processo de intersecção entre o percurso do aluno (aprendizagem) e o percurso do professor (ensino).

O único indiviso movimento que coloca o aluno (aprendiz) e o professor, juntos, porém, em percursos distintos e contrários, tem relação direta com os pontos de partidas particulares, aos quais o(a) professor(a) precisa ter plena compreensão. O(a) professor(a) atende aos interesses do aluno concreto manifestos em sua diversidade, riqueza de determinações, síntese das relações sociais. O(a) professor(a) considerará atender aos interesses do aluno concreto[38] e não os “interesses” imediatos enquanto aluno empírico (Saviani, 2019b) por reconhecer nas relações sociais postas, no modelo de sociedade hegemônico atual, ser papel da escola a transmissão do conhecimento sistematizado (Saviani, 2012).

> [...] o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de

[38] [...] o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto. (Marx, 2015b, p. 78)

> conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber.(Saviani, 2011, p. 122)

O percurso do aluno então, segue da síncrese (pensamento caótico) a síntese e o do professor segue sentido contrário do geral para o concreto em busca de sobrepujar o estado de síncrese no qual o aluno se encontra, de forma constante, uma vez que a chegada ao momento de nova síntese (aproximação da real compreensão do objeto) um novo estado de síncrese se estabelece, diferente, por avançar a um novo estágio que continuará a medida que novas e sucessivas aproximações se darão no processo de apropriação do conhecimento(Saviani, 2008).

Esse processo exige organização, planejamento, avaliação, como explicitado anteriormente quando tratamos do *trato com o conhecimento*. Ao professor(a) e à escola torna-se indispensável problematizar o processo de formação continuada “com vista à instrumentalização do trabalho pedagógico”(Martins, 2012).

Esperamos com esse tópico ter apresentado de forma satisfatória as bases que fundamentam a teoria pedagógica e a prática pedagógica que sustentam nossa argumentação e o propósito desse estudo. Afirmamos novamente que defendemos ser a ACS em pleno acordo (Lavoura, 2020) ao afirmar ser o que há de mais avançado e fundamentado enquanto produção que dá suporte ao ensino da EF na escola. Acreditamos que deixamos claros os nexos estabelecidos entre a Didática da Pedagógica Histórico-Crítica e os fundamentos do trato com o conhecimento que a ACS vem desenvolvendo a aprimorando ao longo das últimas décadas, tendo como marco e referência maior a produção que a sistematizou e primeiro fez sua defesa no livro seminal intitulado *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Coletivo Autores, 1992). Em seguida, pretendo tratar das práticas corporais lúdicas e do direito de brincar como eixo estruturante do currículo escolar

4 PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA ESCOLA

> *O conceito de práticas corporais se fortalece na produção das ciências humanas e pedagógicas "em oposição ao reducionismo biológico do conceito de atividade física"*
>
> (Furtado, 2020, p. 160).

O termo práticas corporais segundo Lazzarotti Filho *et al.* (2010) vem se estabelecendo nos estudos de diversos campos (EF, Educação, Antropologia, Saúde, Psicologia e outros de caráter multidisciplinar) indicando maior proximidade com a ciências humanas e sociais. Trabalharemos com o termo tomando como referencial a “cultura corporal” que em nossa compreensão assume as dimensões filosóficas-metodológicas, da teoria pedagógica e da prática educativa (Lavoura, 2020) alinhadas aos interesses da classe trabalhadora pela superação do modo de produção capitalista.

Segundo Lavoura, Júnior e Melo (2021, p. 149):

> A cultura corporal constitui parte da totalidade da realidade social, uma vez que ela é a síntese condensada de distintas formas sociais de atividades humanas, tais como o jogo, o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, entre outras; e, portanto, ela é composta por dimensões lúdicas, agonísticas, estéticas e gímnicas, com nexos e relações de determinação com imbricação na política, na economia, na história, nas conformações ideológicas e na cultura como um todo. (Júnior; Melo, 2021, p. 149)

A adjetivação *Lúdicas* no contexto desse trabalho tem vinculação direta com a defesa do brincar enquanto direito e como uma das objetivações fundamentais que caracterizam a compreensão de humanidade em oposição à alienação pela consolidação da autoatividade, “ou seja, atividade na qual o indivíduo desenvolve sua personalidade e por meio da qual ele deixa a marca de sua individualidade na riqueza humana [...].” (Duarte, 2011, p. 16).

Temos acordo com (Furtado, 2020, p. 161) e trataremos as *práticas corporais* como:

> [...]fenômenos humanos, que possuem intensa relação com os elementos culturais, políticos, econômicos e sociais de um determinado contexto. Logo, as práticas corporais incorporam e superam ao mesmo tempo as elaborações daquilo que se considera movimento enquanto deslocamento corporal ou de membros do corpo. Por isso, devem ser objeto de estudo e não apenas de vivência.

Logo defendemos o fortalecimento do conceito de *práticas corporais* como referencial materialista-dialético que vem se fortalecendo na produção das ciências humanas, pedagógicas, da saúde entre ou com outras "em oposição ao reducionismo

biológico do conceito de atividade física" (Furtado, 2020, p. 160) e vinculado a formação humana omnilateral.

De acordo com Manacorda (2007, p. 90):

> A ominilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Climaco, Junior e Taffarel (2017, p. 731) nos ajudam a compreender em seu estudo sobre o trato do conhecimento da dança na escola, que toda atividade humana:

> [...] tem sua gênese na necessidade da manutenção da vida. Para manter a sua vida o ser humano tem que produzir e reproduzir as condições de sua existência. Para manter-se em pé e poder fazer a história, portanto, é necessário ao ser humano trabalhar. É no trabalho humano que vamos encontrar a gênese de todas as atividades que, no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade adquirem diferentes sentidos e significados.
> Os sentidos e significados das atividades humanas decorrem, portanto, das relações sociais estabelecidas em cada período do desenvolvimento da humanidade.

Como objeto de estudos, trataremos aqui das Práticas Corporais Lúdicas com maior vinculação ao ambiente escolar, atentos aos desdobramentos necessários a uma prática pedagógica crítico-superadora. A premissa de que todo indivíduo é um ser histórico e culturalmente constituído é base da abordagem crítico-superadora e da categoria Cultura Corporal. (Andrade *et al.*, 2020)

Concebemos que as Práticas Corporais Lúdicas na Escola compõem os momentos em que o corpo está desperto, mas não comandado, pode se movimentar livremente (ou com algum nível de liberdade) e expressar-se sem julgamento. Podem ocorrer nos espaços formais durante as aulas, onde o corpo não é obrigado a ficar parado ou posicionado passivamente apenas para receber conhecimentos. Podendo movimentar-se em sintonia com o que está sendo trabalhado, representando um pouco daquilo que o estudante entende ao sentir-se inculcado, desafiado, estimulado, curioso, mas não diminuído ao corpo paciente e apenas observador.

Esse entendimento, em específico, *da sintonia do movimento e do corpo com as atividades realizadas em sala para a apropriação dos conhecimentos,* exige respeito e atendimento negociado às características de cada estudante. Essa sintonia respeitosa entre aquele que ensina e aquele que aprende constitui na escola atender às necessidades demandadas pela diversidade de seres humanos, entendendo a

escola como um espaço neurodiverso e inclusivo. Essa compreensão é fundamental e expõe a necessidade permanente do debate crítico sobre o lugar do corpo na escola, historicamente situada, com vistas à superação de quaisquer relações violentas, preconceituosas, capacitistas e de dicotomia entre corpo, mente e aquilo que nos constitui humanos.

De acordo Mello (2016, p. 3267):

> [...] para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer.

Não se podem estabelecer limites, barreiras ou fronteiras discriminatórias de nenhum tipo, tornando-se imprescindível na escola o reconhecimento das individualidades, necessidades, potencialidades e daquilo que mobiliza em profundidade cada estudante nesse processo contínuo de transformação e mudança.

Conforme Bezerra (2021, p. 17):

> [...] a corponormatividade pode ser compreendida como uma sucessão de ocorrências que não se limitam ao corpo, mas estão ancoradas na construção de uma mentalidade cultural que percebe determinadas diferenças corporais como inferiores e sujeitas a uma reparação quando vislumbradas pelo prisma dos padrões hegemônicos.

Entendemos as práticas corporais lúdicas como impulsoras de processos emancipatórios, de valorização das relações e estabelecimento de vínculos e da desconstrução dos ideários mercadológicos, condicionadores, restritivos e aprisionadores dos corações e mentes.

As PCL integram o objeto desse trabalho ao se articularem com o “direito de brincar”. Melhor dizendo, entendemos as PCL como uma expressão das possibilidades de materialização do direito de brincar na escola, que possui em si caraterísticas próprias e se desenvolve em tempos espaços escolares diversos, tanto como método (ferramentas), como conhecimento (conteúdo) e como linguagem parte de uma cultura infanto-juvenil.

Para Teixeira e Dias (2011, p. 104):

> A cultura corporal, assim como as artes, transcendem as atividades vitais que lhes dão origem, realizando uma passagem do funcional ao lúdico. Na sociedade do capital, podemos observar uma transformação do lúdico para atender os anseios da produção de mais-valia, incorporando uma funcionalidade também ao lúdico, prendendo-o ao utilitarismo comum nas relações sociais do capital.

Compreendemos as PCL para além de um aspecto “utilitarista” enquanto ferramenta pedagógica, mas que assumem a dimensão vinculada diretamente à sua garantia enquanto direito (ligada à compreensão do direito de brincar).

Enquanto conhecimento, as PCL encontram maior reverberação ou lócus principal no componente curricular Educação Física, que no trato com o conhecimento das manifestações da cultura corporal e do entendimento que considera o ser humano como um ser social. Assim como Andrade *et al.* (2020, p. 13) “[...] acreditamos e defendemos que a Cultura Corporal se configura como elemento constituinte da produção cultural da humanidade, constituída nas relações históricas entre homem e natureza.”.

A atuação docente do(a) professor(a) de EF escolar pode, considerando a defesa da gestão democrática escolar, assumir um caráter mobilização e de apropriação crítica das PCL enquanto um eixo estruturante do currículo que pode/deve estar presente em mais espaços escolares, além do intervalo e das aulas de EF e Artes.

4.1 O Currículo em Movimento do DF, as práticas corporais lúdicas e o brincar como eixos estruturantes do currículo.

Considerando que nossa atuação profissional se dá no âmbito da Educação Básica do DF, traremos como referência o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014, 2018a) em articulação com as formulações aqui propostas.

Os pressupostos teóricos do currículo em movimento apontam que os conteúdos científicos serão organizados em volta de ideias ou de eixos (transversais[39] e integradores), que estruturam o trabalho pedagógico, *permeando todas as atividades docentes em todos os componentes curriculares como referência no trato com o conhecimento*. (Distrito Federal, 2014, p. 11)

Conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 147):

---

[39] Os eixos transversais do CMDF são: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.
Os eixos transversais possibilitam o acesso do(a) estudante aos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/ modalidade da educação básica. Os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada. (Distrito Federal, 2014, p. 12) p.36

> Uma concepção ampliada de eixo de ensino pautada na lógica dialética é aquela cujo ato de ensinar pretende desenvolver o processo de conhecimento nos alunos por meio de sucessivas aproximações, constituindo-se o ensino como uma processualidade formativa em que distintos graus de generalização da lógica do pensar se formam e se desenvolvem, configurando-se como verdadeiras referências que se vão ampliando de forma crescente e espiralada, revelando toda a riqueza da qualidade e da profundidade da penetração do pensamento na essência dos fenômenos da realidade social.

A Ludicidade e Letramentos são eixos integradores do CMDF, para todo o ensino fundamental. Depreendemos, a partir da formulação apresentada no CMDF, que a Ludicidade como eixo integrador é considerada um elemento que possibilita a articulação dos "objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e de aprendizagem" (Distrito Federal, 2018a, p. 20). O currículo salienta ser:

> Necessário destacar ainda que o trabalho com o eixo Ludicidade não se restringe ao jogo e à brincadeira, mas pressupõe pensar e incluir atividades que possibilitem momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. (Distrito Federal, 2018a, p. 21)

O princípio apresentado no CMDF vai de encontro a nossa proposição de valorização e incorporação das PCL às atividades escolares, sendo passíveis de valorização e utilização por todos os componentes curriculares para além da EF e de Artes, bem como incorporado a dinâmica escolar nos mais diversos tempos e espaços.

> A SEEDF assume seu papel político-pedagógico como todo ato educacional em si o revela, apresentando este Currículo com uma concepção de educação como direito e não como privilégio, articulando as dimensões humanas com as práticas curriculares em direção a uma escola republicana, justa, democrática e fraterna. Para isso, **privilegia eixos que não devem ser trabalhados de forma fragmentada e descontextualizada, mas transversal, articulando conhecimentos de diferentes áreas**. (Distrito Federal, 2014, p. 35–36 grifo nosso)

Essa defesa está ancorada na apreensão da indissociabilidade entre corpo e mente como unidades do ser, sendo as relações com o corpo, do corpo como o meio onde vivemos e também do corpo que por intermédio da cultura corporal que irá na escola "[...] contribuir para o processo de humanização de crianças e jovens." (Júnior; Melo, 2021, p. 144) sendo então inseparáveis também dos processos de ensino-aprendizagem.

A corporeidade de acordo Leite (2023) a partir dos estudos de Vygotsky e da Teoria Histórico Cultural pode ser compreendida como "[...] uma construção cultural, resultado da interação entre o indivíduo e seu ambiente físico e social.". Temos acordo com autor ao afirmar a defesa de que:

> [...] o desenvolvimento da corporeidade é resultado de um processo dialético em que o indivíduo se apropria de elementos culturais e os internaliza em seu próprio corpo, construindo, assim, uma maneira particular de perceber e se relacionar com o mundo. (Leite, 2023, p. 107)

Compreender as práticas corporais em cada contexto histórico e social vividos pela humanidade, nos permite avançar à apropriação, não só da importância, do movimento no processo de humanização, como todo o significado que ele traz em cada contexto (guerra, paz, produção industrial, lazer, esporte, cultura, religião, etnia, identidade, etc.) e as resultantes desse processo de sociabilidade.

> Pensar acerca da constituição da corporeidade nos remete à generalização dos quadros de mal-estar que podemos observar em diferentes idades, indivíduos e sociedades. Estes quadros, que se explicitam na materialidade corpórea, nos mostram a inferência dos tempos modernos organizados sob a égide da aceleração e da produtividade. (Silva; Damiani, 2005, p. 204)

As PCL estão diretamente relacionadas ao contexto onde são vividas e contribuem no estreitamento de laços e sentimentos de pertença aos grupos sociais.

Teixeira e Dias (2011, p. 104) nos auxiliam a mantermo-nos atentos as contraposições disseminadas pelo capital que:

> No intuito de perpetuar a sua dominação, os capitalistas não abrem mão do controle sobre os trabalhadores, tentando impedir a todo custo à organização e o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores, e nesse esforço utiliza-se também das práticas corporais. (Teixeira; Dias, 2011, p. 104)

Diante das possibilidades crítico-superadoras nas quais as PCL são defendidas aqui, a escola encontra-se como um espaço privilegiado e em disputa para essa reflexão crítica ao tratar as PCL e o brincar como conhecimentos a serem reconhecidos e valorizados. Entendimento que carece de mediações capazes de aproximar cada vez mais os estudantes de compreensões mais avançadas e do processo contínuo de reconhecimento das múltiplas determinações que incidem sobre esse objeto.

As PCL como ora apresentado, situam-se, em especial relação com o componente curricular EF, mas não estão restritas a ele. Na escola, constituem os objetos de estudo representados pelas manifestações da cultura corporal:

> **O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico**, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele **desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.** (Coletivo Autores, 1992, p. 62 grifo nosso)

Em acordo com Sampaio e Behmoiras (2018, p. 148) consideramos que:

> [...] deve-se buscar no processo de ensino-aprendizagem a apreensão da realidade social complexa por parte dos estudantes por meio da apropriação da cultura corporal, desenvolvendo um olhar crítico, questionador, autônomo e criativo durante as aulas.

As PCL e o brincar compõem parte daquilo que nos constitui seres humanos e sua natureza reside no trabalho.

> [...] entendemos que o trabalho é um ato teleológico, ou seja, consciente, pois a natureza transformada (cultura) já constitui imediatamente o ser, que pelo mesmo ato se faz ser social. Na gênese do ser social se suprassume a natureza circundada, complexificando as relações e produções da humanidade, pois agora tudo é natureza humana. (Andrade *et al.*, 2020, p. 7)

Diante dessa exposição que acreditamos ter possibilitado as premissas sob o trato e entendimento das PCL na escola a partir da cultural corporal.

Se a ludicidade é tida como eixo integrador (no CMDF), defendemos que as Práticas Corporais Lúdicas e o Brincar podem ser considerados mais que integradores no currículo. Ascendendo a uma dimensão estruturante, são reconhecidos como parte daquilo que nos torna humanos. Essa defesa em nenhum momento fere o reconhecimento e necessidade de apropriação do saber sistematizado ou banaliza as ações escolares, desmerecendo o conhecimento. Em nossa compreensão, são eixos estruturantes quando caminham lado a lado e também como parte da transmissão e assimilação do conhecimento.

Lutar por novas formas de organização da sociabilidade humana, porém sem nos embrutecermos, é uma ação também revolucionária, pois não abandona e não cede espaço. Tomamos as Práticas Corporais Lúdicas e o Brincar como necessidades ontológicas.

Avançaremos, então, sobre a necessária apropriação crítica do caráter lúdico, explorando suas características que aproximam nosso entendimento enquanto uma dimensão necessária à formação humana. Formação que na sociedade capitalista vem carregada de contradições e interesses postos que são capazes de manipular nossa compreensão sobre aquilo que de fato seria uma atividade lúdica.

4.2 Ludicidade

Não há como promover reflexões críticas sobre o papel da ludicidade no contexto escolar, desvinculada de uma análise crítica do modelo societal no qual a escola está inserida, em especial a escola pública destinada aos filhos da classe trabalhadora.

O entendimento da ludicidade como aquilo que não é sério está presente em várias culturas ao longo da história, assumindo uma rigidez normativa que considera o lúdico como seu oposto. Já, quando o lúdico é *levado a sério* apresenta a ideia de integração e inteireza do ser, que considera seu estado interno (Massa, 2015).

Silva (2000) nos ajuda a compreender o quanto um viés moralizador, que diminuí o papel do lazer e do lúdico frente à lógica produtiva que tenta a todo o custo se apropriar de todas as dimensões da vida do trabalhador passíveis de exploração, acaba por influenciar o modo de vida.

> A ideia de lazer relacionada à ociosidade improdutiva e a de lúdico, à não-seriedade, reforçam em nossa sociedade a ideologia moralizadora de que o trabalho é um bem supremo, o devir, e que o brincar não é importante para o presente e o futuro, pois este está envolto na busca egoísta e na paixão pelo lucro. (Silva, 2000, p. 190)

Nos diversos avanços e novos arranjos do capital em sua busca predatória pela manutenção de seu sistema exploratório, a ludicidade assume também características utilitaristas, atribuindo-se uma tarefa de um tipo de *adestramento*, capaz das mais inventivas artimanhas para difundir ideias, métodos e estratégias que tornem os indivíduos hábeis e competentes para, como em um jogo com regras mutáveis determinadas por outrem e a qualquer tempo, mantenham-se dóceis e conformados como se nato fossem as condições impostas por esse modo de produção.

Silva (2000) nos inquieta a pensarmos como o lúdico em seu caráter de autodeterminação e insubordinação a ordem, contraria e desafia de certa forma a dimensão produtiva moderna, sendo por isso, “enclausurado” intencionalmente a infância. Essa tentativa de “enclausuramento” expõem a racionalidade imposta pela produtividade que busca minar as subjetividades presentes na cultura humana.

> [...] os ditames da racionalidade econômica capitalista opõem-se radicalmente aos valores ontológicos e éticos do lúdico. A lógica capitalista pressupõe de forma determinante e hegemônica o objeto no lugar do sujeito, a mercadoria, a opressão, enfim a objetivação do ser humano. O lúdico, em contrapartida, prioriza o sujeito construindo o objeto e se reconhecendo e espelhando-se neste para desta maneira, construir as bases materiais do prazer e da felicidade humana. (Silva, 2000, p. 184)

As diversas particularidades individuais e coletivas a partir de uma perspectiva lúdica, não amarradas a lógica mercadológica, ensejam explorar de forma ilimitada vivências capazes de experimentação e experiência de diversos papéis ou atividades que criativamente concebidos aplicam-se em contextos e cenários infindáveis. “[...] vivenciar experiências lúdicas amplia o prazer nas interações sociais, nas relações

com a natureza e consigo mesmo, valorizando e criando condições de dignidade para a vida.” (Silva; Damiani, 2005, p. 202)

A partir de uma análise rica sobre teóricos do lazer Silva (2000, p. 189) nos aponta que o:

> [...] o jogo é uma *atividade não-séria*, mas que envolve uma certa dose de concentração, uma tensão permeada de magia, mistério e fantasia, logo de seriedade sem a sisudez, a tensão e a pressão do mundo produtivo do trabalho, e eu diria do mundo do trabalho produtivo.

A ludicidade na escola pode ser considerada uma *“ferramenta necessária”* para manutenção da motivação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, mas com a intencionalidade contrária a compreensão das relações complexas da realidade social e do enfrentamento das mazelas promovidas pelo modo de produção capitalista, ou seja, assumindo uma dimensão alienante.

Nesse sentido, podemos situar, de acordo com Duarte (2001a), que a ludicidade utilizada apenas como “ferramenta necessária” para manutenção da motivação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem está diretamente ligada aos ideários neoliberais traduzidos enquanto uma “teoria pedagógica” denominada pedagógica de *aprender a aprender* a qual define que cabe aos educadores:

> [...]conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (Duarte, 2001a, p. 38)

Nossa defesa da ludicidade na escola vai além da compreensão desta, enquanto uma espécie de “técnica” ou estratégia útil e sútil para o desenvolvimento nos indivíduos das qualidades adaptativas e criativas capazes de consolidar uma “capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (Duarte, 2001a, p. 38).

Temos acordo com Luckesi (2014, p. 18), ao defender que:

> [...]a ludicidade pode se fazer presente em todas as fases da vida[...]. [...]ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem.

A ludicidade no cenário da prática educativa, precisar estar ancorada em uma teoria pedagógica vinculada a uma dimensão filosófica metodológica (Lavoura, 2020) capazes assegurar aos indivíduos os conhecimentos mais avançados articulados a

compreensão das múltiplas determinações (motivações, acontecimento, interesses, etc.) postas ao longo da trajetória histórica da humanidade que impõem a luta de classe. A educação nesse sentido deve estar a serviço dos interesses da classe trabalhadora e dos conhecimentos que possibilitem apropriações críticas do todo articulado que move a realidade.

Conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 159–160):

> Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade.

Aos educadores é essencial desenvolver, a partir da práxis educativa, e conceber mediações qualificadas, buscando a contextualização e reflexão historicamente situada, capazes de identificar as contradições observáveis nos discursos ou “slogans” (Saviani; Duarte, 2012) sedutores e forçosos. Imperioso, então, reconhecer, se apropriar e tomar parte no avanço promovido pelas proposições críticas mais avançadas, em especial na teoria pedagógica denominada Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Galvão e Lavoura (2021, p. 08):

> [...] destacamos a pedagogia histórico-crítica como a teoria pedagógica mais avançada (o que significa mais rica em determinações teóricas) tanto para pensarmos sobre a educação do país e os problemas educacionais brasileiros quanto para contribuir para o desenvolvimento formativo da classe trabalhadora em termos de humanização.

Reiteramos que a ludicidade como estratégia de ensino esvaziada de criticidade e do compromisso com a transmissão e assimilação dos conhecimentos clássicos e mais avançados, alardeada como um apêndice as “soluções” educativas repaginadas do século XXI, está ligada a lógica das pedagogias do aprender a aprender “braço” da proposta neoliberal para educação mundial destinada à manutenção da exploração da classe trabalhadora.

Importante perceber que, “[...] não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre.” (Luckesi, 2014, p. 16). Essa afirmação serve de referência para uma compreensão por parte dos(as) professores(as) de que não basta afirmar promover “atividades lúdicas”, sua intenção e seu olhar atento são fundamentais para perceber e intervir a todo o tempo, considerando aquilo que os estudantes, em cada contexto individual consideram lúdico e também refletir sobre.

Na escola e na vida, todos(as) precisam compreender que o estado lúdico é um estado "interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano." (Luckesi, 2014, p. 19)

Diante disso, professores(as) precisam assumir o compromisso de assegurar espaços que possibilitem experiências lúdicas ricas de fato, que potencializem o estado interno, bem como desenvolvam as mais complexas possibilidades do pensamento. Nossa defesa por uma *ludicidade crítica* no contexto escolar vai além de assegurar momentos de plenitude íntima, mas de uma construção coletiva capaz de mover um todo consciente que não se submete a lógica meramente instrumental e que busca redefinir os parâmetros aceitáveis, lutando por condições objetivas e propondo uma nova sociabilidade no seio da escola.

Sociabilidade que passa pela construção coletiva e democrática onde todos os agentes envolvidos na escola, independentemente de seu papel (professor(a), faxineiro(a), merendeira(o), pai, mãe, responsável, secretário(a), coordenador(a), estudante, etc.) possam construir um conceito e uma forma de organização que valorize o lúdico para além de momentos específicos e restritos. Assumindo o lúdico como uma perspectiva necessária que precisa ser assegurada enquanto um direito de todos, para poderem de fato satisfazer esse estado de plenitude alcançado pelo momento lúdico, que supere em fim a dimensão individual e passe a considerar também todos em volta.

Temos acordo com Luckesi (2014, p. 19) ao defender que:

> A ludicidade, na vida gregária e coletiva, a qual nos configura como seres humanos, tem como pano de fundo "viver juntos"; todos – todos, ninguém de fora – tendo um lugar, o que implica que cuidemos do nosso estado lúdico sem que descuidemos de que o outro também possa viver seu estado lúdico. Em síntese, ludicidade tem a ver com experiência interna pessoal, e, ao mesmo tempo e consequentemente, com experiência interna coletiva.

A construção do espaço escolar adequado ao desenvolvimento das capacidades superiores, em nossa compreensão, passa por assegurar que os conhecimentos mais avançados sejam transferidos e que cada um(a) no espaço escolar possa olhar para o lado e se reconhecer no outro, não em uma relação mimética. Por meio de uma conexão compartilhada por um "fio" invisível, que mobiliza e energiza a todos. Como em um circuito elétrico capaz de distribuir maior corrente para onde há mais resistência (aquele que demanda mais energia naquele momento),

em um processo coletivo de avanço, que não desconsidera as subjetividades individuais.

No momento em que uma carga/lâmpada (estudante) exige mais potência, o circuito irá se organizar para entregar a potência necessária. Para isso é importante ter uma boa fonte de energia, ou seja, no contexto escolar, bases fortes e sólidas (dimensão da teoria pedagógica) construídas sob pilares profundamente enraizados (dimensão filosófica-metodológica) que suportarão toda a demanda distribuindo as forças de forma equilibrada e sustentável materializadas pelo trabalho pedagógico (dimensão da prática educativa).

4.3 Fios condutores esticados e ancorados e o que virá.

A defesa das práticas corporais lúdicas e do brincar na escola ao longo de toda a educação básica é essencial para uma formação humana diversa daquela compromissada apenas com formação para o mercado de trabalho.

> Conforme a infância fica para trás, as cobranças escolares aumentam e a conduta e o comportamento são mais normatizados. Brincadeiras são raras de se ver, a não ser as práticas esportivas, que são mais comuns: futebol, vôlei e queimada. Quem extrapola as brincadeiras permitidas, acaba recebendo uma repreensão. De acordo com o avanço do aluno no Ensino Fundamental II, com as cobranças da família e da escola, as brincadeiras vão sendo tolhidas em sala de aula, tornando-se mais comuns no intervalo do recreio e nas práticas de Educação Física.
> Acreditamos que é um equívoco pensar que a partir do Ensino Fundamental II a seriedade imposta pelas demandas da escola, que é estudar e tirar boas notas, faça com que a ludicidade esteja presente apenas para os estudantes das etapas anteriores. É preciso frisar que as atividades lúdicas são inerentes ao ser humano. (Sales, 2022, p. 33)

Com demonstrado nossa defesa está amparada em diversos estudos significativos dedicados a temática, sendo um objeto de defesa constante frente às imposições de modelos, metodologias e referenciais curriculares que esvaziam de criticidade adequando forçosamente a adoção acrítica de um “ferramentário” metodológico que transfere a responsabilidade da aprendizagem ao protagonismo do estudante e o desenvolvimento de sua capacidade de adequação aos ditames mercadológicos, que buscam mão de obra servil e a manutenção do status quo de desigualdade e exploração da classe trabalhadora.

Tendo em vista o exposto, consideramos essencial o desenvolvimento dos(as) estudantes em toda educação básica a garantia, enquanto uma prerrogativa institucional das escolas e dos sistemas de ensino o fomento e garantia do brincar e das práticas corporais lúdicas como eixos estruturantes dos currículos. Uma defesa

pela apropriação desse eixo ao PPP das escolas como referência de todas as ações escolares a serem incorporadas por todos os componentes curriculares, considerando sua dimensão fundante àquilo que nos torna humanos.

Com esses dois primeiros capítulos acreditamos que conseguimos apresentar os fios condutores (DBE e as PCL) que mobilizaram esse trabalho, as bases filosóficas que sustentam nossa argumentação bem como reflexões críticas, proposições e fundamentações teóricas capazes de contribuir com o avanço de estudos que legitimem e defendam essencialmente o brincar enquanto um direito de todos. Luta necessária a ser travada pelo seu reconhecimento em toda a educação básica, em especial a partir dos AFEF, em que observamos a lógica produtiva subverter o direito a uma condição menor e sem importância na formação humana.

Nos capítulos seguintes, procederemos a outras temáticas que de forma interligada a nossos fios condutores, trarão reflexões sobre a importância da formação continuada de professores(as) e também seus nexos e aprofundamentos sobre questões fundamentais aos AFEF.

Encerramos esse tópico com a contribuição ainda atual de MARX, para pensar e inspirar:

> Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!”. (Marx, 2015a, p. 33)

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)

Respondendo ao problema de pesquisa: Qual a pertinência e quais as possibilidades e limites do trato pedagógico sobre "Práticas Corporais Lúdicas" em um curso de formação continuada para professores(as) dos anos finais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, no sentido de garantir a discussão sobre o "Direito de Brincar na escola"?

Neste tópico vamos contextualizar e analisar criticamente a questão da Formação Continuada de Professores (FCP) no Brasil e no DF. Quanto à FCP no DF focaremos no período compreendido de 2019 a 2022, momento em que o país passou por mudanças significativas após um golpe de estado e em seguida a ascensão ao poder executivo de um representante da direita ultraconservador e neofascista.

Apresentamos os fundamentos e a proposição de FCP que defendemos, a Formação Continuada Emancipadora, em articulação com a dimensão filosófica-metodológica (materialismo histórico-dialético) e a dimensão da teoria de prática pedagógica (pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora) que advogamos.

Encerramos esse tópico demonstrando a importância de que a FCP contemple o direito de brincar e as práticas corporais lúdicas sob a base crítica e fundamentada da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico Superadora.

5.1 Contexto da Formação continuada de professores no Brasil e no DF

A formação continuada de professores(as) (FCP), assim como a organização da educação brasileira ao longo de sua história, está condicionada ao contexto e às diferentes formas de organização da sociedade. Os avanços nas formas de organização social, o desenvolvimento tecnológico, a expansão urbana, as demandas populares, a luta dos trabalhadores da educação juntamente com entidades representativas da área, as mudanças e transformações que consolidaram o modo de produção capitalista como hegemônico, etc. culminaram na necessidade de proposições capazes de melhorar a qualidade e atender à crescente demanda pela universalização da educação.

As bases dos processos de universalização da educação ainda em processo de consolidação[40], estão vinculadas às demandas da classe trabalhadora por educação, pelas metas definidas no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), pelos acordos internacionais, pela necessidade crescente de qualificação e adequação para o mercado de trabalho, etc.

A FCP em seu processo histórico se constitui enquanto demanda em diversos momentos, com objetivos e finalidades distintas, marcadas por avanços e recuos. Passamos por momentos de complementações na formação para atendimento de novas demandas por educadores em etapas e níveis de ensino, atendendo à expansão do sistema de ensino. Em diversos momentos, também esteve atrelada a crises na formação docente, exigindo aprimoramentos para melhorar a qualidade da educação (Melo; Santos, 2020; Saviani, 2005).

A FCP nesse contexto vem para suprir demandas emergenciais para "capacitação" de profissionais capazes de atender a demanda crescente, fruto das mudanças que se materializam com as novas formas de organização do sistema de ensino brasileiro, em especial a partir de 1971.

Considerando o contexto de ditadura militar instaurada em 01/04/1964[41] e a escalada violenta do regime, principalmente a partir de 1968 com o AI5[42], foi promulgada a segunda LBD a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971). A lei estabeleceu que "Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação. (Brasil, 1971)". Não houve, porém, uma regulamentação de como se daria esse processo de aperfeiçoamento, deixando desimpedidas ações e interpretações diversas (Melo; Santos, 2020).

De acordo com Melo e Santos (2020, p. 102)

> O contexto educacional brasileiro historicamente passou nas últimas décadas, por fortes influências de uma concepção de formação continuada baseada em abordagens relativas a aperfeiçoamentos, treinamentos e atualizações dos conhecimentos dos professores(as). Em uma prática

[40] Entre 2019 e 2022, o Brasil não avançou na meta de universalização da educação infantil. A frequência escolar das crianças com 4 e 5 anos de idade (no início da obrigatoriedade da educação básica) recuou 1,2 ponto percentual no período, passando de 92,7% para 91,5%. (IBGE, 2023)

[41] A derrubada do Presidente João Goulart marca o início do Regime ou Ditadura Militar no Brasil**,** que se estende até a posse do Presidente José Sarney, em 15 de março de 1985. (Brasil, 2014)

[42] São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. (BRASIL, 1968)

> formativa de caráter instrumental, seguindo tradicionalmente as metodologias da formação inicial que se estruturam em torno dos conteúdos curriculares e de novas preposições metodológicas.

Os anos que se seguiram trouxeram novas demandas e exigências de elevação progressiva da formação de professores para dar conta da nova estrutura que institui, através da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), o ensino de primeiro e segundo grau, substituindo o ensino primário e médio. Saviani (2005) relata que houve graves problemas na formação docente nesse período e o próprio governo reconhece a gravidade e, em 1982, criou o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). “Os CEFAM tinham também como finalidade implementar atividades de formação continuada para os egressos e professores da rede pública. Funcionaram em âmbito federal entre 1985 e 1989” (Melo; Santos, 2020, p. 92).

Às décadas de 1970/80 foram de grandes enfrentamentos e mobilizações por parte de educadores, suas entidades representativas, entidades científicas e de classe.

Segundo (Benvenutti *et al.*, 2024, p. 1768):

> A década de 1980 foi uma etapa considerada de luta dos educadores em busca da democratização da sociedade, juntamente com um novo olhar no que tange à educação, mais precisamente a escola e o aspecto pedagógico. Levando em consideração as relações determinantes que há entre educação e sociedade e o estreito vínculo existente entre elas, considerando seus objetivos e suas organizações.

Com a redemocratização do país e a promulgação da constituição federal em 1988, de acordo com Saviani (2005), o movimento docente teve parte de suas reivindicações contempladas e a União assumiu “competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional”. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Infelizmente, o contexto mundial nos anos 1990 culminou com o grande avanço das políticas neoliberais[43] que afetaram significativamente os projetos de educação nacionais graças às influências e pressões a governos especialmente realizados por organismos internacionais.

De acordo com Lima e Sena (2020, p. 11–12):

> A década de 1990 foi marcante para a educação brasileira. Tivemos transformações, como a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da

[43] O neoliberalismo, enquanto uma doutrina econômico-política, tem destaque a partir da metade dos anos 1980, com o Consenso de Washington, que representou a imposição de um ajuste estrutural, procurando “enxugar” o Estado e moldando-o ainda mais à lógica do capital, que aproxima a escola do mercado e dos rankings de avaliação. (Maués; Camargo, 2022, p. 14)

> Educação Nacional (LEI 9394/96), bem como, pelo que representou a conquista do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que possibilitou elevar consideravelmente, os níveis educacionais da população, materializando o princípio constitucional da educação como direito de todos, por assegurar financiamento para sua progressiva universalização.
> Concomitante, a década de 1990 foi o período de implementação dos princípios da lógica neoliberal na educação, via currículos, algo que já vinha progressivamente, avançando na periferia do capitalismo.
> Foi uma década determinante, sobretudo, para os rumos das políticas de educação, cuja aliança com o grande capital foi firmada, tendo como indutores, os consensos internacionais, mediados por órgãos como UNESCO e UNICEF e financiados pelo Banco Mundial, BIRD e Fundo Monetário Internacional (FMI).

A última década do século passado, até então, pode ser caracterizada no contexto da FCP como um “terreno” em disputa onde as forças ligadas ao capital tiveram grande empenho na imposição de sua agenda, que, de acordo com Silva e Santos (2019, p. 120):

> Nessa perspectiva de gerenciamento da educação, apresentada pelo setor empresarial, evidenciamos o interesse pela formação dos futuros trabalhadores centrada na preparação para o trabalho simples, e expõe a centralidade dada aos professores na condução do processo. Todavia, essa centralidade se limita à execução pragmática do prescrito, desconsiderando qualquer possibilidade de autonomia de ensino. Dessa forma, temos os professores retratados como despreparados, malformados, responsabilizados pela divulgada “crise da educação”, e demonizados, conforme preconiza o descomedido projeto Escola sem Partido.

Esse quadro foi impulsionado a partir do Golpe[44] de 2016, seguida da eleição de um presidente ultraconservador e de sua estética neofascista[45] que “governou” entre 2019 e 2022. Destacamos os marcos mais importantes desse período em relação direta à FCP:

- A chamada Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (Brasil, 2017);
- A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b);
- A Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).(Brasil, 2019)
- A Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). (Brasil, 2020)

---

[44] O Golpe de Estado *soft* de 2016 abriu um cenário de Estado de Exceção no Brasil que vem se aprofundando progressivamente, em uma perspectiva de fechamento do regime. Assim, o Golpe de Estado dividiu-se, até o momento, em três etapas: 1. Derrubada da presidente eleita, como uma resposta à crise de hegemonia que necessitava de uma recomposição do *bloco no poder* e, consequentemente, de uma reestruturação do sistema político brasileiro que implicava na fragilização e, no limite, na destruição dos principais partidos que forjaram a Nova República: PT-PSDB-MDB; 2. O encarceramento do principal líder sindical latino-americano dos últimos 40 anos, como forma de garantir e efetivar a agenda do capitalimperialismo no Brasil, bloqueando qualquer possibilidade de reversão da agenda do Golpe, visto que em todos os cenários de pesquisa de intenção de votos, derrotaria qualquer um dos candidatos do partido da ordem (SILVA, 2016); 3. A realização de eleições parcialmente interditadas. As eleições de 2018 não podem ser caracterizadas enquanto eleições livres, visto que o principal candidato à presidência da república teve seus direitos civis e políticos cassados ilegalmente, sem o devido processo legal, como prevê a Constituição de 1988. Assim, a eleição de Jair Bolsonaro (PSL) é parte constitutiva e integrante do Golpe de Estado, tornando-se possível somente em um cenário atípico e anômico, no e a partir do qual as instituições políticas brasileiras, via Poder Judiciário e órgãos de controle de Estado, interditaram não somente a candidatura do principal candidato à presidência da república, mas de um conjunto de outros políticos do PT-PSDB-MDB, mediante ações policiais hollywoodianas, com conduções coercitivas e prisões temporárias questionáveis, no decorrer do processo eleitoral; além do uso do indiscriminado do *firehosing*, como estratégia de disseminação de mentiras em massa, via redes sociais, usada como propaganda política de Bolsonaro, constituindo-se uma máquina de campanha subterrânea. Somado a estratégia de *firehosing,* que impediu a vitória de políticos progressistas em todo país, tanto para a Câmara dos Deputados e Senado, quanto para os governos estaduais; a ação político-policialesca da Operação Lava Jato redesenhou a composição político-eleitoral no Brasil, tanto nos governos estaduais, quanto no Congresso Nacional. (Silva, 2019, p. 96–97 grifos do autor)

[45] A estética neofascista atual é agressiva e vulgar, constituída de armas, gestos manuais que simbolizam armas e formas que, ainda sem uma forte centralização pelo aparato de propaganda oficial, reivindicam o ideário do fascismo clássico: explorar o medo e difundi-lo na sociedade, especialmente entre os socialistas, os negros, os que professam religiões de matriz africana, os gays e lésbicas, transexuais e as forças políticas concebidas como “em favor do sistema vigente”. (Leher, 2020, p. 72)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCNFCP) e a BNC-Formação Continuada sacramentaram o alinhamento, articulação e referência que a FCP deve ter a BNCC e a BNC-Formação) e determinaram sua implementação “em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica” (Brasil, 2020).

As DCNFCP e BNC-Formação Continuada representaram um imenso retrocesso e se somam a todo o conjunto das contrarreformas educacionais atreladas às pedagogias do “aprender a aprender” e do desenvolvimento de competências e habilidades.

Essa resolução (CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020) é um desdobramento e segue a mesma linha da resolução CNE/CP n.º 2/2019 que instituiu a BNC-Formação.

A seguir apresentaremos alguns apontamentos sobre aquilo que consideramos proposições no mínimo disparatadas que foram alvo de mobilização[46] por grande parte da comunidade acadêmica, entidades e representações dos trabalhadores em educação dos vários seguimentos e modalidades.

Para a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (FCPEB) seria responsável em profissionalizar professores(as) a se tornarem, em nosso entendimento, um tipo de “consultor” ou uma espécie de “*coach*” denominado como “*agente formativo de conhecimentos e culturas*” – (AFCC). “[...] o professor-coach atua como mediador da aprendizagem do aluno, instigando-o a buscar o conhecimento por si só” (Vital; Urt, 2019). O artigo 4º desta Resolução aponta ainda que:

> Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (Brasil, 2020)

Esse *AFCC* (o(a) professor(a)) foi tido como um orientador, como um guia, de “seus educandos” na escolha e acompanhamento no percurso das trilhas de

---

[46] Vide: Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). (ANFOPE *et al.*, 2020)

aprendizagem certificando-se que o educando desenvolva as competências para desempenhar na sua vida social produtiva, cada vez mais complexa, aquilo que o qualifique para quaisquer condições de trabalho. “Fica nítido que é papel do professor colocar em prática a BNCC. [...] atribui-lhe o papel de orientador dos educandos e de promotor de competências, revelando a centralidade do papel do professor no saber fazer.” (Ruiz, 2022, p. 257)

Segundo Silva, Gisi e Filipak (2023, p. 26)

> De forma geral, a Resolução CNE/CP n.º 1/2020 responsabiliza os professores por sua formação (ou pela sua falta). Pressupõe a garantia da qualidade de ensino por meio da formação continuada e descarta outros elementos essenciais para a garantia da qualidade de ensino, como o aspecto referente à valorização dos profissionais de educação, por exemplo.

Os desdobramentos da BNC – Formação Continuada foram observados rapidamente nas políticas, programas, projetos e ações formativas dos entes federativos. Viu-se um grande empenho dos segmentos empresariais tanto na oferta de ações formativas como mercadoria, bem como, assumindo o lugar de “guias” ou “gurus” das ações formativas capazes de sanar as fragilidades da atuação docente apontada como um dos maiores fatores para baixos desempenhos e até da estagnação econômica.

Temos acordo com Vital e Urt (2019, p. 16–17) ao afirmarem que:

> [...] considerar propostas de formação continuada subsidiadas pelos princípios teórico-metodológicos do *coaching* é compactuar com uma visão reducionista e alienante da formação de professores, de conformidade com o *status quo*, e não de sua superação.

No DF vimos a BNC – Formação Continuada ter repercussão com outros processos que culminaram com a “entrega” da política de formação continuada pública para educadores, conduzida pela EAPE, na mão daquilo que denominamos como um período de *Autocracia, Mandonismo e Atomização no Desmantelamento da Formação Continuada Pública no DF*[47].

Com publicação da Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, M. da E.-C. N. de E., 2024) que:

> Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).
> [...]Foram revogadas as resoluções:

[47] Detalharemos um pouco mais desse processo mais adiante.

> I - a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015;
> II - a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e
> III - a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.
> Art. 24. Esta Resolução entra em vigor na data de 1º de julho de 2024.

Um novo capítulo foi iniciado no processo de disputa por uma educação de qualidade, laica e socialmente referenciada, ancorada a uma formação inicial e continuada de professores da educação básica compromissada com os interesses da classe trabalhadora. A nova resolução CNE/CP n.º 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 (Brasil, M. da E.-C. N. de E., 2024), segundo entidades representativas[48] e compromissadas com educação pública de qualidade, não passou pelo devido processo de construção democrática com a sociedade civil, como audiências públicas e outros mecanismos. Essas entidades apontam avanços, porém insuficientes, e consideram que se mantiveram "de forma metamorfoseada, alguns dos elementos presentes na Resolução 02/219" (RePPed, 2024).

Para esse trabalho não foi possível realizar uma análise pormenorizadas da nova resolução, tão pouco realizar uma avaliação adequada. Essa será uma das tarefas para os próximos estudos.

De todo modo, no final desse tópico apresentaremos nossas proposições enquanto princípios para a FCP que defendemos.

5.1.1 Formação continuada de professores(as) da educação pública no DF entre 2019 e 2022: o caso da EAPE

Optamos por esse recorte, por ser o período em que atuei como formador na EAPE. A EAPE compõe a estrutura da SEEDF sendo responsável pela Formação Continuada dos Profissionais da Educação (FCPE). Foi fundada em 1988 sob o nome de Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal - EAP funcionando até 1992, sendo fechada em 1993 e reaberta em 1995 já com a sigla atual denominada Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Distrito Federal, 2018b; EAPE, 2020).

Em 22/08/1997, por meio da Lei n.º 1.619 (Distrito Federal, 1997), formaliza-se sua criação, sendo assegurado que seu corpo docente e técnico-administrativo seriam

[48] Identificamos dois documentos que apresentam um avaliação e fortes críticas a resolução CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 (Brasil, M. da E.-C. N. de E., 2024) publicados pela: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed)

compostos por servidores da então Fundação Educacional do Distrito Federal. Desde então, a EAPE passou por inúmeras mudanças e transformações. O seu desenho institucional e consequentemente a política de formação continuada variam conforme a concepção de educação de cada gestão/governo distrital, mas também é espaço de resistência contra hegemônica da categoria docente Distrito Federal, 1997).

Em 2011, a EAPE ascende ao nível de subsecretaria permanecendo até 2015. Até 2019 passou por outras vinculações na estrutura da SEEDF, sendo retomada a seu status Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação pelo decreto n.º 39.773, de 12 de abril de 2019 (Distrito Federal, G., 2019), permanecendo até 2024, quando assume outra posição no organograma da SEEDF. Atualmente, encontra-se sob o status de Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) (Distrito Federal, 2024), subordinada a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).

As políticas de FCP como já apontado, sofrem com as influências e imposições das reformas neoliberais que se aprofundaram após o golpe “Parlamentar-Judicial-Midiático” de 2016 (Silva, 2019) e com os quatro anos do governo federal sob responsabilidade de um ultraconservador entre os anos 2019 e 2022, as contrarreformas impuseram novos patamares de submissão a esses ditames.

Temos acordo com Melo e Santos (2020, p. 102) em suas análises:

> O sistema político que envolve decretos, leis, portarias e acordos estabelecido pelos governos por meio de programas retrata o ideário neoliberal, incorporado nas últimas décadas pelo Estado. O Estado neoliberal apossa-se do processo de formação de professores, tendo em vista a importância política e a influência do mesmo no contexto social do país. Com objetivo de assegurar a hegemonia de suas concepções o Estado neoliberal propõe uma formação de professores numa perspectiva tecnicista, tendo a técnica como definidora das relações sociais e educacionais; desconsiderando a autonomia docente no espaço pedagógico, a intencionalidade do ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico do homem e constituição humana. (Melo; Santos, 2020, p. 102)

A EAPE foi afetada diretamente, sendo colocada a postos, como um dos órgãos mais importantes da administração educacional do DF, para construir políticas e ações de formação continuada que permitissem a implantação veloz das imposições trazidas pela BNCC e pelo NEM.

A EAPE, com a posse do Governador Ibanês Rocha em 2019, um advogado rico que se tornou político ligado ao campo conservador e de direita para concorrer ao Governo do Distrito Federal (GDF), em um primeiro momento, curiosamente, foi

valorizada e recebeu investimentos concentrados principalmente na recomposição e ampliação de seu quadro de servidores e formadores.

Em 2019, o então novo governador, com um discurso de implementação de uma gestão técnica e ainda, aparentemente compromissado com as promessas de campanha, nomeia Rafael Parente[49] como secretário de educação. Rafael Parente convida o professor e formador da EAPE André Lúcio Bento[50] para assumir a direção da EAPE. André é professor com grande experiência de trabalho na rede de ensino do DF e também com a FCP.

Sob a administração de André Bento, com o aval de Rafael Parente e vinculado ao seu plano para educação do DF conseguiu que a EAPE fosse elevada ao status de subsecretaria de estado[51], ganhando em tese mais autonomia e possivelmente mais recursos para implementação de uma política de FCPE inovadora, que se aproximasse ao máximo das escolas. Nesse momento, dentro do programa Escola que Queremos[52], o projeto de formação continuada Aprender Sem Parar foi instituído para atuar com a oferta de cursos de FC em 14 polos localizados em todas as regionais de ensino, descentralizando a formação do Plano Piloto. Essa ação possibilitou à EAPE a ampliação de seu quadro de formadores.

Durante o período em que André Bento esteve na gestão, muitos processos e novos projetos foram implementados, sofrendo, em diferentes graus, maior ou menor

---

[49] Rafael Parente foi subsecretário na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro de 2009 a 2013, na primeira gestão de Eduardo Paes (MDB). No Rio, ele implementou uma plataforma on-line colaborativa de aulas digitais chamada Educopédia. Doutor em educação pela Universidade de Nova York, o empresário também é CEO da startup de educação Conecturma, presidente do Centro de Excelência e Inovação em Política (Ceipe), e cofundador do Movimento Agora. (Rafael Parente aceita convite para assumir Secretaria de Educação do DF, 2018)

[50] Doutor e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), instituição pela qual se especializou em Leitura, Análise e Produção de Textos e se graduou em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Subsecretário de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, entre janeiro de 2019 e julho de 2020. Membro do Conselho de Educação do Distrito Federal entre janeiro de 2019 e julho de 2020. CV: http://lattes.cnpq.br/4639740000698947

[51] Ao longo de sua trajetória, a EAPE passou por várias mudanças em sua estrutura administrativa e em sua denominação (Distrito Federal, 2018b). De entidade não autônoma da SEEDF, a diretoria, entre 2011 e 2015 como subsecretaria, depois como subordinada ao Gabinete secretaria, retoma status de subsecretaria em 2019 e, em 2024, uma nova transformação, passando Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da SEEDF

[52] Destinado a 190 escolas da rede pública de ensino do DF, o Escolas que Queremos pretende alcançar uma educação de excelência nessas unidades, melhorando os índices de aprendizagem, reduzindo as taxas de abandono e reprovação escolar, e valorizando os profissionais da educação.(Distrito Federal, S. de E. de E. do, 2019)

influência, contando com certa autonomia para a gestão da política de FCPE. Com status de Subsecretaria a EAPE sai de uma condição um pouco mais próxima à de uma escola, que tem a Lei de Gestão democrática (Distrito Federal, 2012) com referência, e assume contornos e influências de uma estrutura típica dos órgãos centrais da administração pública do DF. O gestor, então, tem mais autonomia, para, por exemplo, a movimentação de pessoal e articulação para obtenção de verbas, mas com prejuízos para os aspectos ligados à gestão democrática e à participação efetiva dos formadores como atores na construção das políticas de FC.

Durante esse período a EAPE chegou a oferecer uma ação formativa sob a responsabilidade do Instituto Itaú com intento de preparação dos formadores para atuarem nas ações formativas do NEM, algo que foi mal visto pelos formadores, que identificaram nas metodologias da ação, um combinado de receitas ligadas a lógica do “saber fazer” e ficou claro que a formação serviu como um tipo de mapeamento sobre as ações promovidas pela EAPE, uma forma de uma instituição privada, além de influenciar, tentar se apropriar das produções do setor público.

Destaca-se que a EAPE assume características diferentes da maioria das estruturas governamentais formadas para execução de políticas de formação continuada, por ter como principal característica a construção da formação e execução por professores(as) de sua própria rede de ensino. Fruto de uma trajetória longa de lutas da categoria pela valorização da formação continuada e da qualidade do trabalho de professores(as) que ao longo dos anos se qualificaram enquanto pesquisadores e desenvolvedores de ações de excelência. Lutas também contra as influências e operacionalização de ações formativas por entes privados ou seus representantes travestidos de instituições sociais.

O ponto de virada no governo Ibanês e início do desmonte e desmantelo da política educacional. As relações com o então secretário de educação, Rafael Parente, ficaram estremecidas, principalmente pelo alinhamento cada vez mais acentuado com o então presidente da república e pela implementação no DF das escolas militarizadas. Apesar do processo anunciado de consultas públicas as comunidades educativas sobre a implantação do projeto de escolas militarizadas o Governador não respeitou a decisão negativa pela implementação da militarização em duas escolas e o então secretário pediu exoneração em 18/08/2019 (Martins; Viriato; Eufrásio, 2019).

Após uma série de escândalos vinculados a Secretaria de Saúde em 2020[53] , Ibanês[54] tem a governabilidade de sua gestão ameaçada e abre franca negociação de cargos com os partidos de sua base para frear processos de implementação de um Comissão Parlamentar de inquérito (CPI) na câmara legislativa. João Pedro Ferraz, então secretário de educação, deixa o cargo e a SEEDF passa para o comando de Leandro Cruz, com a missão de implementar soluções à crise gerada pela pandemia. Até a posse de Cruz, algumas alternativas foram tentadas e muitas promessas foram realizadas quanto à retomada do ensino por meio do ensino remoto.

Ainda em 2020, Hélvia Miridan Paranaguá Fraga é nomeada subsecretária no lugar de André Bento. Inicialmente, sua gestão foi apática[55], sem sequer manter contato com a equipe de formadores. Próximo ao fim do ano, a então subsecretária, já com parte de sua equipe gestora reformulada, passa a indicar novos caminhos que a FCPE iria seguir em 2021. No contexto de planejamento para ações formativas do ano de 2021, é iniciada o processo de mudanças das equipes de formadores com extinção de cursos, desarticulação, trocas de formadores entre as gerências e nas determinações para a oferta de curso sob uma nova ótica, alinhada a resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020).

Quando a então subsecretária da EAPE a Sr.ª Hélvia deu claras demonstrações de seu alinhamento político, dando início a mudanças radicais nas políticas de formação continuada, não sem enfrentamento e questionamentos pelo grupo de formadores da EAPE. A Sr.ª Hélvia em 2021, torna-se Secretária de Educação, mesmo com muita resistência, denúncias a situação de desmonte e desmantelamento implementada por ela na EAPE. A EAPE então, transformou-se em candidata a expoente do aparelhamento neoliberal.

Destacamos uma reportagem publicada em um veículo de mídia sobre a situação da EAPE:

> O corpo técnico afirma que o aparelhamento neoliberal e conservador da educação presentes em conceitos como Escola Sem Partido, militarização do ensino e, ainda no Novo Ensino Médio - que se funde com a estrutura de

[53] Distritais apresentam pedido de CPI na Saúde para apurar fraudes desde 2011 (Metrópoles, 2020)
[54] [...] a Operação Falso Negativo, deflagrada em julho de 2020, apontando o envolvimento da cúpula da Secretaria de Saúde do DF em um esquema de superfaturamento para compra de testes de diagnóstico de covid-19. A investigação se debruça sobre os crimes de fraude licitatória, organização criminosa, lavagem de dinheiro, corrupção e crime contra a ordem econômica, já que a verba vem da União". (Carla, 2021)
[55] A primeira reunião coletiva com os formadores(as) foi realizada apenas em 2021 conforme registrado na Circular n.º 5/2021 - SEE/EAPE de 28 de janeiro de 2021.

> mercado - reverbera e potencializa o racismo estrutural e institucional na formação dos professores. Segundo eles, os chamados Eixos Transversais, que compreendem cursos para os direitos humanos, têm recebido menos apoio que cursos voltados para o empreendedorismo, além disso, pessoas-chave para continuidade de programas exponenciais para o ensino da diversidade não tem seus vínculos renovados na instituição. (Rodrigues, 2022)

Sua gestão na EAPE havia sido desastrosa, porém, dada sua aliança e vínculos com o Governador, ela se torna Secretária de Educação. Não sem deixar uma representante a Sr.ª Maria das Graças de Paula Machado no comando para dar continuidade e acelerar o processo de desmantelamento das ações formativas e a reformulação do quadro de formadores, buscando assim minar a resistência e "extirpar" aqueles com formadores progressistas, críticos e emancipadores.

Partidária do então presidente, a Sr.ª Hélvia implanta com maior empenho e velocidade a agenda de reformas na estrutura educacional do DF em alinhamento total à política de educação do Governo Federal. Esse alinhamento, como visto na política federal, representa o enfraquecimento da Gestão Democrática das escolas, ataques à categoria docente, adoção do discurso ultraconservador, perseguições, ampliação de novas escolas militarizadas, etc.

Na EAPE passou-se então, a imposição de uma matriz de formação continuada construída em um processo amplamente questionado pelos(as) professores(as) formadores da EAPE, por não assegurar um debate democrático com a comunidade escolar, por basear-se em dados de um estudo técnico pedagógico questionável e por não dar transparência quanto a metodologia utilizada que motivou sua formulação. A proposta também deixava clara sua vinculação a BNC – Formação Continuada (Brasil, 2020).

O que se procedeu, a partir de 2021, foi a total descaracterização da FCPE em total oposição aos Pressupostos Teóricos Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (Distrito Federal, 2014) e as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018b):

> [...] a formação dos profissionais da educação tem por objetivo favorecer possibilidades de construção de autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos no ato educativo, tornando-os capazes de entender, interpretar e transformar o mundo em que vivem. Para isso, destacam-se alguns princípios considerados fundantes na perspectiva crítico-emancipadora: a categoria trabalho; a relação teoria e prática; a pesquisa na e da formação continuada. (Distrito Federal, 2018b, p. 35–36)

Esse processo de desmonte e desmantelamento da EAPE ainda é, infelizmente, uma realidade em 2024.

5.1.1.1 Retomemos a linha do tempo:

Em 2019, há o avanço na política de FCPE pública no DF, construída a partir das brechas, fruto do despreparo e soberba de um governo que prometia o sucesso de suas ações pela gestão técnica. Materializados na recomposição e ampliação do quadro de formadores(as), ampliação e descentralização da oferta de curso, processos de gestão interna à EAPE que primaram pelo respeito, construção coletiva e valorização do corpo docente e técnico.

Em 2020, com a pandemia, a EAPE é pressionada a apresentar soluções para a educação pública no estabelecimento de um regime de Ensino Emergencial Remoto (EER). Apesar das inúmeras limitações, a EAPE apresenta ações de destaque que amparam professores(as) em seu trabalho, mesmo com as condições precárias de acesso às tecnologias. Ainda em 2020 (após a troca na gestão da EAPE), começa a se desenhar o processo de desmonte e desmantelamento da estrutura organizacional da formação continuada e dos processos de construção dos cursos, alinhando-se à BNC – Formação Continuada.

Em 2021, são impostos aos formadores pela gestão, novos arranjos na estrutura da EAPE que em detrimento dos aspectos pedagógicos que asseguravam uma formação continuada pública, gratuita e de qualidade. As mudanças cumprem com o alinhamento político-ideológico do GDF com o Ministério da Educação e a implementação das reformas educacionais alinhadas à lógica neoliberal e neotecnicista refletidas na BNCC e na imposição do Novo Ensino Médio (NEM).

(Duarte, 2020) afirma que:

> A pedagogia neotecnicista, retomada do ideário tecnicista, associa-se às mudanças promovidas pela produção flexível toyotista, busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, surge comprometida em adaptar o ensino para a formação de profissionais com base em critérios técnicos e não mais na ênfase de apreensão e memorização de determinados conteúdos considerados essenciais para o operário. O novo tipo de produção racionalizada muda o foco da qualificação para o conceito de competência, considerado no setor corporativo um preparo adequado para os novos tempos.

O ano se encerra com um desastroso processo seletivo para o quadro de formadores(as) da EAPE, não pela indisposição e questionamento de processos de seleção, mas pela forma como todo o processo foi realizado, com um viés claro de

direcionamento para a formação de um quadro de docentes alinhados aos interesses da atual gestão em detrimento do compromisso com qualidade da educação básica e socialmente referenciada.

Destacamos um trecho da Carta Aberta do Coletivo de Formadores e Formadoras da EAPE que questiona vários aspectos que motivaram a implementação do processo seletivo de formadores(as) e a restruturação da organização das atividades de formação continuada que se tentou legitimar a partir de uma pesquisa com viés no mínimo questionável, por desconsiderar entre inúmeros aspectos, em especial o período pandêmico e todas a implicações sofridas por toda a população.

> Uma pesquisa institucional desta natureza, que norteará toda a formação de profissionais da educação da rede pública do Distrito Federal, deve ter a metodologia e os resultados divulgados para toda a rede. Nesse sentido, solicitamos acesso ao referido estudo e à maneira detalhada sobre como os dados foram analisados, bem como o detalhamento dos pressupostos teóricos que ancoram tal estudo. (Formadoras, 2021, p. 3)

Os(as) formadores(as) não obtiveram êxito e as mudanças seguiram. A partir de 2022 ocorre maior vinculação às pedagogias do aprender a aprender e a lógica do empreendedorismo educacional.

Consolidou-se uma estrutura de poder que deu à gestão do órgão, responsável pela FCPE, “carta-branca” para imposições antidemocráticas, institucionalizando a autocracia e o mandonismo. Os processos de trabalho foram esvaziados de criticidade e de compromisso com a apropriação dos conhecimentos clássicos e aqueles mais avançados produzidos pela humanidade, pautando todas as ações por um “verniz” de modernidade e adequação necessárias às determinações políticas do momento.

Apresentamos um quadro dos Secretários de Educação do Distrito Federal entre 2019 e 2022 que denotam as mudanças no comando da secretaria até que fosse encontrado o perfil adequado aos intentos do então chefe do governo local. No quadro podemos observar o período em que atuou, suas principais características e motivações para saída do governo.

Quadro 3 - Secretários de Educação do Distrito Federal entre 2019 e 2022

Nome [56]	Rafael Parente	João Pedro Ferraz.	Leandro Cruz	Hélvia Paranaguá[57]
Período em que ocupou a pasta.	Início do governo até 19/08/2019	Assume em agosto de 2019, acumulando função também de Secretário de Trabalho até. 05/12/2019, foi exonerado em 18/06/2020.	19/06/2020 a 14/07/2021	14/07/2021
Características	Rafael Parente é doutor em educação pela Universidade de Nova York e ex-subsecretário de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, durante a gestão de Eduardo Paes.(Martins; Viriato; Eufrásio, 2019)	Ex-procurador-geral do Ministério Público do Trabalho (MPT)	"Nascido no Rio de Janeiro (RJ), Cruz, de 50 anos, é bacharel em direito e tem experiência na área de direito público. Antes de ocupar o cargo de secretário de Esporte e Lazer do DF, foi Secretário Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte por dois anos na gestão de Michel Temer. A experiência de Cruz no setor público vai além. Ele foi o titular da Secretaria de Trânsito, Transportes e Serviços Públicos e Secretaria da Defesa Civil de Nova Iguaçu (RJ)." (Educação, 2020).	Servidora da SEEDF desde 2020, tem formação em Gestão Pública, Administração do Turismo em Núcleos, Ensino da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua e Literatura Inglesas. (Educação, 2022) "No governo Ibaneis Rocha, trabalhou como subsecretária de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário, bem como de Políticas Sociais Rurais, Abastecimento e Comercialização, na Secretaria da Agricultura (Seagri). Lá, foi suplente no Conselho de Assistência Social (CAS-DF)[...]" (Mansur, 2021)
Motivação de saída	Discordância com o Governador sobre imposição da a implantação de escolas cívico-militares.	A pedido.	Segundo o governador Ibanês ""A mudança na secretaria segue o rito normal para a retomada das aulas. À frente da pasta, teremos uma pessoa engajada com as questões da educação" (B1, 2021)	Permanece no cargo

Fonte: (Martins; Viriato; Eufrásio, 2019); (Educação, 2020); (Educação, 2022); (B1, 2021); (Mansur, 2021)

Este pequeno recorte contextualiza um pouco da trajetória definida para a formação continuada de professores implementada nos últimos anos no DF. Corrobora com nossa defesa de que o compromisso com a política neoliberal e seus ditames para educação tiveram um grau acelerado de imposição, em que a formação continuada de professores(as) da educação básica, juntamente com as contrarreformas estruturais que atacam a classe trabalhadora e instituíram uma agenda de educação alienadora. Com a adoção dos referenciais das pedagogias do "aprender a aprender", do empreendedorismo educacional, das imposições

[56] Carolina Louzada Petrarca chegou a ser nomeada para assumir no lugar de Rafael Parente mas declinou do convite, não chegando a atuar com secretária de educação do DF.
[57] A Sra. Hélvia Paranaguá continua até a conclusão desse trabalho como Secretária de Educação do Distrito Federal.

ultraconservadoras e outras tantas características típicas do desenho capitalista pensado para a manutenção da estrutura de exploração.

Consideramos importante esclarecer em que bases estão fundamentas essas imposições:

> No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas. (Saviani, 2019a, p. 504)

O “aprender a aprender” que na esfera do escolanovismo, trazia uma certa confiança esperançosa de um período de crescimento industrial e expansionismo econômico e significava de acordo com (Saviani, 2019a, p. 504):

> [...] adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social.

O “aprender a aprender” em uma nova “roupagem” chamada por (Saviani, 2019a) de “neoescolanovismo” assume a tarefa de formação adaptável às novas exigências do capital e sua vertente neoliberal. (Duarte, 2001a) nos alerta sobre o caráter ilusório desse neoescolanovismo que em sua elaboração ideológica visa atrofiar a resistência revolucionária contra o capitalismo e destaca cinco ilusões desse discurso difundido mundialmente:

> Primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje[...]; Segunda ilusão: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano[...] habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos[...] estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.[...] Terceira ilusão: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva[...] nos quais ocorre uma negociação de significados [...] o conhecimento é uma convenção cultural.[...] Quarta ilusão: Os conhecimentos têm todos o mesmo valor [...] Quinta ilusão: O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. (Duarte, 2001a, p. 39)

A essa “visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais” (Duarte, 2010) é que FC está sendo imersa. Os processos fundamentais de disseminação das ilusões neoescolanovistas, além de sua função útil a disseminação desse ideário, apontam soluções prontas para a resolutividades dos problemas

educacionais colocando “na conta” dos educadores e dos estudantes a culpa pelos resultados aquém do esperado pelos mecanismos de avaliação criados por esses mesmos ideólogos.

Além da garantia e imposição (direta ou indireta) desses ideários em todas as esferas educacionais garantidas pelas contrarreformas[58] educacionais[59] e econômicas[60], a FC cada vez mais se torna uma mercadoria ultra rentável.

Temos acordo com (Viegas, 2019, p. 269) e sua afirmação de que:

> Embora, por um lado a formação continuada seja divulgada como um item de valorização do magistério, considerada e promovida como algo essencial para a realização do trabalho docente, por outro lado ao se apropriar desse consenso, o mercado utiliza-se de tal entendimento para lucrar.

Enquanto a formação continuada pública estiver sob o comando irrestrito de gestões como estas, nada conseguiremos, então outras frentes precisam ser criadas e/ou fortalecidas. O principal caminho de enfrentamento no DF, atualmente, vem de parcerias com universidades, com deputados distritais do campo crítico e de maior adesão dos professores da rede à luta. Tivemos algumas iniciativas, como exemplo: IV Seminário de Educação Física Escolar do DF, realizado em agosto de 2023, a formação do grupo de estudos Sínteses FEF-UnB e a articulação com o PROEF por meio dos egressos e mestrandos. Esses são caminhos de resistência que apontamos, além de aproximação e vínculos com outras entidades e coletivos como a Secretaria Distrital do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE-DF), a coordenação distrital da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE-DF, Observatório da Educação Básica - ObsEB, Sindicato dos Professores (SINPRO-DF), etc.

Esse movimento de resistência vem acontecendo com ações isoladas ou pontuais de alguns professores, ou coletivos compromissados com a educação básica. Entendemos que o Sindicato dos Professores no Distrito Federal – SINPRO-

---

[58] [...] a *Contrarreforma* criou um *Vazio Curricular Instrumental*, por um lado, e um *Currículo Oculto Instrumental*, por outro, eliminando disciplinas e conteúdos importantes: o primeiro, visa viabilizar empreendimentos privados no âmbito da Educação Básica, voltada principalmente para o mercado de Educação à Distância (EaD), ao mesmo tempo em que se submete a dinâmica e movimento imediatista do mercado local e regional, submetendo e restringindo o sistema educacional e o processo formativo ao tecnicismo; o segundo, homogeneíza o sistema educacional nacional, de tal forma a eliminar a cultura e um conjunto de saberes locais e regionais. (Silva, 2019, p. 95)

[59] BNCC, Novo Ensino Médio, BCF Formação, BNC Formação Continuada.

[60] Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos .

DF, como uma das maiores forças da classe trabalhadora no DF, seria a entidade a assumir esse enfrentamento com mais afinco.

Temos um “esperançar” consciente dos desafios de que a FCPE retome a seus objetivos e finalidades desvinculados das pedagogias do apreender a apreender. Apesar dos graves momentos de ataques sofridos principalmente aos formadores e o amoldar de grande parte das ações formativas a lógica neoliberal, a EAPE ainda mantém em seus quadros profissionais aguerridos que conseguiram permanecer e realizar a luta sem esmorecer contornando as adversidades.

Em meados 2024 encerrou-se, ao menos por ora, um período em que a EAPE foi gerida pela autocracia, pelo mandonismo e pela atomização. A mudança de status de subsecretaria para Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e a troca da gestão, em nossa compreensão pode ser benéfico, caso consigamos a implementação de uma política baseada na gestão democrática, no fortalecimento e protagonismos dos(as) formadores(as) e aproximação e enfrentamento dos reais problemas e necessidades do sistema de ensino público do DF. Entendemos que ao se transformar em uma Unidade-Escola a EAPE ganha ao menos a possibilidade, dada a menor exposição, de ser menos “desejável” ao domínio político típico das barganhas políticas por apoio que o executivo realiza com as forças políticas que compõem sua base de sustentação.

Apesar dos sinais, ainda que discretos, de possibilidades de retomada dos rumos da formação continuada do DF, defendemos o fortalecimento da luta coletiva dos profissionais de educação para que a EAPE passe a ser administrada por meio de processos democráticos para a definição de seus gestores, bem como dos rumos que a FCPE deve assumir vinculada aos interesses da classe trabalhadora.

Cabe então, o alerta de Silva (2018, p. 339):

> Para romper com o discurso e as ações do progressivismo, ou seja, reformista, é necessário um trabalho político com maior presença dos professores nos debates públicos sobre a educação, sua função, seu sentido e suas ações normativas.

Nos surpreende que as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018b) *ainda estejam em vigor*, apesar de todas as ações de desmantelamento e apropriação que a EAPE sofreu. Esse fato denota a incompetência e inaptidão, dos gestores e seus

subordinados que apesar de todo o prejuízo causado, deixaram brechas para podermos reconstruir essa importante e insubstituível “escola de formação”.

Fica o convite à luta a todas e todos os profissionais de educação do DF, para não abdicarem da FCPE que acreditamos crítica, superadora e emancipadora:

> Ao se abdicarem de uma formação continuada de caráter emancipador, os profissionais que atuam nas escolas, em regência, orientação educacional ou assistência à educação, poderão ter dificuldade de perceber quais aspectos da sociedade devem ser transformados, de quais profissionais essa sociedade precisa e qual modelo de escola é comprometida, por exemplo, com uma formação de estudantes igualmente engajados com um projeto de transformação social. Nisso reside a crença de que a escola não é uma instituição social criada unicamente para o ensino de conteúdos, conceitos e teorias, mas uma instituição que pode criar ou reverberar todos os conflitos e disputas sociais, notadamente os marcados pela desigualdade social, pela injustiça, pelo preconceito e pela intolerância. (Distrito Federal, 2018b, p. 12)

As Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018b) precisam ser retomadas e as “rédeas” da construção das ações formativas se desvincular das imposições administrativas compromissadas com resultados que atendam a finalidades apenas “instrumentalizadoras”, esvaziadas de conhecimentos historicamente situados típicas dos discursos acríticos do “saber fazer”.

Temos acordo Pacheco e Daros (2016, p. 06) ao afirmarem que :

> É claro que é importante que uma pessoa tenha conhecimentos e qualificações, que saiba fazer uso do que aprendeu na escola. No entanto, não se pode reduzir a educação à aquisição de habilidades para fins econômicos, educação é para além do saber fazer, é para desenvolver o ser humano integralmente. No momento que o sistema reduz a escola a priorizar seu ensino no sentido de atender as necessidades do capital se reduz também o desenvolvimento integral do indivíduo, privando-o e diminuindo seu desenvolvimento social, cultural, político e tantas outras habilidades que podem ser trabalhadas dentro do espaço escolar.).

Avançaremos, então, às fundamentações e proposições para a FCP que acreditamos, dada a solidez de sua dimensão filosófica-metodológica, serem capazes de dar o suporte teórico-prático à construção de ações formativas vinculadas a um projeto revolucionário socialista.

5.2 Formação Continuada Emancipadora

Assim como apresentado ao longo desse trabalho, seguimos com proposições, reflexões sedimentadas na dimensão filosófica-metodológica materialista histórico-dialética. A seguir apresentamos um pouco da compreensão sobre o que seria uma Formação Continuada Emancipadora (FCE) e traçaremos um breve paralelo com os

fundamentos da Didática Histórico-Crítica que apresentamos no capítulo sobre o Direito de Brincar.

Uma formação inicial ou continuada baseada em uma perspectiva emancipadora tem como referencial a epistemologia da práxis.

> [...] a epistemologia da práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las, pois a dialética do próprio movimento transforma o futuro e carrega a essencialidade do ato educativo: sua característica finalista[...] (Silva, 2018, p. 334)

Nossa defesa encontra amparo também nas concepções do projeto de FC da rede de ensino do DF, fruto da luta e empenho de professores(as) na formulação de diretrizes que avançassem nesse sentido, Nascimento (2020, p. 385) destaca que:

> Embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural, na Epistemologia da Práxis e referenciando-se numa perspectiva Crítico-Emancipadora de formação docente, as concepções que subjazem o projeto de formação continuada da rede pública de ensino do Distrito Federal, incluindo-se o caso particular da etapa relativa aos anos finais do ensino fundamental, enaltecendo como princípios a categoria trabalho, a relação dialética e indissolúvel entre teoria e prática e a pesquisa enquanto estratégia na e da formação, consubstanciam a reflexão-crítica que possibilita a apropriação e revisão de concepções e práticas pedagógicas, de modo que se caminhe na direção de um desenvolvimento profissional docente que seja capaz de favorecer a construção da autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

O autor destaca, assim como neste trabalho que dedicamos atenção especial aos anos AFEF, que uma FCP para essa etapa assim como para as demais tem na categoria trabalho e na epistemologia da práxis o sentido da construção constante do(a) profissional empenhado, somando-se ao trabalho coletivo, a busca da autonomia e emancipação dos sujeitos. Apresentamos então duas formulações que nos ajudam a compreender esses conceitos:

Silva (2018, p. 343) afirma que:

> Ao tomar o trabalho como princípio educativo, estamos reafirmando, a partir da filosofia da práxis, a ontologia do ser social, e, no caso do trabalho docente, reiterando que o saber e/ou o conceito a ser ensinado não pode ser apenas passivamente assimilado, mas apreendido construtivamente, pois apenas dessa forma estaremos em condições de construir intensamente e de modo criativo a sociedade emancipada.

E Lagar, 2021 (p. 63–64) destaca que:

> A formação continuada de professores de cunho crítico-emancipador, fundamentada na práxis, isto é, na atividade pratica pensada, permite ao sujeito, tendo sua realidade concreta como ponto de partida, apropriar-se de elementos teóricos para compreender e explicar a totalidade dessa prática, para nela interferir, visando a transformações.

A partir desses importantes fundamentos as ações formativas e a prática pedagógica no chão da escola devem assumir a fundamental compreensão que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, pois esta é intencional, criadora, reflexiva e, portanto, somente passível de ser realizada pelo homem.” (Lagar, 2021, p. 63). O trabalho enquanto “objetivação humana criadora e transformadora da natureza” (Andrade *et al.*, 2020) se encontra na práxis e não na atividade irrefletida, por característica de ser um ato teleológico, um “pensar à frente” típico da natureza humana.

Para ampliar nossa compreensão sobre os fundamentos da FCP e sua indissociável articulação com a prática pedagógica, ousamos no quadro abaixo, a partir de citações de autores e estudos de reconhecida referência no campo, colocar lado a lado a Perspectiva Crítico Emancipadora e a Pedagogia Histórico-Crítica para melhor compreensão daquilo que, em nosso entendimento, deve orientar o planejamento das ações formativas.

Quadro 4 - Aproximações, ligações e convergências entre Perspectiva Crítica Emancipadora e sua epstemologia da práxis a teoria pedagógica Histórico-Crítica que estão embebidas na dimensão filosófica-metodológica do Materialismo histórico-dialético

Perspectiva Crítico Emancipadora	Pedagogia Histórico-Crítica
[...] relação dialética sujeito-objeto[...] a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como está se altera com a teoria. Em outras palavras, é preciso transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de práxis transformadora.(Silva, 2018, p. 335) Adotar a práxis como fundamento de proposta de formação continuada é possibilitar ao professor enxergar com clareza o seu trabalho, suas contradições, ir além das aparências e, fundamentado em conhecimentos teóricos, se movimentar, chegar à essência do fenômeno, refletir e tomar decisões conscientes com vistas a mudanças nessa mesma realidade, que não é estática. Possibilita, portanto, autonomia ao docente frente ao seu trabalho, implica movimento. Assim, as práticas de formação na perspectiva crítico-emancipadora ressaltam o protagonismo do professor em seu processo permanente de formação, no movimento de constituir o seu pensamento conceitual por meio de sólida fundamentação teórica. (Lagar, 2021, p. 65)	[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2008, p.59) A aprendizagem parte do concreto (tácito) ao abstrato, indo do mais simples ao mais complexo, da síncrese à síntese, e isso se dá por mediação do abstrato (processo de ensino), de forma que as referências acerca de dado fenômeno possam ir se ampliando no pensamento do sujeito.(Gama, 2015, p. 140)

Na [...] epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade. (Silva, 2018, p. 333)	[...] a definição do homem como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe como um sujeito histórico e social.[...] o indivíduo só pode se constituir como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens. (Saviani, 2019b, p. 120) A premissa de que todo indivíduo é um ser histórico e culturalmente constituído é base da abordagem crítico-superadora e da categoria Cultura Corporal. (Andrade *et al.*, 2020, p. 5)
O conceito de práxis implica, portanto, o conceito de um sujeito intencional não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim. (Silva, 2018, p. 335)	Para a práxis revolucionária [...]necessitamos de uma pedagogia que, compreendendo essa situação objetiva da forma mais ampla e profunda possível[61], sistematize os elementos que nos permitam atuar de forma consistente, coerente e eficaz na educação das novas gerações propiciando-lhes o domínio dos instrumentos teóricos e práticos que lhes permitam intervir intencionalmente nessa situação para a transformar na direção da construção de uma forma de sociedade superior de caráter socialista. (Saviani, 2019b, p. 120)
[...] a epistemologia da práxis, não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las", por assim dizer, e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (Silva, 2018, p. 337)	Assumir dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico**:** À luz desse fundamento se materializa uma didática histórico-crítica que pretende concretizar o significado do conceito de educação como mediação da prática social global, possibilitando a efetiva incorporação, por parte dos indivíduos singulares, de todo um acervo de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade e sintetizados na universalidade da prática social. (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 144)
Advém aqui o princípio educativo do trabalho. Se a existência humana não é garantida pela natureza, ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência, necessita humanizar-se. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem isto é, um processo educativo. (Silva, 2018, p. 340)	[...] os indivíduos singulares necessitam entrar em relação com os objetos existentes e acumulados pelo gênero humano; necessitam se apropriar das forças essenciais humanas historicamente produzidas e socialmente acumuladas nas produções materiais e imateriais da cultura humana para que possam se efetivar na história. Isso exige um conhecimento que só pode ser desenvolvido por meio de um trabalho educativo: (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 56–57)

Elaborado pelo autor a partir das obras de (Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Gama, 2015; Lagar, 2021; Saviani, 2019b; Silva, 2018)

Acreditamos que os Fundamentos da Didática Histórico-Crítica incorporados à dimensão da prática pedagógica crítico-superadora estão em confluência com a

[61] "Diante da crise estrutural da atual forma de sociedade impõe-se sua transformação radical[...] (Saviani, 2019b, p. 120)

perspectiva de formação inicial e continuada de professores Crítico Emancipadora e sua epistemologia da práxis (Silva, 2018).

Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, tem uma atuação histórica na luta pela Formação e Valorização dos Professores e demais Profissionais da Educação. A entidade defende onze princípios para a FCP, quem nosso entender estão alinhados à formação continuada emancipadora, por isso destacaremos em nosso trabalho. Os princípios “não têm uma hierarquia e nem tampouco são estanques; ao contrário, são dialeticamente articulados” (ANFOPE, 2023) :

Quadro 5 - Princípios da ANFOPE para formação continuadas de professores.	
Unidade teoria e prática:	[...] as reflexões propostas nas ações dessa formação precisam estar inseridas na perspectiva da práxis, entendendo a teoria e a prática não como relação, associação ou aplicação, mas como conhecimento sobre a realidade social e educacional.
Unidade forma e conteúdo:	[...] tomamos aqui a relação conteúdo e forma como elementos indissociáveis e interdependentes. Nesse sentido, a ação pedagógica precisa ser subsidiada pelo que ensinar e para que ensinar, de tal modo a mediar a intencionalidade objetiva do projeto educativo.
A Realidade objetiva da escola como base da elaboração do conhecimento:	[...] a realidade passa a ser considerada não apenas como aquilo que está mais próximo, mas tudo o que merece e deve ser conhecido. O conhecimento só se constitui na ação, na relação sujeito-objeto.[...] propomos que a formação continuada trate de temáticas formativas que emergem dos/pelos contextos de trabalho. [...] que diminua a distância entre o proposto e o realizado, de forma a fazer sentido ao professor em formação. [...] que diminua a distância entre o proposto e o realizado, de forma a fazer sentido ao professor em formação.
Conteúdos formativos que contribuam efetivamente para transformação social:	[...] os conteúdos formativos não devem desconhecer o princípio da justiça social, implicando na seleção daqueles que estejam numa perspectiva igualitária e que respondam à concretização da transformação social. [...] compromisso social e ético do profissional da educação com vistas à superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e justa socialmente.
Trabalho como princípio formativo:	[...]O trabalho é compreendido como um valor fundamental de constituição humana e não apenas como gerador de riquezas. [...] Tomamos o trabalho docente e suas condições objetivas como referências para a formação continuada. [...] as condições de trabalho do professor e os fenômenos de intensificação, “complexificação” e precarização afetam sua relação com os estudantes, suas formas de planejar, organizar e conduzir sua atividade, seu envolvimento e motivação com o próprio desenvolvimento profissional e seu compromisso com a sociedade e com cada um de seus alunos.
Formação Continuada organicamente vinculada às dimensões políticas,	[...] desenvolver atividades pedagógicas que alimentem uma indignação ética diante das injustiças, de modo que sejam intencionalmente voltadas à formação política do sujeito, estimulando-o a se envolver e a se engajar nas lutas sociais. [...] A formação continuada não pode ser entendida como ato, momento de repasse de conteúdo ou metodologias, mas precisa ser

econômicas, culturais, éticas, estéticas, didáticas e subjetivas:	compreendida como momentos possíveis de construção de sentidos e de significados sobre a ação docente, que não é exclusivamente o ensino. [...] apenas com uma sólida formação teórica será possível a transformação dos saberes/conteúdos da formação continuada em situações práticas de mediação de aprendizagem com outros sujeitos.
Compreender a Gestão Democrática como trabalho coletivo e social:	[...] a gestão democrática [...] deve estar presente não apenas no âmbito do ensino, mas na forma de organização e nos modos de tomada de decisões da educação pública[...] o fazer pedagógico não é um ato solitário, mas necessariamente uma prática social coletiva,[...] a ação coletiva é exigida não apenas no âmbito interno das instituições escolares, mas em todo processo de gestão dos projetos pedagógicos e do projeto de educação de uma sociedade.
O professor como produtor e socializador de conhecimento.:	[...] a pesquisa é entendida como investigação de forma sistemática para a compreensão científica do que pode e deve sofrer intervenção.[...] defendida por nós como metodologia que amplia a ação docente, o ato pedagógico, tornando este último objeto sistemático de análise [...] da problematização, interrogando suas próprias práticas como professores, podem-se criar alternativas e possibilidades e, ainda, desenvolver propostas de projetos implementados, discutidos coletivamente, transformando o ensino.
Formação humana como princípio da formação continuada:	[...] O processo educativo é formativo e, portanto, essencialmente humano.[...] defendemos, então, o desenvolvimento da consciência crítica em relação à realidade do mundo, da história e de si próprio como forma de alcançar a liberdade e a autonomia.
Proposição de organização curricular da formação continuada com base em sua lógica própria – realidade objetiva da escola:	[...] Defendemos que toda ação de formação continuada se organize levando em consideração: a formação humana dos estudantes – formação omnilateral dos homens; que tanto os conteúdos a serem ensinados na escola básica quantos os conteúdos pedagógicos tenham sólida base teórica;
Universidade, Faculdades de Educação como espaço formativo a partir da extensão e da pesquisa:	[...] a Universidade como espaço privilegiado de produção do conhecimento científico por intermédio da pesquisa e como instituição que estende suas ações, reverberando na sociedade por meio da extensão, como espaço de formação continuada de professores.
Fonte: (ANFOPE, 2023)	

Os princípios defendidos pela ANFOPE em nossa compreensão precisam ser entendidos à luz das dimensões filosófica-metodológica (Materialismo Histórico-Dialético) e da teoria pedagógica (Pedagogia Histórico-Crítica).

Quanto à atuação do formador(a), defendemos, além dos princípios elencados acima, que sua organização do trabalho pedagógico esteja ancorada nos Fundamentos da Didática Histórico-Crítica, na Dinâmica do Ato de Ensinar Histórico-

Crítico e nos princípios do trato com o conhecimento, apresentados e descritos no capítulo “O direito de brincar na escola”.

Nossa intenção com esse tópico foi compreender os aspectos fundamentais e basilares para a FCP na perspectiva crítica emancipadora (Silva, 2018). Acreditamos que, de forma sintética, conseguimos apresentar seus principais elementos e traçar um paralelo com a Pedagogia Histórico-Crítica, que aprofundamos um pouco mais no capítulo sobre o Direito de Brincar.

Não cabe a esse trabalho avançar ou aprofundar os estudos sobre a FCP, pois exigiria maior tempo e certamente a responsabilidade na definição desse como objeto central de um estudo que se paute pelo método materialista-histórico-dialético. Consideremos que, ao apresentarmos, no capítulo que trata do direito de brincar, o quadro com uma síntese dos elementos da Dinâmica do Ato de Ensinar Histórico-Crítico, este também pode auxiliar no debate da FCP para articulação entre a Perspectiva Emancipadora e a teoria pedagógica Histórico-Crítica. Acreditamos assim que, dentro de nosso avançar enquanto pesquisador, buscamos as múltiplas determinações e seu processo de complexificação representados pela totalidade em mediação com o objetivo e objetivos desse trabalho.

5.2.1 Ludicidade, enlaces necessários para a formação continuada.

Avançamos trazendo um outro enlace importante que defendemos: contemplar tanto a FCP quanto a prática pedagógica no chão da escola. Defendemos que a dimensão da Ludicidade também deve estar presente no pensar e fazer pedagógico, enquanto um aspecto daquilo que nos torna humanos.

Temos acordo com (Saraiva; Silva, 2024, p. 17–18)

> [...] a formação continuada com ludicidade ultrapassa os limites da didatização e do caráter instrumental da ludicidade na formação docente e se constitui em um princípio que define a formação continuada também como um espaço de resistência e luta para efetivarmos no trabalho pedagógico a realização no ato de ensinar e nas formas de aprender.

Na EAPE, das muitas ações formativas realizadas ao longo dos anos, temos ao menos duas que perpetuam o trabalho que integra o lúdico em suas propostas. Essas assumem também uma dimensão que propõe o trabalho coletivo em oposição aos processos meramente instrucionais esvaziados de criticidade e historicidade.

Como exemplos reais de experiências exitosas de formações continuadas de profissionais da educação pública no DF, temos os Centros de Vivências Lúdicas -

Oficinas Pedagógicas (Oficinas Pedagógicas) e o Curso Jogos e Brincadeiras na Escola.

As Oficinas Pedagógicas existem há quase quatro décadas, surgidos em 1986 por iniciativa de uma educadora[62] que gradualmente foi ganhando corpo e incorporando outros professores e apoiadores, sendo reconhecidos no ano seguinte pela então Fundação Educacional, passando a compor o Plano Quadrienal de Educação do DF. O projeto continua em atividade, ofertado em todas as regionais de ensino do DF, informações conseguidas a partir de estudo recente de (Saraiva; Silva, 2024) que fizeram um importante registro dessa ação formativa e afirmam que:

> [...] esta formação docente com ludicidade pressupõe a aprendizagem por pares através das experiências compartilhadas, possibilitando um olhar multifacetado para a temática abordada nos encontros dos cursos de formação continuada. (Saraiva; Silva, 2024, p. 09)

O curso Jogos e Brincadeira na Escola iniciou sua oferta em 2018[63] e conta atualmente com cursos de 90h[64] e oficinas com o mesmo nome que percorrem as unidades de ensino do DF, chegando a atender cerca de 60 escolas por ano. O curso Práticas Corporais Lúdicas na escola teve como referência a rica experiência construída, coletivamente com a oferta do curso Jogos e Brincadeiras na Escola, em que tive a oportunidade de ministrar em duas ocasiões.

> O curso “jogos e brincadeiras”, como hoje carinhosamente é conhecido, tenta fugir aos rótulos de um curso que serve como “receituário” para boas práticas do brincar na escola, ou como um curso sem qualquer densidade política, tendo em vista que sua proposta tem como alicerce o lúdico, os jogos e as brincadeiras. Equívocos estes residentes numa visão de sociedade e de escola que dialogam com uma formação tecnicista e funcionalista. (Soares; Teixeira; Tacca, 2021, p. 104)

Cada comunidade educativa tem suas demandas e necessidades e também questões que são comuns ao cenário educativo brasileiro. Acreditamos que existem temáticas que podem ser consideradas fundamentais em cada cenário e outras que ampliam e expandem os olhares e possibilidades. Cabe a defesa dos(as) professores(as) por ações formativas que tenham compromisso efetivo com uma sólida formação teórico-prática, sedimentadas em uma matriz filosófica e uma teoria

---

[62] Professora Elizabeth a “Betinha”

[63] Curso e oficinas criados pelo Professor/Formador José Montanha que já contou com outros professores em sua oferta, em 2020 foi tocado pelo Coletivo de Práticas Corporais da Educação em uma riquíssima e desafiadora oferta de maneira remota, e atualmente continua sua oferta pelo formador José e pela formadora Rafaela Eleutério Holanda.

[64] O curso incialmente era realizado com 120h.

pedagógica alinhadas a um projeto de virada do modo de produção a partir dos interesses da classe trabalhadora. “A FC não deve ser uma opção, mas uma necessidade prazerosa [...] (Soares; Teixeira; Tacca, 2021)”

Consideramos fundamental a presença da ludicidade ao longo da vida assim, com apontado por Luckesi (2014, p. 18):

> [...]a ludicidade pode se fazer presente em todas as fases da vida[...] ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. (Luckesi, 2014, p. 18)

Esse enlace em que colocamos a ludicidade como um dos elos presentes no pensar e agir pedagógico, tem amparo no que já apresentamos e defendemos sobre “O direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas na Escola”. Compreensão essa que sustenta nossas experiências atuando tanto no chão da escola como na condição de formador na FCP.

5.2.2 Importância da oferta de cursos de formação continuada de professores, que abordem os objetos PCLE E DBE a partir do viés da garantia de direitos pelo “olhar” crítico e fundamentado da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico Superadora

Até aqui apresentamos os elementos fundamentais que apontam a importância de cursos de FCP que tratem do, ou também, do Direito do Brincar e das Práticas Corporais Lúdicas na Escola. “Do, ou também”, pois podem compor tanto a centralidade enquanto objetos de estudos, e "também", pois o brincar, o corpo e a dimensão da ludicidade precisam ser reconhecidos como elementos presentes na formação das pessoas.

Como vimos anteriormente o brincar é um direito e uma importante dimensão da formação do ser humano pois “o homem aprende a ser homem, nas relações históricas com a cultura humana, ao tempo que também é o produtor da cultura. (Andrade *et al.*, 2020, p. 7)”. O brincar compõe a cultura humana, e tem um lugar também enquanto objeto de estudo e como conhecimento a ser aprendido e transmitido. Precisa ser defendido de toda apropriação mercadológica e alienante e essa defesa depende do exercício de reflexões críticas e historicamente situadas sobre o brincar e do lugar privilegiado para isso que é na escola. Por isso deve também compor as ações formativas.

O brincar e as PCL na escola, como já constatamos, ficam por vezes restritos às primeiras etapas da vida escolar em que é valorizado e, em certa medida, compõem objetivos e finalidades pedagógicas, mas que não devem sobrepor a liberdade do brincar e sua garantia enquanto direito. Da mesma forma, o corpo e as atividades lúdicas precisam ser objeto de vivência, estudo e apropriação da corporeidade, sendo então assegurados e desmistificando os tempos e espaços tidos como não permitidos ao movimentar-se.

De acordo com Leite (2023, p. 108)

> [...] podemos compreender a corporeidade como uma construção cultural, resultado da interação entre o indivíduo e seu ambiente físico e social. A partir dessa perspectiva, podemos analisar a Motricidade Humana não apenas como um conjunto de habilidades motoras, mas como uma dimensão essencial da experiência humana, que contribui para a construção de um homem sentido, um homem intencional e contextualizado, capaz de refletir e construir em diálogo com a cultura.(Leite, 2023, p. 108)

O brincar e as PCL não estão restritos à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, tão pouco aos componentes curriculares Educação Física ou das Artes. Esse entendimento precisa ocupar espaços também dos cursos de FCP, rompendo barreiras e preconceitos muitas vezes incutidos pela lógica produtiva exploratória. Lógica que limita e busca transformar o pensamento do(a) trabalhador(a) do não valor, da não seriedade que o brincar e as PCL têm na verdadeira condição humana, ou seja, uma condição não alienada.

O brincar assim como a ludicidade assume uma dimensão dialética como destacado por Silva (2000, p. 184–185):

> [...] é de bom alvitre reconhecer que o lúdico não é apenas uma entidade divina e metafísica, um reino da fantasia, dotado apenas da força transgressora da liberdade, gratuidade, criatividade, prazer, solidariedade, participação voluntária e outros. Pelo contrário, ele contém em seu bojo todos esses valores supracidados, mas também uma relação dialética entre consenso e conflito, a dor e prazer, alienação e emancipação.
> Talvez o que acabo de colocar sobre o lúdico, seja possível de observar nas crianças. Pois quando elas brincam, é possível perceber o quanto o tempo-espaço destinado para o jogo não é só um reino de paz, prazer, harmonia e alegria, mas também, e, contraditoriamente, consenso e conflito, alegria e tristeza, dor e prazer, liberdade e opressão. Então, o lúdico, longe de ser romantizado e idealizado, é um jogo de valores éticos que estão em permanente movimento, enquanto construção social de alteridade.

Em nossa experiência com a oferta do curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola e em outras ações formativas, conseguimos trabalhar na FCP o entendimento do brincar como um direito e as PCL como um elemento indispensável à escola independente da etapa.

Nossa organização do trabalho pedagógico fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico Superadora, que ao longo do curso não serviram apenas de referência, mas foram incorporados pelos cursistas à medida que o curso avançava. Paralelamente, demonstramos em nossa práxis pedagógica não só a possibilidade de aplicação prática (preocupação constante em um curso de FC) como sua indissociação da apropriação teórica.

Ao longo do curso apresentamos os principais conceitos teóricos, construindo coletivamente entendimentos e estabelecendo relação com o cotidiano escolar. Demonstramos que os princípios do trato com conhecimento da Abordagem Crítico Superadora se aplicam a toda dinâmica escolar, do planejamento à execução das aulas, das coordenações coletivas a construção e aprimoramento do PPP da escola.

A materialização desse tipo de proposta exige bastante dedicação e aprofundamento nos estudos, mas tem essencialmente no trabalho coletivo e no compromisso com uma educação de qualidade sua base. Professores(as) de diferentes formações e atuações conseguem perceber e incorporar em suas práticas independente da etapa, fator que gera aproximação e reconhecimento do trabalho de seus pares.

“[...] Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana (Coletivo Autores, 1992)?”.

Essa questão, por si só, responde à pertinência e importância da presença na FCP. Não é possível superar a alienação sem acender a esse nível a compreensão da realidade natural e social. A FCP que defendemos, como exposto anteriormente, tem o “lastro” da dimensão filosófica-metodológica materialista histórico-dialética e na dimensão da prática pedagógica crítico superadora, abordagem “constitutiva das mais ricas determinações teóricas para uma prática educativa (Lavoura, 2020, p. 108)”

Na elaboração de um curso de formação continuada para professores(as) da rede pública do Distrito Federal, no caso, sobre Práticas Corporais Lúdicas, um aspecto fundamental a se ater é conhecer o sujeito a que se destina a finalidade educativa. A formação é destinada à professores(as) que atuam nos anos finais do ensino fundamental e portanto, com adolescentes. E isso faz toda a diferença. Desta forma, apresentaremos no próximo tópico as especificidades dessa etapa de ensino.

6 A ETAPA: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) guardam, enquanto especificidade, momentos de transições muito significativas na vida de cada estudante, materializadas de diversas formas. A transição da infância para adolescência requer muita atenção e cuidado na organização do trabalho pedagógico de modo que não frustre e não elimine as condições individuais e tempos de cada indivíduo, assim como na transição para o Ensino Médio. O desafio da escola passa por assegurar o acesso ao conjunto de conhecimentos mais importantes e avançados em adequação ao desenvolvimento das maiores potencialidades humanas.

Consideramos fundamental a indissociabilidade entre os aspectos sociais e biológicos em todas as análises, e que tenhamos o compromisso com a melhor compreensão possível a partir das múltiplas determinações afetas à etapa. Nesse sentido, temos acordo com Anjos e Duarte (2016):

> É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas ou negligenciadas, pois as relações entre os aspectos biológico e social no ser humano são de incorporação do primeiro pelo segundo, e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para a correta compreensão desses fenômenos.

Nos AFEF a EF tem um desafio muito interessante ligado a potencialidade do trabalho com as diversas manifestações da cultura corporal, como conhecimento a ser adquirido pelos estudantes, que estão em um processo de transição (criança » adolescência), cheio de novos aspectos que comportam múltiplas dimensões (intelectual, social, física e emocional).

Etapa considerada por muitos como o “irmão do meio” por ser considerada menos prestigiada nos projetos de escolarização, pois os anos iniciais e sua tarefa de alfabetização recebe maior atenção assim como o ensino médio, etapa final que aproxima o estudante da vida laboral e da necessidade de sua inserção no mercado de trabalho.

Recentemente identificamos um movimento diferenciado[65] de atenção aos AFEF que pode ser considerado positivo inicialmente se tomarmos como referencial um certo desprestígio e “despriorização” atribuídos à etapa. A seguir apresentamos algumas características dos anos finais, do entendimento sobre a adolescência e também uma proposição de organização dessa etapa no ciclo de escolarização. Ao final apresentaremos os novos contornos que estão sendo assumidos no desenho e efetivação das políticas públicas para a etapa, que em nosso entender assumem uma transformação efetiva na qual a etapa passará a assumir um certo protagonismo na preparação das novas forças produtivas a serviço do capital.

6.1 Dados e informações importantes sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental

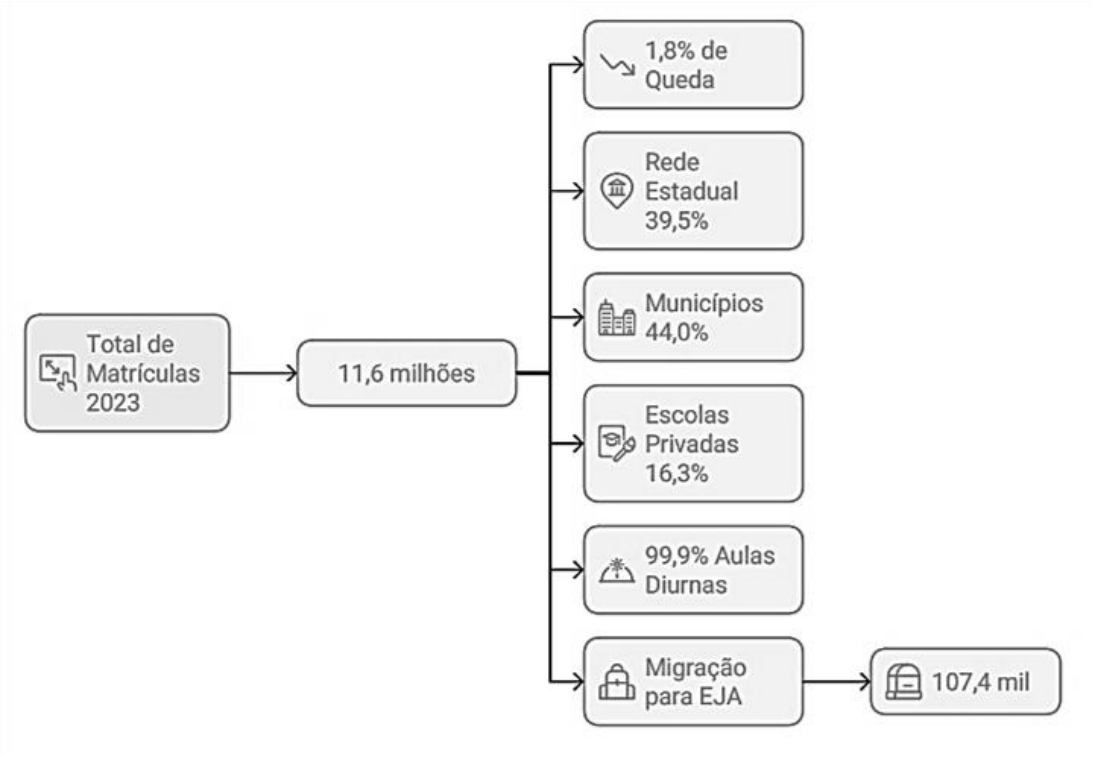
Período compreendido entre 6º e 9º ano da Educação Básica, com alunos entre 11 e 14 anos.

Conforme o Censo Escolar de 2023 (BRASIL, 2023a):

> Foram registradas 11,6 milhões de matrículas nos anos finais do ensino fundamental em 2023, uma queda de 1,8% no último ano. Movimento já esperado em função do aumento das taxas de aprovação no período da pandemia de Covid-19;
> Com 4,6 milhões de alunos, a rede estadual tem uma participação de 39,5% no total de matrículas dos anos finais, dividindo a responsabilidade do poder público nesta etapa de ensino com os municípios, que possuem 5,1 milhões de alunos (44,0%);
> Nos anos finais, 16,3% dos alunos frequentam escolas privadas;
> 11,7 milhões de alunos frequentam os anos finais do ensino fundamental e 99,9% desses estudantes frequentam o turno diurno;
> De 2020 para 2021, aproximadamente 107,4 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 90 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio;
> O cenário ideal, entretanto, seria aquele em que todos os alunos pudessem concluir o ensino fundamental aos 14/15 anos e o ensino médio aos 17/18 anos frequentando uma escola regular e de preferência no turno diurno

[65] O Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 635/2024 (Brasil, M. da E., 2024a) em 11 de julho, que institui o Programa Escola das Adolescências. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, M. da E., 2024c) a iniciativa visa aprimoramento continuo da oferta de educação para os anos finais do ensino fundamental, incorporando um conjunto de estratégias que destacam o período de desenvolvimento dos alunos dessa etapa.

Figura 13 - Dados sobre os anos finais conforme o Censo Escolar de 2023.



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo Escolar 2023 (BRASIL, 2023a)

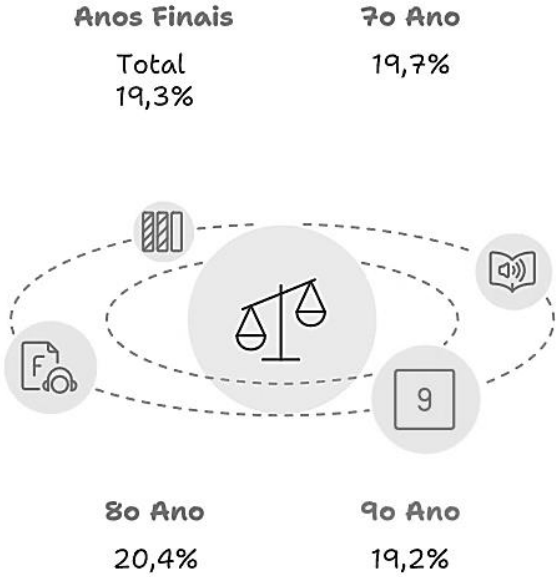
Quanto à distorção idade-série:

Alcança 19,3% das matrículas dos anos finais.

No ensino fundamental, as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas para o 7º, o 8º e o 9º anos, com 19,7%, 20,4% e 19,2%, respectivamente.

A proporção de alunos do sexo masculino com defasagem de idade em relação à etapa que cursam é maior do que a do sexo feminino em todas as etapas de ensino.

Figura 14 - Distorção idade-série nos AFEF.



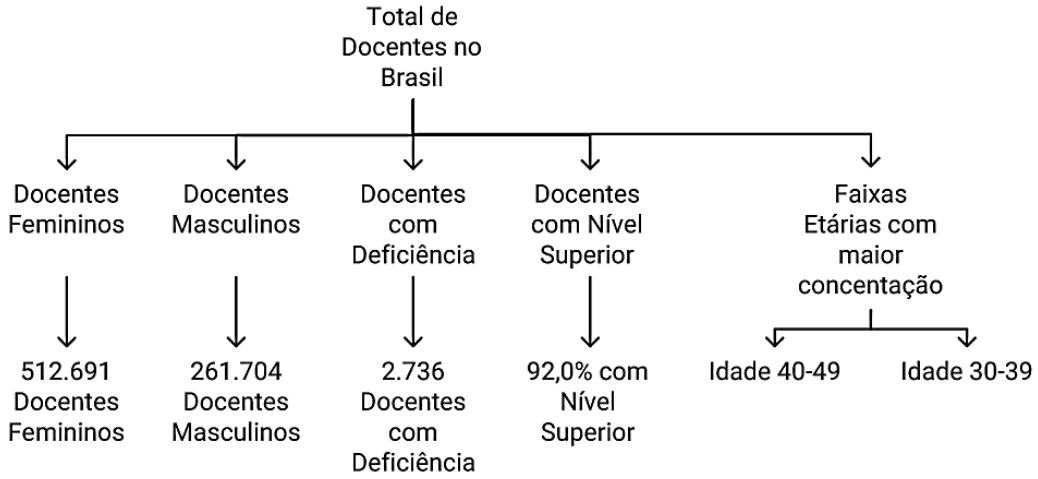
Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo Escolar 2023 (BRASIL, 2023b)

Quanto aos docentes, o censo (Brasil, 2023) identificou nos AFEF os seguintes dados:

- ✓ Total de docentes no Brasil: 774.395;
- ✓ 512.691 são do sexo feminino;
- ✓ 261.704 são do sexo masculino;
- ✓ 2.736 são deficientes;
- ✓ 92,0% dos docentes possuem nível superior completo.[66]
- ✓ “As faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos.” (BRASIL, 2023b)

[66] Para os anos finais, o indicador de adequação da formação docente demonstra que o pior resultado ocorre para a disciplina de Língua Estrangeira, em que apenas 45,3% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (grupo 1 do indicador). O melhor resultado é verificado para a disciplina de Educação Física, em que 76,6% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (Gráfico 47). (BRASIL, 2023b)

Figura 15 - Dados sobre os Docentes nos anos finais conforme o Censo Escolar de 2023.



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo Escolar 2023 (BRASIL, 2023a)

Nos AFEF temos um total de 61.806 escolas, sendo 30% rurais e 70% urbanas.

Consideramos importante conhecer um pouco dos dados para auxiliar em nossa análise e compreensão da realidade dos AFEF. Nesse estudo, não temos foco na análise quantitativa e estatística, porém, a partir das informações listadas acima, podemos visualizar algumas das características principais da etapa.

6.2 Adolescência

> *"[...] a adolescência, enquanto fenômeno histórico-cultural, é permeada pela contradição e ambiguidade constituidoras da sociedade moderna capitalista."*
>
> (Souza; Silva, 2019)

A adolescência pode ser considerada como uma construção histórica e sua constituição está relacionada aos processos socioeconômicos. Nessa etapa da vida, as funções psicológicas superiores se desenvolvem e o pensamento por conceito passa a se estabelecer, apreendem-se novos conceitos por apropriação e incorporação e o pensamento abstrato vai se complexificando. Junto com a formação de conceitos ocorre também o avanço em seu processo de compreensão da realidade, de si, toma-se consciência dos fenômenos à sua volta e de suas contradições, assumindo também posicionamentos em relação à sociedade. Suas atividades predominantes são os estudos e os amigos e sua concepção de adolescência é influenciada pela ideologia dominante e alienante (Mascagna, 2009a).

Para onde caminha a fase de transição da adolescência?

A adolescência encontra-se em um momento intermediário entre aquelas que podem ser chamadas de grandes etapas do desenvolvimento da personalidade, ou seja, entre a etapa espontânea e a autoconsciente (Anjos, 2023). E por ser a escola a instituição principal da educação em nossa sociedade, é nela que “[...] acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado [...](Saviani, 2019b)”

Os conhecimentos prevalecentes sobre adolescência, infelizmente, estão embasados em concepções[67] naturalizantes, patologizantes, metafísicas e biologizantes (Anjos; Duarte, 2016; Anjos, 2023; Leal; Mascagna, 2016). Esse momento de desenvolvimento não pode ser tomado como natural, que acontece para todos da mesma forma, tão pouco pode ser taxado como um período problemático de incapacidade de “controle” do comportamento, da sexualidade e das emoções como se em um estado de “inconsciência”. Não deveria ser tomado de forma simplista e determinante como um momento onde a imaturidade cerebral e o descontrole hormonal são responsáveis pelas reações que se manifestam de formas tidas como “indesejadas” ou “rebeldes”, onde passado esse momento, ele está pronto, ou seja, um adulto “sob controle”.

Ao analisar obras e manuais clássicos de psicologia do desenvolvimento Abreu e Pederiva (2023, p. 384) apontam que:

> O que se se percebe na análise é uma depreciação dessa fase do desenvolvimento em que os aspectos físicos, marcados por mudanças biológicas significativas, entendidas como universais e naturais, colocam os adolescentes em um lugar de inadaptação social marcada por problemas (drogadição, gravidez, ISTs etc.) e conflitos (escolares, familiares, etc.). É como se o advento da maturidade genital, que oportuniza ao sujeito exercer a procriação, o colocasse em uma situação transitória de imaturidade psicológica que se harmonizaria na adultez.

Esses entendimentos assumem um caráter quase que “mitológico” influenciando o trabalho docente, gerando uma condição que vai ditar sua abordagem pedagógica. Assim, o trabalho educativo fica estagnado ao imediatismo, em atendimento aos interesses e à efemeridade da sociedade capitalista, indutora de um viver permanentemente alienado. (Anjos; Duarte, 2016).

Por se disseminar a adolescência como esse momento onde são esperados comportamentos “atípicos” se estabelece no trabalho escolar um distanciamento da essência do trabalho educativo capaz da apropriação dos conhecimentos mais

---

[67] “Essas concepções estudam a adolescência em abstrato, à margem do seu meio social e de forma idealizada. (Abreu; Pederiva, 2023)”

importantes e modernos produzidos pela humanidade. Conhecimentos capazes e também indutores da formação da personalidade, que deve se dar a partir de uma concepção de mundo, fruto da “[...] apropriação das riquezas materiais e ideativas produzidas pelo gênero humano” (Anjos, 2023).

> [...]o conhecimento não é o fim do trabalho educativo, posto que o fim é o sujeito, a formação do sujeito, de sua subjetividade como uma expressão das capacidades humano-genéricas produzidas nas diferentes esferas da vida. Contudo, o educando só se modifica com o trabalho educativo, só se forma como sujeito humano-histórico na medida em que se apropria do conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Deste modo, o *conhecimento* também faz parte da *finalidade* do trabalho educativo. (Nascimento, 2014 grifo do autor)

Quando a escola é direcionada a associar seu trabalho a uma condição de simples adequação de seus processos pedagógicos aos “condicionantes” neuroendócrinos e psicossociais que aviltam a materialidade e a historicidade, o conhecimento é secundarizado. A essência do trabalho escolar passa a ter como foco principal o desenvolvimento de competências e habilidades, em oposição ao favorecer dos maiores potenciais daquilo que deveria ser tido como vital, a condição humana traduzida pela categoria trabalho (Mascagna, 2009a).

De acordo com Anjos e Duarte (2016, p. 217) podemos entender que isso significa “[...] que, no caso do cerceamento ao acesso às riquezas materiais e ideativas produzidas pelo homem, o pensamento por conceitos não se formará na adolescência ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano.

Para a Psicologia Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve atuar como antagonista à alienação típica das sociedades de classes e sua particularidade está associada a socialização do saber sistematizado (Malanchen; Anjos, 2018).

> [...] não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em temos materiais e imateriais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. (Saviani; Duarte, 2012)

A escola é o lugar de apropriação dos conhecimentos científicos capazes de desenvolver o ser humano, explorando as potencialidades dos adolescentes, ampliando sua percepção da realidade, de si e na coletividade, estar preparado para propor transformações na sociedade.

6.3 Ciclos de Escolarização

Os ciclos de escolarização representam referências à organização do trabalho pedagógico que articulam os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Consideram a periodização do desenvolvimento dos seres humanos (não naturais, nem lineares) a partir da teoria da atividade pela perspectiva histórico-cultural, não fundeada na idade cronológica. Organizados em quatro ciclos com características próprias vinculadas aos graus de generalização do pensamento, requeridos a apropriação do conhecimento objetivo em uma espiral ascendente com intuito de desenvolver o máximo desenvolvimento do ser humano. (Melo, 2017; Melo; Lavoura; Taffarel, 2020)

> [...]os ciclos de escolarização determinam os distintos graus de apreensão do saber escolar pelo aluno, o que deve ser uma referência para a didática da pedagogia histórico-crítica. São delineados quatro grandes ciclos referentes aos graus de generalização do pensamento, cada um com algumas características próprias, mas que em conjunto revelam a totalidade do movimento do pensamento em seu processo de ascensão do abstrato ao concreto[...] (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020)

A Abordagem Crítico-superadora (Coletivo Autores, 1992) apresenta em sua formulação inicial uma proposição avançada para auxiliar a organização do trato do conhecimento em que os conhecimentos ao longo dos ciclos de escolarização não são tidos como fixos a cada etapa da educação básica (ou série, ou bloco), muito menos pré-requisitos para o avanço na apropriação dos conhecimentos. Os conhecimentos são trabalhados em uma perspectiva de simultaneidade, em que vão se ampliando as complexificações, sendo estabelecidos os princípios metodológicos e de seleção dos conteúdos capazes de referenciar o planejamento e a práxis educativa (Gama, 2015).

> Nos ciclos de escolarização, os conteúdos são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do estudante de forma crescente, espiralada, na passagem de um ciclo para outro, desde a constatação de um ou vários dados da realidade, até sua interpretação, compreensão e explicação. (Taffarel; Santos Júnior; Escobar, 2010, p. 203)

Organizamos no quadro a seguir a partir da sistematização dos Ciclos de Escolarização no Ensino Crítico Superador da EF elaborada por (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020) em uma readequação da proposição inicial do (Coletivo Autores, 1992). Essa, que consideramos uma atualização a partir dos estudos subsequentes a proposição inicial, apresenta com melhor precisão e conseguinte sistematização

lógica do conhecimento ancorada a teoria da atividade à luz da psicologia histórico-cultural.

Quadro 6 - Ciclos de Escolarização no ensino crítico-superador.

	1º Ciclo de escolarização	**2º Ciclo de escolarização**	**3º Ciclo de escolarização**	**4º Ciclo de escolarização**
Época	Primeira Infância » meados da infância	Meados da Infância	Adolescência	Adolescência
Período	1º ano » primeira infância » Idade pré-escolar (±1-6 anos)	Idade escolar (± 6-10 anos)	Adolescência inicial (± 10-14 anos)	Adolescência inicial (± 14-17 anos)
Atividade guia	Comunicação emocional direta » objetal manipulatória » jogo de papéis	Atividade de estudo	Comunicação íntima pessoal	Atividade profissional/ estudo
Esferas	Afetivo-emocional » intelectual-cognitivo » afetivo-emocional	Intelectual-cognitivo	Afetivo-emocional	Intelectual-cognitivo
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o nato)	Contradição entre o homem e a sociedade	Contradição entre o homem e a sociedade	Contradição entre homem e trabalho
Desenvolvimento da Linguagem	Fase pré-linguística » Domínio Primário do idioma » Domínio da estrutura gramatical da linguagem	Aprimoramento do domínio da estrutura gramatical da linguagem	Aprimoramento do domínio da estrutura gramatical da linguagem	Linguagem intelectualizada
Desenvolvimento do pensamento	Pensamento sincrético » pensamento por complexos	Pensamento por complexos	Pensamento por complexos » pensamento teórico	Pensamento teórico e formação de sistemas conceituais
Principais neoformações	Consciência embrionária de si » Consciência de si mesmo » Consciência de si e do seu entorno social	Consciência de si mesmo » Consciência de si e do seu entorno social	Pensamento teórico » autoconsciência	Autoconsciência » autodomínio da conduta

Fonte: Elaborada pelo autor a partir das a proposições de (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020).

A centralidade desse estudo está no 3º ciclo de escolarização que corresponde aos AFEF, por isso não vamos por menorizar as características dos demais ciclos que podem ser observados no quadro. A sistematização apresentada acima denota a

periodização do desenvolvimento humano com vinculação histórica e social (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020).

O 3º ciclo de escolarização está localizado no espaço de transição da criança para a adolescência inicial (± entre os 10 e os 14 anos). Nesse momento da vida, o agora adolescente, tem maior aproximação com as formas de organização da vida adulta e sua atividade guia vai compreender a comunicação íntima pessoal que tem nas inter-relações entre adultos seu principal o referencial, sem deixar as determinações do estudo escolar social (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020).

De acordo com os estudos de (Anjos; Duarte, 2016, p. 195) na adolescência ocorre o "[...] surgimento de um sentimento de maturidade, indicando a manifestação do seu autoconhecimento, deve-se à busca que o adolescente tem por um modelo ideal de ser humano, ou seja, de uma referência adulta".

A comunicação íntima pessoal nesse período pode ser observada na forma como os(as) adolescentes estabelecem relações entre seus pares em um esforço mimético das formas de agir e viver adultas. Entre si e com os adultos a esfera afetiva-emocional ocupará o espaço de mediação que tem papel importante na formação da personalidade, da autoconsciência e da consciência social (Anjos; Duarte, 2016; Melo, 2017; Melo; Lavoura; Taffarel, 2020).

A percepção do mundo ganha amplitude e é tempo do início do enfrentamento da contradição do modo de vida burguês, espera-se que o pensamento passe a ocupar um lugar do confrontar e enfrentar das contradições entre o homem e a sociedade[68]. O pensamento teórico precisa avançar e ocupar maior espaço na organização do pensamento, que passa a ter os conceitos em constante complexificação como referência. Para que ele possa desenvolver suas máximas possibilidades, os conhecimentos precisam ser aprendidos para que os conceitos se formem e que ocorra continuamente a superação por incorporação em um tipo de espiral ascendente(Anjos, 2023; Melo, 2017).

De acordo com Taffarel; Santos Júnior e Escobar (2010, p. 205):

> O terceiro ciclo é o da ampliação da sistematização do conhecimento. Neste ciclo o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará

[68] Daí nascem equivocadamente muitas das teorias que tratam a adolescência como um momento de patologias típicas.

> um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.

Nessa etapa é imperioso o maior e melhor domínio da estrutura gramatical da linguagem multifacetada que em seu maior entendimento permite melhorar o movimento de aprimoramento do pensamento por complexos e do pensamento teórico. Um deslocar do pensamento espontâneo (dos referenciais do cotidiano) ao uso crescente de conceitos científicos em bases dialéticas.

Nesse sentido concordamos com a afirmação de Lorenzini (2013, p. 85):

> O significado e a relevância dos conteúdos científicos definem a educação escolar e evitam que a aprendizagem se esvazie. No processo de ensino-aprendizagem, não são excluídas as aprendizagens cotidianas que são superadas pelas aprendizagens conceituais. Estas últimas provocam as funções psíquicas superiores e, nisto, a aprendizagem escolar cumpre com a função primordial de elevar o pensamento dos estudantes sobre o conhecimento, formando os conceitos científicos, autênticos, verdadeiros que possibilitam, nos anos finais da educação básica a identificação das regularidades mais profundas do processo de formação dos conceitos em geral.

O desenvolvimento da autoconsciência se torna a principal neoformação[69] caminhando par e passo ao avançar do pensamento teórico, mas que depende da riqueza do conteúdo cultural do meio, daí a importância da qualidade de referências da vida adulta que de certa forma servirão de parâmetro aos adolescentes. O desenvolvimento da personalidade e sua autoconsciência estão diretamente associados à concepção de mundo a que tem acesso, podendo, a depender da concepção, estagnar o processo de desenvolvimento das máximas possibilidades humanas. (Anjos, 2023; Melo, 2017; Melo; Lavoura; Taffarel, 2020).

[69] “Essa nova estrutura da consciência adquirida ao final de uma idade faz com que o sujeito interaja com o meio (e o meio com ele) de uma forma distinta, reorganizando o sistema de suas relações. (Abreu; Pederiva, 2023)”

Figura 16 - 3º Ciclo de escolarização.



Fonte: Elaborada pelo autor a partir das proposições de (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020)

Buscamos aqui apresentar uma sistematização capaz de amparar professores(as) na organização de sua práxis pedagógica que propomos ser crítico-superadora. Em nosso entendimento, mesmo sob “orientação” das “chamadas” matrizes curriculares baseadas nas pedagogias do “aprender a aprender”, o(a) docente em sua comunidade escolar pode fazer a disputa crítica das bases filosóficas-metodológicas amparando-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural.

Temos acordo com Malanchen e Anjos, 2018, p. 1147) ao afirmarem que:

> [...] a escola, em nossa sociedade é, a princípio, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos a partir da apropriação da cultura acumulada. Quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva.

Procuramos compilar os princípios das teorias pedagógicas e psicológicas de base materialista histórico-dialética, idealizando um quadro capaz de auxiliar professores(as) e escolas no planejamento do PPP e na especificidade de quaisquer componentes curriculares. Essa associação, em nosso entender, busca representar aquilo de mais avançado, fruto da produção teórico-prática em nosso país de cerca

de meio século onde professores(as)/pesquisadores(as)[70] vem atuando compromissados em transpor a escola o trabalho educativo capaz de elevar a formação da classe trabalhadora.

A PHC tem na Psicologia Histórico-Cultural os fundamentos psicológicos, os elementos que podem subsidiar a educação escolar. A Psicologia Histórico-Cultural não se configura como teoria pedagógica e suas contribuições não podem ser efetuadas por transposições imediatas, como Martins (2013, p. 142), nos alerta e afirma que:

> [...] sua transposição para o campo educacional requer, necessariamente, a mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, qual seja: o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica.

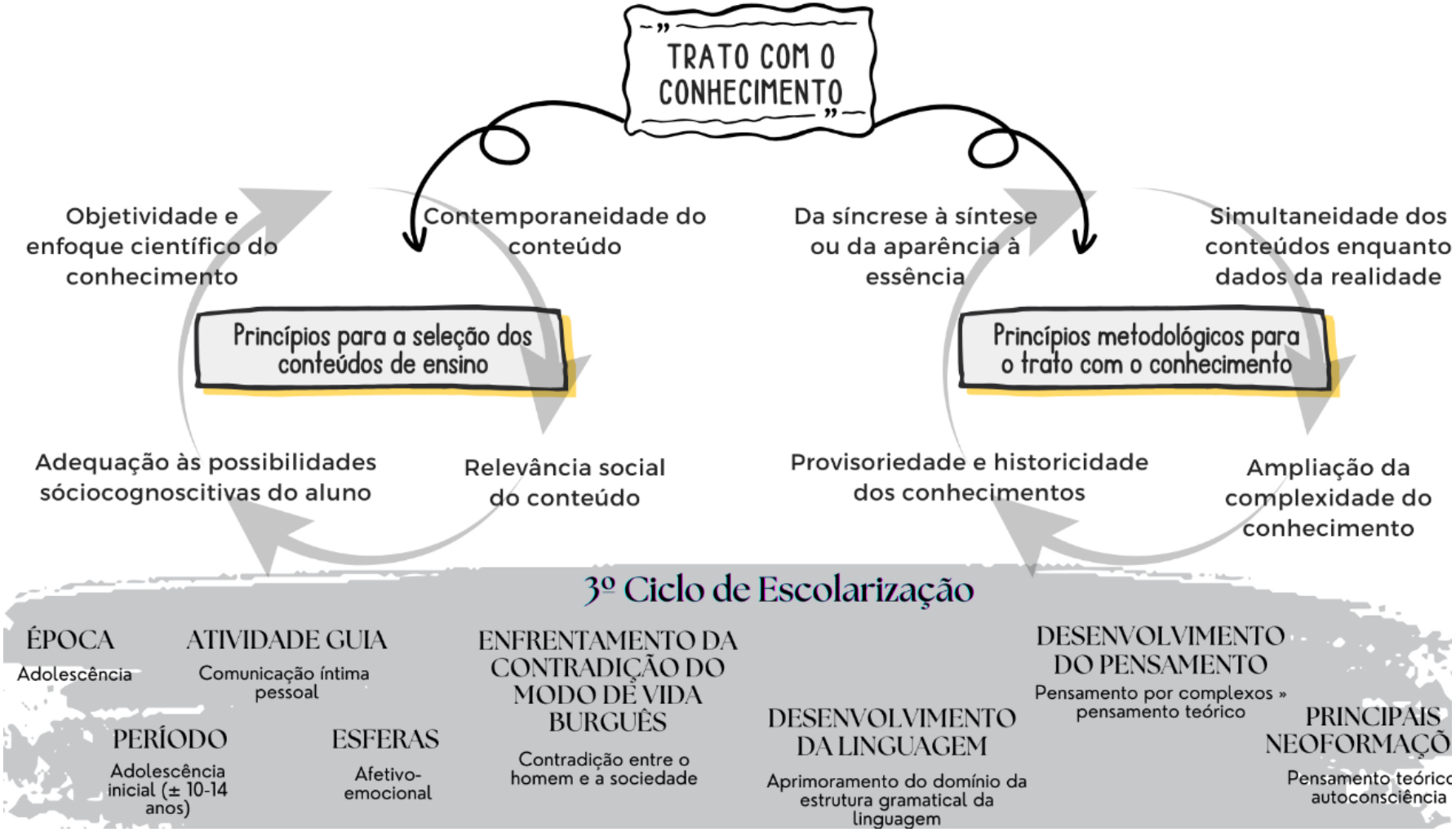
Esse exercício de associação visa tornar mais acessíveis tais conhecimentos e apropriações críticas a educadores(as) de forma indistinta, para poderem se apropriar a partir de um quadro que não se propõem imutável, mas que pode ser utilizado cotidianamente, não como fórmula, mas como um referencial que possibilite a incorporação dos princípios ao âmago do trabalho educativo em automação[71] (Saviani, 2015). Consideramos esse movimento essencial nos processos de disputas vivenciados em nosso cotidiano pelo projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

---

[70] Destacamos que grande parte desses estudos têm como referência autores da escola soviética, que deixaram contribuições imensuráveis a humanidade.

[71] "[...] é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos." (SAVIANI, 2015, p.05)

Figura 17 - O trato com o conhecimento e o 3º ciclo de escolarização.



Fonte: Elaborada pelo autor a partir das proposições de (Anjos; Duarte, 2016; Anjos, 2023; Coletivo Autores, 1992; Gama, 2015; Leal; Mascagna, 2016; Mascagna, 2009b; Melo, 2017; Melo; Lavoura; Taffarel, 2020; Saviani, 2019b; Taffarel; Santos Júnior; Escobar, 2010)

Essa proposição pode/dever ser “traduzida” aos estudantes, que assim podem compreender os “comos” e os “por quês” que norteiam a práxis do(a) professor(a), dando assim cada vez mais sentido e significado ao momento vivido e a importância que o saber escolar tem na formação do ser humano que almejamos, livre da alienação. Na trajetória de formação, essa proposição pode ser lançada aos grupos, forma de organização e legitimação das ações comuns na adolescência, essa pode ser uma “chave” para a atuação docente inteligente de aproximação. “À princípio ele se vê “com os olhos dos outros”. Portanto, se o processo educativo estiver bem organizado pelo professor, será um potente meio para uma educação desenvolvente (Anjos; Duarte, 2016)”.

O brincar e as práticas corporais lúdicas têm lugar no 3º ciclo de aprendizagem, ao contrário das proposições que alocam nos AFEF os jogos apenas no primeiro bloco (6º e 7º anos). Entendemos que a cultura corporal não estabelece quais manifestações são restritas, melhores ou ideais a cada etapa. O trato com o conhecimento através dos princípios metodológicos e da seleção dos conteúdos, na proposição da Abordagem crítico-superadora, sinaliza como professores(as) podem planejar sem eleger (fixar) necessariamente quais são as manifestações da cultura corporal que estarão presentes em cada ano do ciclo. Os conteúdos podem ser trabalhados em simultaneidade (Coletivo Autores, 1992).

Na adolescência, assim como em nenhuma etapa da vida, o brincar e as PCL não devem perder espaço ou importância por comporem a formação humana. As formas como serão vivenciados mudam ao longo da vida, por vezes compondo a partir das experiências vividas aquilo de mais significativo em cada momento em ampliação e complexificação, que em nada denotam incoerência em qualquer idade.

Temos acordo com (Sales, 2022, p. 101) ao afirmar que:

> Toda escola que valoriza o brincar estimula sonhos e projetos para uma vida melhor. Uma escola que ouve seus estudantes de maneira atenta pode transformar o espaço em um lugar rico de possibilidades para experiências lúdicas.

Como já afirmamos, o Brincar e as PCL residem no trabalho e na inteligibilidade de sua relação com o real, na capacidade de conscientemente pensar além. Transformando-os em interação com aquilo que se afirma enquanto gênese do ser social, em sua relação com a natureza, em combinação que, no incorporar em constante complexificação, também compõem a essência da natureza humana.

Consideramos fundamental na compreensão da organização dos AFEF, assim como nas demais etapas da educação básica, refletir criticamente sobre fenômenos que sob influência dos referenciais neoliberais ocupam os sistemas educacionais, currículos e práticas educativas, tais como a questão do empresariamento da educação e do empreendedorismo.

O empresariamento e empreendedorismos configuram-se como mais uma das estratégias de imposições disfarçadas de “tecnologias educativas”. Transferem a responsabilidade do estado em assegurar os direitos fundamentais e condições dignas de sobrevivência e realização da classe trabalhadora às pessoas, que imersas na alienação passam a considerar a lógica competitiva, a exploração, a falta de garantias de direitos, etc. como se naturais fossem a organização societal humana e não uma imposição de um modo de produção “sanguessuga”.

Os resultados dos modelos de comportamento “empreendedores” não representam algo atingível a todos, nesse caminho o insucesso escolar e profissional leva a precarização do viver. O estudante é colocado em um falso “palco” onde deve lutar para ser sempre o protagonista, desintegrando as relações sociais e as estruturas cidadãs, minando as relações solidárias típicas da coletividade. Aqueles com as piores condições são barbaramente afetados e suscetíveis a condição de risco social (Alves; Klaus; Loureiro, 2021).

Ocupando cada vez mais as esferas oficiais e de influência do estado com a “roupagem” de um pseudo movimento social progressista. Motta e Andrade (2020) afirmam que “[...] o *empresariamento da educação* é uma das faces do projeto econômico e ético-político forjado e operado pela classe dominante”. Os autores apontam duas dimensões centrais do empresariamento, a primeira seria a *capitalização da educação*, onde a educação escolar passa pelo processo de *mercantilização* e a *mercadorização* assumindo valores de uso e de troca tornando-se uma “máquina” de certificação, incutindo crenças de que a educação permanente seria a “fórmula” de garantir ascensão social.

A segunda dimensão seria a *subsunção da educação ao empresariado,* a liderança dos processos de normatização, organização e execução das políticas públicas de educação sob liderança de organismo internacionais “impõem” ao estado a subserviências as orientações do empresariado (Motta; Andrade, 2020).

Segundo Viegas (2021), o papel do Estado Brasileiro sobre as políticas sociais está sob forte influência do gerencialismo que imputa a “pecha” da ineficiência às instituições públicas. Esse movimento foi traduzido nas últimas três décadas no repassar à sociedade civil a execução de serviços públicos, porém, mantendo o estado como financiador e regulador dessas ações. Diante desse cenário, setores empresariais vêm aumentando paulatinamente sua influência na implantação de políticas públicas. Com isso, o estado assume uma função tida como "mediadora" favorecendo as demandas empresariais, mas com uma falsa aparência de equilíbrio alinhada “ideologicamente à expectativa de participação democrática-liberal como se fosse a democrática-igualitária.”.

Na perspectiva do *empresariamento/empreendedorismo, aplicada* à educação, o “brincar e o jogar” operam como ferramentas necessárias para manter a motivação inquestionável imprescindível para a preparação dos futuros trabalhadores.

A materialização desse movimento na escola passa pela adoção das chamadas “metodologias ativas”[72] para que na “fábrica moderna” o jovem esteja sempre em movimento, aprendendo e produzindo ao mesmo tempo. As atividades não podem mais ser apenas repetitivas, é preciso condicionar a juventude ao desenvolvimento permanente de habilidades e competências para que consigam fazer várias coisas ao mesmo tempo, e assim continuar no *“game”.*

A *métrica* é então estabelecida por meio de matrizes curriculares que podemos nomear de ***“Algoritmo da Educação”.*** As normatizações atuais impelem a redes ou sistemas de ensino e toda a “cadeia” educativa os parâmetros aceitáveis e desejáveis, independentemente dos diversos contextos, realidades e necessidades de cada comunidade educativa. A codificação dos processos cria a rastreabilidade e a possibilidade de controle da aplicação prática do que se ensina e do como se ensina.

Esse “Algoritmo da Educação” é alimentado e aperfeiçoado ano após ano. Ele tende a crescer permanentemente, se apropriando cada vez mais de todas as informações possíveis que abastecem sua “inteligência”. Esse aprimoramento constante vislumbra poder definir com a maior especificidade e velocidade possível o que, e como, devem ser ensinados os conhecimentos para a “massa”. O controle e a

[72] Entre 2019 e até meados de 2024 vigoraram diretrizes para a formação inicial e continuada de professores que expressamente condicionavam a atuação docente a utilização das ditas “metodologias ativas”.

vigilância do capital desenham a cada dia as mais avançadas formas de infundir seus interesses na escola.

Esse movimento vem desdobrando de várias formas nos últimos anos como nos alerta Catini 2019 (p. 37 grifo nosso):

> Não é por acaso que vivemos um surto de investimento na formação de diretores e professores (gestores), nas terceirizações da gestão e em tecnologia, que aparecem sob a forma de softwares de controle do trabalho, digitalização e *gamificação* de conteúdos escolares. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve em tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo, transformando o professor num apêndice das máquinas.**

Professores(as) são treinados, para aprender a lidar com o algoritmo, assim como nas redes sociais, onde o pequeno "empreendedor" entende-se refém da rede social e de seu algoritmo a ponto de se tornar "cativo" da lógica imposta. "A adoção de uma atitude empreendedora diante da vida é vista como a condição mesma para a participação não só no mercado de trabalho, mas em todas as esferas da vida social. (Alves; Klaus; Loureiro, 2021)". O empreendedor, posta mais e mais, diversifica e é estimulado a comprar ferramentas que deem mais amplitude e visibilidade a seus negócios, sob a pena de ser excluído e ver seu negócio ruir.

O professor, da mesma forma, segue a mesma lógica, aprendendo a ler os dados das matrizes, se obrigando a criar novos métodos "ativos" e "atrativos" onde o estudante domine e siga aquilo que foi pré-determinado da melhor forma possível, no menor tempo e com o mínimo de investimento possível.

Nesse sentido temos acordo com CARNEIRO (2019, p. 42) ao afirmar que:

> Nesse novo palco, a métrica que avalia tem a altura dos desempenhos relativos à ordem das competências e habilidades. Outro modo de dizer que, mais do que o saber, procura-se avaliar o "saber como", o que se explicita na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhada a diversos documentos de órgãos internacionais que encontram nos modelos educacionais um eixo para estruturar toda uma forma econômica, baseada na comparação de desempenhos entre países e tratada como universal. A BNCC foi preparada junto às diversas fundações filantrópicas afortunadas pela "boa sorte" do capital financeiro.

Quando o professor(a) ou a escola não alcançam os padrões definidos pelo "algoritmo", são responsabilizados por todo processo. Intitulados de incompetentes, e assombrados com a sempre possível substituição (ou migração) para modelos automatizados ou híbridos pré-formatados, que utilizam das novas tecnologias que, a

baixo custo, chegam nas casas e podem estar permanentemente colocadas junto ao corpo do estudante[73].

Alves; Klaus e Loureiro (2021, p. 14) afirmam que:

> As novas técnicas de gestão educacional, como a *accountability* (responsabilização), a individualização dos desempenhos, a cobrança de metas e a auditoria permanente por meio de avaliações em larga escala servem para permitir o cálculo, o monitoramento, o controle e a avaliação das organizações e dos comportamentos, com o objetivo de tornar manipulável o risco e a insegurança.

A escola e o papel do professor passam a ser questionados com afirmações do tipo: 'não precisamos mais dessa instituição e de profissionais incompetentes o tempo todo'. Se os jovens já podem cuidar de si, sozinhos, não precisam mais de um lugar para ficar depositados enquanto os pais trabalham, podem ser "educados" de casa ou onde estiver. Assim serão mais felizes, poderão escolher o que, quando e da forma mais "interessante" podem e vão "aprender".

De acordo com Silva; Gomes e Motta (2020, p. 150):

> [...] a predominância da lógica empresarial na educação, no bloco histórico neoliberal, cerceia em limites inaceitáveis o trabalho docente: expropria seu conhecimento, retira sua autonomia pedagógica, mesmo que relativa, desmantela sua carreira e enfraquece sua capacidade política coletiva.

Os diagnósticos fogem à esfera de controle das escolas e dos professores e passam a ser dados passíveis de análise do gestor público que conforme a orientação governamental pode usar da forma que desejar. O problema não é o diagnóstico ou ter parâmetros que ajudem a compreender o todo do país, estado ou município. É a intenção por trás e a imposição de modelos de homogeneização.

Assim caminham os discursos sobre as "incontestes" transformações da escola do século XXI, nesse cenário Guimarães e Penna (2023, p. 17) descrevem a escola da revolução 4.0:

> A escola pautada pela Quarta Revolução Industrial tende a naturalizar a adesão de metodologias conduzidas pelas TICs, delegando a essas a capacidade de formar um aluno supostamente autônomo e livre para decidir o seu futuro. O mito da formação por competências tem sido fundamental para consolidar a chamada escola do século XXI, que só tem a prometer à classe trabalhadora insegurança e incerteza, portanto, a negação do próprio futuro.(Guimarães; Penna, 2023, p. 17)

---

[73] Atualmente o celular acompanha a rotina de grande parte da população, se não a maioria, ao longo de todo o dia, junto ao corpo quase como um novo item do vestuário cotidiano. Em matéria publicada no site IBGE Educa encontramos a informação de que "A cada 100 crianças com idade entre 10 e 13 anos, pelo menos 82 utilizaram a Internet durante o período da pesquisa. E você sabe qual é o equipamento mais utilizado para navegar na Internet? Se pensou no telefone celular, acertou! (Correa, [*s. d.*])"

Vários organismos internacionais, vinculados a manutenção do modo de produção vigente, traçam as linhas, metas, preceitos, ações e todo tipo de orientação para o "modelo" de educação desejável. Pacheco e Daros (2016, p. 71) analisam a concepção de educação sob a perspectiva da UNESCO[74] e apontam os interesses postos pelo empresariado:

> As empresas têm interesse na educação, pois é a escola a responsável por preparar esses futuros trabalhadores, quanto melhor a escola prepará-lo melhor será sua mão de obra e assim a empresa reforça e aumenta sua competitividade." Pacheco e Daros (2016, p. 71)

O Fórum Econômico Mundial lançou em 2020 uma plataforma chamada de *"The Reskilling Revolution"* – em tradução livre seria a "*A Revolução da requalificação".* Essa plataforma tem a intenção de apontar caminhos capazes de transformar a educação e preparar 1 bilhão de pessoas com competências necessárias as novas demandas do mercado de trabalho.

Nesse cenário (Penna *et al.*, 2022, p. 194) afirmam que:

> A função social professor, historicamente construída, deverá ser descartada, ou, *"ressignificada",* segundo o léxico pós-moderno tão bem assimilado pelas instituições do capital. Assim, no lugar das funções assumidas pelo professor clássico, naturaliza-se a defesa de sua substituição por um técnico atrelado às mesmas concepções que formam um profissional liberal.

No contexto educacional, especialmente entre os anos de 2016 e 2022, a conjuntura de ampliação das influências de entidades privadas e sua apropriação, dos agora tidos mercados promissores de plataformas educacionais para Educação Básica, foram alavancas e incentivadas livremente pelos governos federal e estaduais que tiveram com o Ensino Emergencial Remoto (EER) a "faca e o queijo na mão".

Conseguiram construir um cenário com todas as vantagens possíveis para influenciar e pautar a implementação das reformas educacionais em ritmo acelerado. Estabeleceram a precarização das relações de trabalho, o rebaixamento das formações, o treinamento dos educadores às novas exigências de adequações ao regime de ensino pautado pelo empreendedorismo e pela transferência de responsabilidade da garantia do direito à educação de qualidade ao empenho dos estudantes e de suas famílias.

---

[74] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência a a Cultura.

A BNCC e o NEM (Brasil, 2018b, 2018a) foram o “carro chefe” desse processo. Sem maiores resistências[75] e com apoio de grande parte dos governos estaduais e municipais as novas diretrizes foram sendo incorporadas aos currículos e às políticas educacionais dos entes federativos, com especial facilidade nos estados e municípios que não dispunham de um processo de construção curricular sólido e também daqueles alinhados a política educacional neoliberal e ultraconservadora.

A seguir apresentaremos brevemente algumas formas como são apresentadas e manifestas tais estratégias que passam a integrar o cotidiano e influenciar também a organização do trabalho pedagógico, incorporados as normativas e referenciais oficiais (BNCC) e também com gigante mercado em expansão que trata tudo e todos como mercadoria, inclusive todos os processos possíveis de apropriação da organização escolar.

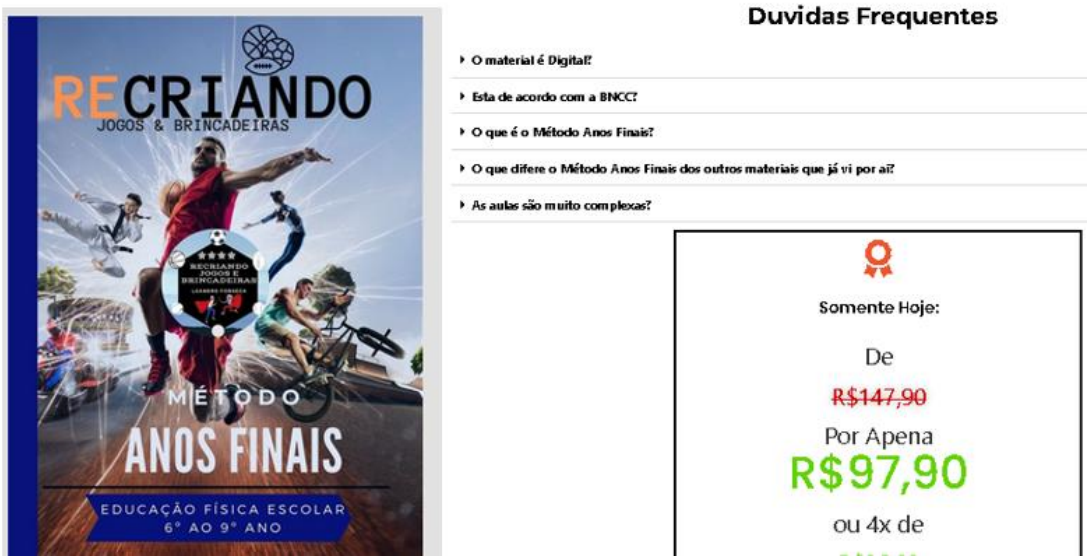
Evidenciamos abaixo imagens que ilustram um pouco do cenário vivido e das formas de proliferação dos ideais neoliberais para educação brasileira, com fórmulas e receitas prontas.

Figura 18 - Material de divulgação de uma empresa especializada na produção de conteúdos educacionais.



[75] Consideremos “sem maiores resistências” nas esferas administrativas e legislativa, onde as propostas contaram com apoio e suporte para aprovação. Destacamos que entidades da sociedade civil, estudantes, universidades e diversos coletivos mantêm agendas de atos, estudos, denúncias e construções de estratégias de resistência, compondo um movimento pela revogação das nefastas reformas educacionais implementadas entre 2016 e 2022.

Fonte: FTD Educação (2023)
Figura 19 - Material promocional de site especializado em conteúdos pagos com atividades prontas para utilização de professores(as)



Fonte: (RJ&B Em Vídeos – Educação Física Escolar, 2023)

No Distrito Federal, essa agenda se aplica, por exemplo, numa das tantas ações que materializam o avanço da política neoliberal na educação pública pelas ações e novos rumos assumidos pela EAPE[76]. Abaixo destacamos imagens vinculadas institucionalmente pela EAPE que revelam o alinhamento com empreendedorismo na educação e a chamada revolução da qualificação.

[76] A EAPE promoveu no dia 08/11/2023 o seminário: Os desafios da educação na revolução 4.0, (Educação, 2023)

Figura 20 - Programa Digitvs Empreendedor 2023/2024[77]



Fonte: EAPE (2023)

As imagens acima e abaixo constituem material de divulgações de ações promovidas pela EAPE. Acima temos a ilustração da vinculação e desenvolvimento de ações de formação empreendedora.

Abaixo a ilustração do curso que se propõem a instrumentalizar educadores com ferramentas de gamificação.

[77] Divulgação oficial recebida no e-mail do autor em agosto de 2023.

Figura 21 - Curso ofertado pela EAPE - Gamificando Na Escola: Autoria E Prática[78]



Fonte: EAPE (2023)

Avanço e Lima (2020, p. 14) nos apresentam uma definição de gamificação que segundo os autores está ligada diretamente a intenção de aumentar o engajamento utilizando elementos de jogos e tecnologias digitais. Uma estratégia que migra do cenário empresarial para o contexto educacional:

> A gamificação também é uma tendência que se verifica tanto na literatura contemporânea quanto na prática de instituições de educação ou em outros tipos de organização. Ela pode ser definida como um conjunto de esforços que visam a mesclar mecânicas, dinâmicas e componentes de jogos a determinadas atividades não lúdicas com a finalidade de aumentar o engajamento em contextos comerciais, produtivos e/ou de aprendizagem. Geralmente, essa integração entre elementos de jogos e atividades que não são jogos ocorre com o suporte de tecnologias digitais da informação e da comunicação. (Avanço; Lima, 2020, p. 14)

Esses foram pequenos exemplos que demonstram que na esfera pública a formação continuada de professores incluiu em sua agenda a submissão ao empresariamento/empreendedorismo educacional.

[78] Informações acessadas pelo portal da EAPE em 24-08-23 https://eadeape.se.df.gov.br/course/view.php?id=3003. Não conseguimos maior informações sobre o curso (plano de curso, referências).

6.4 Anos Finais do Ensino fundamental, a bola da vez?

Mesmo com a mudança da liderança do poder executivo nacional em 2023 Consideremos “sem maiores resistências” nas esferas administrativas e legislativa onde as propostas contaram com apoio e suporte para aprovação. Destacamos que entidades da sociedade civil, estudantes universidades e diversos coletivos mantem agendas de atos, estudos, denúncias e construções de estratégias de resistência compondo um movimento pela revogação das nefastas reformas educacionais implementadas entre 2016 e 2022. e um chamado projeto de reconstrução nacional com o lema “União e Reconstrução” [79], vemos com certa preocupação as novas políticas anunciadas e já em andamento pelo Ministério da Educação.

O governo federal instituiu recentemente o Programa de Fortalecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica - Programa Escola das Adolescências (Brasil, M. da E., 2024a) que tem a finalidade de:

> “fomentar processos para a melhoria continua da qualidade social da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, dos resultados de aprendizagem dos estudantes e da equidade educacional, elementos precípuos na construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.

Primeiramente destacamos a importância histórica de políticas públicas específicas para a etapa dos AFEF com princípios que visam, assegurar as aprendizagens dos estudantes dos AFEF, promoção da equidade, respeito a autonomia do professor e escolas e valorização dos profissionais de educação (Brasil, M. da E., 2024a).

O MEC reconhece e destaca os desafios para a etapa (Brasil, M. da E., 2024b):

> São amplamente conhecidos os desafios enfrentados nos Anos Finais, que abrange do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, dentre os quais destacam-se: a responsabilidade compartilhada entre estados e municípios, o pouco conhecimento sobre as necessidades e especificidades dos(as) adolescentes, a defasagem e desigualdade nos resultados de aprendizagem, além de questões como formação docente, alocação de matrículas e organização de uma transição eficaz e acolhedora entre os Anos Iniciais e Finais e para o Ensino Médio.

Para esse estudo não foi possível um aprofundamento na análise da constituição das políticas públicas voltadas para a etapa em seu contexto histórico e atual.

---

[79] Vivemos um modelo de governo chamado por (Abranches, 2021) de “presidencialismo de coalizão” onde as alianças multipartidárias necessárias a sustentação do governo cobram um alto preço.

Consideramos importante deixar alguns apontamentos para estudos futuros e a nossa preocupação com os rumos dessa nova política para os AFEF. Identificamos em nossa breve análise que as principais influências teóricas e políticas têm ligação direta com as representações de instituições ligadas a grandes grupos econômicos que vem há muito tempo pautando as políticas públicas de educação.

Nesse sentido, percebemos que os AFEF, após efetivação da BNCC e do NEM, mesmo com as recentes alterações, ocupam um espaço estratégico de avanço da agenda neoliberal para a educação brasileira. Identificamos que os referenciais utilizados se baseiam principalmente nas indicações da neurociência e no desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais. Bases teóricas que "não enxergam" a realidade e a materialidade dos fatos, o processo histórico e contraditório que leva às desigualdades sociais e educacionais. Colocam sob o julgo da técnica e do acolhimento as soluções mágicas para os problemas estruturais infundidos no modo de produção capitalista, como se possível fosse humanizar aquilo que desumaniza.

O momento atual tem se constituído como um tempo histórico submerso em contradições que de acordo com Penna *et al.* (2022, p. 191 grifos dos autores) dão condições objetivas ao "império das competências":

> Por *império das competências* compreendemos a materialização de condições ideológicas, econômicas, jurídicas e culturais, sedimentadoras de políticas que incidem tanto na reestruturação das relações de trabalho, como na formulação de leis, teorias pedagógicas e métodos de ensino-aprendizagem impostos às escolas e às universidades. Assim, o *império das competências* vem funcionando para camuflar o avançado grau de irracionalismo atingido pela burguesia, o que segue proporcional à sua necessidade vital de acumular riqueza.

O caminho de enfrentamento desse "império das competências" está na luta e na unidade da classe trabalhadora que precisa mobilizar-se para revogar todas as normativas pautadas pelos ideais neoliberais, pela disputa do fundo público, pela recomposição dos investimentos em educação e valorização das carreiras docentes.

É preciso compreender que nenhuma das reformas propostas pelos organizamos internacionais e pelas entidades representantes nacionais desse ideário tem compromisso de fato com a divisão da riqueza e com compartilhamento do domínio das tecnologias sob domínio dos grandes conglomerados, países ricos e de bilionários.

As condições objetivas e reais de mudanças, em um cenário de curto e médio prazo para o Brasil, são bem difíceis dadas as correlações de força e a ainda muito forte influência e peso dos operadores do último período de avanço neofascista e ultraconservador que vivemos.

Cabe a nós educadores(as), e no contexto específico deste trabalho, centrar esforços para desvelar os discursos e imposições dos modelos de ensino baseados na lógica das pedagogias do apreender a apreender e daqueles que colocam a dita quarta revolução industrial como um processo disruptivo inconteste. O capital, em sua lógica de apropriação sem limites, tenta impor discursos de novas revoluções quando estas se mostram como mais uma das faces nefastas e mutáveis dos rumos impostos para manutenção e ampliação das tachas de lucro.

Encerramos esse capítulo voltando o olhar para a Educação Física Escolar e para o objeto desse trabalho.

Temos acordo com Guimarães e Penna (2023, p. 17) ao apontarem que:

> Defender uma Educação Física Escolar comprometida com os interesses da classe trabalhadora e suas manifestações na escola pública, significa compreendê-la como uma prática social que deve se expressar mediante a ação pedagógica crítica, atenta ao exercício da práxis revolucionária como elemento fundamental para que nós, professores de Educação Física possamos cumprir a nossa função de educador, ávidos à transformação das relações sociais atuais. (Guimarães; Penna, 2023, p. 17)

O direito de brincar e as práticas corporais lúdicas na escola também compõem esse espaço de luta e precisa ser tomado pela classe trabalhadora, não a deixando à mercê dos ditames do capital.

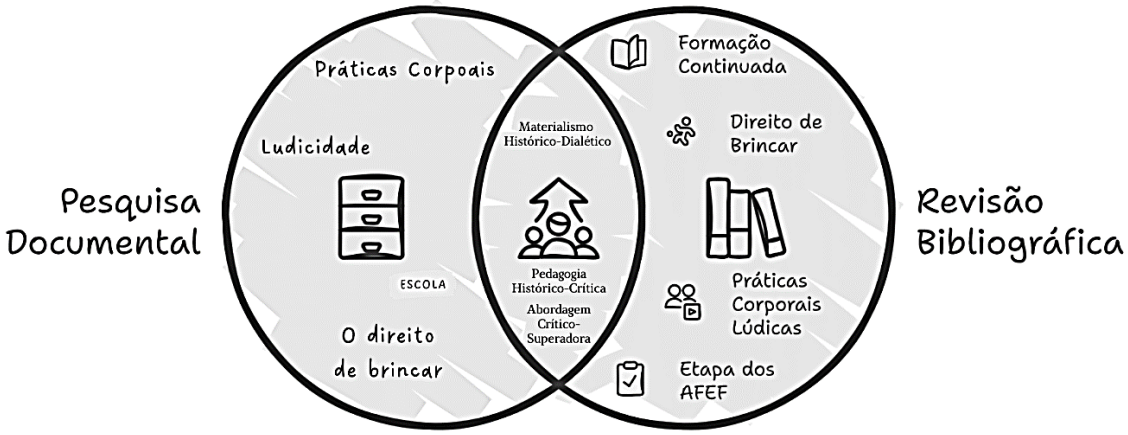
7 CONSOLIDAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO

Concluídas as etapas de pesquisa documental e bibliográfica, consolidamos nesse capítulo, por meio de uma análise descritiva-reflexiva, o resultado de todo o processo de trabalho realizado, dando tratamento buscando realizar os enlaces possíveis, dos achados e também das limitações de todo o processo, que possibilitaram a organização e categorização de todo o material construído.

A seguir apresentamos a interlocução entre a pesquisa documental e a revisão bibliográfica.

A pesquisa documental[80] tratou da reconstrução dos dados de todo o material fruto da experiência de constituição e oferta do curso de formação continuada para professores, intitulado por *Práticas Corporais Lúdicas na Escola,* realizado em duas ofertas semestrais durante o ano de 2021. A revisão bibliográfica centrou análise no Direito de Brincar e nas Práticas Corporais Lúdicas na escola a partir dos subtemas: a) formação continuada de professores(as); b) o direito de brincar na escola; c) práticas corporais lúdicas na educação física e na escola; d) etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF).

Figura 22 - Interlocução entre a pesquisa documental e a revisão bibliográfica.



Fonte: Elaborado pelo autor.

7.1 O curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola e suas interfaces:

O curso foi promovido no ano de 2021 em duas edições, em um contexto desafiador em meio a transformações nas políticas de formação continuada de professores mobilizadas no contexto de contrarreformas educacionais.

De acordo com Figueiredo (2022, p. 03):

[80] Em anexo.

> Nas estratégias de dominação burguesa, a educação mercadoria precisa de um professor sem possibilidades de reagir às mazelas e à fragmentação profissional. É neste sentido que, a destituição da autonomia docente é acompanhada de formação continuada para um trabalhador docente de novo tipo. Assim, este trabalhador precisa deixar de centrar seus esforços na elevação do nível de conhecimento dos alunos para centrar no cumprimento de objetivos e metas traçadas de forma externa à escola e na elaboração de soluções para possíveis conflitos e problemas sociais que afetam a comunidade escolar e seu entorno.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCNFCP) e BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) representaram um imenso retrocesso e se somaram a todo o conjunto das contrarreformas educacionais de cunho neoliberal norteadas pelas chamadas pedagogias do “aprender a aprender”.

No DF houve a descaracterização da Formação Continuada dos Profissionais da Educação ofertada pela EAPE em total oposição aos Pressupostos Teóricos Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (Distrito Federal, 2014) e as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018b).

Sua formulação e realização aconteceram em um contexto de reformulação dos processos de trabalho, gestão e organização da EAPE. A instituição passou a ordenar gradualmente as ações formativas ao projeto político de intensificação neoliberal associado ao ultra conservadorismo que promoveu mudanças significativas nas políticas educacionais brasileiras.

Consolidou-se uma estrutura de poder que deu à gestão do órgão, responsável pela FCPE, “carta-branca” para as imposições antidemocráticas, institucionalizando a autocracia, o mandonismo e a atomização da FCPE. Os processos de trabalho foram esvaziados de criticidade e de compromisso com a apropriação dos conhecimentos clássicos e daqueles mais avançados produzidos pela humanidade, pautando todas as ações por um “verniz” de modernidade e adequações necessárias às determinações políticas do momento.

Mesmo em um contexto adverso, em meio a um processo de resistência por parte dos formadores(as), o curso nasce sendo idealizado para reconhecer experiências e reflexões críticas de práticas pedagógicas centradas nas manifestações da cultura corporal e na ludicidade com foco nas aprendizagens, em especial nos AFEF.

Apesar das dificuldades enfrentadas, a oferta do curso foi exitosa, o que mobilizou a pesquisa documental e o adensamento dos estudos capazes de responder aos objetivos desse trabalho.

Para sua formulação, partimos do entendimento de que o Direito de Brincar na Escola (DBE) assume diferentes contornos ao longo da trajetória escolar, ocupando diversos espaços e, em algumas situações, sendo negado ou considerado inadequado à medida que as etapas da educação básica avançam. Da mesma forma, as Práticas Corporais Lúdicas (PCL) na escola perdem relevância, espaço e tempo. Compreendemos que na escola a cultura corporal e a corporeidade precisam ocupar um lugar de maior apropriação, considerando o ambiente escolar na totalidade. Entendemos a cultura corporal como "[...] resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (Coletivo Autores, 1992)".

O curso demonstrou-se pertinente e cumpriu com os objetivos propostos, tendo excelente aceitação pelos cursistas, sendo bem avaliado em todos os aspectos. A oferta de um curso com foco nos (AFEF), que apesar de seu enfoque, teve procura por profissionais de educação de outras etapas e modalidades, podendo ser considerado um indicador da assertividade em sua proposição e também do necessário aprofundamento sobre os conhecimentos das práticas corporais e suas aprendizagens.

O curso teve como característica intencional um movimento (espiralar) de complexificação, em uma crescente onde os cursistas ganhavam cada vez mais protagonismo e os debates foram se qualificando. Conseguimos manter uma organização pedagógica, mesmo à distância[81], onde vivenciamos inúmeras atividades em movimento, sempre aliando elementos do brincar, jogar e das práticas corporais lúdicas às temáticas que foram somando-se ao fio condutor do curso.

Para compreender o universo da formação continuada de professores e conseguir demonstrar a pertinência que um curso como o Práticas Corporais Lúdicas na Escola tem no cenário da educação pública aprofundamos os estudos sobre a FCP, possibilitando a compreensão de sua trajetória no Brasil (a partir de meados do século

[81] Dado ao contexto de isolamento social motivado pela pandemia sua oferta foi 100% on-line.

XX) e também a sua constituição e consolidação no DF especificamente tratando da formação continuada dos trabalhadores em educação pública.

Nesse sentido, foi possível demonstrar o movimento de alinhamento das políticas de FCP do DF entre os anos de 2019 e 2022, não sem disputa e resistência, a radicalização na implementação das reformas educacionais alinhadas à lógica neoliberal neotecnicista.

A formulação do curso teve total alinhamento às dimensões: a) filosófica-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético; b) da teoria pedagógica em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica; c) da prática educativa conforme a abordagem de ensino Crítico-Superadora da EF.

A FCP tem na categoria trabalho e na epistemologia da práxis o sentido da construção constante do(a) profissional empenhado, somando-se ao trabalho coletivo, a busca da autonomia e a emancipação dos sujeitos. Ao longo do curso, exploramos esse movimento, denotando a intencionalidade transformadora que se deve materializar no trabalho educativo.

De acordo com Andrade *et al.* (2020, p. 12)

> O ser humano não se desloca sem intencionalidade, não se movimenta aleatoriamente, não se separa a vida humana do movimento humano, ou seja, o ser humano não se mexe, ele “age”, e esse “agir” entendemos aqui como trabalho.

Nesse sentido, ao explorar o objeto do curso, buscamos demonstrar e construir coletivamente o fundamento de que, na perspectiva de formação humana que defendemos, o “brincar é *“guerrear”* por uma lógica do encantamento, que possui um caráter político. (Moreira, 2016, p. 166)”.

Entendemos que, conseguimos com o curso em acordo com a definição defendida por Lagar (2021, p. 65):

> Adotar a práxis como fundamento de proposta de formação continuada é possibilitar ao professor enxergar com clareza o seu trabalho, suas contradições, ir além das aparências e, fundamentado em conhecimentos teóricos, se movimentar, chegar à essência do fenômeno, refletir e tomar decisões conscientes com vistas a mudanças nessa mesma realidade, que não é estática. Possibilita, portanto, autonomia ao docente frente ao seu trabalho, implica movimento. Assim, as práticas de formação na perspectiva crítico-emancipadora ressaltam o protagonismo do professor em seu processo permanente de formação, no movimento de constituir o seu pensamento conceitual por meio de sólida fundamentação teórica. (Lagar, 2021, p. 65)

Dessa forma, concebemos que os Fundamentos da Didática Histórico-Crítica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019) incorporados à dimensão da prática pedagógica

crítico-superadora (Coletivo Autores, 1992) estão em confluência com a perspectiva de formação inicial e continuada de professores Crítico Emancipadora e de sua epistemologia da práxis (Silva, 2018).

Temos acordo com Saviani (2019b, p. 316) em sua defesa da necessidade de uma práxis revolucionária capaz de somar esforços ao ataque à forma hegemônica atual de organização da sociedade e suas mazelas, necessitando:

> [...] de uma pedagogia que, compreendendo essa situação objetiva da forma mais ampla e profunda possível[82], sistematize os elementos que nos permitam atuar de forma consistente, coerente e eficaz na educação das novas gerações propiciando-lhes o domínio dos instrumentos teóricos e práticos que lhes permitam intervir intencionalmente nessa situação para a transformar na direção da construção de uma forma de sociedade superior de caráter socialista.

O brincar e as práticas corporais lúdicas também compõem, como elementos constituintes da formação humana, as trincheiras e a vanguarda contra a alienação e a sede insaciável de exploração do capital.

Com o curso Práticas Corporais Lúdicas, conseguimos trabalhar na FCP o entendimento do brincar como um direito e as PCL como um elemento indispensável à escola independente da etapa. Durante o curso, apresentamos os principais conceitos teóricos, promovendo uma construção coletiva de entendimentos e estabelecendo conexões com o cotidiano escolar. Demonstramos que os princípios da Abordagem Crítico-Superadora se aplicam a toda a dinâmica escolar, desde o planejamento até a execução das aulas e a construção do PPP. Na escola, sua materialização requer dedicação e aprofundamento nos estudos, mas sua base está no trabalho coletivo e no compromisso com uma educação de qualidade. Professores(as) de diferentes formações conseguem perceber e incorporar essas práticas, favorecendo a aproximação e o reconhecimento entre os pares.

Não há antagonismo entre o direito de brincar e a escola, e este não deve se restringir à educação infantil e aos anos iniciais. A Educação Física não detém exclusividade sobre as práticas corporais e, enquanto componente curricular, deve contribuir para que toda a escola as reconheça com a devida importância.

A defesa das práticas corporais na escola deve se opor a discursos retóricos fundamentados em preconceitos e quaisquer preceitos que as liguem a conceitos

---

[82] “Diante da crise estrutural da atual forma de sociedade impõe-se sua transformação radical[...] (Saviani, 2019b, p. 120)

higienistas (Saviani, 2019a), à busca incessante por aptidões físicas para o trabalho ou para o discurso ilusório que atrela de forma simplista o movimento, o esporte, etc. à saúde e ao bem-estar, ou para aquisição de competências e habilidades úteis à lógica da mercantilização e exploração da força de trabalho.

O corpo entra na escola e não se separa ou repousa à espera de pequenas janelas de liberdade e interação, está presente a todo o tempo e compõe o processo de apropriação crítica dos conhecimentos do processo de humanização que defendemos.

A organização do trabalho pedagógico (OTP) teve como fundamentação teórica o Materialismo Histórico-Dialético[83], a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019b), a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (Coletivo Autores, 1992), a Perspectiva Crítico Emancipadora de formação de professores (Silva, 2018), os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014) e as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Federal, 2018).

No quadro a seguir apresentamos aquilo que denominamos de dimensões centrais do curso, tendo a centralidade de todo o trabalho na escola (lócus de atuação dos cursistas). As práticas corporais, a ludicidade e o direito de brincar em associação, como principais pilares e articuladores dos conhecimentos, que a partir da reflexão e apropriação crítica da cultura corporal, se ancoram nos referenciais teóricos.

[83] De acordo com (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 368), o materialismo histórico-dialético, como fundamento do método pedagógico histórico-crítico é um instrumento lógico de interpretação da realidade, que defende a superação da dicotomia sujeito-objeto, uma vez que compreende o necessário movimento do pensamento. Este só é possível se considerado como desenvolvimento histórico, que constitui a totalidade da prática social, imersa nas contradições da sociedade.

Figura 23 - Dimensões centrais do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O fio condutor do curso: O Direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas da Escola enquanto linha mestra de ancoragem mostrou ser capaz de, a partir da perspectiva da cultura corporal, sedimentar um caminho onde, somados os esforços, o conhecimento e o trabalho coletivo avançam e se fortalecem. Na figura abaixo, buscamos representar esse fio em analogia à potência do trabalho das formigas.

Figura 24- Fio condutor.



Fonte: elaborado pelo autor.

O estudo do corpo, das manifestações da cultura corporal, do brincar e das práticas corporais lúdicas na escola pode ser considerado uma lacuna na formação dos profissionais de educação, não se restringindo aos professores de Educação Física. Professores de outras disciplinas podem ampliar seus conhecimentos sobre as potencialidades pedagógicas quando o corpo tem maior visibilidade e torna-se também campo de estudo articulado, com diversas possibilidades reflexivas e práticas que contribuem para a apropriação do conhecimento. Conforme Taffarel e Escobar (2023, p. 31) “[...] o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, incluindo a cultura

corporal, é uma necessidade humana para elevar o padrão cultural da classe trabalhadora.“

A reconstrução dos dados do curso nos possibilitou identificar lacunas quanto à necessidade de maior adensamento teórico, sem que estas tenham prejudicado seu êxito. Entendemos que no processo de formação continuada dos trabalhadores em educação, o formador, assim como seus pares, está em constante processo de apropriação dos conhecimentos necessários a uma práxis pedagógica emancipadora que no movimento dialético se propõem transformadora, consciente, complexa, reflexiva, propositada, inventiva, etc.

Com o adensamento dos estudos, novos entendimentos e sínteses provisórias foram construídos.

7.2 O direito de brincar

Sobre o direito de brincar na escola, três frentes principais foram trilhadas como necessárias à consolidação desse entendimento: a) compreender o direito; b) sua valorização e garantia na escola; c) o brincar como “ferramenta” pedagógica (o trato com o conhecimento);

No curso firmamos entendimento da necessidade de superação dos discursos ou slogans (Saviani; Duarte, 2012) baseados no senso comum que giram entorno da ludicidade, das práticas corporais lúdicas e do direito de brincar. Buscamos vencer as expectativas por receitas prontas ou fórmulas. Demonstramos que relações históricas e dialéticas estabelecem o movimento entre teoria e prática e que a práxis pedagógica que defendemos por ser entendida “[...]como uma atividade transformadora. E é a consciência do motivo da atividade pedagógica, isto é, a transformação social, que a coloca em movimento. (Rodrigues; Padilha, 2017)”.

7.2.1 Quanto à compreensão do direito:

Em um recorte histórico, tomamos o século XX como referência e identificamos marcos nos avanços da materialização dos direitos das crianças e dos adolescentes e na compreensão dessa etapa de desenvolvimento como singular e necessária de reconhecimento, proteção e alvo de garantia de direitos e combate a violências.

No Brasil consolidando a trajetória de luta por reconhecimento dos direitos e proteção a crianças e adolescente temos o Estatuto das Crianças e do Adolescente (ECA) (Brasil, P. da R., 1990), neste o direito do brincar está elencado no artigo de n.º

16 em seu inciso IV do capítulo II que trata sobre à “Liberdade, ao Respeito e à Dignidade” (Brasil, P. da R., 1990). A destacada relação com o direito de liberdade confere ao brincar condição de ser fundamental ao pleno desenvolvimento da criança e adolescentes que estão em condição peculiar de formação (Franco, 2008, p. 144).

O brincar também pode ser concebido como um direito de segunda geração:

> O direito de segunda geração, ao invés de se negar ao Estado uma atuação, exige-se dele que preste políticas públicas, tratando-se, portanto, de direitos positivos, impondo ao Estado uma obrigação de fazer, [...] são direitos que impõem diretrizes, deveres e tarefas a serem realizadas pelo Estado, no intuito de possibilitar à população melhor qualidade de vida e um nível de dignidade como pressuposto do próprio exercício da liberdade.[...]. (Zoghbi, 2017 grifo do autor)

Ao considerar o brincar um direito de segunda geração, na escola, além da finalidade pedagógica, seja como ferramenta ou metodologia, deve ser tido como conhecimento a ser aprendido e vivenciado livremente, ou seja, com tempos e espaços assegurados.

A realidade das crianças e adolescentes, especialmente aquelas de famílias com menos recursos, impacta seu acesso ao direito de brincar. Muitas vezes, a escola é o único lugar onde podem brincar livremente. Portanto, é crucial entender e assegurar o direito de brincar na escola, promovendo também a socialização do conhecimento acumulado pela humanidade.

Defendemos que na Educação Básica, independente da etapa, que o brincar precisa ser garantido como direito e que tenha espaço reservado e privilegiado na organização construída democraticamente dos tempos e espaços escolares, bem como infundir-se também no trabalho dos diversos componentes curriculares.

Identificamos avanços recentes materializados pela lei n.º 14.826, de 20 de março de 2024, que **“**Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças” (Brasil, P. da R., 2024). A lei, além de vincular o direito de brincar como uma das estratégias de prevenção à violência contra crianças, avança no reconhecimento da garantia do direito enquanto política de estado. Apesar de constituir um avanço, ainda não foi possível avaliar efetivamente seus desdobramentos e impactos por ter entrado em vigor recentemente[84].

[84] A lei passou a vigorar em 16 de setembro de 2024.

Os desafios para a aplicação prática da lei estão relacionados a mudanças culturais, investimentos e esforços conjuntos da sociedade civil e do governo, além da necessidade de regulamentações futuras. Embora a lei se aplique especificamente a crianças até 12 anos, seu artigo 7º sugere que também pode incluir adolescentes, reconhecendo sua condição de desenvolvimento. Além de lutar pela efetivação da lei nas políticas públicas, é importante ampliar a compreensão de parentalidade positiva e do direito de brincar para incluir os adolescentes, abrangendo assim todo o sistema educacional, incluindo os AFEF e o EM. Essa ampliação é essencial para que o brincar deixe de ser visto como um direito secundário e contribua para a educação integral, visando promover o pleno desenvolvimento das capacidades humanas.

Para educadores e gestores escolares, a lei pode incentivar um debate crítico e prático sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e currículos que reconheçam o brincar como um direito fundamental na Educação Básica. O brincar é tido como um bem cultural que deve ser valorizado, vivenciado e compreendido em suas múltiplas determinações.

O estudo da legislação pode ser um ponto de partida valioso para desenvolver estratégias coletivas que assegurem seus direitos. Essa abordagem pode promover a leitura crítico-reflexiva com os alunos e incentiva a participação conjunta de professores e estudantes nos processos de planejamento e avaliação.

7.2.2 Quanto Valorização e garantia do direito de brincar na escola:

> *O brincar permite equilibrar o excesso de informação que caracteriza o contexto moderno e que ocupa o lugar da experiência. O brincar permite constituir a experiência como um espaço do acontecer.*
>
> (Silva; Damiani, 2005, p. 202)

A valorização e garantia do brincar na escola envolvem: a) compreender e reconhecer o direito ao brincar, estudando sua legitimação e garantia para crianças e adolescentes. b) destinar espaços e tempos livres, conforme as possibilidades da escola, considerando estrutura física, equipamentos, currículo, cultura, tradições, tecnologias, insumos, etc. c) construir coletivamente ações e projetos que debatam e estimulem o brincar dentro e fora da escola. d) incluir o direito ao brincar como princípio orientador na organização pedagógica do PPP da escola.

O Direito de Brincar na Escola deve ser incorporado nas propostas pedagógicas, reconhecendo sua importância no desenvolvimento e como um

conhecimento crítico e historicamente situado, não limitado à infância. A reflexão sobre a presença do corpo na escola é essencial, pois está sempre presente e participa do processo de humanização.

A “grande máquina escolar” (Tonucci, 1997), especialmente no contexto neoliberal e das pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2001b), esvazia a escola de sentido crítico e apropriação de conhecimentos avançados, incluindo a cultura corporal (Coletivo Autores, 1992). Essa máquina contribui para o enclausuramento do brincar à infância e, à medida que a educação básica avança, nega o brincar como uma dimensão fundante e presente ao longo de toda vida do ser humano.

A noção de "situações lúdicas[85]" é usada para alienar, preparando os futuros trabalhadores para aceitar a exploração, competição e alta produtividade como naturais, ocultando a lógica destrutiva do capital.

As imposições normativas de uma educação superficial têm sido implantadas há muito tempo no Brasil. É importante desnudar os discursos e processos das reformas educacionais recentes. A educação permanece utilitarista e técnica, focada na formação da classe trabalhadora para atender às demandas de geração de riqueza que ela não usufrui. Persiste a imposição de que a escola deve atender a mínimos de produtividade em "habilidades e competências". A classe trabalhadora deve garantir a reprodução do capital por meio da formação técnica e especializada para mão de obra barata e qualificada.

Qualquer prática humana que não seja produtiva é vista como perda de tempo, como a brincadeira, os jogos, as práticas corporais, o lazer, a arte, etc. O Novo Ensino Médio, a BNCC e avaliações de larga escala estão a serviço desse modelo, desconsiderando as especificidades de cada comunidade escolar. A classe burguesa precisa de uma formação que garanta a manutenção das relações sociais de produção e exploração.

A lógica capitalista utiliza o jogo e o brincar para aumentar lucros e produtividade, incentivando a competitividade e o treinamento, além de estender as horas de trabalho de forma imperceptível sob a falsa premissa de criatividade e liberdade, como trabalhar de casa ou em ambientes descontraídos.

---

[85] De acordo com (Sales, 2022, p. 37) “[...] a BNCC (2018) não traz em seu bojo as palavras brincar e ludicidade, quando se refere ao Ensino Fundamental - anos finais e faz a alusão, apenas, às “situações lúdicas” (BNCC, 2018, p. 57) na aprendizagem”.

A atuação da escola sobre o brincar está diretamente ligada à leitura crítica do mundo, que só pode ser apropriada por meio de mediações qualificadas, especialmente com fundamentação teórica e prática críticas.

A efetivação do (DBE) deve ser uma responsabilidade de toda a comunidade educativa, liderada pelos docentes que precisam incorporar o brincante presente em cada um de nós. Professores têm um universo rico de possibilidades de atuação, intrincando conhecimentos com e a partir do brincar, observando como estudantes e a sociedade são moldados pela lógica capitalista que transforma tudo e todos em mercadoria.

Se hoje não é aceitável discriminar e lucrar pela exploração descarada dos trabalhadores, os futuros trabalhadores são moldados aos novos códigos sociais aceitáveis sem prescindir das taxas de lucro e da exploração. O educador também precisa adotar a postura de brincante, resistindo à lógica neoliberal. O professor que se reconhece brincante compromete-se com mais do que a lógica mercadológica, instrucional e neotecnicista atribuída à escola.

A seriedade esperada na vida adulta muitas vezes exclui o brincar, tornando-o incompatível com a lógica produtivista do capital. Reconhecer a importância do brincar ao longo da vida supera essas contradições. O momento de brincar envolve compromisso, dedicação, criatividade e superação, impactando outras dimensões da vida.

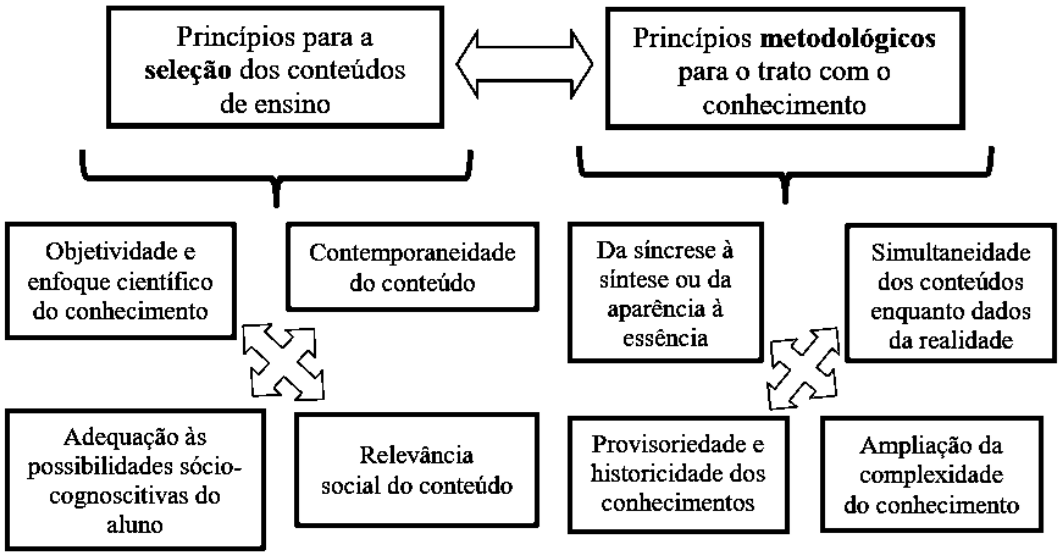
Propor novas formas de organização do espaço e tempo escolar, rompendo com o aprendizado exclusivo em sala de aula, exige planejamento e construção coletiva. Um bom processo de qualificação redefine os espaços e tempos escolares, promovendo empatia, diálogo e inclusão. Proposições que devem beneficiar todos os envolvidos, compartilhando o empenho comum para o sucesso do projeto. “Para existir o brincar são condições *sine qua non* haver quem brinca, um “objeto”, um tempo e um espaço com os quais é realizada essa ação.” (Pereira, 2000, p. 32)

Os desafios incluem consolidar espaços democráticos, diversificar materiais e reconhecer o recreio como um espaço rico de aprendizado. Professores devem garantir ambientes que proporcionem experiências lúdicas autênticas, estimulando as possibilidades do pensamento. Trata-se de uma construção coletiva que busca redefinir os padrões aceitáveis no ambiente escolar, propondo uma nova forma de sociabilidade.

7.2.3 Quanto ao trato do conhecimento:

No curso, os princípios para a seleção de conteúdos de ensino e os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (Coletivo Autores, 1992; Gama, 2015; Saviani, 2019b) constituíram a centralidade da organização do trabalho pedagógico.

Figura 25 - Princípios curriculares no trato com o conhecimento.



Fonte: (Gama, 2015).

Considerados os elementos de nossa defesa da garantia do direito de brincar na escola, avançamos nas bases capazes de alicerçar a dimensão da prática educativa que defendemos, devidamente assentadas nas dimensões filosófico-metodológica e da teoria pedagógica.

Entendemos então, que os fundamentos da Didática Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora nos munem dos fundamentos e princípios capazes de trabalhar com quaisquer conhecimentos, ao trazerem como alicerces a prática pedagógica que compreendem o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2019b, p. 47)

Nesse sentido partirmos do entendimento de (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 219) sobre método pedagógico que o compreendem como:

> [...] um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Tomando como referência os fundamentos da didática histórico-crítica proposta por (Galvão; Lavoura; Martins, 2019), que nos apresenta seus elementos nucleares.

Apresentamos uma síntese dos cinco fundamentos fundamentais e interdependentes, em sintonia com as proposições e estudos mais avançados da ACS, como a proposta que defendemos para a organização do trabalho educativo do professor. Buscamos nesse processo promover as mediações com nosso objeto de estudo.

7.2.3.1 A dimensão ontológica não pode ser desconsiderada:

De acordo com Galvão; Lavoura e Martins (2019) “O que é ensinar?”, “O que é o ato educativo?” ou ainda “O que é uma prática de ensino histórico-crítica?” são questões que vem antes do “como ensinar?”. Nesse sentido é preciso compreender que o “trabalho educativo é uma atividade humana”.

A dimensão ontológica está diretamente ligada a investigação e compreensão da totalidade social que está imersa em um complexo de complexos. A educação é um dos complexos que derivam dessa capacidade teleológica, uma das características fundantes da categoria “trabalho”.

Antes de estabelecer ou formular o "como ensinar", o educador deve entender o que, sob a perspectiva histórico-crítica, representa esse ato e se ele está ligado a um contexto mais amplo.

É crucial entender o que é proposto como premissa do que seria o "ato educativo" em sua aparência, exemplificado nos discursos demagógicos presentes nos princípios das contrarreformas educacionais neoliberais. Aprofundando a investigação, podemos desvendar o que é apresentado como fato consumado, identificando as particularidades fundamentais, atribuindo ao ato de ensinar um sentido e significado únicos, diferentes do senso comum e da lógica puramente instrumental. “O *conhecimento teórico* na tradição histórico-cultural, baseada no materialismo histórico e dialético, não tem o sentido de conhecimento especulativo desconectado da realidade.” (Libâneo, 2015, p. 642)

Entender que o ato de ensinar está imerso sob múltiplas determinações, sujeito a muitas contradições que precisam ser desnudadas, sempre em busca do seu sentido real, considerando a formação politécnica (busca pela ominilateralidade). Conforme Taffarel e Escobar (2023, p. 27) “à escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral”.

7.2.3.2 Assumir dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico:

Sabido que o professor e aluno, encontram-se em posições distintas, segundo Galvão; Lavoura e Martins (2019); Saviani (2008) podemos considerar que o ato de transmissão dos conhecimentos está no âmago da didática histórico-crítica, que enquanto método pedagógico, consegue promover as ligações entre as partes que o constituem onde os momentos (pratica social, problematização, instrumentalização, catarse, pratica social), não se dão enquanto sequência, mas como um processo que avança da síncrese a síntese, momentos estes que são “articulados num mesmo movimento, único e orgânico”(Saviani, 2008, p. 60).

Embora a transmissão do conhecimento não seja um método pedagógico por si só, é fundamental para garantir que a classe trabalhadora tenha acesso aos saberes historicamente produzidos sistematicamente negados como estratégia de perpetuação dos processos de exploração.

7.2.3.3 Exigência de professores(as) com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos:

O domínio do objeto do conhecimento indispensável a construção da melhor forma de ensino, aliado a outros fatores que consideram as condições de ensino disponíveis.

O(a) professor(a) deve organizar o ensino para promover um encadeamento contínuo do saber objetivo para o saber escolar, utilizando recursos que auxiliem os alunos a compreender tanto a produção do conhecimento quanto suas transformações (Saviani, 2019b).

Os professores enfrentam o desafio de ensinar conceitos com base nos processos de pesquisa e investigação, permitindo que os alunos aprendam a conceituar e avançar na apropriação do conhecimento ao longo do processo de escolarização. Embora não precisem conhecer todas as formas de brincar ou práticas corporais lúdicas, uma formação teórica sólida é primordial para poderem entender a essência dessas práticas sociais.

O brincar é uma dimensão fundamental da humanidade e deve ser reconhecido como um direito e uma necessidade humana. É importante compreender como o brincar assume diferentes significados ao longo da vida e como as influências sociais

e econômicas podem torná-lo relevante apenas na infância, limitando sua importância nas etapas seguintes a uma perspectiva utilitarista.

7.2.3.4 Concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética:

Este fundamento orienta o(a) professor(a) a promover a interpretação crítica do currículo, apoiado pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Abordagem Crítico-Superadora, em seu contexto específico, usando a lógica dialética. Baseado nos estudos de diversos autores[86], a proposta é estabelecer um ensino pelo pensamento crítico dialético, que busca compreender a realidade de forma questionadora e sistemática.

A reflexão pedagógica, na luta da classe trabalhadora, analisa a realidade e as influências manifestas ou não, apontando caminhos transformadores que visam o máximo desenvolvimento humano. No contexto de hegemonia capitalista, isso implica desvelar a lógica de exploração disfarçada por mecanismos de alienação e dominação, que visam manter o poder e os privilégios da burguesia.

Na esfera cotidiana da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma instância normativa que orienta a organização escolar e deve estar alinhada com a lógica dialética, promovendo a formação individual e coletiva da comunidade educativa. O PPP, sendo uma ação deliberada e estratégica, não deve se submeter a influências políticas que perpetuem estruturas de poder alienantes. Professores críticos e conscientes, capazes de realizar reflexões pedagógicas diagnósticas, judicativas e teleológicas (Coletivo Autores, 1992), possuem ferramentas para disputar e transformar o PPP da escola, alinhando-o à luta de classes.

A lógica dialética orienta o trabalho pedagógico para cumprir a função social da escola[87], com os componentes curriculares contribuindo para a compreensão da realidade e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. As diferentes dimensões da realidade devem ser tratadas articuladamente, favorecendo uma compreensão histórica e dialética. Defendemos que essa abordagem processual se

---

[86] (Coletivo Autores, 1992; Escobar, 1997; Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Gama, 2015; Gama; Prates, 2020; KOSIK, 2002; Martins, 2012; Saviani, 2019b)

[87] “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.” (Saviani, 2015)

aplica a qualquer componente curricular e será mais eficaz quanto maior for o engajamento, na prática do ensino histórico-crítico.

Tal processo de desenvolvimento está envolto a: avanços, pausas, saltos, etc. resultante do contínuo processo de identificação e compreensão do objeto, ou seja, dos conhecimentos que estão sendo trabalhados. Movimento que carece de mediação, observância às contradições, à historicidade e um incessante processo de aproximação da compreensão da totalidade.

De acordo com Coletivo Autores (1992, p. 28):

> A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada.

O(a) professor(a) deve dominar o conhecimento e estruturar o ensino por meio de sucessivas aproximações, com diferentes graus de generalização, promovendo uma reflexão pedagógica que explique a realidade social e natural no nível de pensamento do aluno (Coletivo Autores, 1992).

O *trato com o conhecimento* capaz da socialização dos conhecimentos mais avançados requer uma resposta sobre a como selecionar os conhecimentos que serão trabalhados tendo clareza do porquê, ou seja, daquilo que fundamenta sua escolha considerando os estágios de desenvolvimento (ciclos de escolarização). Considerar aspectos que dependem da organização escolar que seriam o nosso *"campo de jogo"*[88] e os "*atores desse jogo"* (condições: da escola para ensinar, do aluno para aprender e espaços e tempos construídos para realizar), as normatizações ("regras do jogo")[89], tendo em mente que para alcançar e cumprir com a função social de uma escola em transição[90], "dribles" muitas vezes criativos serão necessários amparados sempre por fundamentação teórica sólida e prática pedagógica que respalde as ações construídas. (Coletivo Autores, 1992; Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Saviani, 2019b)

---

[88] Princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.
[89] O que entra em campo: os princípios para a seleção dos conteúdos de ensino.
[90] Segundo (Gama; Prates, 2020, p. 04) Denominamos escola de transição, a escola a ser forjada no presente vislumbrando o futuro; trata-se do novo projeto de escolarização que nasce das entranhas do velho. Em outras palavras, estamos falando do agir intencional e direto na escola realmente existente, considerando suas contradições e possibilidades, explorando seu grau mais avançado que é a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico, tendo como horizonte histórico a escola socialista, a superação da formação unilateral.

Defendemos que a Dinâmica do Ato de Ensinar Histórico-Crítico para todo e qualquer planejamento deve sempre se atentar ao lugar e à presença das práticas corporais lúdicas e do direito de brincar na escola.

7.2.3.5 Reconhecer o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento:

O único indiviso movimento que coloca o aluno (aprendiz) e o professor, juntos, porém, em percursos distintos e contrários, tem relação direta com os pontos de partidas diferentes, aos quais o(a) professor(a) precisa ter plena compreensão. O(a) professor(a) atende aos interesses do aluno concreto manifestos em sua diversidade, riqueza de determinações, síntese das relações sociais. O docente considerará os interesses concretos do estudante, em vez dos "interesses" imediatos enquanto estudante empírico (Saviani, 2019b), uma vez que reconhece nas relações sociais estabelecidas, no atual modelo de sociedade hegemônica, que a escola tem a função de transmitir o conhecimento sistematizado (Saviani, 2012).

O percurso do aluno vai da síncrese (pensamento caótico) à síntese, enquanto o professor faz o caminho inverso, do geral para o concreto, visando superar o estado de síncrese do aluno. Cada nova síntese alcançada traz um novo estado de síncrese, refletindo um avanço na compreensão do real objeto de estudo. Esse processo continua à medida que o aluno realiza novas e sucessivas aproximações no aprendizado. (Saviani, 2008)

7.3 Práticas Corporais Lúdicas na Educação Física e na escola.

O termo "práticas corporais" vem se estabelecendo em diversos campos de estudos, mostrando maior proximidade com as ciências humanas e sociais (Lazzarotti Filho *et al.*, 2010). Utilizamos o termo referindo-nos à "cultura corporal", que incorpora dimensões filosóficas, metodológicas, teóricas e práticas educativas, alinhadas aos interesses da classe trabalhadora e à superação do modo de produção capitalista. A cultura corporal resulta dos “conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.” (Coletivo Autores, 1992, p. 39)

O adjetivo "lúdicas", no âmbito desse trabalho, se relaciona diretamente com a defesa do brincar como um direito e uma forma de autoatividade, onde o indivíduo

desenvolve sua personalidade e marca sua individualidade na riqueza humana (Duarte, 2011). Defendemos o fortalecimento do conceito de práticas corporais com base no materialismo-histórico-dialético vinculado a formação humana omnilateral "[...] oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas[...]" (Pereira; Lima, 2008, p. 284). Opondo-se ao reducionismo biológico do conceito de atividade física (Furtado, 2020).

As Práticas Corporais Lúdicas (PCL) na escola ocorrem quando o corpo está desperto e pode expressar-se e se movimentar com algum nível de liberdade, sem julgamento. Elas podem acontecer durante as aulas, onde o corpo pode se movimentar em sintonia com o conteúdo trabalhado, permitindo que o estudante se sinta estimulado e curioso, e não apenas um observador passivo.

A *sintonia do movimento e do corpo com as atividades realizadas em sala para a apropriação dos conhecimentos* exige respeito e atendimento negociado às características de cada estudante. A sintonia respeitosa entre aquele que ensina e aquele que aprende representa atender às necessidades demandadas pela diversidade de seres humanos, entendendo a escola como um espaço neurodiverso e inclusivo. Representa constituir permanentemente o debate crítico sobre o lugar do corpo na escola, buscando superar relações violentas, preconceituosas, capacitistas e a dicotomia entre corpo e mente, compreendendo também aquilo que as constitui.

No curso, dedicamos uma unidade onde abordamos as PCL no contexto do debate sobre Educação Inclusiva e diferenças. Sua centralidade enfatizou, sem restringir, o debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência.

Atentar-se às múltiplas determinações que impõem exclusões baseadas ou não em padrões, ou outros parâmetros corponormativos constitui um dos passos na construção de uma práxis pedagógica.

Utilizamos unidades temáticas para estruturar o curso, permitindo que, ao longo do tempo, os conhecimentos e as apropriações críticas se tornassem mais complexas. Isso foi feito considerando os princípios para a seleção dos conteúdos e os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.

No quadro abaixo representamos esquematicamente como o curso PCL foi realizado. As unidades "flutuam em órbitas" que se cruzam, se comunicam e se inter-relacionam.

Figura 26 - Organização do trabalho pedagógico.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O curso contou com 10 unidades, sendo 8 delas temáticas, como apresentado no quadro acima, somadas às unidades de ambientação e de encerramento.

A seguir apresentamos um recorte das unidades do curso, que foram detalhadas na pesquisa documental. Apresentamos um breve panorama e a sequência de como organizamos o trabalho pedagógico.

7.3.1 Unidade 01 - Práticas Corporais

Nesta unidade, iniciamos o estudo das práticas corporais lúdicas (PCL), tema central do curso, que será aprofundado em diferentes contextos e suas representações na escola, visando uma melhor compreensão das determinações que as definem como nosso principal objeto de estudo.

Exploramos a oposição ao reducionismo biológico do conceito de atividade física, reconhecendo as práticas corporais como um campo de estudos essencial para compreender a realidade natural e social. Compreender essas práticas em cada contexto histórico e social ajuda a entender a importância do movimento no processo de humanização e seu significado em diferentes situações.

Refletimos sobre as diferenças entre as práticas corporais na escola antes da pandemia e aquelas vivenciadas pelos estudantes no Ensino Emergencial Remoto. Analisamos as experiências pessoais dos cursistas com as práticas corporais.

Exploramos a ampla gama de expressões da cultura corporal e como elas se manifestam no ambiente escolar. Refletimos sobre a importância de vivenciar essas práticas, conectando-as com outras áreas do conhecimento e promovendo a aprendizagem em diversos espaços e tempos.

7.3.2 Unidade 02 – Ludicidade

Nesta unidade, a ludicidade assume o protagonismo na reflexão crítica sobre as práticas corporais lúdicas (PCL) e o direito de brincar na escola (DBE). O estudo proposto visou compreender o papel da ludicidade na educação, considerando os diferentes cenários e possíveis conflitos de interesses que surgem ao utilizá-la como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Sob o capitalismo, a ludicidade na escola pode ser vista como uma ferramenta necessária para manter a motivação dos estudantes, mas sua intencionalidade pode alienar ao não abordar as complexidades das relações sociais. No entanto, a ludicidade pode ser essencial para permitir que os alunos se apropriem criticamente da cultura corporal.

Não é possível fomentar reflexões críticas sobre a ludicidade na escola sem avaliar criticamente o modelo social em que a escola está inserida, especialmente nas escolas públicas. Professores devem garantir ambientes que proporcionem experiências lúdicas autênticas, estimulando o pensamento crítico e a criatividade. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora são fundamentais para uma intervenção docente que vise à formação crítica no âmbito das práticas corporais lúdicas.

7.3.3 Unidade 03 - O Direito de Brincar

Unidade entendida como crucial ao curso, onde os participantes já estão familiarizados com diversos conceitos e com a metodologia proposta, permitindo avançar para debates, análises críticas e práticas pedagógicas que materializam os aprendizados. Esta unidade finaliza o bloco inicial do curso, que representa sua essência e princípios norteadores, centrados no fio condutor: Práticas Corporais Lúdicas e no Direito de Brincar na Escola.

Consolidamos o entendimento de que as PCL devem ter um lugar garantido ao longo de toda a educação básica, e o direito de brincar deve ser assegurado a todos, com especial valorização no ambiente escolar. Superados os discursos baseados no senso comum sobre ludicidade e sobre práticas corporais lúdicas, mostrando ser possível atuar na escola com uma perspectiva onde corpo e ludicidade estão sempre presentes.

A relação entre teoria e prática foi constante durante o curso, caracterizando nossa práxis pedagógica como transformadora (Rodrigues; Padilha, 2017). As práticas corporais lúdicas e o direito de brincar podem compor tanto a forma quanto o conteúdo, seguindo princípios metodológicos e para a seleção dos conteúdos de ensino (Coletivo Autores, 1992; Gama, 2015; Saviani, 2008). O brincar pode ser trabalhado na escola como um direito a ser compreendido e exercido, fazendo parte do processo de construção coletiva e democrática dos espaços escolares.

Exploramos o direito de brincar e suas garantias legais no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal. A organização dos espaços e tempos escolares deve assegurar a inclusão do Direito de Brincar e das Práticas Corporais Lúdicas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, por meio da gestão democrática e da participação dos estudantes e outros membros da comunidade escolar.

A todo tempo percebemos a necessidade de inquietar os cursistas a buscar enxergar as contradições entre os discursos e a realidade objetiva, onde os interesses postos para a educação das camadas populares não estão alinhados com os interesses da classe trabalhadora quanto ao findar do modo de produção que explora de todas as formas o trabalhador.

Continuamos avançando buscando a cada unidade aprofundar conceitos basilares para compreensão da realidade e da educação no cenário atual e em seu processo de desenvolvimento histórico. As categorias contradição, mediação e totalidade, que “tanto real quanto teoricamente, [...] são históricas e transitórias” (Netto, 2011, p. 45), assumem a cada unidade maior destaque, uma vez que coletivamente, avançamos coerentemente com agir pedagógico baseado na PHC

7.3.4 Unidade 04 - Educação Inclusiva e diferenças.

Quando falamos do direito de brincar e do respeito à individualidade, é crucial considerar as histórias de cada pessoa desde a infância. Esta unidade foca no debate

sobre a inclusão de pessoas com deficiência, que deve ser vista como algo comum e natural em todos os espaços.

A inclusão deve ser tratada com respeito e compreensão, assegurando direitos iguais para todos, independentemente de suas condições. Embora o modo de produção capitalista possa se apropriar do discurso de inclusão, é essencial garantir condições adequadas de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pleno de todas as pessoas, superando o modelo de sociedade excludente.

Devemos avançar nas brechas das políticas neoliberais, consolidando os avanços da inclusão na educação sem aceitar um “falso poder equalizador” da escola. É importante diferenciar integração e inclusão, sendo esta última um movimento mais amplo e sem barreiras.

A inclusão é irreversível e deve ser defendida incondicionalmente. Nas práticas corporais lúdicas na escola, professores e demais membros da comunidade escolar devem reconhecer e combater condutas capacitistas, promovendo um ambiente inclusivo em todos os espaços.

É necessário desmistificar a ideia de que professores não estão preparados para atuar com inclusão. Todos os professores são formados para lidar com seres humanos, e a formação docente deve ser contínua e adaptada às necessidades dos alunos. Devemos romper com a oposição entre alunos “normais” e “especiais” e construir soluções coletivas junto aos estudantes.

A inclusão deve considerar a trajetória de vida de cada pessoa, não apenas seus dados clínicos. As novas possibilidades trazidas pelo conhecimento desprovido de preconceitos resultam em uma condição de avanço contínuo. A transformação da sociedade passa pela superação do modo de produção capitalista, aproveitando os avanços das políticas de inclusão com um olhar crítico e revolucionário.

7.3.5 Unidade 05 – Lutas e Capoeira na Escola

As lutas e a capoeira são manifestações ricas da cultura corporal que muitas vezes não são bem vistas nas escolas, e alguns professores têm dificuldades em lidar com esses conhecimentos. Como disseram Marx e Engels, "A história da humanidade é a história da luta de classes". As lutas se desenvolveram a partir de práticas corporais que adquiriram significados em diversas sociedades, seja pela sobrevivência ou confrontos.

No curso, as lutas e a capoeira foram trabalhadas com a temática central. Vivências, debates e jogos buscaram novas formas de abordar as lutas e a capoeira sem esvaziar reflexões críticas e a construção de conceitos.

Buscamos enfrentar os desafios e preconceitos ao trabalhar as lutas na escola, explorando esse universo rico como conhecimento fundamental, em oposição ao conceito de briga. Essas práticas trazem a riqueza das relações dos corpos e seu desenvolvimento em diferentes contextos culturais, políticos e sociais. O brincar e as práticas corporais lúdicas dialogam bem com essas manifestações e devem ter um lugar importante na escola, abordadas tanto pela Educação Física quanto por outros componentes curriculares.

As lutas podem ser trabalhadas de forma lúdica, divertida e inclusiva, por meio de jogos que aproximam o universo das lutas, respeitando a segurança e o uso adequado dos espaços. A luta é a essência do professor e deve fazer parte do debate, trazendo conhecimentos distintos da violência.

A centralidade da unidade girou entorno das seguintes questões:

- A importância do ensino da capoeira e das lutas na escola.
- As lutas são imprescindíveis para compreendermos a história e como chegamos aos dias atuais.
- Quando dizem que os estudantes ficarão mais violentos ao praticar lutas na escola? Como enfrentar oposições preconceituosas e o desconhecimento, virando o jogo, agregando à escola um novo leque de possibilidades em oposição aos conceitos de briga e violência.
- Para o professor(a) que não se sente preparado para trabalhar com capoeira e lutas na escola, o que fazer? Fundamentação teórica e prática.
- O impacto da Lei n.º 10639/03 (Brasil, 2003) e da Lei n.º 11645/08 (Brasil, 2008).
- Jogos, brincadeiras e vivências lúdicas no universo das lutas e da capoeira.

7.3.6 Unidade 06 - Arte circense e educação

O circo e a escola representam uma interação rica e cheia de desafios. O circo, com sua trajetória milenar e presença em diversas culturas, é uma das manifestações culturais mais interessantes para trabalhar na escola. Apesar disso, artistas circenses

ainda enfrentam preconceitos e as atividades circenses são, por vezes, marginalizadas.

O circo reúne conhecimentos de alto valor educativo e oferece inúmeras possibilidades para educadores e escolas, além das semanas temáticas. Esse conhecimento inclui artes cênicas e ginástica entre outras manifestações, sendo essencial na formação dos alunos. Hoje, o circo está presente no cotidiano como atividade de lazer, educativa e social, não se restringindo ao âmbito profissional.

Na Educação Física escolar, o circo enriquece as aulas e deve ser tratado cientificamente por diversos componentes curriculares, explorando sua história, produção tecnológica, administração e organização, inventividade, entre outros aspectos.

O brincar e as práticas corporais lúdicas são parte da essência do circo, e com o repertório teórico-prático disponível atualmente, não há justificativa para não trabalhar esses conhecimentos na escola.

Alguns aspectos importantes que o(a) professor(a) deve pensar ao trabalhar com circo na escola:

- Ter cuidado: com as práticas meramente miméticas (sem intencionalidade, descoladas da relação com a realidade, contexto histórico e social) e com aquelas que “Caricaturizam” a prática circense (Netto, 2021).
- Compreendê-lo como conteúdo singular com infinitas possibilidades de exploração e aprofundamento, para isso é fundamental a imersão no estudo e, na prática, corporal.
- Agregar o processo de pesquisa/investigação e também de produção (artística ou apenas reflexiva).
- Reconhecer que o circo tem uma potencialidade formativa e transformadora. Ter a vivência no próprio corpo aproxima o conteúdo do saber e o desmistifica. Buscar vivenciar práticas circenses (cursos) e produção teórica. Fruição – Assistir espetáculos, artistas de ruas, nos palcos, etc.
- “requisito primordial a vivência motora, devemos observar a infraestrutura, a condição prévia dos alunos, [...] a segurança da atividade, diminuindo os fatores de risco e outros aspectos que poderão prejudicar a atuação docente. (Duprat; Bortoleto, 2007)”

O circo também é poesia!

O MÁGICO
Roseana Murray
Na noite do circo, o mágico
desperta estrelas, descostura
os fios do impossível,
acende com cuidado uma surpresa a cada passo…
E logo um lenço vira lança,
um leque vira laço,
o circo todo vira magia,
vira dança.

7.3.7 Unidade 07 - Corpo, música e dança.

Nesta unidade, exploramos a relação do corpo com a escola e suas contradições, focando na cultura corporal e no controle dos corpos. Propusemos articular essas inquietações com a dança e a música. Analisamos a história do entendimento do corpo, desde a antiguidade até o pensamento cartesiano, que separa o trabalho manual do intelectual. Buscamos a compreensão de como nos relacionamos com o corpo na contemporaneidade.

Observamos que, atualmente, a cisão entre corpo e mente persiste em alguma medida da escola, onde o corpo só é usado em momentos específicos, como intervalos e aulas de Educação Física e Artes, enquanto o foco principal é no pensamento. Estudamos também o controle do corpo no feudalismo e no capitalismo, onde o corpo é moldado para a produção e alienado de seu próprio ser.

Discutimos como a escola capitalista visa controlar o corpo, impondo submissão e docilidade. A presença de forças de segurança nas escolas mostra essa dinâmica de controle, com ações coercitivas. As práticas excludentes e controladoras, comuns até nas aulas de Educação Física, perpetuam essa lógica.

A adoção do modelo cívico-militar na educação reforça práticas conservadoras e controladoras, moldando gerações à submissão. Esse controle inclui a aparência física e o comportamento, evidenciando discriminação e segregação.

Em contraponto, propomos experimentações que investiguem a história do corpo e como ele foi controlado em diferentes épocas. Refletir sobre o papel do corpo na escola e na sociedade é essencial. A dança é uma das manifestações da cultura corporal, que possibilita um grande acervo para o estudo da história do corpo e a construção de subjetividades, comunicando valores, sensações estéticas entre outras possibilidades.

7.3.8 Unidade 08 - A esportivização das práticas corporais, o esporte mercadoria e o direito ao esporte.

Para fins de estudo no curso, não imprimimos esforços para uma caracterização histórica pormenorizada sobre a origem desse fenômeno chamado esporte, uma vez que suas raízes estão de certa forma imbricadas nas formas de organização das sociedades humanas. Tratamos o esporte como um conhecimento rico no conjunto da produção da humanidade que precisa ser objeto de aprendizado na escola.

Consideramos fundamental que os(as) docentes compreendam e atentem-se às características assumidas pelo esporte no contexto contemporâneo e como ele influencia o dia a dia da escola. A esportivização das práticas corporais mantém relação direta com o brincar, com o jogar e com as práticas corporais lúdicas. Essas relações e suas influências de diversas ordens precisam ser compreendidas e estudadas na escola. Para tal, mesmo no contexto onde o brincar é privilegiado, é possível reconhecer por vezes a influência da esportivização.

De acordo com Taffarel (2009, p. 192):

> O esporte, enquanto conteúdo cultural, socialmente produzido e historicamente acumulado, apropriado pelo estado burguês, pela mídia privatizada, pela indústria cultural de massas, pela escola capitalista, vem sim, servindo para sustentar um sistema violento de destruição das forças produtivas.

Por meio de experiências lúdicas, procuramos formular conceitos acerca da esportivização das práticas corporais e a compreensão de como elas se manifestam no ambiente escolar, sugerindo reflexões acerca das possíveis implicações na formação dos estudantes. Transformamos um brinquedo em uma prática esportiva.

A conversão do avião de papel em um item competitivo representou a noção de que o ato de brincar e jogar pode interagir e fundir-se ao esporte, destacando a dualidade entre lazer e competição, um debate relevante no âmbito das práticas corporais lúdicas.

O esporte em si não era a nossa principal reflexão no curso, mas sim a esportivização das práticas corporais. No entanto, consideramos relevante entender um pouco mais sobre essa expressão da cultura corporal para então podermos observar como a esportivização se expressa.

Apresentamos o entendimento do esporte e lazer como direito constitucional, como descrito no “Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais

e não-formais, como direito de cada um[...]" (Brasil, 1988). Assim como o lazer e o brincar, o esporte é entendido como um direito, integrando um dos direitos que tornam um cidadão completo.

O esporte é um dos fenômenos mais expressivos da atualidade e segundo Bracht (2005) [...] hoje ele é, em praticamente todas as sociedades, uma das práticas sociais que reúne a unanimidade quanto à sua legitimidade social.

No avanço das manifestações da cultura corporal ao longo do tempo, o esporte pode ser considerado um fenômeno moderno que expandiu e tornou-se uma expressão influente, predominante, muito valorizada, debatida e estudada.

"A dinâmica social do capitalismo capturou o esporte à condição de mercadoria. (Figueiredo, 2018)". O modo de produção em que vivemos levou o esporte a essa condição e isso causa um impacto em nossas vidas. Não podemos negar a importância do esporte, nosso trabalho é dar a ele o tratamento pedagógico apropriado, considerando-o um conhecimento valioso a ser adquirido, mas também analisando suas contradições e as determinações que o moldaram ao longo da história.

Tematizar a esportivização das práticas corporais lúdicas e outras atividades realizadas no chão das escolas compreende ampliar o entendimento sobre os possíveis impactos causados por essa prática. A esportivização tem o potencial de afetar gravemente várias expressões culturais, que com esse movimento tendem a perder sua identidade local, regional e até nacional.

A transformação da EF escolar em um espaço predominantemente esportivo é uma crítica recorrente (González, 2020). Essa mudança resulta em redução do enfoque que deveria ser dado às diversas manifestações da cultura corporal.

Frequentemente, o desejo de competir no esporte espelha a pressão do sistema capitalista, que prioriza a vitória e outros fatores em vez do prazer da atividade física.

O estudo de esportes menos conhecidos pode contribuir para quebrar a tradição de atividades que favorecem um grupo específico, possibilitando que todos os estudantes participem equitativamente. Iniciativas que introduzam essas novas práticas permitem que os estudantes assumam o papel de protagonistas, explorando e apresentando diferentes modalidades, ampliando sua vivência esportiva e favorecendo um ambiente educacional mais diversificado.

Concluindo essa breve imersão sobre aquilo que foi trabalhado no curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, chegamos ao entendimento de que:

As PCL podem impulsionar processos emancipatórios, valorizando relações e vínculos, desconstruindo o condicionamento que mercantiliza, restringe e aprisiona corações e mentes[91]. Para Educação Física, as PCL têm um importante papel no trato com o conhecimento da cultura corporal que se constitui nas "[...]relações históricas entre homem e natureza (Andrade *et al.*, 2020, p. 13)".

A atuação docente do(a) professor(a) de EF escolar pode, considerando a defesa da gestão democrática escolar, assumir um caráter mobilização e de apropriação crítica das PCL e do brincar enquanto eixos estruturantes do currículo que podem/devem estar presentes em mais espaços escolares, além do intervalo e das aulas de EF e Artes. Ascendendo a uma dimensão estruturante são reconhecidos como parte daquilo que nos torna humanos, que devem estar presentes ao longo de toda a trajetória escolar.

Salvaguardar as práticas corporais lúdicas e o brincar na escola ao longo de toda a educação básica é essencial para uma formação humana diversa daquela compromissada apenas com a educação para o mercado de trabalho.

7.4 Etapa: Anos Finais do Ensino Fundamental

Esse estudo possibilitou o aprofundamento e maior compreensão do AFEF. Além do estudo de suas características, conseguimos identificar o cenário que se apresenta para a etapa ao longo dos próximos anos traduzidos nas políticas públicas em curso.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) representam, em sua peculiaridade, momentos de mudanças significativas na vida de cada aluno, expressas de várias maneiras. A passagem da infância para a adolescência exige grande cuidado e atenção na estruturação do trabalho pedagógico para não desrespeitar nem eliminar as condições individuais e os tempos de cada pessoa, assim como na transição para o Ensino Médio.

---

[91] Conforme (Gontijo; Echeverría, 2023, p. 19) Estamos vivenciando agora um processo de apogeu desse empresariamento que trará danos irreparáveis para milhões de estudantes oriundos da classe trabalhadora com um ensino que visa cooptar corações e mentes dos indivíduos para que a lógica de funcionamento do sistema capitalista, e as suas relações, sejam cada vez mais naturalizadas e alienadas como vontade da própria classe oprimida.

A adolescência é uma construção histórica e sua formação está ligada aos processos socioeconômicos. Neste estágio da vida, o pensamento por conceito começa a se consolidar, novos conceitos são adquiridos por meio da apropriação e incorporação, e o pensamento abstrato se torna mais complexo. Juntamente com a formação de conceitos, ocorre também o progresso na sua compreensão da realidade e de si. A pessoa se torna consciente dos fenômenos ao seu redor e de suas contradições, assumindo também posições em relação à sociedade. Suas atividades predominantes são os estudos e os amigos e sua concepção de adolescência é influenciada pela ideologia dominante e alienante (Mascagna, 2009a).

A escola é o ambiente onde os conhecimentos científicos são apropriados para o desenvolvimento psicológico da pessoa, explorando as potencialidades dos adolescentes, expandindo sua compreensão da realidade, de si e da comunidade, preparando-os para propor mudanças na sociedade.

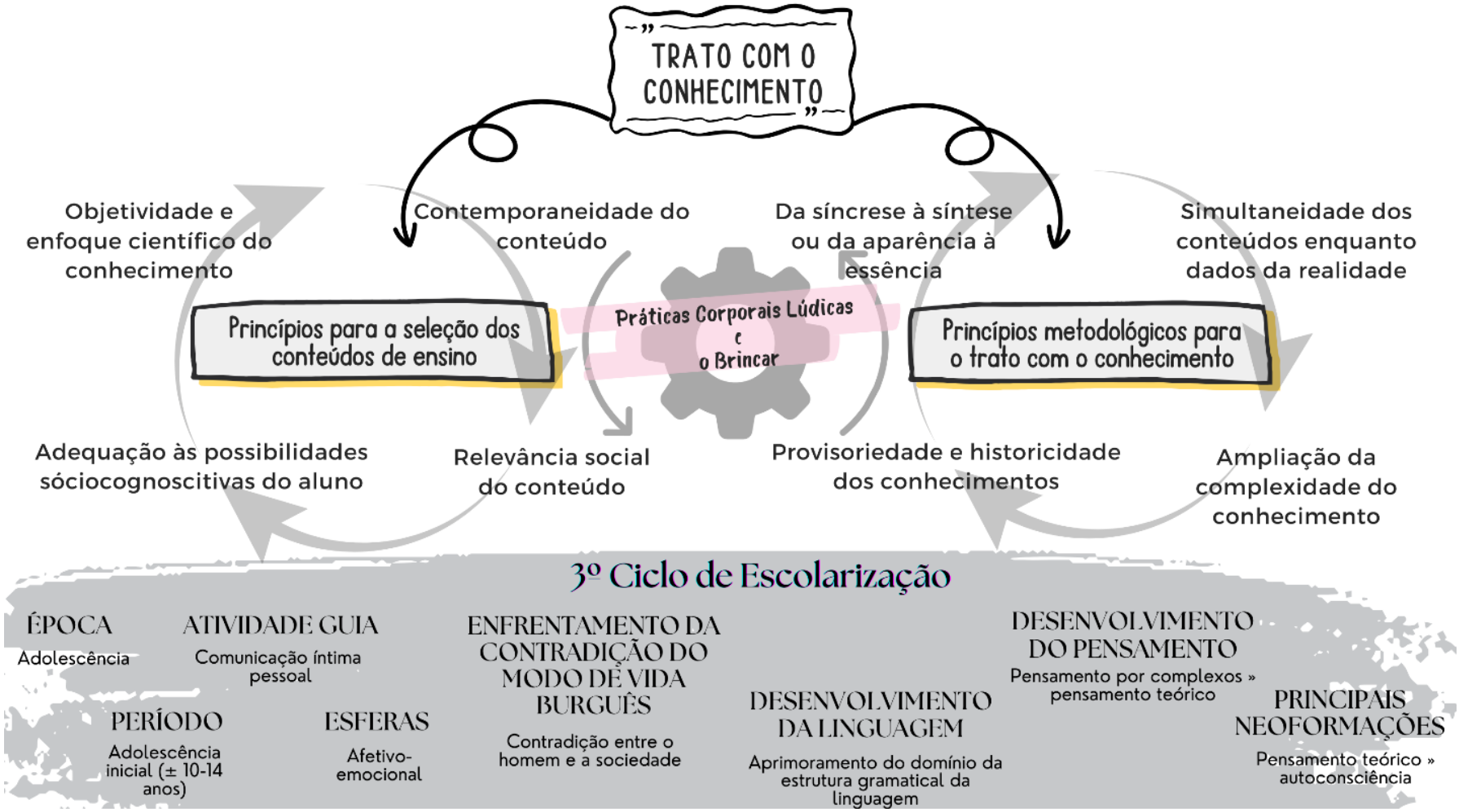
Os ciclos de escolarização são marcos na estruturação e na organização do trabalho pedagógico que unem os princípios da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Consideram a periodização do desenvolvimento humano (não naturais, nem lineares) com base na teoria da atividade, que, pela perspectiva histórico-cultural, não está ancorada na idade cronológica.

A centralidade desse estudo esteve no 3º ciclo de escolarização que corresponde aos AFEF. Esse período está localizado no espaço de transição da criança para a adolescência inicial (± entre os 10 e 14 anos). Nesse momento da vida, o agora adolescente, tem maior aproximação com as formas de organização da vida adulta e sua atividade guia vai compreender a comunicação íntima pessoal que tem nas inter-relações entre adultos seu principal referencial, sem deixar as determinações do estudo escolar (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020).

Associando o aprofundamento dos estudos e experiência prática investigada, buscamos aqui expressar uma sistematização capaz de auxiliar professores(as) na organização de sua práxis pedagógica que propomos ser crítico-superadora.

Com o quadro abaixo apresentamos aquilo que nesse momento representa para nós a síntese mais elaborada da prática educativa crítico-superadora nos Anos Finais do Ensino Fundamento tendo o brincar e as práticas corporais lúdicas com um dos eixos estruturantes da práxis pedagógica ao longo de todo o ciclo de escolarização

Figura 27 - O brincar e as práticas corporais lúdicas como um dos eixos estruturantes da práxis pedagógica no 3º ciclo de escolarização.



Fonte: elaborada pelo autor.

7.4.1 Empresariamento/empreendedorismo:

É fundamental refletir criticamente sobre como os referenciais neoliberais influenciam os sistemas educacionais, currículos e práticas educativas nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) e demais etapas da educação básica.

O empresariamento e o empreendedorismo se apresentam como mais uma forma de imposição camuflada sob a aparência de "tecnologias educativas". Essa abordagem desloca a responsabilidade do estado em garantir os direitos fundamentais e condições adequadas para a sobrevivência e realização da classe trabalhadora para o indivíduo, que, imerso na alienação, começa a aceitar a lógica da competitividade, a exploração e a ausência de garantias de direitos como se fossem aspectos naturais da organização da sociedade humana, e não como uma imposição de um sistema de produção predatório.

Modelos de comportamento "empreendedores" não são atingíveis para todos, levando ao insucesso escolar e à precarização da vida. Os estudantes são colocados em um falso "palco" para lutar constantemente por protagonismo, desintegrando relações sociais e estruturas cidadãs, afetando gravemente aqueles em piores condições.

O empresariamento da educação é uma estratégia da classe dominante, capitalizando a educação e transformando-a em mercadoria. A educação escolar passa a ser vista como uma máquina de certificação, com a crença de que a educação permanente é a fórmula para ascensão social. A cada dia, o controle e a supervisão do capital criam métodos mais sofisticados para incutir seus interesses no ambiente escolar.

Segundo Figueiredo (2022); Viegas (2021), as políticas sociais do Estado Brasileiro estão fortemente influenciadas pelo gerencialismo, que considera as instituições públicas ineficientes. Nas últimas três décadas, essa visão levou à transferência da execução de serviços públicos para a sociedade civil, com o Estado mantendo o papel de financiador e regulador. Nesse cenário, setores empresariais têm aumentado sua influência na formulação de políticas públicas.

O Estado, então, atua como mediador, favorecendo demandas empresariais sob a falsa aparência de equilíbrio democrático-igualitário. Na educação, o empresariamento e empreendedorismo utilizam o “brincar e jogar” como ferramentas para manter a motivação dos estudantes e prepará-los para o mercado de trabalho.

Esse movimento se materializa na escola por meio das ditas “metodologias ativas”, onde os jovens estão sempre em movimento, aprendendo e produzindo simultaneamente. As atividades devem ser variadas para desenvolver permanentemente habilidades e competências, permitindo aos alunos fazer várias coisas ao mesmo tempo, e permanecer no “game”.

Essa métrica é estabelecida mediante matrizes curriculares, a qual chamamos de um tipo de “Algoritmos da Educação”. As normatizações atuais impõem parâmetros aceitáveis e desejáveis às redes de ensino e à cadeia educativa, independentemente dos diversos contextos, realidades e necessidades de cada comunidade educativa. A codificação dos processos permite rastrear e controlar a aplicação prática do ensino.

Professores são treinados para lidar com esse algoritmo, semelhante aos pequenos empreendedores nas redes sociais, que se tornam reféns da lógica imposta pelos algoritmos. A adoção de uma atitude empreendedora é vista como essencial para a participação no mercado de trabalho e em todas as esferas da vida social. O professor é obrigado a criar métodos “ativos” e “atrativos” para os estudantes seguirem o que lhes é pré-determinado da melhor forma possível, no menor tempo e com o mínimo de investimento.

Quando o professor ou a escola não alcançam os padrões definidos pelo “algoritmo”, são responsabilizados por todo o processo, considerados incompetentes e ameaçados pela substituição por modelos automatizados ou híbridos.

Vários organismos internacionais, vinculados à manutenção do modo de produção vigente, traçam linhas, metas, preceitos e orientações para o modelo de educação desejável.

Entre 2016 e 2022, a influência de entidades privadas no contexto educacional cresceu, especialmente em mercados promissores de plataformas educacionais para a Educação Básica. Essa ampliação foi incentivada pelos governos federal e estaduais, utilizando o Ensino Emergencial Remoto como oportunidade.

Esse cenário facilitou a implementação acelerada de reformas educacionais, resultando na precarização das relações de trabalho, no rebaixamento das formações e no treinamento de educadores para as novas exigências do ensino baseado no empreendedorismo. A formação continuada de professores incluiu em sua agenda a submissão ao empresariamento/empreendedorismo educacional.

A responsabilidade pela garantia da qualidade da educação foi transferida para o empenho dos estudantes e suas famílias.

No curso, exploramos como a ludicidade, o jogo e o brincar se apresentam como uma *ferramenta útil* e sedutora no processo de *docilização* da classe trabalhadora para a formação de novos quadros preparados (como um remédio para a produtividade) a aceitar a exploração ditada pelo capital como algo natural.

Com o recurso da sátira a partir do vídeo (Demissão Gameficada, 2021), refletimos com professores(as) como a ludicidade na escola pode estar a serviço de *iludir* a criança e o adolescente para aprenderem, de forma meramente utilitarista e instrumental.

Nos colocamos favoráveis e defensores da ludicidade no contexto escolar, no entanto, somos contra a manipulação que impede os estudantes de entenderem os processos de aprendizagem e reconhecê-los como importantes para sua formação.

Defendemos um aprendizado democrático, com a participação dos estudantes na construção das estratégias de ensino e a compreensão das relações sociais na construção do conhecimento. Valorizamos o trabalho coletivo e a autonomia como princípios educativos para superar desigualdades e a luta de classes.

Em vez de usar o jogo apenas para facilitar o aprendizado de um conteúdo específico, propomos um processo consciente e crítico. Nesse processo, os estudantes percebem seu papel na escola e entendem por que esses aprendizados são fundamentais para seu desenvolvimento, indo além de adquirir habilidades e competências que lhes são impostas para adaptação e sobrevivência.

Os estudantes que detêm o conhecimento criticamente e coletivamente, constroem alternativas de enfrentamento à exploração. As práticas corporais lúdicas, baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019b), são conhecimentos acumulados pela humanidade e devem ser trabalhados na escola como conteúdo e método.

O professor deve partir do reconhecimento das práticas corporais na comunidade escolar, propondo desafios e soluções em um processo constante de reflexão e novas sínteses. Ao provocar os estudantes a rever suas posições, o professor introduz novos conhecimentos e reflexões, promovendo novas elaborações, avançando continuamente também por incorporação.

7.4.2 A bola da vez são os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A formulação do curso, sua realização exitosa, o movimento de resistência para preservar as diretrizes (Distrito Federal, 2018b) da formação continuada no DF, o acompanhamento dos esforços envidados nos últimos anos especialmente entre 2016 e 2022 para o desmonte e desmantelamento da educação pública brasileira manifestos nas contrarreformas educacionais nos levam a destacar a importância desse tipo de estudo.

O adensamento teórico, a pesquisa documental e a experiência de trabalho e de vida nos levam a apontar que precisamos de um grande esforço de resistência e enfrentamento, mesmo em um cenário menos tenebroso quanto o vívido entre 2019 e 2022, das contrarreformas educacionais que não foram freadas tão pouco se encontram estagnadas.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental são a nova fronteira que está sendo devastada pela sede insaciável da faceta neoliberal do capital.

Encerramos esse capítulo com a intensão de ter demonstrado que, por via de um curso de formação continuada de professores(as) baseado nas Práticas Corporais Lúdicas e no Direito de Brincar, é possível abordar temas integradores, transversais e estruturantes do currículo, dialogando diretamente com as diversas condições enfrentadas por professores em suas comunidades educativas.

Afirmamos que as PCL e o brincar não são exclusividades da Educação Física (EF) e devem ser garantidos como direitos em toda a escola, com a EF escolar assumindo o protagonismo na incorporação desse debate no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Ratificamos que, a partir das manifestações da cultura corporal, é possível construir um curso teórico-prático que faz da práxis um elemento fundamental. Acreditamos ter comprovado que a formatação de um curso de formação continuada não é um treinamento, mas um convite para refletir e acessar conteúdos, materiais, reflexões e referências que sustentem e deem segurança à prática pedagógica dos professores, de forma historicizada, crítica e comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Apresentamos, de forma contextualizada, descritiva e reflexiva, os resultados da construção e análise dos dados, permitindo a organização, aprimoramento e consolidação do material produzido.

A seguir apresentaremos aquilo que, no esforço de pesquisa e formação, conseguimos nas tecituras desse projeto, podendo apontar como considerações

finais, sem desconsiderar a constante e complexa transitoriedade que nos move a apropriação do conhecimento.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos um ciclo de formação continuada rico e de muito trabalho para alcançar os meios necessários para qualificação enquanto pesquisador. Consistiu-se em um momento importante de afastamento e de dedicação exclusiva aos estudos que terão impacto em minha práxis pedagógica, seja atuando na formação continuada de professores ou no chão da escola.

Com o avançar do trabalho e a proximidade da entrega da dissertação, ficou claro que, para esse momento de formação enquanto pesquisador, a pesquisa bibliográfica e o adensamento teórico precisariam ocupar um espaço maior e privilegiado e só assim as análises poderiam avançar em um nível adequado à esfera da produção científica.

Essa constatação levou ao “enxugamento” no nível de detalhamento na reconstrução do curso e à análise pormenorizada de todos os dados que constituíram essa rica experiência. Para esse trabalho, ficou evidente que as minúcias do trabalho pedagógico têm uma importância significativa para o professor que o ministrou, mas, a título de registro útil e relevante, a clareza e objetividade na reconstituição dessa experiência se mostraram mais relevantes para aqueles que futuramente interagirem com essa produção.

Essas conclusões e mudanças nos processos de pesquisa foram amadurecendo ao longo de toda a jornada, onde identificamos os limites que poderíamos alcançar com essa pesquisa e principalmente conseguimos delimitar aquilo que de fato representa uma produção científica que possa contribuir para o enriquecimento da educação física escolar e da ciência de nosso campo.

O adensamento da formação teórica terá reflexo imediato em minha prática pedagógica, assim como na relação com a produção científica, nas relações políticas do cotidiano e fundamentalmente na possibilidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos com meus pares em nossa base de trabalho.

Consideramos que a definição do objeto da estratégia de pesquisa foi acertada e que tanto o problema de pesquisa quanto os objetivos propostos foram respondidos e alcançados.

Acreditamos que conseguimos demonstrar que o universo dos jogos, brincadeiras e das práticas corporais lúdicas perde espaço ou é negado, à medida que as etapas da educação básica avançam. As motivações para a cultura escolar

passar a desvalorizar o brincar e as práticas corporais lúdicas estão imersas nas imposições do modo de produção capitalista, que estão manifestas em todos os processos que envolvem a educação brasileira. .

Buscamos desconstruir discursos que reduzem as práticas corporais lúdicas e o brincar a apenas “atividades” do tipo “passatempo”, com função compensatória de descanso e alívio de tensões ou auxiliares para mascarar o ensino de determinados conteúdos (sem que os estudantes tenham clareza dos objetivos que motivam o aprendizado acrítico).

Assumimos a defesa de que o brincar e as práticas corporais lúdicas também compõem, como elementos constituintes da formação humana, as trincheiras e a vanguarda contra a alienação e a sede insaciável de exploração do capital. Entendemos que o brincar, o jogar, as práticas corporais lúdicas configuram-se também como conhecimentos clássicos da cultura corporal, que possibilitam tanto a compreensão da realidade atual como a “progressão” de seu desenvolvimento.

Ao longo de todo o trabalho, buscamos enlaces entre a formação continuada de professores(as) e a prática pedagógica no chão da escola. Em ambos os espaços de formação, compreendemos que a lógica dialética “conduz” a uma organização do trabalho pedagógico que cumpra a função social da escola, contribuindo em suas particularidades para a explicação da realidade, domínio do conhecimento e elevação no nível de pensamento e reflexão crítica do estudante. Dimensões distintas da realidade tratadas em articulação que contribuem para compreensão do todo histórico e dialeticamente situado.

Em um esforço de síntese qualificada, apresentamos o que denominamos Dinâmica do Ato de Ensinar Histórico-Crítico, que não se propõem enquanto um esquema linear a ser seguido, ou uma receita, sua processualidade depende do esforço e da apropriação crítica e teórica. A dinâmica proposta foi concebida a partir dos Fundamentos da Didática Histórico-Crítica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019) incorporados à dimensão da prática pedagógica crítico-superadora (Coletivo Autores, 1992) que estão em confluência com a perspectiva de formação inicial e continuada de professores Crítico Emancipadora e de sua epistemologia da práxis (Silva, 2018).

A Dinâmica do Ato de Ensinar Histórico-Crítico vem do esforço em sistematizar uma proposta que possa contribuir com a organização do trabalho pedagógico podendo servir de referência para subsidiar tanto a elaboração de ações formativas

(formação continuada de professores(as)), quanto a atuação do(a) professora(a) no chão da escola. Defendemos que essa dinâmica, para todo e qualquer planejamento, deve sempre se atentar ao lugar e à presença das práticas corporais lúdicas e do direito de brincar na escola.

Com isso buscamos demonstrar que a formação continuada de professores(as), ou um curso de formação continuada pode/deve “intentar” oportunizar aos docentes fundamentação teórica e experiências práticas que os levem a reflexão crítica, aplicada e/ou dialogada com a sua realidade de atuação quanto a importância, pertinência e legitimidade de assegurar na escola *práticas corporais lúdicas* e garantir o *direito de brincar* também nos Anos Finais do Ensino Fundamental e para o resto da vida.

Não existe oposição entre o direito de brincar e o ambiente escolar, sendo que tal direito não deve ser limitado à educação infantil e aos anos iniciais. A Educação Física, enquanto componente curricular, não possui exclusividade sobre as práticas corporais. Ao contrário, deve contribuir para que toda a escola reconheça a importância dessas práticas.

Ao buscar responder sobre a pertinência e quais as possibilidades e limites do trato pedagógico sobre "Práticas Corporais Lúdicas" em um curso de formação continuada para professores no sentido de garantir a discussão sobre o "Direito de Brincar na escola". Acreditamos ter apresentado todos os elementos que justificam e dão suporte situando historicamente essa defesa.

A compreensão e reconhecimento enquanto direito amplia e justifica que estejam presentes em programas de formação continuada de professores(as). O brincar e as práticas corporais lúdicas, à medida que avançam as etapas de ensino, assumem novos “contornos”, mas continuam significativos e importantes tanto ao desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento quanto à apropriação do conhecimento.

É preciso então, nos programas de formação continuada que abordam: a ludicidade, práticas corporais lúdicas, o brincar, etc. que o entendimento supere a perspectiva utilitarista que lança mão dessas manifestações apenas como ferramentas úteis para a mascarar o processo de ensino aprendizagem tidos como efetivos, porém irrefletidos.

A centralidade dos fundamentos de nossa defesa ao longo de todo o trabalho gira sob a perspectiva da *cultura corporal,* e temos acordo com a defesa de BRASILEIRO *et al*. (2016, p.1010) que a considera:

> como eixo articulador do conhecimento a práxis, orientada por uma concepção de mundo, por um método que permite uma apreensão que vai à raiz da realidade, da unidade teoria-prática, de novas sínteses do conhecimento e no plano da realidade histórica. A práxis é a balizadora do desenvolvimento do conhecimento, na medida em que demanda a mobilização do conhecimento científico para a intervenção na realidade, evidenciando o grau de domínio dos conteúdos apropriados de modo articulado, permitindo ajustes mais precisos do conteúdo-forma na área em questão.

"[...] Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana (Coletivo Autores, 1992)?".

Essa questão, por si só, responde à pertinência e importância da presença na FCP. Não é possível superar a alienação sem ascender a esse nível a compreensão da realidade natural e social. A FCP que defendemos tem o "lastro" da dimensão filosófica-metodológica materialista histórico-dialética e na dimensão da prática pedagógica crítico superadora.

A realidade, porém, nos mostra que o verdadeiro "jogador" é aquele(s) que detém a riqueza e o controle dos meios de produção (materiais e imateriais), que com seu poder consegue moldar e influenciar os processos e políticas educacionais destinadas às classes trabalhadoras. As estratégias atuais travestidas de ludicidade, interatividade, de técnicas e métodos (gamificação, metodologias ativas, etc.) são pensadas e modeladas para que estudantes, pais e professores acreditem que essa lógica, que banaliza o aprofundamento dos estudos e a apropriação dos conhecimentos fundamentais, compõem o caminho que possibilitará ao futuro trabalhador algum tipo de privilégio que o diferencie da massa de excluídos por seu esforço e empenho no "jogo".

Neste estudo, apresentamos os principais aspectos trabalhados no curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, buscando compreender as possibilidades e necessidades de estudos relacionados à formação continuada dos trabalhadores em educação sobre as práticas corporais na escola.

A organização do trabalho pedagógico, em sua estrutura e condução preconizaram a integração e a relação interdisciplinar partindo da compreensão de que as práticas corporais não são objeto de estudo e de intervenção exclusivos da Educação Física e de que toda a escola precisa compreender o espaço, o papel, a

importância e indissociabilidade da cultura corporal e de suas manifestações como alicerce fundamental dos sujeitos em formação permanente que não podem compreender a realidade complexa e contraditória em que vivem sem compreender o corpo. A proposta do curso, sua construção e aplicação são uma defesa da cultura corporal e da abordagem crítico-superadora.

Partindo do fio condutor “O Direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas da Escola” propomos, no curso, compreender não apenas a importância do brincar em todas as etapas da vida por sua condição inalienável enquanto direito fundamental. Para além de receitas, tutoriais, guias com jogos, brincadeiras, exercícios possíveis presencialmente e no ensino emergencial remoto. A condução da formação visou oportunizar e apresentar elementos-chave necessários a todos(as) os(as) professores(as) para poderem a aprimorar criticamente seu olhar sobre as práticas corporais na escola, expandindo não só o horizonte de ações pedagógicas como também da constituição e valorização da cultura própria de cada escola em seus diferentes arranjos.

O(a) professor(a) na formação continuada precisa ser alertado e estar atento aos discursos dóceis que vendem fórmulas revolucionárias para aumentar o desempenho e obter melhores resultados desejáveis conforme o padrão definido por organismos internacionais que atuam como braços do capital influenciando, seduzindo, pautando e até mesmo forçando a adoção de modelos de ensino de base neoliberal.

Com o adensamento teórico, avançamos sobre a compreensão das múltiplas determinações que cercam todo o estudo do objeto. Acreditamos ter alcançado novas fronteiras, as quais precisarão de novos estudos, em especial sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental, que em nossa compreensão são “a bola da vez” do avanço neoliberal sobre as políticas educacionais.

A pesquisa permitiu identificar claramente a conduta na implantação das políticas públicas de desmonte e desmantelamento da Educação Pública e do papel que a formação continuada assume nesse contexto.

Nossa análise identificou que as principais influências teóricas e políticas nas políticas públicas de educação estão diretamente ligadas a grandes grupos econômicos. Os Anos Finais do Ensino Fundamental, após a efetivação da BNCC e do NEM, ocupam um espaço estratégico para o avanço da agenda neoliberal na

educação brasileira. Os referenciais utilizados baseiam-se principalmente na neurociência e no desenvolvimento de competências socioemocionais, sem considerar a realidade e a materialidade dos fatos, e ignorando o processo histórico e contraditório que gera desigualdades sociais e educacionais.

Essas abordagens oferecem soluções técnicas e de acolhimento para problemas estruturais do capitalismo, tentando humanizar o que é desumano. Para enfrentar esse "império das competências"(Penna *et al.*, 2022), é necessário que a classe trabalhadora se una para revogar as normativas neoliberais, disputar o fundo público, recompor os investimentos em educação e valorizar as carreiras docentes.

Nenhuma das reformas propostas por organismos internacionais e entidades nacionais vinculadas ao capital compromete-se de fato com a divisão da riqueza e com o compartilhamento das tecnologias dominadas por grandes conglomerados econômicos e nações ricas. As condições reais de mudança no Brasil, a curto e médio prazo, são difíceis devido à forte influência de operadores neofascistas e ultraconservadores.

Nós, educadores, devemos nos esforçar para desvelar os discursos e imposições dos modelos de ensino baseados na lógica das pedagogias do "aprender a aprender"(Duarte, 2001a) e na quarta revolução industrial, que o capital utiliza como um dos alicerces para manter e ampliar as taxas de lucro.

Encerramos aqui essa jornada de formação, a qual pretendemos dar continuidade sempre com o compromisso com a luta da classe trabalhadora. Acreditamos ter conseguido atingir plenamente os objetivos propostos no projeto. Delimitamos e verificamos a pertinência do direito de brincar na escola como um eixo estruturante no currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental e na escola. Além disso, caracterizamos, problematizamos e identificamos os limites e as potencialidades do trato pedagógico acerca das práticas corporais lúdicas na educação física escolar, na formação continuada e em um contexto escolar mais amplo.

Investigamos, documentamos e refletimos acerca de um curso de formação continuada sobre práticas corporais lúdicas na escola, resultando em um entendimento aprofundado e em dados valiosos. Ademais, elaboramos uma proposta robusta de formação continuada, materializada em um curso, que serve como referência para a oferta de formações continuadas vinculadas a temática, bem como

um documento de pesquisa e consulta para professores(as). Além deste, concebemos um recurso educacional em formato de blog/site, que sintetiza parte dos resultados da pesquisa e convida professores(as) a conhecerem o trabalho com maior profundidade. Esse recurso possui potencial para ser ampliado e constantemente aprimorado, à medida que novas sínteses objetivas decorrentes desta pesquisa sejam produzidas, bem como pela incorporação de novos resultados de pesquisas futuras. Adicionalmente, há a possibilidade para eventuais contribuições de outros pesquisadores e educadores que atuam diretamente no cotidiano das escolas.

Buscamos apresentar, em nosso ponto de chegada, enquanto conclusão deste trabalho uma nova prática social (Saviani, 2008) consolidada, porém provisória, na busca constante dos conhecimentos mais avançados que contribuam com a nossa atuação docente e com o projeto de sociedade socialista que defendemos.

9 REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. Presidencialismo de coalizão em transe e crise democrática no Brasil. **São Paulo: Companhia das Letras**, [*s. l.*], 2021.

ABREU, F. S. D. de; PEDERIVA, P. L. M. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano: A adolescência em questão. **Revista Psicopedagogia**, [*s. l.*], v. 40, n. 123, p. 376–393, 2023. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862023000300376&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 out. 2024.

ALVES, A.; KLAUS, V.; LOUREIRO, C. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, [*s. l.*], v. 47, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/?lang=pt. Acesso em: 27 fev. 2023.

AMIN, A. R. Dos direitos fundamentais -. *In*: CURSO DE DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS. 13. ed. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2021.

ANDRADE, L. C. de *et al.* Cultura Corporal: o “movimento” dialético entre homem e natureza. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, [*s. l.*], v. 2, p. e2020007–e2020007, 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/10599. Acesso em: 19 abr. 2024.

ANFOPE, A. N. pela F. dos P. da E. **Documento Orientador do XXI Encontro Nacional da Anfope - Enanfope**. [*S. l.: s. n.*], 2023.

ANFOPE, A. N. pela F. dos P. da E. *et al.* **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. [*S. l.: s. n.*], 2020. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

ANJOS, R. E. A educação escolar de adolescentes e a formação da autoconsciência. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, [*s. l.*], v. 15, n. 43, p. 435–451, 2023. Disponível em: http://www.ioles.com.br/boca. Acesso em: 13 out. 2023.

ANJOS, R. dos; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**, [*s. l.*], p. 195–219, 2016.

ANTUNES, A. **As coisas**. 9. ed. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2000.

ANTUNES, A. **Psia**. [*S. l.*]: Editora Iluminuras Ltda, 1991.

ARAUJO, M. A. L. O Estado Brincante. **Revista Terceiro Incluído**, [*s. l.*], v. 7, p. 19–30, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/teri/article/view/48257. Acesso em: 27 ago. 2024.

AVANÇO, L. D.; LIMA, J. M. de. Diversidade de discursos sobre jogo e educação: delineamento de um quadro contemporâneo de tendências. **Educação e Pesquisa**, [*s. l.*], v. 46, p. e215597, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/ktjhTPSSRWjSys3P87KBJVG/?lang=pt. Acesso em: 11 jun. 2024.

B1, P. **Correntina Hélvia Paranaguá é nomeada secretária de Educação do DF**. [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://www.portalb1.com/noticia/10084/correntina-helvia-paranagua-e-nomeada-secretaria-de-educacao-do-df. Acesso em: 31 ago. 2023.

BATALHA, E. R. de C.; FERREIRA FILHO, R. C. M. Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais. [*s. l.*], 2020.

BENVENUTTI, D. B. *et al.* Formação continuada de professores no Brasil: história, objetivos e contribuições. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [*s. l.*], v. 16, n. 1, p. 1751–1773, 2024. Disponível em: https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/3120. Acesso em: 4 out. 2024.

BEZERRA, A. V. **O capacitismo na experiência feminina: a trajetória de uma estudante cega no ensino superior**. [*S. l.*], 2021. TCC. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br. Acesso em: 11 abr. 2023.

BOCCHI, A. F. de A.; GOMES, R. G. M. Movimentos de sentido sobre o brincar e o corpo brincante no documentário tarja branca. **Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem**, [*s. l.*], n. 11, p. 128–150, 2020. Disponível em: http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/875. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3ºed. [*S. l.*]: Centro de Educacao Fisica e Desportos da Ufes, 2005.

BRASIL, C. dos D. **50 anos do Golpe de 1964**. [*S. l.*], 2014. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/golpe-de-1964/golpe-militar. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL, P. da R. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. 13 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL, M. da E. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. [*S. l.: s. n.*], 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL, M. da E. **BRASIL. Portaria n.º 635, de 10 de julho de 2024**. [*S. l.: s. n.*], 2024a. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL, M. da E. **Censo escolar 2023 - Divulgação dos resultados**. [*S. l.: s. n.*], 2023a.

BRASIL, M. da E. **Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico – INEP**. Brasília: [*s. n.*], 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL, P. da R. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, [*s. l.*], 1990.

BRASIL, M. da E. **Gestão democrática**. [*S. l.: s. n.*], 2018b.

BRASIL, M. da E. **Guia de apoio às transições e alocações de matrículas**. [*S. l.: s. n.*], 2024b.

BRASIL, P. da R. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL, P. da R. **Lei n.º 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** [*S. l.*], 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL, L. de D. e B. da E. N., LDB. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: http://www. planalto. gov. br/ccivil_03/leis/l9394. htm. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL, P. da R. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências.** 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL, P. da R. . Diário Oficial da União, Poder Executivo. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de

9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 10 mar. 2008. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL, P. da R. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 25 maio 2014.

BRASIL, P. da R. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 16 fev. 2017.

BRASIL, P. da R. **Lei n.º 14.826, de 20 de março de 2024. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças; e altera a Lei n.o 14.344, de 24 de maio de 2022. 20 mar. 2024**. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças; e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. 20 mar. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14826.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL, M. da E. **MEC lança programa Escola das Adolescências**. [*S. l.*], 2024c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-lanca-programa-escola-das-adolescencias. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL, M. da E. **Painéis Estatísticos com dados do Censo Escolar 2023 - Inepdata**. [*S. l.: s. n.*], 2023. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9.

BRASIL, M. da E.-C. N. de E. **Parecer n.o: CEB 02/2003 Sobre o Recreio como atividade escolar. 19 fev. 2003**. 19 fev. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14362-pceb002-03&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL, M. da E.-C. N. de E. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a**

Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Dispõe sobre as Diretrizes CurricularesNacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 27 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021.

BRASIL, M. da E.-C. N. de E. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 20 dez. 2019.

BRASIL, M. da E.-C. N. de E. **Resolução CNE-CP n.º 4, de 29 de maio de 2024 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** 4 maio 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/formacao/30000-uncategorised/91251-parecer-cp-2024.

BRASIL, C. N. de S. **Resolução n.º 674, de 15 de setembro de 2023**. [*S. l.: s. n.*], 2022. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Resolucao_674_2022.pdf. Acesso em: 6 out. 2022.

BRASILEIRO, L. T. *et al.* A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. **Pensar a Prática**, [*s. l.*], v. 19, n. 4, 2016.

CARLA, M. **CPI convoca Ibaneis para explicar fraudes, superfaturamentos e corrupção com verba do combate à Covid-19**. [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/cpi-convoca-ibaneis-para-explicar-fraudes-superfaturamentos-e-corrupcao-com-verba-do-combate-a-covid-19/. Acesso em: 6 set. 2023.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**, [*s. l.*], v. 1, 2019.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. [*S. l.*]: Boitempo Editorial, 2019. p. 33–39.

CLIMACO, J. C.; JUNIOR, C. de L. S.; TAFFAREL, C. N. Z. O trato com o conhecimento da dança na escola. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, [*s. l.*], v. 11, n. 21, p. 727–742, 2017.

COLETIVO AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2° grau – série formação do professor).

CORONAVÍRUS. [*S. l.*], [*s. d.*]. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus/coronavirus. Acesso em: 12 dez. 2023.

CORONAVÍRUS BRASIL. [*S. l.*], 2023. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 12 dez. 2023.

CORREA, R. C. F. **O uso do celular e da Internet pelas crianças**. [*S. l.*], [*s. d.*]. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/21580-o-uso-do-celular-e-da-internet-pelas-criancas.html. Acesso em: 30 out. 2024.

CUSTÓDIO, A. V.; ZARO, J. Consolidação do estado democrático de direito e dos direitos humanos:: em vista da participação cidadã na promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, [*s. l.*], v. 124, 2022. Disponível em: https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/719. Acesso em: 21 ago. 2024.

DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. *In*: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA : 30 ANOS. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 23–42.

DEMISSÃO GAMEFICADA. Direção: Bianca Frossard. [*S. l.*]: Porta dos Fundos, 2021. Streaming Humor (2:42). Disponível em: https://youtu.be/7KaS3RZYWbo?si=naDBLM97IVHu6SVv. Acesso em: 10 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL, S. de E. de E. do. **Currículo em movimento da educação básica–pressupostos teóricos**. [*S. l.: s. n.*], 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

DISTRITO FEDERAL, S. de E. de E. do. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental-Anos Iniciais-Anos Finais. **Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal**, [*s. l.*], n. 2. ed., 2018a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL, G. **Decreto n.º 39.773, de 12 de abril de 2019**. 12 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL, G. **Decreto n.º 46.165, de 21 de agosto de 2024**. 21 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL, S. de E. de E. do. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. [*S. l.: s. n.*], 2018b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf?form=MG0AV3.

DISTRITO FEDERAL, S. de E. de E. do. **Educação lança programa Escolas que Queremos – Secretaria de Estado de Educação**. [*S. l.*], 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/educacao-lanca-programa-escolas-que-queremos/. Acesso em: 6 set. 2023.

DISTRITO FEDERAL, G. CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL. **Lei n.º 1.619, de 22 de agosto de 1997 - Cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE**. 22 ago. 1997.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n.º 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 - Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal.** Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Alterações LEI Nº 4.990, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. LEI Nº 5.232, DE 05 DE DEZEMBRO DE 2013 LEI Nº 5.713, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. LEI Nº 6.006, DE 25 DE SETEMBRO DE 2017 LEI Nº 6.038, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2017. LEI Nº 6.087, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2018. (*) LEI Nº 6.394, DE 14 DE OUTUBRO DE 2019.(Autoria do Projeto: Poder Executivo) LEI Nº 6.965, DE 26 DE OUTUBRO DE 2021 LEI Nº 7.211, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2022 LEI Nº 7.221, DE 05 DE JANEIRO DE 2023. 7 fev. 2012. Disponível em: https://dflegis.df.gov.br/ato.php?p=lei-4751-de-07-de-fevereiro-de-2012. Acesso em: 18 set. 2024.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], p. 35–40, 2001a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/. Acesso em: 5 jun. 2024.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. *In*: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 30 ANOS. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7–21.

DUARTE, R. D. C. **Gestão escolar e teorias pedagógicas no contexto da sociedade do capital: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2020. Doutorado - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/202248>. Acesso em: 1 set. 2022.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES CONTEMPORÂNEOS E ALTERNATIVAS NECESSÁRIAS. [*S. l.*]: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33–49.

DUARTE, N. **Vigotski e o" aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [*s. l.*], v. 28, n. 2, 2007.

DUTRA, F. **Distritais apresentam pedido de CPI na Saúde para apurar fraudes desde 2011**. [*S. l.*], 2020. Disponível em: https://www.metropoles.com/distrito-federal/distritais-apresentam-pedido-de-cpi-na-saude-para-apurar-fraudes-desde-2011. Acesso em: 6 set. 2023.

EAPE, S. de F. C. dos P. da E. Governador sanciona lei que cria o dia da Formação continuada no DF. **Informação Continuada**, [*s. l.*], v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Revista-EAPE-2.pdf.

EDUCAÇÃO, S. de E. de. **A Secretária**. [*S. l.*], 2022. Secretaria de Estado de Educação SEEDF. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-a-secretaria/. Acesso em: 31 ago. 2023.

EDUCAÇÃO, S. de E. de. Leandro Cruz é o novo secretário de Educação do DF. *In*: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. 19 jun. 2020. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/leandro-cruz-e-o-novo-secretario-de-educacao-do-df/. Acesso em: 31 ago. 2023.

EDUCAÇÃO, S. de F. C. dos P. da. Seminário: Os desafios da educação na revolução 4.0. *In*: SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 2023. Disponível em: https://www.eape.se.df.gov.br/seminario-os-desafios-da-educacao-na-revolucao-4-0-2/. Acesso em: 17 nov. 2023.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didatica : construção da teoria pedagogica como categorias da pratica pedagogica : experiencia na disciplina escolar educação fisica**. 1997. - [s.n.], [*s. l.*], 1997. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/115321. Acesso em: 27 out. 2023.

FIGUEIREDO, M. X. B. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. 6. ed. Pelotas: Editora Universitária - UFPel, 2009.

FIGUEIREDO, P. O. F. de N. **O (não) direito ao esporte e lazer e a mercantilização do futebol: Copa para quem?** 2018. Doutorado - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/31415.

FIGUEIREDO, B. Organismos internacionais, gerencialismo e contrarreforma educacional brasileira. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [*s. l.*], v. 7, n. 12, 2022.

FORMADORAS, C. de F. e. **Carta do coletivo de formadores e formadoras da EAPE**. [*S. l.: s. n.*], 2021.

FRANCO, R. R. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. Dissertação - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. [*S. l.*]: Expressão popular, 2018.

FURTADO, R. S. Práticas corporais e Educação Física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, [*s. l.*], p. 156–167, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8600. Acesso em: 17 maio 2023.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. *In*: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 40

ANOS DE LUTA POR ESCOLA E DEMOCRACIA. [*S. l.*]: Autores Associados, 2021. v. 1. Disponível em: 7-18.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. [*S. l.*]: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica : as contribuições da obra de Dermeval Saviani. [*s. l.*], 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18205. Acesso em: 17 nov. 2022.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e Trato com o Conhecimento: Contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. **Revista GESTO-Debate**, [*s. l.*], v. 4, n. 01–09, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17099. Acesso em: 17 nov. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas São Paulo, 2017. v. 4

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: 7. ed. Ediitora Atlas SA, 2021.

GOMES, W. B. Gnosiologia versus Epistemologia: distinção entre os fundamentos psicológicos para o conhecimento individual e os fundamentos filosóficos para o conhecimento universal. **Temas em Psicologia**, [*s. l.*], v. 17, n. 1º, p. 37–46, 2009. Disponível em: Acesso em: 29 mar. 2023.

GONTIJO, M. C.; ECHEVERRÍA, A. R. O Empresariamento da Educação no Marco das Contrarreformas Educacionais e suas Implicações na Formação Docente e no Ensino de Ciências. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, [*s. l.*], v. 4, n. 1, p. e042314–e042314, 2023. Disponível em: https://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/130. Acesso em: 30 dez. 2024.

GONZÁLEZ, F. Atuação dos professores na Educação Física Escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte**, [*s. l.*], v. 1, p. 123–136, 2016.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. **ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica**, [*s. l.*], 2020.

GUIMARÃES, M. W.; PENNA, A. M. O que é Educação Física escolar em tempos de pandemia e de revolução 4.0?. **Revista Fluminense de Educação Física**, [*s. l.*], v. 4, n. Edição Especial, 2023. Disponível em: https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/56674. Acesso em: 5 set. 2023.

IBGE, I. B. D. G. E. E. **Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022 | Agência de Notícias**. [*S. l.*], 2023.

Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022. Acesso em: 10 out. 2024.

JÚNIOR, C. de L. S.; MELO, F. D. A. Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade. *In*: ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO HUMANA. Curitiba: Appris, 2021. p. 143–164.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo. SP: PAZ E TERRA, 2002.

LAGAR, F. M. G. Epistemologia da práxis: referências para a construção de proposta de formação continuada de professores. *In*: EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIFERENTES PRISMAS. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 49–68.

LAVOURA, T. N. Natureza e especificidade da Educação Física na escola. **Poiésis**, [*s. l.*], v. 14, n. 25, p. 99–119, 2020.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, [*s. l.*], v. 33, n. 1, p. 345–376, 2015.

LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, [*s. l.*], v. 16, n. 1, p. 11–29, 2010.

LEAL, Z.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**, [*s. l.*], v. 2, 2016.

LEHER, R. Educação e neofascismo no governo Bolsonaro. *In*: (NEO) FASCISMOS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O AVANÇO CONSERVADOR NO BRASIL. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. p. 47–83.

LEITE, F. E. P. Práticas corporais lúdicas para estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental: uma proposta no ensino público. [*s. l.*], 2023. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9838. Acesso em: 11 mar. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, [*s. l.*], v. 40, p. 629–650, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt. Acesso em: 4 out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. [*s. l.*], v. Vol. 3, No. 2, 444-462, p. 19, 2016.

LIMA, I. G. de; HYPOLITO, Á. M. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, [*s. l.*], v. 15, p. 1–17, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15290. Acesso em: 12 dez. 2023.

LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. de S. F. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. [*s. l.*], 2020.

LORENZINI, A. R. Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica. [*s. l.*], 2013.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [*s. l.*], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168. Acesso em: 6 jun. 2024.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. dos. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, [*s. l.*], v. 18, n. 4, p. 1130–1149, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653412. Acesso em: 13 out. 2023.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MANSUR, ’Ana Isabel. **Nova secretária de Educação é a quinta a assumir pasta no Governo Ibaneis**. [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/07/4937682-nova-secretaria-de-educacao-e-a-quinta-a-assumir-pasta-no-governo-ibaneis.html. Acesso em: 31 ago. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-Line**, [*s. l.*], v. 19, p. e019003–e019003, 2019.

MARTINS, L. M. Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru**, [*s. l.*], 2016. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica**. 2012. Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru - Unesp Faculdade de Ciências Departamento de Psicologia, Bauru, SP, 2012. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/30414. Acesso em: 2 ago. 2024.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [*s. l.*], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. Disponível em:

https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705. Acesso em: 10 ago. 2023.

MARTINS, T.; VIRIATO, A.; EUFRÁSIO, J. **Rafael Parente é exonerado do cargo de secretário de Educação**. [*S. l.*], 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/08/19/interna_cidadesdf,778071/rafael-parente-e-exonerado-do-cargo-de-secretario-de-educacao.shtml. Acesso em: 30 ago. 2023.

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. [*S. l.*]: Boitempo Editorial, 2015a.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. [*S. l.*]: Boitempo editorial, 2015b.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência: Compreensão histórica a partir da escola de Vigotski**. 2009a. Dissertação de Mestrado - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá - PR, 2009.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência: Compreensão histórica a partir da escola de Vigotski**. 2009b. [*s. l.*], 2009. Disponível em: http://old.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Gisele.pdf. Acesso em: 2 mar. 2023.

MASCARENHAS, F. **Lazer e grupos sociais : concepções e metodo**. 2000. 122 f. Dissertação - UNICAMP, Campinas, SP, 2000. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/199823. Acesso em: 17 set. 2024.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de filosofia e psicologia da educação**, [*s. l.*], n. 15, 2015.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, [*s. l.*], v. 24, n. 59, 2022. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7116. Acesso em: 2 out. 2024.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [*s. l.*], v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 abr. 2023.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física Escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade.** 2017. Doutorado - Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2017.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C. N. Z. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da Educação Física: contribuições da teoria da atividade. **Humanidades & Inovação**, [*s. l.*], v. 7, n. 10, p. 117–134, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338. Acesso em: 3 fev. 2023.

MELO, E. S. do N.; SANTOS, C. R. dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Humanidades & Inovação**, [*s. l.*], v. 7, n. 11, p. 88–104, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269. Acesso em: 2 out. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. [*S. l.*]: Editora Vozes Limitada, 2013.

MOREIRA, A. U. “Brincante é um estado de graça” : sentidos do brincar na cultura popular. [*s. l.*], 2016. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/19128. Acesso em: 26 ago. 2024.

MOTTA, V.; ANDRADE, M. C. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/54751. Acesso em: 24 out. 2024.

NAÇÕES, L. das. **Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra**. [*S. l.: s. n.*], 1924.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. - Universidade de São Paulo, [*s. l.*], 2014.

NASCIMENTO, T. G. F. do. As concepções embasadoras da formação continuada nos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Pensar Acadêmico**, [*s. l.*], v. 18, n. 2, p. 371–387, 2020. Disponível em: https://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1882. Acesso em: 7 mar. 2024.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. 1º eded. São Paulo. SP: Expressão popular, 2011.

NETTO, N. S. P. **Resenha Lúdicas - Não me sinto preparado(a) para trabalhar com elementos do circo na escola...** [*S. l.: s. n.*], 2021. Disponível em: https://youtu.be/qXtbX-H5SjM?si=7_-AwemLBk5HwnGL.

OLIVEIRA, I. C. C. de; FRANCISCHINI, R. A Importância da Brincadeira: O Discurso de Crianças Trabalhadoras e Não Trabalhadoras. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, [*s. l.*], v. 5, n. 1, p. 41–56, 2003. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1179. Acesso em: 4 out. 2023.

ONU, O. D. N. U. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. [*S. l.: s. n.*], 1989.

PACHECO, B. E. L. D.; DAROS, A. A concepção de educação sob a perspectiva da UNESCO com enfoque no documento “Educação, um tesouro a descobrir”. **Revista Pleiade**, [*s. l.*], v. 10, n. 19, p. 68–75, 2016. Disponível em: https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326. Acesso em: 6 set. 2022.

PASQUALINI, J. C. [UNESP. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. 268 f. Tese de doutorado - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/101525. Acesso em: 18 jul. 2024.

PENNA, A. M. *et al.* Império das competências: nada de novo no projeto do capital para a chamada educação do século XXI. A busca do antídoto para o seu próprio veneno?. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [*s. l.*], v. 14, n. 3, p. 189–218, 2022.

PEREIRA, E. T. Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar. [*s. l.*], 2000.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. [*S. l.*]: EPSJV, 2008.

PINELLI, N. **OMS decreta o fim da emergência de saúde global causada pela Covid-19**. [*S. l.*], 2023. Disponível em: https://butantan.gov.br/noticias/oms-decreta-o-fim-da-emergencia-de-saude-global-causada-pela-covid-19. Acesso em: 12 dez. 2023.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil-repercussões no campo educacional. **Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília**, [*s. l.*], 2010.

RAFAEL, L. S. A.; DA SILVEIRA, G. C. F.; CHAVES, E. Recreio e adolescências: as práticas de lazer na escola. **Pensar a Prática**, [*s. l.*], v. 26, 2023.

RAFAEL PARENTE ACEITA CONVITE PARA ASSUMIR SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF. [*S. l.*], 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2018/11/13/ibaneis-convida-rafael-parente-para-assumir-secretaria-de-educacao-do-df.ghtml. Acesso em: 6 set. 2023.

RANGEL, R. P. S. A natureza ontológica da educação e sua relação com o capital. **5º Colóquio Marxs e Engels**, [*s. l.*], 2007.

REPPED, R. N. de P. em P. **Análise crítica da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) do Projeto de Resolução do CNE n. 04/2024 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. [*S. l.: s. n.*], 2024. Disponível em: https://licenciaturas.ufsc.br/2024/05/08/critica-do-projeto-de-resolucao-sobre-diretrizes-curriculares-nacionais/.

RJ&B EM VÍDEOS – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *In*: 2023. Disponível em: https://recriandojogosebrincadeiras.com/rjb-em-videos/. Acesso em: 17 nov. 2023.

RODRIGUES, T. **Professores relatam desmonte de política de educação voltada para diversidade**. [*S. l.*], 2022. Disponível em: https://www.terra.com.br/nos/professores-relatam-desmonte-de-politica-de-educacao-voltada-para-

diversidade,0ce45a90025a6836c6e862dfa2c5c898vwby60px.html. Acesso em: 31 ago. 2023.

RODRIGUES, C. A.; PADILHA, A. M. L. A práxis pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Anais da XIV jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**, [*s. l.*], 2017. Disponível em: https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais. Acesso em: 20 set. 2022.

ROSA, C. C. T. W. da; LOCATELI, A. Produtos Educacionais: Diálogo Entre Universidade e Escola. **Revista ENCITEC**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, p. 26–39, 2018. Disponível em: http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/2716. Acesso em: 15 set. 2022.

RUIZ, J. de S. Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Uma Análise Crítica. **Revista GESTO-Debate**, [*s. l.*], v. 6, n. 01–31, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17184. Acesso em: 31 ago. 2023.

SALES, R. M. A. **Corpos em transe na escola: sentidos e significados do brincar na adolescência**. 2022. 130 f. DISSERTAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, [*s. l.*], 2022.

SAMPAIO, J. O.; BEHMOIRAS, D. C. A cultura corporal no contexto da educação física escolar. **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papirus**, [*s. l.*], p. 141–168, 2018.

SARAIVA, D. A. F.; SILVA, K. A. C. P. C. da. Centro de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) : a ludicidade na formação continuada de professores e professoras. [*s. l.*], 2024. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/48041. Acesso em: 2 out. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Ed. comemorativaed. Campinas, São Paulo: Autores Ass, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação (Santa Maria. Online)**, [*s. l.*], v. 30, n. 2, p. 11–26, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados**, [*s. l.*], p. 59–85, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.reved. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [*s. l.*], v. 7, n. 1, p. 286, 2015. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575. Acesso em: 28 jul. 2022.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. [*S. l.*]: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, M. L. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [*s. l.*], v. 11, n. 1, p. 74–102, 2019.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [*s. l.*], v. 36, n. 1, p. 332–351, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732018000100332&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, M. R. da. **O assalto a infância no mundo amargo da cana-de-açucar: onde esta o lazer/lúdico? O gato comeu?** 2000. Doutorado - UNICAMP, Campinas, SP, 2000. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/200379?returnUrl=%2FIndicador%2FIndex%3Fc%3D200379. Acesso em: 7 jun. 2024.

SILVA, C. M. A. da. Peter Pan entra em cena: o lúdico e a tensão entre ser criança e ser adulto. [*s. l.*], 2017.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais em foco: a análise da experiência em questão. *In*: PRÁTICAS CORPORAIS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA. Florianópolis: [*s. n.*], 2005. v. 3.

SILVA, M. G. da; GISI, M. L.; FILIPAK, S. T. Diretrizes curriculares nacionais para formação continuada de professores. **REVISTA INTERSABERES**, [*s. l.*], v. 18, p. e023tl4004-e023tl4004, 2023. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023tl4004. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, A. M. da; GOMES, T. A. M. de M.; MOTTA, V. C. da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, [*s. l.*], n. 63, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/17406. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, M. M. da; SANTOS, M. L. dos. Da financeirização da educação: quem educa o educador?. **Contrapontos**, [*s. l.*], v. 19, n. 2, p. 114–131, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-71142019000200114&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 4 out. 2024.

SOARES, I. C. *et al.* Os direitos das crianças cantado e contado. **Cenas Educacionais**, [*s. l.*], v. 5, p. e12038–e12038, 2022. Disponível em:

https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12038. Acesso em: 14 ago. 2024.

SOARES, J. M.; FIGUEIREDO, M. X. B. **O poder simbólico no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SOARES, J. M. M.; TEIXEIRA, M. R.; TACCA, G. F. O lúdico no processo de formação continuada de professores e professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo de caso da EAPE. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [*s. l.*], v. 8, n. 3, p. 92–106, 2021. Disponível em: http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1094. Acesso em: 7 mar. 2024.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [*s. l.*], v. 33, p. 391–411, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjkBg7R/. Acesso em: 10 fev. 2023.

SOUZA, C. de; SILVA, D. N. H. Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, [*s. l.*], v. 23, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/j/pe/a/jKmy5CvDmf7p987ycXnVHPx/abstract/?lang=pt. Acesso em: 2 mar. 2023.

TAFFAREL, C. N. Z. Esporte na escola e o esporte de rendimento: reafirmando o marxismo contra as ilusões e as imposturas intelectuais. **Esporte de rendimento e esporte na escola. Campinas: Autores Associados**, [*s. l.*], p. 189–196, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. *In*: EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER: DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO E CIÊNCIA NO TEMPO PRESENTE. Salvador: EDUFBA, 2023. p. 21–33.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; ESCOBAR, M. O. Cadernos didáticos sobre educação no campo. **Salvador: EDITORA**, [*s. l.*], 2010.

TEIXEIRA, D. R.; DIAS, F. B. M. A necessidade histórica da cultura corporal: limites e possibilidades sob a ordem capitalista. **Motrivivencia**, [*s. l.*], n. 36, p. 94–110, 2011.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. 1ªed. [*S. l.*]: Artmed, 1997.

TONUCCI, F. **Frato, 40 años con ojos de niño**. [*S. l.*]: Graó, 2007. v. 12

TOZONI-REIS, M. F. de C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Simbio-Logias Revista Eletrônica de Educação Filosofia e Nutrição**, [*s. l.*], v. 12, n. 17, p. 67–84, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

UNICEF. **Declaração dos direitos da criança**. [*S. l.: s. n.*], 1959.

UNICEF. **História dos direitos da criança no Brasil e no mundo**. [*S. l.*], [*s. d.*]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca. Acesso em: 14 ago. 2024.

VIEGAS, E. R. dos S. Arranjos de Desenvolvimento da Educação: configurações da descentralização no fortalecimento da privatização. **Jornal de Políticas Educacionais**, [*s. l.*], v. 15, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-19692021000100122&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 9 out. 2024.

VIEGAS, E. R. dos S. **O Mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado**. 2019. Doutorado - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), DOURADOS - MS, 2019.

VIGOTSKI, L. S. A imaginação e a arte na infância. **Lisboa: Relógio Dagua**, [*s. l.*], 2009.

VITAL, S. C. C.; URT, S. da C. Coaching: proposta inovadora para a formação continuada de professores? Reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, [*s. l.*], v. 11, 2019. Disponível em: //www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9489. Acesso em: 14 out. 2024.

ZAPATER, M. **Direito da criança e do adolescente**. [*S. l.*]: Saraiva Educação SA, 2019.

ZIRALDO. **Recado pra os pais**. [*S. l.*]: Brasília, 2011.

ZOGHBI, S. **Dimensões dos Direitos Fundamentais**. [*S. l.*], 2017. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/dimensoes-dos-direitos-fundamentais/499244953. Acesso em: 16 ago. 2024.

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

Projeto: **O DIREITO DE BRINCAR E AS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA ESCOLA: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Reconstrução dos Dados

Júlio Cesar Cabral da Costa

Brasília – DF

2025

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8
Histórico e o contexto: 9
Objetivo do curso; 12
Metodologia da pesquisa 13
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 14
Metodologia: 20
Estruturação do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA 26
UNIDADES 30
Ambientação 30
Resumo das atividades: 31
Ambiente Virtual de Aprendizagem: 39
Unidade 01 - Práticas Corporais 40
Resumo das atividades: 43
Ambiente Virtual de Aprendizagem: 46
Unidade 02 – Ludicidade 50
Resumo das atividades: 56
Ambiente Virtual de Aprendizagem: 60
Unidade 03 - O Direito de Brincar 64
Resumo das atividades: 68
Ambiente Virtual de Aprendizagem: 74
Considerações Provisórias – uma breve pausa para pensar o caminhar do curso. 75
Unidade 04 - Educação Inclusiva e diferenças 77
Resumo das atividades: 85
Ambiente Virtual de Aprendizagem: 94
Unidade 05 – Lutas e Capoeira na Escola 98

Resumo das atividades: 101

Ambiente Virtual de Aprendizagem: 105

Extras – Ações e ou atividades complementares 106

Unidade 06 - Arte circense e educação 108

Resumo das atividades: 111

Ambiente Virtual de Aprendizagem: 112

Unidade 07 - Corpo, música e dança 115

Resumo das atividades: 120

Ambiente Virtual de Aprendizagem: 122

Unidade 08 - A esportivização das práticas corporais, o esporte mercadoria e o direito ao esporte. 127

Resumo das atividades: 131

Ambiente Virtual de Aprendizagem: 137

Unidade – Encerramento 138

Resumo das atividades: 139

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO 143

Ambiente virtual de aprendizagens 143

Avaliação do curso pelos cursistas: 144

Diferenças entre a 1º e a 2º oferta 160

Estética, arte, música, poesia, etc. 163

Registro fotográfico 166

Imagens criadas para o Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021169

CONSIDERAÇÕES FINAIS 175

CONCLUSÕES 176

REFERÊNCIAS 180

APÊNDICE A - RESULTADOS DO FORMULÁRIO DA UNIDADE 01. VAMOS REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE?

CENÁRIO ANTES DA PANDEMIA X CENÁRIO ATUAL COM O ENSINO REMOTO. 193

APÊNDICE A - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 1º OFERTA 208

APÊNDICE A - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 2º OFERTA 220

Lista De Ilustrações

Figura 1 - Fio condutor 16
Figura 2 - avaliação - como foi nosso encontro? 25
Figura 3- Layout capa do curso 27
Figura 4 - layout trilha pedagógica do AVA 29
Figura 5 - Imagem da sala de espera 31
Figura 6 - lista de materiais necessários para o encontro enviada previamente.32
Figura 7 - Máscara 33
Figura 8 - Jogo das máscaras 34
Figura 9 - jogo das máscaras II 35
Figura 10 - Slides do vídeo de apresentação do curso 37
Figura 11 - O direito ao brincar é valorizado/garantido na sua escola? 39
Figura 12 - Sala de espera unidade 01 43
Figura 13 - Quando falamos em Práticas Corporais na Escola, o que vem à sua mente? 44
Figura 14 - Sala de espera unidade 02 com mensagem de boas-vindas e charadas 57
Figura 15 - Como colaborar com a resenha colaborativa 62
Figura 16 - sala de espera unidade 03 69
Figura 17 - direitos da criança e adolescente. 70
Figura 18 - lista de materiais enviada previamente unidade 03 73
Figura 19 - diferença entre integração e exclusão 80
Figura 20 - Sala de espera unidade 04 85
Figura 21 - Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes e Disque Direitos Humanos 87
Figura 22 - disque 125 88
Figura 23 - 5 expressões capacitistas para retirar do dicionário" - Dia Nacional de Lutas da Pessoa Com Deficiências – 21 de setembro. 92
Figura 24 - lista de materiais necessários para o encontro enviada previamente.93
Figura 25 – imagem utilizada na capa da unidade 04 no AVA - 1º edição do curso, com alusão ao 18 de maio e charge do Armandinho 94
Figura 26 - Sala de espera unidade 05 102
Figura 27 - polegares pintados para batalha dos dedões. 104

Figura 28 - Quando pensa em circo, o que vem à sua mente? 111
Figura 29 - Quando pensa em circo, o que vem à sua mente? Respostas. ... 111
Figura 30 - Criando habitus... 116
Figura 31 - corpo sob controle 117
Figura 32 - Aviõezinhos de Papel I 134
Figura 33 - Aviõezinhos de Papel II 135
Figura 34 - Aviõezinhos de Papel III 136
Figura 35 - Aviõezinhos de Papel IV 136
Figura 36 - Aviõezinhos de Papel V 137
Figura 37 - Nuvem de ideias – o que o curso representou para você? 142
Figura 38 - mobilização para confraternização 161
Figura 39 - Confraternização 162
Figura 40 - Convites para encontros 169
Figura 41 - Convites para encontros II 170
Figura 42 - Divulgação do curso 171
Figura 43 - imagens utilizadas no AVA - unidade 05 171
Figura 44 - imagens utilizadas no AVA - unidade 05 - II 173
Figura 45 - imagens utilizadas no AVA - unidade 06 174

Lista de Quadros

Quadro 4 - imagens com reflexões sobre dança dispostas na capa da unidade no AVA 126
Quadro 5 - exemplos de slides utilizados no encontro da unidade 129

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa documental compõe uma das etapas da pesquisa intitulada O DIREITO DE BRINCAR E AS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA ESCOLA: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com a pesquisa, pormenorizamos e compreendemos os fenômenos que ocorreram enquanto experiência prática na oferta de um curso de formação continuada para professores(as) de escolas públicas de educação básica do DF denominado Práticas Corporais Lúdicas na Escola (PCLE). O curso ocorreu no ano de 2021, com duas ofertas no 1º e 2º semestre.

Reconstituímos e analisamos os processos que motivaram sua oferta, sua construção, sua condução e os resultados alcançados, destacando as edificações e aprofundamentos com as temáticas que denominamos como “fios condutores”: “Práticas Corporais Lúdicas na escola e o Direito de Brincar na escola”.

A pesquisa assumiu como característica: a organização e registro de uma experiência exitosa de trabalho com a formação continuada, vinculando-se à pesquisa, proporcionando dados necessários à análise, estudos e também oportunizar acesso a outros pesquisadores(as) e professores(as).

Dentro de nossos limites, buscamos registrar com critério e cuidado todos os processos de trabalho realizados, analisando seus resultados e repercussões.

Justificativa da oferta do curso:

Partimos do entendimento de que O Direito de Brincar na Escola (DBE) ao longo da trajetória escolar assume diferentes contornos e ocupa diferentes espaços ou até mesmo chega a ser negado, ou considerado inadequado à medida que as etapas da educação básica avançam. Nas mesmas condições, as Práticas Corporais Lúdicas (PCL) na escola perdem relevância, espaços e tempos. Compreendemos que na escola a cultura corporal e a corporeidade precisam ocupar um lugar de maior apropriação, considerando o ambiente escolar na totalidade. A cultura corporal é "[...] resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (Coletivo Autores, 1992)”.

Esses entendimentos foram construídos a partir das inquietações percebidas com base na experiência docente com os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF)

e outras etapas de ensino, na atuação como formador, por meio de estudos individuais e com o Coletivo de Práticas Corporais da Educação Básica[1] (CPCEB), pelo histórico e contexto de normatizações educacionais, e na condição de pai de adolescentes que experimentam essas questões cotidianamente.

O curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola nasce nesse contexto e foi idealizado para reconhecer experiências e reflexões críticas de práticas pedagógicas centradas nas manifestações da cultura corporal e na ludicidade com foco nas aprendizagens, em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Histórico e o contexto:

A formulação e realização do curso acontecem em um contexto de reformulação dos processos de trabalho, gestão e organização da EAPE. A instituição passa a ordenar gradualmente as ações formativas ao projeto político de intensificação neoliberal associado ao ultra conservadorismo que promoveu mudanças significativas nas políticas educacionais brasileiras.

Foram estabelecidas novas normativas (Brasil, 2019; Brasil, M. da E.-C. N. de E., 2020)[2], processos e procedimentos a serem seguidos pelos estados e municípios em adequação aos novos rumos da política nacional de educação, compromissado com o desmonte do ensino público atrelado à lógica do empresariamento e do empreendedorismo educacional, entre outros aspectos.

De acordo com (Zucchini; Alves; Nucci, 2023):

> [...] a aprovação das atuais diretrizes – Resoluções CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) e CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que tratam separadamente da formação inicial e da formação continuada de professores – rompe com as conquistas obtidas demarcando uma contrarreforma, uma vez que essa nova política nacional de formação docente toma como imperativo a privatização da educação pública a partir da inserção de critérios pautados na pedagogia das competências por meio de uma formação pragmática e padronizada, o que se configura em um retrocesso.

---

[1] No ano de 2020, juntamente com os professores da Secretaria de Estado de Educação do DF: José Manoel Montanha da Silveira Soares, Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo e Victor Bernardes de Souza, constituímos um grupo de trabalho denominado Coletivo de Práticas Corporais da Educação Básica. Esse coletivo se propôs a estudos ligados à formação continuada de professores, educação física, cultura corporal, práticas corporais lúdicas, entre outras temáticas que pudessem contribuir com a atuação dos trabalhadores em educação do DF.

[2] As resoluções que instituíram diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e formação continuada de professores da educação básica e as bases nacionais comuns a formação inicial e a formação continuada de professores da educação básica foram revogadas em julho de 2024 pela RESOLUÇÃO CNE-CP Nº 4 (Brasil, 2024).

A gestão da EAPE impôs um novo processo de organização da estrutura de oferta e organização dos cursos de formação e demais ações promovidas pelos formadores que atrapalharam ou impediram a continuidade dos projetos propostos pelo Coletivo de Práticas Corporais da Educação Básica.

Em 2021, após a reestruturação e divisão do grupo, foi demandada a apresentação de propostas de cursos, que deveriam atender às etapas de ensino da educação básica. Optamos pela apresentação de uma proposta de curso, com foco nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), mas que fosse aberta a interessados das demais etapas e a professores(as) de quaisquer áreas de atuação, apesar do vínculo maior com o componente curricular da Educação Física. Nasceu então o Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola (CPCLE), com carga horária de 90 horas e oferta semestral.

O curso seria inicialmente elaborado, planejado e oferecido por dois professores, mas, dado a demanda por formadores que atuassem com a oferta de cursos sobre o Novo Ensino Médio, fiquei sozinho com a responsabilidade de proposição, planejamento e condução do curso.

Importante destacar que, apesar dessa dissolução dos responsáveis pela oferta, grande parte do processo de planejamento foi promovido de forma colaborativa, onde o professor/formador Pedro Osmar teve um papel importante e significativo de parceria ao longo de todo o curso. Apesar de os membros do CPCEB terem sido separados para atuações distintas, houve um empenho para o compartilhamento de experiências, estudos, produção de conteúdo, avaliações e construções coletivas, etc.

Como a EAPE passava pela tentativa de realizar grandes reformulações pedagógicas e administrativas, o período de oferta foi muito conturbado com uma atmosfera conflituosa instaurada pela gestão que buscava implementar de forma forçosa ações formativas desconexas com a realidade, com as demandas da rede, com a experiência acumulada pela instituição e seus formadores.

Em alguns momentos ao longo do ano, dada nova organização da gerência[3] à qual o curso estava subordinado, houve choque de atividades, principalmente reuniões e outras ações sem prévio planejamento e agendamento que exigiram

3 Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Etapas da Educação Básica – GETEB/EAPE

extrapolamento das horas semanais inicialmente previstas para a produção de conteúdo, atendimentos aos cursistas, leituras e estudos para condução e aprimoramento do curso.

As informações conflituosas e também as dificuldades na organização dos trabalhos da gerência trouxeram algumas dificuldades ligadas principalmente às condições de trabalho, como as dificuldades de acesso à internet na EAPE. Em 2021, vivemos períodos de retomada das atividades presenciais intercalados com períodos de atividades à distância, motivados por questões sanitárias, logísticas e até mesmo políticas, como forma de desmobilização do movimento de resistência contra o desmonte e desmantelamento das ações formativas da EAPE.

A comunicação entre gerência e formadores(as) foi por vezes realizada às pressas em horários fora do expediente, a falta de rotina de trabalho clara e de planejamento impactaram no planejamento e aprimoramento das ações formativas.

Na primeira oferta, o processo de inscrições foi prejudicado, pois o curso ficou indisponível para inscrições (não listado), durante cinco dos sete dias disponíveis do período de inscrição final. À época, foram alegados problemas técnicos da plataforma de inscrição. Formalizamos junto à chefia imediata reclamação e pedido de tomada de providências com fins de assegurar pleno acesso à inscrição do curso nas mesmas condições dos demais, o que não ocorreu.

Na segunda oferta, o processo de inscrições mais uma vez foi conturbado. A divulgação dos cursos foi mínima e realizada principalmente por meio de circular, em um período em que os cursistas estavam de recesso ou fechando processos de trabalho do semestre anterior. Cabe destacar que no site da própria instituição a divulgação iniciou após 2 dias de iniciadas as inscrições para os cursos.

O momento pandêmico vigente impactou diretamente na procura pelos cursos. Além do esgotamento físico e psicológico, professores(as) tiveram que se adequar ao retorno presencial (2º semestre de 2021), ainda sem a totalidade de vacinação da população. Um processo com muitas incertezas relativas às rotinas de trabalho, organizado inicialmente com oferta de aulas em formato híbrido, que gerou maior demanda e receio dos cursistas em assumir mais compromissos com a sobrecarga de trabalho, além das questões de foro íntimo em lidar com uma crise sanitária mundial.

Apesar das dificuldades enfrentadas, a oferta do curso foi exitosa, contando com avaliação positiva dos cursistas.

A participação efetiva dos cursistas ao longo de todo o curso, as avaliações reportadas, as produções realizadas nos encontros síncronos e por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) demonstram que as estratégias pedagógicas e conteúdos utilizados foram adequados.

Uma parcela dos cursistas sinalizou o interesse em participar de um novo curso com aprofundamento das temáticas. Sugeriram que o curso abrisse uma nova versão como continuação, ou que a carga horária fosse ampliada para que mais temáticas e conteúdos possam ser aprofundados.

Após a finalização de dois ciclos formativos, considerando os resultados alcançados, as sugestões de avaliações dos cursistas e a experiência adquirida. Consideramos que o curso demonstrou sua relevância e também a necessidade de ampliação dos espaços e tempos para sua realização. O número de 90h mostrou-se limitado na avaliação dos cursistas e também do formador, dada a necessidade de maiores aprofundamentos e oferta de mais conteúdos ligados às manifestações da cultura corporal que não foram contemplados por falta de tempo.

Ao findar de 2021, ficou demonstrada a efetividade do curso, mesmo no formato à distância. Acreditamos que a oferta desse tipo de formação no formato presencial, alcançaria ainda melhores resultados, podendo ainda ser realizada em formato híbrido, combinando atividades presenciais e síncronas a distância (além do AVA) para atender às dificuldades de descolamento que oneram e demandam tempo valioso.

Objetivo do curso;

Objetivo geral:

Reconhecer experiências e reflexões críticas de práticas pedagógicas centradas nas manifestações da cultura corporal e na ludicidade com foco nas aprendizagens, em especial nos AFEF

Objetivos Específicos:

- Explorar e problematizar os conteúdos da cultura corporal integrados aos objetivos dos AFEF;
- Provocar nos professores e professoras uma reflexão-ação sobre a riqueza da cultura corporal;
- Investigar o corpo e suas relações com a educação e com a escola;

- Resgatar experiências, ações e iniciativas educacionais articuladas ao território e à cultura juvenil;
- Construir, participativamente, pesquisas-intervenções que potencializem as ações investigadas;

Conteúdo:

- A Natureza (especificidades) e a Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Finais e as Práticas Corporais;
- Os jogos e brincadeiras e o direito de brincar como Manifestações da Cultura Corporal;
- A esportivização das práticas corporais, o esporte mercadoria e o Direito ao Esporte;
- A ginástica, as lutas, a dança, a música, a corporalidade, o corpo sob controle e o Direito ao Lazer.;
- Capoeira, circo, juventudes e periferia, diversidade e Educação Inclusiva;

Metodologia da pesquisa

A análise, exposição e reconstrução dos dados foi realizada em uma perspectiva descritiva-reflexiva, considerando: a) histórico e contexto; b) a organização do trabalho pedagógico; c) resultados e repercussões do trabalho realizado.

As principais fontes foram primárias, pois pertenceram ao conjunto de registros e produções geradas a partir da oferta do curso PCL pelo autor deste trabalho. Utilizou como fonte de pesquisa primária o acervo de documentos e materiais produzidos por meio de registros em formato físico e digital.

Nenhum dado relativo à identidade dos cursistas que participaram das turmas ofertadas em 2021 foi utilizado de forma que permitisse sua identificação. A coleta dirigida dos dados eliminou quaisquer itens que pudessem gerar identificações dos participantes. Os dados relativos ao perfil dos cursistas foram utilizados de forma agregada, não permitindo detalhamento de âmbito individual como forma de preservação da identidade dos cursistas. “Informações ou dados agregados: representam dados ou informações de um conjunto de pessoas ou de uma população e não permitem o seu detalhamento no âmbito individual. (BRASIL, 2022)”.

A pesquisa considerou a análise, registro, indexação, categorização, organização e tratamento dos dados, entre outros aspectos significativos.

Procedimentos realizados para levantamento e tratamento dos dados:

- Leitura de todos os documentos e anotações relativos: à elaboração da proposta de curso; aos registros das ações de planejamento do curso; às atividades realizadas pelos cursistas; às avaliações; ao diagnóstico dos cursistas; documentos de referência; planos de aulas;
- Assistir e degravar as gravações em vídeo dos encontros;
- Assistir e degravar as gravações em vídeo das entrevistas do projeto Resenhas Lúdicas;
- Organização e categorização dos documentos, arquivos digitais, mídias, etc. ;
- Pesquisa de fontes externas utilizadas para referenciamento ;
- Listagem de todos os recursos digitais utilizados;
- Organização e categorização das atividades realizadas (práticas corporais lúdicas – vivências, debates, trocas de experiências, etc.);
- Organização e categorização dos materiais do Ambiente Virtual de Aprendizagem.
- Cópia e organização em arquivo seguro;
- Consulta às anotações, documentos e materiais utilizados no período (incluindo troca de mensagens por aplicativos);
- Identificação dos recursos materiais e espaços utilizados.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A organização do trabalho pedagógico (OTP) teve como fundamentação teórica o Materialismo Histórico-Dialético[4], a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019b), a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (Coletivo Autores, 1992), a Perspectiva Crítico Emancipadora de formação de professores (Silva, 2018), os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014) e as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Federal, 2018).

[4] O materialismo histórico-dialético, como fundamento do método pedagógico histórico-crítico é um instrumento lógico de interpretação da realidade, que defende a superação da dicotomia sujeito-objeto, uma vez que compreende o necessário movimento do pensamento. Este só é possível se considerado como desenvolvimento histórico, que constitui a totalidade da prática social, imersa nas contradições da sociedade. (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 368)

No quadro a seguir apresentamos aquilo que denominamos de dimensões centrais do curso, tendo a centralidade de todo o trabalho na escola (lócus de atuação dos cursistas). As práticas corporais, a ludicidade e o direito de brincar em associação, como principais pilares e articuladores dos conhecimentos, que a partir da reflexão e apropriação crítica da cultura corporal se ancoram nos referenciais teóricos.

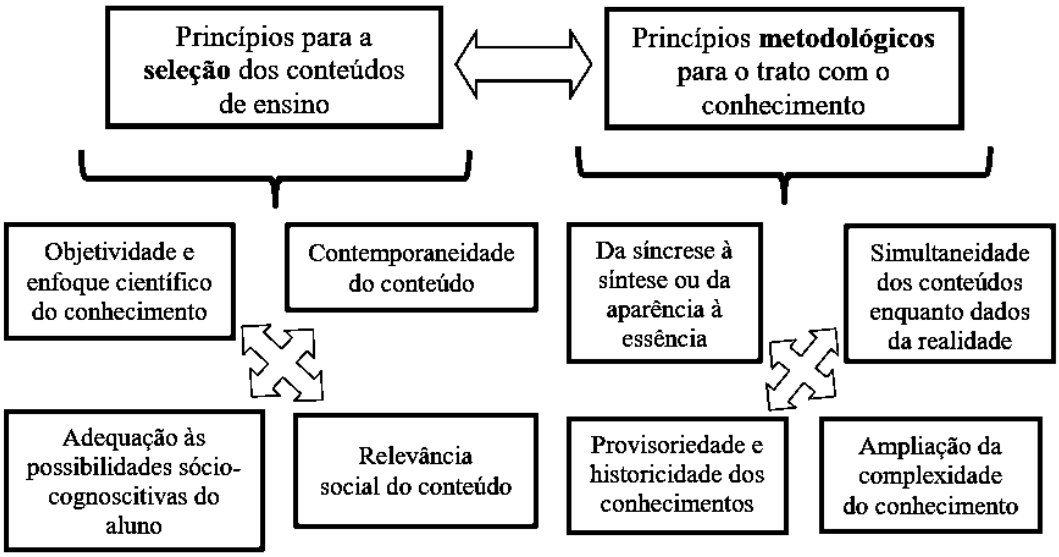
Figura 1 - Dimensões centrais do curso



Fonte: Elaborado pelo autor

Para elaboração de todo o planejamento e execução do curso, consideramos os princípios com o trato com o conhecimento (Coletivo Autores, 1992; Gama, 2015; Saviani, 2019b) exemplificados no quadro abaixo.

Figura 2 - Princípios curriculares no trato com o conhecimento



Fonte: (Gama, 2015)

Considerando os objetivos e conteúdos aprovados na proposta de curso. Para organizar a melhor forma de abordar criticamente os conhecimentos, consideremos os princípios para a seleção dos conteúdos: a) relevância social do conteúdo; b) contemporaneidade do conteúdo; c) adequação dos conhecimentos às possibilidades concretas dos cursistas; d) objetividade e enforque científico do conhecimento.

Definimos como eixo central do curso, denominando-o de *Fio Condutor: O Direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas da Escola.*

Todas as unidades temáticas, planejamento, aulas, mediações construídas, conteúdos, atividades, etc. foram construídas a partir deste fio. condutor. Uma linha que permeou toda a trajetória, onde os conhecimentos foram se vinculando e se entrelaçando ao fio guia.

Figura 3 - Fio condutor



Fonte: elaborado pelo autor

Utilizamos unidades temáticas como forma de estruturação do curso, de modo que, ao longo do curso, os conhecimentos e as apropriações críticas foram se complexificando, considerando os princípios para a seleção dos conteúdos e os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.

Figura 4 - Organização do trabalho pedagógico



Fonte: Elaborado pelo autor

Os conhecimentos selecionados foram trabalhados seguindo os princípios metodológicos: a) da síncrese à síntese ou da aparência à essência; b) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; c) ampliação da complexidade do conhecimento; d) provisoriedade e historicidade dos conhecimentos.

Partindo do fio condutor “O Direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas na escola”, propomos, no curso, compreender não apenas a importância do brincar em todas as etapas da vida por sua condição inalienável enquanto direito fundamental. Para além de receitas, tutoriais, guias com jogos, brincadeiras, exercícios possíveis presencialmente e no ensino emergencial remoto.

A organização do trabalho pedagógico visou oportunizar e apresentar elementos-chave necessários a todos(as) os(as) professores(as) para poderem aprimorar criticamente seu olhar sobre as práticas corporais na escola, expandindo não só o horizonte das ações pedagógicas como também da constituição e valorização da cultura própria de cada escola em seus diferentes arranjos.

Em sua essência, primamos por demonstrar que não consideramos ser possível “[...] compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana[...] (Coletivo Autores, 1992)”.

Foi necessário implementar uma rotina árdua de estudos, planejamento e experimentações capazes de atender às necessidades e especificidades do público-alvo. A OTP, na atuação com a formação continuada feita por pares, exige grande respeito pelas ricas trajetórias de cada um(a) professor(a). Os cursistas buscam encontrar uma práxis pedagógica que tenha materialidade e plenas condições de realização.

O maior desafio para a OTP foi conseguir demonstrar que não partimos de uma prática esvaziada de criticidade e tão pouco distante da realização prática, sem que para isso nos pautemos por receitar ou modelos prontos. A coerência entre o que defendemos e o que realizamos, ou seja, o critério de verdade que nos baliza, é o que possibilita transformar os princípios apresentados em realidade concreta que pode e deve ser apropriada por cada um(a) e empregada em seu cotidiano no chão da escola.

Nesse sentido, orientamos nossos estudos, planejamento e ações pedagógicas de forma consistente e compromissada com as proposições da pedagogia histórico-crítica que, segundo (Saviani, 2011, p. 103), afirma:

> [...] especialmente em se tratando da pedagogia histórico-crítica, para a qual, como já se destacou, a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário, a desconsideração em relação à materialidade da prática pedagógica e seu caráter determinante pode, mesmo, ser interpretada como inconsistência teórica. (Saviani, 2011, p. 103)

O cuidado dispendido para a formulação desse curso, tem no compromisso com a transformação dos quadros de injustiças e de exploração em que vivemos, alinhados aos interesses da classe trabalhadora, o combustível e a certeza do caminho a ser seguido, partindo da compreensão do papel e importância da historicidade, da materialidade dos fenômenos, das contradições e da capacidade de aprofundamento da compreensão do objeto que nos possibilite a melhor compreensão daquilo que se torna o todo articulado em movimento (Marx, 2015).

Ao apresentarmos nossa representação desse movimento em formato de um curso que tem no brincar e nas práticas corporais lúdicas a centralidade de suas ações, buscamos demonstrar que não existem limites à apropriação dos conhecimentos em articulação com aquilo que nos constitui enquanto seres humanos.

A partir do fio condutor, buscamos apresentar a capilaridade e as ramificações em constante transformação que constituem nosso modo de viver, ou seja, da imbricação que todos os processos têm entre si e que precisam ser compreendidos para a superação daquilo que concentra na mão de poucos a riqueza que todos produzimos.

Para nós, a organização do trabalho pedagógico nada mais é que a forma, como nos propomos, de materializar aquilo em que acreditamos.

Tanto os princípios de seleção dos conhecimentos quantos os princípios metodológicos poderão ser identificados na descrição que apresentaremos a seguir: através da sequência em que foram organizadas as unidades do curso; na forma como os conhecimentos foram se encadeando e se complexificando constantemente; na proposição tanto da organização das aulas como do ambiente virtual de aprendizagem; na seleção dos recursos e estratégias pedagógicas utilizadas; no cuidado com o tratamento respeitoso, mas inquietante; nas relações democráticas e empáticas estabelecidas; nas avaliações em processo que retroalimentaram o curso e foram partilhadas com os grupos; na inovação constante necessária para lidar com a condições adversas e com efervescência criativa.

Metodologia:

A metodologia adotada constitui-se da realização de encontros (aula) on-line, atividades e conteúdos disponibilizados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O curso foi ministrado em 10 encontros síncronos e 10 unidades temáticas disponibilizadas no AVA.

A lógica do formato de aula tradicional, onde o professor apresenta os conteúdos e tece considerações, não soava como uma possibilidade viável, tão pouco interessante aos cursistas. Optou-se por chamar de encontros e não aulas.

A condução dos encontros, realizadas por meio de videoconferências interativas, constitui-se de:

- Momento inicial de acolhimento e interação entre cursistas e formador;
- Mobilização inicial para apropriação do conteúdo de cada unidade temática. Realizado por diversas ferramentas pedagógicas que buscavam identificar os diferentes níveis de apropriações e experiências dos cursistas sobre o tema, com propostas de breves sistematizações realizadas por diversas ferramentas de registro;
- Problematização e instrumentalização: diversas atividades e conteúdos foram propostos, oportunizando espaço para debate e diálogo com os conhecimentos apresentados. Situações de problema mediadas em grupo, atividades individuais e sistematizações textuais. Exposições dialogadas intercaladas com diversos recursos pedagógicos para auxiliar na compreensão e aprendizado;
- Práticas pedagógicas: momentos de vivência e experimentação de práticas corporais lúdicas que dialogaram diretamente com o Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014, 2018a), com os conteúdos propostos e com as temáticas de cada unidade. Todas as vivências realizadas foram desenvolvidas de forma que os cursistas pudessem, com as devidas adequações, reaplicá-las em sua prática pedagógica. As práticas foram avaliadas e debatidas para proposições de alternativas e técnicas possíveis de serem empregadas;
- Ao final de todos os encontros, foram realizadas avaliações: do encontro; da condução da aula; dos materiais disponibilizados; das ferramentas

pedagógicas e tecnológicas. Realizadas também orientações gerais sobre a gestão do AVA e outras ferramentas de interação;

- Em todos os encontros on-line, o formador ficou à disposição após o encerramento do encontro para interação com os cursistas, tanto para auxílio na realização das atividades quanto para o aprofundamento e debates sobre temas importantes, dirimir dúvidas ou prestar orientações para demandas apresentadas pelos cursistas. Esses momentos se mostraram de grande riqueza, pois, encerrada a etapa "formal" dos encontros, aqueles(as) interessados em aprofundar as discussões coletivamente tiveram maior espaço para compartilhar experiências, dificuldades, leituras, dicas, debater sobre questões emergentes afetas à escola e à vida profissional, etc.

Em resumo. A rotina de cada encontro passou por: combinados iniciais (respeito às falas, fechamento de microfones), checagem e garantia de que todos tivessem pleno acesso a vídeo e áudio; informações úteis e lembretes de acesso à plataforma Moodle; cada encontro seguiu rotinas diversas que tinham como base momentos em que o tema do encontro era apresentado geralmente por meio de um jogo, práticas corporais ou brincadeira; espaço para apresentação da compreensão dos cursistas e de experiências com o tema, exposições dialogadas sobre a temática com o auxílio ou não de recursos como slides, vídeos, etc.; um novo momento de jogo/prática corporal/ brincadeira e reflexão a partir do jogo que dialogasse diretamente com o objetivo do encontro; avaliação do encontro realizada por diversos mecanismos (utilizando ferramentas tecnológicas, brincadeiras, expressão corporal, fala, registro textual) e o encerramento com informes gerais sobre os próximos encontros e atividades disponibilizadas na plataforma.

A cada encontro, os cursistas foram recebidos de uma maneira diferente em espaço que denominamos como "Sala de Espera".

Sala de Espera: Momento inicial em que a sala de aula virtual é aberta e os professores são acolhidos de diversas formas, com espaço para interação inicial sempre atrelado a alguma exposição de slides que ficavam expostos de forma cíclica, trazendo já pequenas inquietações que dariam a partir dali o tom da aula. Nesse momento, apesar da mensagem inicial, o foco estava centrado na aproximação dos cursistas entre si e nas diversas trocas possíveis em substituição ao momento de "café" inicial, tradicionalmente constituído como prática quando da oferta presencial.

A metodologia adotada privilegiou o debate, a construção coletiva e democrática, com garantia de espaços para interação entre cursistas, garantia do respeito a demandas e dúvidas apresentadas, o protagonismo e compartilhamento de experiências.

As atividades propostas no AVA foram organizadas para favorecer a interação entre os cursistas, o diálogo direto com os materiais e conteúdos disponibilizados e resultaram na constituição de um repositório de práticas pedagógicas diretamente relacionadas às temáticas propostas realizadas em diversos contextos educacionais.

Buscou-se privilegiar o uso de recursos tecnológicos que facilitassem a compreensão e a interação direta.

Para contribuir com o engajamento dos cursistas nas atividades (encontros síncronos e AVA), foi constituído também um grupo de comunicação por meio de rede social com envio de convites personalizados para cada encontro, resumo das atividades realizadas e aquelas propostas no AVA, devolutivas e promoção de compartilhamento de experiências e solução de dúvidas sobre o curso.

Recursos/Meios/Técnicas:

Inúmeros recursos foram utilizados ao longo de todo o curso visando contribuir para a aprendizagem dos conteúdos propostos, bem como promover a apropriação de recursos e ferramentas didáticas úteis aos professores(as) em sua prática pedagógica cotidiana.

- Produção de vídeos (uso de ferramentas de edição e publicação – Shotcut, Canva, Powtton; Youtube);
- Produção de slides por meio de diversas ferramentas e plataformas (Canva, Gsuíte, office);
- Produção de animações;
- Uso de músicas e estímulos sonoros;
- Agrupamento em grupos com uso de ferramenta digital que permitiu a interação de vários grupos simultâneos com acompanhamento em tempo real do formador;
- Disponibilização de filmes por meio de plataforma externa vinculada ao AVA que disponibiliza vídeos importantes para a formação (VideoCamp);

- Produção de entrevistas com especialistas, profissionais e autores que foram editadas para apresentação aos cursistas, dialogando com as temáticas vinculadas diretamente ao curso (Projeto Resenha Lúdica);
- Enquetes e recursos de construção de mapas mentais (Mentimeter);
- Gestão de encontros com uso de computador e celular como plataforma de interação (Meet, Whatszap , e-mail, moodle, etc.);
- Práticas corporais com uso de recursos acessíveis (papéis, lápis, canetas, máscaras, utensílios do lar, materiais recicláveis ou reutilizáveis com sacolas plásticas, jornal, etc.) ;
- Ferramentas de pesquisa (formulários - google forms, pollie);

No ambiente virtual de aprendizagem:

- Foram disponibilizados aos cursistas: textos, livros, vídeos, animações e músicas. Organizados nas seções: “Para ler, guardar, consultar e usar”; “Um convite para ampliar o olhar - vídeos importantes!” “Resenha Lúdica” disponível nas unidades;
- Fóruns temáticos com realização de atividades vinculadas aos conhecimentos estudados;
- Resenha colaborativa (Wiki), produção textual construída por todos os cursistas;
- Registro fotográfico do curso;

Relação Pedagógica Formador-Cursistas:

A relação pedagógica foi construída ao longo do curso entre o formador e os cursistas, com a plena disponibilidade de acesso ao formador pelas diversas ferramentas disponíveis.

Nos encontros síncronos, os cursistas foram estimulados a externar suas considerações sobre a condução do curso, dirimir dúvidas, correlacionar experiências, dialogando com o formador, que visou sanar dúvidas, apresentar conceitos e debater sobre possibilidades pedagógicas de acordo com cada contexto.

No AVA, as atividades e conteúdos privilegiaram e valorizaram as experiências docentes a partir de inquietações e dos conteúdos propostos, estimulando trocas entre formador e os cursistas e entre os cursistas.

Com a utilização de várias formas de contato entre formador e cursistas (telefone, e-mail, moodle, encontros), acredito que a relação pedagógica estabelecida

propiciou um ambiente onde os cursistas mantiveram comunicação constante com o formador, que visou dar as devolutivas necessárias e também incorporar ao curso as demandas e necessidades apresentadas.

A construção dos conhecimentos e aprendizagens foi amplamente valorizada e fortalecida com espaços democráticos, com a valorização das experiências docentes e com a busca de aprofundamentos teórico-práticos.

Processo de Avaliação[5]:

Os cursistas tiveram acesso ao plano de curso com as principais informações sobre a condução do curso, considerando os objetivos a serem alcançados, cronograma de realização dos encontros síncronos e critérios de avaliação que consideram a participação nos encontros, o acesso ao conteúdo disponibilizado e a realização das atividades propostas.

No primeiro encontro síncrono do curso, foram esclarecidos os processos de avaliação e também de condução do curso. Ao longo de todo o curso, foram reiterados os instrumentos que seriam utilizados para avaliação, bem como a mobilização para a realização das atividades propostas e o acesso/leitura dos conteúdos disponibilizados nos diferentes formatos.

No início do curso, foi aplicado questionário de diagnóstico dos cursistas que buscou identificar suas características quanto a diversos aspectos: individuais, compreensão sobre a finalidade das práticas corporais na escola e também aos temas de maior interesse ligados à proposta do curso.

Itens investigados: Idade; vínculo com SEEDF; tempo de atuação na SEEDF; formação (graduação, especialização stricto sensu e lato sensu); unidade escolar e regional de atuação; modalidade/etapa de ensino; condição de deficiência e necessidade de acompanhamento ou necessidade especial; gênero; orientação sexual; características étnico-raciais; estado de origem; condições materiais de equipamentos e de acesso à internet de boa qualidade para realização do curso e para o seu trabalho remoto na SEEDF; finalidade das práticas corporais na escola; temas do seu maior interesse acerca das práticas corporais lúdicas na escola; maiores dificuldades e/ou desafios da prática pedagógica neste atual momento; professores(as)/autores(as)/pesquisadores(as) que você gostaria de ouvir e debater

[5] A SEEDF assume em seu Currículo em Movimento da Educação Básica e em suas Diretrizes de Avaliação (Distrito Federal, 2014, 2018b), a concepção formativa de avaliação.

sobre práticas corporais na escola; opinião sobre qual o tempo e o espaço da ludicidade e das práticas corporais na escola.

O diagnóstico permitiu reconhecer características gerais dos cursistas e peculiaridades que foram consideradas e incorporadas à rotina de planejamento do curso, visando ações mais significativas ao perfil do grupo.

Ao longo de todo o curso, foram utilizadas diversas ferramentas para avaliar e acompanhar o desenvolvimento dos cursistas. Em todos os encontros síncronos, foi disponibilizado um momento para avaliação das unidades temáticas em curso, dos conteúdos disponibilizados, forma de condução dos encontros, estratégias de interação utilizadas e opiniões gerais dos cursistas sobre a condução do curso e de seu envolvimento com as atividades propostas. Abaixo slide utilizado ao final dos encontros.

Figura 5 - avaliação - como foi nosso encontro?



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

No AVA, foram utilizados fóruns temáticos que possibilitaram compreender como os cursistas percebiam e demonstravam seu aprendizado sobre os conhecimentos trabalhados. Como estratégia para ampliar as aprendizagens, o formador analisa as produções dos cursistas, dando as devidas devolutivas individualizadas quando necessário e promoveu a relação das principais questões observadas na produção dos cursistas quando necessário, revisando os conteúdos, conceitos, deixando espaço sempre aberto para que os cursistas trouxessem dúvidas e/ou sugestões.

Muitas das interações com cursistas, principalmente aquelas referentes ao suporte em como realizar as atividades no AVA, foram realizadas por meio de aplicativo de mensagens e via telefone.

Para auxiliá-los ao longo do curso, o formador disponibilizou horários para atendimento por videoconferência, por telefone ou mensagens eletrônicas. As diversas ferramentas de interação disponibilizadas possibilitaram a adequação dos

elementos vinculados à organização do trabalho pedagógico, buscando assegurar as condições de acesso e apropriação.

Estruturação do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA

A EAPE utiliza como AVA o software livre Moodle. O setor responsável pela gestão da plataforma Moodle cria o ambiente virtual do curso vazio e insere os cursistas matriculados. O formador é responsável por alimentar a plataforma e configurar a estrutura do curso.

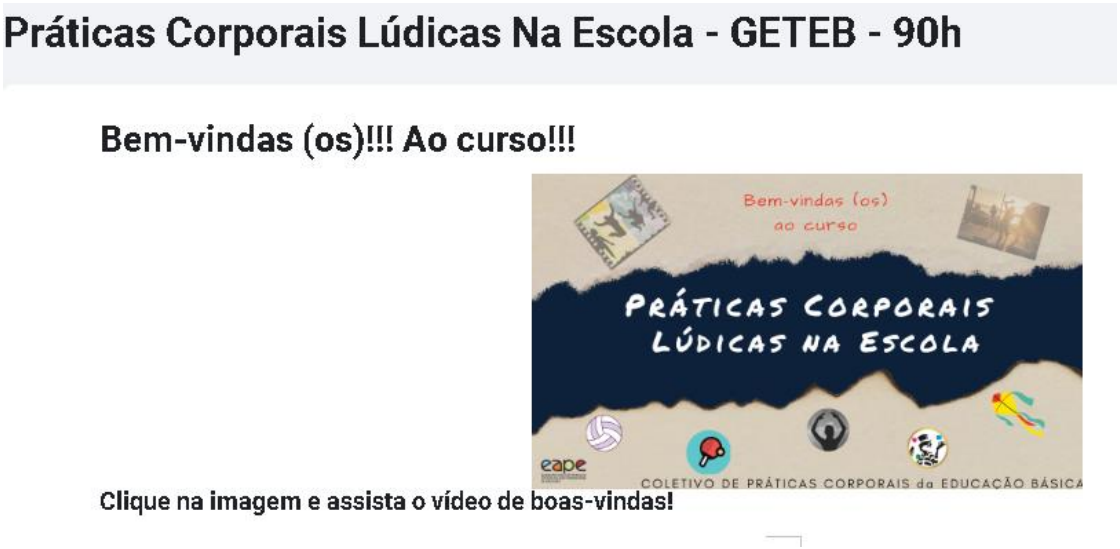
Várias possibilidades de formatação, recursos e formas de interação são disponibilizadas pela plataforma. A formatação do curso é uma etapa muito importante e em constante construção, monitoramento e avaliação.

Apesar do treinamento básico oferecido pelo setor de tecnologia da EAPE, foram necessárias muitas horas de dedicação, pesquisa, estudos para compreender as ferramentas e potencialidades do Moodle, em consonância com os objetivos propostos para o curso, em articulação com a práxis pedagógica referenciada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Para a plataforma assumir mais que o caráter de repositório de conteúdo, e de certa forma tornar-se “viva”, várias alternativas foram pensadas e testadas.

A formatação do curso foi pensada em um formato de trilha pedagógica (ilustrada), layout disponível pela plataforma do Moodle que mais se assemelhava ao planejamento idealizado para o curso, dividido em unidades temáticas sequenciais. As unidades foram abertas à visualização dos cursistas conforme o andamento do curso. O curso, apesar de contar com uma estrutura prévia de planejamento das unidades, metodologia, etc., assumiu características que presaram pela adaptabilidade, considerando principalmente o perfil e demandas dos cursistas. Abaixo apresentamos a capa do curso e a trilha pedagógica do ambiente virtual (Figuras 6 e 7).

Figura 6- Layout capa do curso



Fonte: elaborado pelo autor

O ambiente virtual também contemplou uma perspectiva atemporal no sentido de poder continuar sendo acessado como fonte de pesquisa e mesmo de memória.

A estrutura do ambiente virtual contou com uma capa do curso fixa que continha os seguintes elementos: a) saudação aos b) uma imagem criada para identificação do curso onde foi inserido um link[6] e um convite para acessar ao vídeo (animação) de apresentação do curso c) links para acesso às salas virtuais onde seriam realizados encontros on-line semanais; d) link para uma página no ambiente com uma lista de sites que disponibilizam imagens gratuitas[7]; e) link para uma página no ambiente com instruções de como utilizar imagens da internet sem ferir os direitos autorais; f) unidades do curso dispostas em formato de um “jogo de trilha”.

Dois outros elementos foram inseridos na capa do curso próximo a seu encerramento: a) checklist que possibilitava aos cursistas acompanharem quais atividades propostas haviam realizado; b) um campo com acesso à “Avaliação institucional das ações de formação - EAPE 2021” e um vídeo com tutorial para preenchimento desse instrumento.

Os cursistas deveriam rolar a página e ir acessando as unidades liberadas à medida que as unidades avançavam. Essa foi uma estratégia de ensino para os cursistas irem tomando contato com as temáticas, textos de referência, outros

[6] https://youtu.be/2YygJiB7sRE
[7] Os itens: banco de imagens gratuitos; como utilizar imagens da internet sem ferir os direitos autorais; avaliação das ações de formação – EAPE 2021, foram inseridos pela Gerência de inovação, tecnologias e educação a distância (GITEAD) da EAPE, responsável pela gestão do AVA – Moodle.

materiais, produções e atividades propostas organizadamente, seguindo o “Fio Condutor do Curso”.

Buscou-se estabelecer uma sequência lógica que facilitasse a compreensão e a apropriação crítica dos conhecimentos/conteúdos trabalhados. Sem gerar estresse e também impossibilitando que os cursistas simplesmente realizassem as atividades previamente ou tivessem contato com os conteúdos sem o devido trato, mediação e intenção pedagógica.

Abaixo apresentamos o layout das unidades no formato de trilha.

Figura 7 - layout trilha pedagógica do AVA



Fonte: Ambiente virtual de aprendizagem – EAPE, elaborado pelo autor (2021) [8]

[8] As imagens utilizadas na trilha do AVA foram extraídas do site: https://www.flaticon.com/br/

UNIDADES

Ambientação

Tema: O direito de brincar e as práticas corporais.

O direito ao brincar é valorizado/garantido na sua escola?

A primeira unidade do curso foi estruturada com foco na ambientação dos cursistas: com a rotina do curso, com o formador, com os colegas de curso, com o AVA, com a EAPE, com a formação continuada, etc.

Momento desafiador e chave para toda a caminhada. Para tal, no AVA e no primeiro encontro (aula), as atividades propostas concentraram-se no conhecimento e reconhecimento do grupo com o curso, construindo coletiva e democraticamente, sob orientação do formador, acordos e entendimentos sobre como viveríamos essa experiência juntos.

Cabe o destaque de que a lógica do trabalho da formação continuada nessa oportunidade, por ser organizada e ministrada entre pares, buscou assumir sempre um caráter e intencionalidade de construção coletiva, onde todos(as) tiveram contribuições significativas e essenciais para o sucesso da ação.

(Lagar, 2021, p. 63–64) nos elucida sobre a compreensão de formação continuada de cunho crítico emancipador, fundamentada na práxis:

> A formação continuada de professores de cunho crítico-emancipador, fundamentada na práxis, isto é, na atividade pratica pensada, permite ao sujeito, tendo sua realidade concreta como ponto de partida, apropriar-se de elementos teóricos para compreender e explicar a totalidade dessa prática, para nela interferir, visando a transformações.

Como o curso foi ministrado de forma 100% on-line, essa condição exigiu maior cuidado e atenção para que todos, respeitando os níveis de conhecimento e apropriação das ferramentas digitais, tivessem uma boa experiência com condições plenas para dar continuidade a formação.

Os cursistas tiveram acesso ao plano de curso, foi apresentada a estrutura, objetivos, formato de organização proposto para todo o período, histórico de criação do curso e a concepção de formação continuada adotada de cunho crítico emancipador fundamentada na práxis. Além do caráter de reconhecimento, aproximação e acolhimento dos grupos, algumas questões foram apresentadas aos cursistas ao longo das atividades de aula por meio de inquietações iniciais que giraram entorno do “Fio condutor” do curso.

Resumo das atividades:

Boas-vindas – sala de espera tematizada – acolhimento. Para o acolhimento dessa unidade separamos a canção Aprendendo a jogar na versão gravada pela cantora Maria Rita.

Figura 8 - Imagem da sala de espera



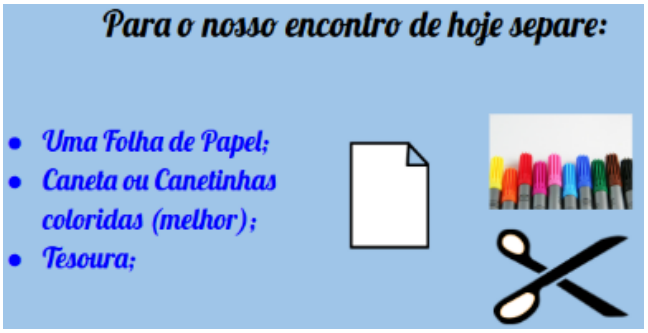
Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Aprendendo a Jogar
Composição: Guilherme Arantes
Vivendo e aprendendo a jogar
Vivendo e aprendendo a jogar
Nem sempre ganhando
Nem sempre perdendo
Mas aprendendo a jogar (refrão)
Água mole em pedra dura
Mais vale que dois voando
Se eu nascesse assim, pra Lua
Não estaria trabalhando
Refrão
Mas em casa de ferreiro
Quem com ferro se fere é bobo
Cria fama, deita na cama
Quero ver o berreiro na hora do lobo
Refrão
Mas aprendendo a jogar

Vivendo e aprendendo a jogar
Vivendo e aprendendo a jogar
Nem sempre ganhando
Nem sempre perdendo
Mas aprendendo a jogar
Quem tem amigo cachorro
Quer sarna para se coçar
Boca fechada não entra besouro
Macaco que muito pula quer dançar

- Conhecer e se reconhecer:
    - Coloque no modo mosaico e tente reconhecer os colegas. Pode dar um oi, Olá!!! (podendo usar chat também); ao abrir a câmera buscar olhar nos olhos do outro (cumprimentar);
- Jogo das máscaras:
    - Materiais: Uma folha de papel, canetas ou canetinhas e um tesoura.[9]

Figura 9 - lista de materiais necessários para o encontro enviada previamente.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

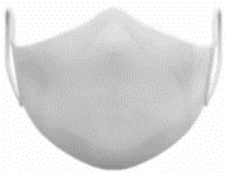
[9] No convite para o encontro enviamos a lista de materiais.

> Qual o significado da máscara? Todos nós usamos nossas máscaras sociais conforme a situação ou ambiente em que estamos. O palhaço usa uma máscara, que busca trazer uma determinada essência. Quando ele assume, o personagem assume aquelas características...

Naquele momento, ainda no contexto da pandemia, o uso de máscaras passou a figurar no cotidiano das pessoas.

1º momento: O formador irá guiar e orientar a atividade. Todos(as) deverão fechar os olhos e respirar profundamente 3 vezes, encontrando uma postura em que estejam bem confortáveis. Mantendo os olhos fechados, o formador pedirá que todos(as) façam um exercício mental retornando às primeiras memórias da infância (roupas, cabelo, como enxergava o mundo, onde morava, sentimentos, amizades, etc.). Ir avançando nas memórias, chegando por volta dos 6 a 7 anos já frequentando a escola, lembrar (relação na escola, relação com o corpo, como se percebia no mundo, o que vestia, o que gostava de brincar, etc.). Avançando um pouco mais, chegando à adolescência inicial, remorar (seu tamanho, mudanças no corpo, como se relacionava com familiares, amigos, na escola, onde gostava de passear, quem eram seus amigos, etc.) por volta dos 12 a 13 anos qual era o jogo ou brincadeira de que mais gostava, buscar nas memórias percepções sensoriais, sua memória afetiva daquele período, quais eram seus sentimentos ao brincar.

Figura 10 - Máscara



2º Momento: Com a folha de papel, recortar uma máscara no formato que preferir e que sirva no seu rosto. Desenhar na frente da máscara, desenhar a brincadeira de que mais gostava e escrever qual era o sentimento que o seu eu adolescente sentia naquele momento. Compartilhar máscaras e experiências.

Figura 11 - Jogo das máscaras



Fonte: Registro fotográfico Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

3º Momento: Pedir as participantes que escrevem no verso da máscara uma mensagem com a seguinte reflexão: O que aquela criança diria para você (professor(a)) hoje? (Seria um voto de esperança?). Compartilhar mensagens e os motivos da mensagem

Figura 12 - jogo das máscaras II



Fonte: Registro fotográfico Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Após a vivência – avaliar a atividade

Reflexões para o debate

1. O direito ao brincar? Quais as impressões sobre o direito de brincar?
2. Essa atividade pode ser replicada com estudantes, pais ou até mesmo com colegas na escola? Como fariam?

- Apresentação do Curso:
  - Vídeo sobre o curso: https://youtu.be/2YygJiB7sRE

Figura 13 - Slides do vídeo de apresentação do curso



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Exposição dialogada:

Por que debater sobre Práticas Corporais Lúdicas na Escola? As práticas corporais e a cultura corporal não pertencem à EF, são da escola; por isso, é um curso aberto a todas as áreas do conhecimento.

Curso surge de demanda da EAPE para oferta de cursos estruturantes por etapa, por isso maior foco nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O curso se caracteriza pela construção coletiva, sem o uso de “receitas” ou fórmulas prontas. Mais que vivências de brincadeiras e jogos, nossa práxis tem como

referenciais teóricos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Abordagem Crítico-Superadora (ACS). As Práticas Corporais Lúdicas (PCL) e O Direito de Brincar na escola (DBE) serão os fios condutores do curso em articulação com a cultura corporal.

De acordo com Rodrigues e Padilha (2017):

> [...] a práxis pedagógica caracteriza-se como uma atividade transformadora. E é a consciência do motivo da atividade pedagógica, isto é, a transformação social, que a coloca em movimento. Consequentemente, a consciência do caráter coletivo de sua atividade confere ao professor maior grau de consciência de classe.

Para o sucesso do curso, será necessário o empenho de todos no fortalecimento dos espaços de trocas, valorizando e ocupando os espaços e ferramentas de comunicação que utilizaremos com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O AVA foi construído para favorecer as aprendizagens, interações, compartilhamento de conteúdos riquíssimos que darão suporte e se somarão à caminhada do curso.

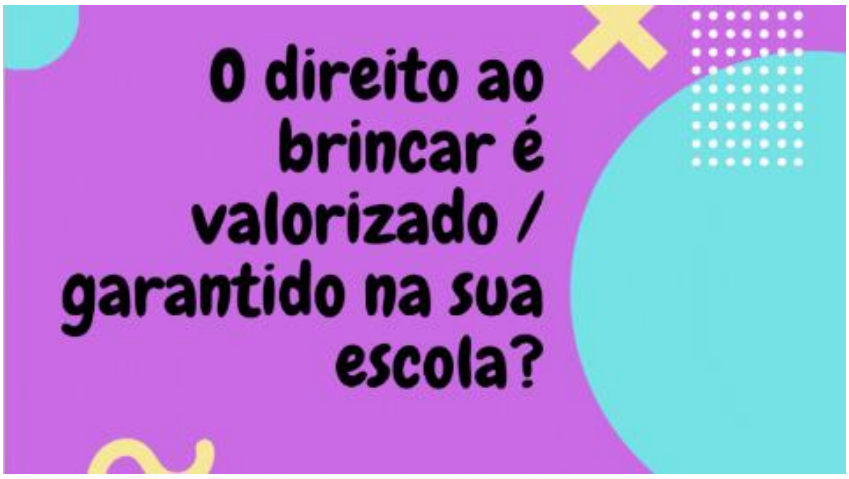
Partiremos de uma concepção de formação continuada crítico-emancipadora (Silva, 2018) que se fortalece no trabalho coletivo e na valorização de uma formação feita por pares.

- Debate

Questão proposta para o debate: O direito ao brincar é valorizado/garantido na sua escola?

Cursistas são convidados a compartilhar o trabalho em suas escolas (antes e durante o período de isolamento). Também foram indagados se têm a percepção de que o brincar perde importância à medida que se avançam as fases da vida e as etapas de ensino.

Figura 14 - O direito ao brincar é valorizado/garantido na sua escola?



Fonte: elaborado pelo autor, 2021

Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- Tour virtual e explicativo sobre o AVA.
    - Como acessar; principais características do ambiente; como acessar atividades e conteúdos, etc.
- Plano de curso;
- Fórum de Apresentação:

Busque se apresentar da melhor maneira possível. A apresentação pode vir acompanhada de poesia, letra de música, foto, vídeo, etc. Gostaríamos de conhecer qual foi sua trajetória até chegar até aqui e quais são suas expectativas futuras.

Comente também sobre as dificuldades e desafios que vêm enfrentando no ensino remoto e/ou no ensino presencial, com uma parcela ainda a distância.

- Questionário Diagnóstico[10]

Estratégia utilizada para conhecimento e reconhecimento do perfil dos cursistas, consultada ao longo da execução de todo o curso, servindo como elemento importantíssimo para o planejamento e também para a avaliação formativa do curso.

[10] Relatório como os resultados dos questionários de diagnóstico da 1º e 2º oferta em anexo.

Unidade 01 - Práticas Corporais

Jogos Pueris Marinho Quintana

O que nos acontece nada tem como a gente
o que nos acontece são simples acidentes
que chegam de olhos fechados num jogo de
cabra-cega e mesmo a morte
é aquela conhecidíssima, aquela antiga
brincadeira de fingir de estátuas…

(Marinho Quintana)

Tema: As práticas corporais como manifestações da Cultura Corporal;

Quando falamos em Práticas Corporais na Escola, o que vem à sua mente?

Nessa unidade, inauguramos o estudo das práticas corporais lúdicas (PCL), temática central do curso que será aprofundada em diversos contextos em interseção constante com suas diversas representações na escola, buscando sempre a maior compreensão das diversas determinações que as definem como objeto central de nossos estudos.

Como instrumentalização, partimos da compreensão de que, considerando os referenciais teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF) (Distrito Federal, 2014), o conceito de práticas corporais se fortalece na produção das ciências humanas e pedagógicas "em oposição ao reducionismo biológico do conceito de atividade física" (Furtado, 2020, p. 160).

As práticas corporais nos acompanham do acordar ao dormir. (levantar, fazer o café, ir à padaria, caminhar até o trabalho, etc.). São mais que atividades físicas e devemos reconhecê-las como campo de estudos, sendo impossível compreender nossa realidade (natural e social) sem a reflexão sobre a cultura corporal.

De acordo com o Coletivo Autores (1992, p. 38), a cultura corporal:

> [...] Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

A cultura corporal não pode ser negligenciada no processo pedagógico, não estando nem acima, nem abaixo de qualquer componente curricular ou conhecimento. Ela não se configura como objeto exclusivo da EF na escola. A cultura corporal dialógica (ou deveria) com todos os componentes curriculares e é de extrema importância em todas as etapas da educação básica. Sua ausência "[...] impede que o homem e a, realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana?" (Coletivo Autores, 1992, p. 42).

De acordo com Furtado (2020, p. 161) as:

> [...] práticas corporais são aqui tratadas como fenômenos humanos, que possuem intensa relação com os elementos culturais, políticos, econômicos e sociais de um determinado contexto. Logo, as práticas corporais incorporam e superam ao mesmo tempo as elaborações daquilo que se considera movimento enquanto deslocamento corporal ou de membros do corpo. Por isso, devem ser objeto de estudo e não apenas de vivência.

Compreender as práticas corporais em cada contexto histórico e social vivido pela humanidade nos permite avançar na busca do entendimento, não só da importância do movimento no processo de humanização, como todo o significado que ele traz em cada contexto (guerra, paz, produção industrial, lazer, esporte, cultura, religião, etnia, identidade, etc.) e as resultantes desse processo de sociabilidade.

Entendemos que as práticas corporais mantêm relações diretas com: a cultura, com os debates políticos e econômicos do momento e sua trajetória de construção histórica, com os processos de desenvolvimento das relações sociais, com os processos biológicos, entre outros tantos aspectos.

Consideramos ser inconcebível na escola, em especial nas aulas de EF, que as práticas corporais sejam encaradas apenas como atividade física, sem nenhum tipo de finalidade ou intencionalidade pedagógica, desconexas da realidade e sendo trabalhadas apenas como uma tarefa a ser cumprida (atividade física pela atividade física).

Um exemplo para demonstrar nossa perspectiva é: questionar a prática de exercícios físicos, como sequências de séries de polichinelos, tendo apenas o movimento como objetivo ou apenas o possível benefício fisiológico ou cognitivo quanto ao domínio do corpo ou como atividade vinculada a uma ideia de boa saúde.

Taffarel e Hack (2020, p. 31) nos ajudam nesse entendimento:

> Ao propor a seleção, organização, sistematização do conhecimento no ensino da Educação Física sob predição da Cultura Corporal, sob os pressupostos do conjunto teórico apresentado, visamos também superar a biologização da

> Educação Física e a super valorização de conhecimentos advindos da área da saúde relacionados com a área médica, e dentro dela o paradigma da doença, para atribuir-lhes as dimensões da formação operacional e, principalmente de formação teórica.

O papel e a função da educação física na escola, enquanto componente curricular, é maior que a mera reprodução de movimentos a título de pseudo benefício à saúde.

De acordo com Albuquerque e Taffarel (2020, p. 56–57):

> [...] explicar o que é Educação Física exige uma postura que supere a *imediaticidade* da aparência do seu objeto, que induz os sujeitos a captá-lo superficialmente apenas como gestos esvaziados produzidos por um *corpo*, ou ainda, negando a motivação histórica do seu aparecimento, reduzindo-o ao presente sincrônico das motivações individuais sem qualquer referência aos objetos reais, tampouco à sociedade que o produz e reproduz, e ainda menos, pensar em como poderiam ser suas expressões uma vez livres das amarras de um modo de produção que tem por base a produção coletiva e a apropriação privada por poucos.

O CMDF (Distrito Federal, 2018a, p. 13) consigna e nos dá suporte a uma compreensão sobre o papel e função da EF na escola.

> "[…] a Educação Física pode contribuir de maneira privilegiada para a formação integral dos estudantes integrando as dimensões afetiva, cognitiva, social e motora no trabalho com o corpo e com o movimento, corroborando para a articulação com os demais componentes curriculares e áreas do conhecimento.
> Desse modo, o ensino da Educação Física acaba por modificar, formar e possibilitar o autoconhecimento e o uso autônomo da cultura corporal para participação ativa do estudante na vida social, superando a dicotomia corpo e mente, sem abandonar sua especificidade de ampliar a formação corporal e motora dos estudantes.
> A unicidade teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem permite correlacionar dimensões humanas a conhecimentos sobre o ser humano, sobre a natureza e sobre a sociedade, trazendo uma abordagem articulada aos Eixos Transversais: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, que evocam a definição de objetivos e conteúdos dedicados às demandas sociais que se mostram significativas no contexto da escola."

Na unidade seguinte a ludicidade será tematizada e exploremos a "unicidade teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem(ibid.)".

Resumo das atividades:

Boas-vindas – sala de espera tematizada – acolhimento. Para o acolhimento dessa unidade, separamos a canção instrumental “Voando alto[11]” do grupo brasiliense Marambaia.

Figura 15 - Sala de espera unidade 01



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

- Nuvem de ideias: quando falamos em Práticas Corporais na Escola, o que vem à sua mente (registrar até 3 palavras).? As palavras mais registradas ganham mais destaque. Exposição dialogada:
    - Propõem que essa atividade seja realizada no início e no final do encontro. Nesse movimento, após os estudos e debates, retomamos e avaliamos a perspectiva que cada um tem sobre as práticas corporais na escola.

Abaixo apresentamos o registro das nuvens de ideias de duas turmas.

[11] Composição de Marcus Morais disponível para ouvir em https://soundcloud.com/marambaia-1/voando-alto?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing. Informações sobre a banda no site https://grupomarambaia.weebly.com/o-marambaia.html

Figura 16 - Quando falamos em Práticas Corporais na Escola, o que vem à sua mente?

Início – término Turma T1



Início – término turma T4



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

- Estudo de caso (seguido de debate):
    - Divisão dos participantes em três grupos: cada grupo deverá escolher um relator, que deverá apresentar resumidamente o debate e a produção do grupo (inclusive as opiniões divergentes). Cada grupo receberá uma situação (caso) e deverá debater e refletir coletivamente, considerando os seguintes pontos:
        - Já presenciaram esse tipo de situação na escola?
        - Qual a opinião do grupo sobre a situação?
        - Apontar quais alternativas de resolução das situações.

Situação 1: A quadra da escola está em reforma e a escola não dispõe de outro espaço amplo para uso das aulas e interação. A escola possui apenas um pequeno pátio e 3 corredores que separam os blocos de salas de aula.

Situação 2: Uma turma ou grupo de estudantes “aprontou” durante uma aula antes do intervalo e foram punidos com a perda do recreio. Durante o recreio, tiveram que copiar um texto sobre a importância da disciplina na escola.

Situação 3: Nas aulas de Educação Física, os meninos jogam futebol e as meninas jogam queimada ou ficam sentadas.

- Práticas Corporais Lúdicas – vivências, debates, trocas de experiências, etc. :
    - Reconhecimento do próprio corpo:

1º momento: Organizar o espaço para poder se movimentar livremente acompanhando a aula; ficar de pé; fechar os olhos e respirar calmamente (3x); reconhecer e mexer articulações dos pés à cabeça (dedos das mãos e dos pés, ombros, pescoço, joelho, tornozelo), tocar e movimentar. Abaixar, sentir a coluna vertebral - soltar a respiração; se movimentar livremente pelo espaço;

2º Momento: Se imaginar nos primórdios da vida humana, onde o homem ainda depende da caça para sobreviver. Imaginar o momento da caça com arco e flecha ou lança, a concentração, preparação do movimento, mira e ataque.

Os cursistas são levados a movimentar-se de diversas maneiras, imaginando vários contextos da vida humana. Exploramos as relações com as práticas corporais dos primeiros seres humanos e dialogamos sobre as diversas construções simbólicas, de linguagem, de aprimoramento de habilidades, estratégias, motivações, inter-relações, etc. assumidas pelas práticas corporais.

A partir do exemplo da dança, propomos a reflexão dessa manifestação da cultura corporal, assim como tantas outras, que não surge da necessidade da prática do exercício físico como uma forma de manter o corpo forte e saudável. Ela nasce no atendimento das necessidades humanas e seu estudo e compressão possibilitam às inúmeras culturas em seu processo histórico de desenvolvimento, contribuições significativas no processo de humanização para além do desejo de interação, seja com a música, com os sons, com espaço, com o outro, etc.

Para compreender o desenvolvimento das práticas corporais, ainda tomando como exemplo a dança, (Climaco; Junior; Taffarel, 2017, p. 731) nos ajudam a compreender, em seu estudo sobre o trato do conhecimento da dança na escola[12], que toda atividade humana:

> [...] tem sua gênese na necessidade da manutenção da vida. Para manter a sua vida o ser humano tem que produzir e reproduzir as condições de sua existência. Para manter-se em pé e poder fazer a história, portanto, é necessário ao ser humano trabalhar. É no trabalho humano que vamos encontrar a gênese de todas as atividades que, no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade adquirem diferentes sentidos e significados.
> Os sentidos e significados das atividades humanas decorrem, portanto, das relações sociais estabelecidas em cada período do desenvolvimento da humanidade. (Climaco; Junior; Taffarel, 2017, p. 731)

Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- Responder ao formulário[13]– Atividade vinculada à temática do encontro. *Vamos refletir sobre as práticas corporais na escola e na sociedade?*[14]

Cenário antes da Pandemia x Cenário atual com o Ensino Remoto

Nessa atividade, pedimos aos cursistas que respondessem questões relacionadas à sua atuação docente antes e durante o período pandêmico, em quais etapas ou modalidades atuavam antes e durante a pandemia. Essa diferenciação permite observar diferenças significativas entre a atuação docente antes e durante o período de pandêmica (isolamento e retorno gradual ou escalonado) e também em cenários onde houve a mudança ou migração para uma etapa ou modalidade de ensino.

---

[12] O trato com o conhecimento da dança na escola: trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia
[13] Aplicamos o formulário apenas na primeira oferta, no segundo semestre optamos pelo fórum, naquele momento as aulas presenciais estavam sendo retomadas.
[14] Relatório com a tabulação dos dados em anexo.

Buscamos levá-los a refletirem sobre as diferenças onde as práticas corporais aconteciam na escola, lugares ou momentos, (antes da pandemia) e as práticas corporais que os estudantes vivenciam através do Ensino Remoto. Encerrando a atividade, focamos nas experiências pessoais com as práticas corporais, pedindo que elencassem tipos diferentes de cada uma das manifestações da cultura corporal/prática corporal que cada cursista conhecia, divididas em “categorias”: Danças; Esportes; Jogos e Brincadeiras; Ginásticas; Lutas; Práticas Circenses; Outras:

Esse momento leva à reflexão sobre quais manifestações os cursistas conhecem, vivenciam, já vivenciaram em algum momento da vida e àquelas que nunca vivenciaram, mas que conhecem;

Uma oportunidade para a reflexão sobre o universo vasto e rico de manifestações da cultura corporal que existem e em diálogo com a proposta do curso, como essas manifestações se relacionam ou são vivenciadas na escola, quais possibilidades delas serem vivenciadas nas escolas, a reflexão sobre a garantia de acesso aos conhecimentos produzidos pelo conjunto da produção da humanidade historicamente e aquilo de mais avançado que deve ser garantido a todos os alunos, também as possibilidades de apropriação de saberes em diversos contextos da escola, considerando as demais disciplinas curriculares, para além da EF, e espaços e tempos outros onde estudantes podem vivenciar autonomamente.

Com os dados gerados pelo formulário, além de levar os cursistas a refletirem sobre vários aspectos ligados a vivência das práticas corporais antes e durante a pandemia, demonstramos que é possível, por exemplo, fazer um levantamento sobre o conhecimento dos alunos sobre as práticas corporais que eles conhecem e criar inúmeras estratégias para utilização dos dados correlacionado com diversos aspectos, por exemplo: história das manifestações, locais de práticas; características das manifestações, quem tem acesso (hoje e ao longo do tempo, gênero...), exposição e exploração da mídia, processo de aprimoramento (técnico, tático, regras, etc.), popularização, relação direta ou não com o fenômeno da esportivização das práticas corporais, relação com a comunidade educativa (onde, quando e por quem é praticada ou não é praticada, e por quê?)

Podemos ainda construir um “mapa das manifestações da cultura corporal” conhecido pelos cursistas e explorar de diversas formas, como descrito acima. O mapa pode ser complementado e aprimorado e servir de exemplo do que pode ser

construído com os estudantes na escola. Pode ser explorado por diversas disciplinas, correlacionando os dados obtidos (gerando, por exemplo, estatística, análises geográficas e históricas, etc.).

Fórum da unidade 01[15]

Olá pessoal

Em nosso encontro refletimos juntos e debatemos sobre as Práticas Corporais e Cultura Corporal.

Considerando nosso debate, os conceitos e situações apresentadas.

Respondam à questão abaixo.

Qual o papel e o espaço das práticas corporais na escola?

Abaixo, compilamos algumas respostas dos cursistas a título de exemplo[16]:

> As Práticas Corporais na escola são essenciais porque ajudam os alunos a compreenderem melhor seus corpos. Elas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor, melhorando a qualidade de vida dos estudantes. Infelizmente, nem todas as escolas têm espaço adequado para essas atividades.

> Bom dia a todos.
> Começando pelo mais fácil, o espaço para as práticas corporais na escola é qualquer cantinho utilizável para um grupo de alunos e professores desenvolverem sua atividade pedagógicas conforme o planejamento de cada um. O que dizer do papel. Como professor de educação física não consigo visualizar a escola sem a prática corporal no aprendizado e crescimento de todos os envolvidos como seres do mundo

> Boa tarde, vejo as práticas corporais na escola como tendo um papel fundamental na ampliação das possibilidades motoras e da cultura corporal através do movimento e da expressão corporal . Além disso, se houver a abordagem adequada, podem promover e enriquecer o diálogo sobre questões históricas, culturais e políticas com os estudantes

> Quanto a prática corporal quanto mais diversificada e trabalhada ela for maior serão os benefícios motores, cognitivos, social, afetivo e cultural dos envolvidos

> Todos os espaços pedagógicos da escola são e devem ser voltados às práticas corporais, pois não há separação entre corpo e mente e sim algo unificado e coordenado pelo ser. O papel da escola é o de promover uma maior consciência corporal e social no indivíduo de forma inter e multidisciplinar, incentivando hábitos e ações que propicie expressividade, sinapses e interação.

> Olá.
> Vejo que as práticas corporais na escola são de suma importância para o

[15] Aplicado às turmas da segunda oferta.
[16] Preservamos as identidades dos cursistas.

desenvolvimento dos estudantes. Imaginar que eles terão rendimento ficando horas sentados e parados é uma ilusão. Como sou da área das artes, as práticas corporais são muito bem vindas em vários momentos, desde trabalhar a percepção auditiva com uma brincadeira clássica de "estátua", como bater os pés no chão no pulso da música e bater palmas em ritmos diferentes. Aprender os conceitos musicais movimentando o corpo faz muito sentido e pode proporcionar uma vivência musical significativa mesmo sem instrumentos musicais disponíveis.
Nas artes cênicas e dança o movimento está totalmente inserido nas atividades.

Segundo Soares (2005), as práticas corporais devem ser configuradas como pedagogia que intervém sobre o corpo. Sendo assim, estão presentes em todos os momentos/ tempo espaço da vida humana. Exatamente o que eu penso, as práticas corporais devem fazer parte de todo contexto de nossas vidas, corpo/mente ambas depende da outra, é essencial para que tenhamos uma vida saudável. favorecem aos estudantes maior conhecimento de seus corpos, ampliando suas habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras e também a integração. São fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos. As instituições escolares devem investir em espaço para realização dessas práticas corporais, pois são o recheio , digamos assim da comunidade escolar. Que sejamos mais conscientes quanto o papel das práticas corporais no ambiente escolar.

Boa tarde!
As práticas corporais são muito importantes e essenciais no contexto escolar, desde o ensino infantil ao ensino médio. São movimentos que possibilitam o enriquecimento motor , social e afetivo dos alunos. Podendo trazer somente benefícios aos nossos alunos. O espaço , acredito que deve ser trabalhado em todos os espaços e momentos escolares para enriquecer a vida escolar dos alunos.

- Seção: Para ler, guardar, consultar e usar - 5!
  - Leituras sugeridas:
    - Currículo em Movimento da Educação Básica do DF - Pressupostos Teóricos - (Distrito Federal, 2014);
    - Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental-Anos Iniciais - Anos Finais(Distrito Federal, 2018a);
    - Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo Autores, 1992);
    - Práticas corporais e educação física escolar - Sentidos e Finalidades(Furtado, 2020).

Unidade 02 – Ludicidade

Tema: As Práticas Corporais Lúdicas no processo de ensino-aprendizagem

Como as práticas corporais lúdicas (conteúdo e método) contribuem para o processo de ensino aprendizagem?

> **O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico**, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele **desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.** (Coletivo Autores, 1992, p. 62 grifo nosso)

Nessa unidade, a ludicidade assume o protagonismo da reflexão crítica sobre as práticas corporais lúdicas (PCL) e o direito de brincar na escola (DBE). A partir da ludicidade, temática que desperta grande interesse de professores e professoras que buscam cursos de formação continuada como este, propomos um estudo que possibilite uma compreensão mais aprofundada sobre o papel que a ludicidade cumpre na educação, sob diversos aspectos, em diferentes cenários e considerando o possível conflito de interesses postos que podem surgir do uso da ludicidade como uma espécie de ferramenta que pode atuar no processo de ensino-aprendizagem com finalidades distintas.

Em acordo com Sampaio e Behmoiras (2018, p. 148) consideramos que

> [...] deve-se buscar no processo de ensino-aprendizagem a apreensão da realidade social complexa por parte dos estudantes por meio da apropriação da cultura corporal, desenvolvendo um olhar crítico, questionador, autônomo e criativo durante as aulas.

Essa é uma reflexão poderosa quando, no contexto atual da organização da sociedade sob as imposições do modo de produção capitalista, a ludicidade na escola pode ser considerada uma *"ferramenta necessária"* para a manutenção da motivação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. Porém, no contexto capitalista, sua intencionalidade se manifesta contrária à compreensão das relações complexas da realidade social e do enfrentamento das mazelas promovidas por esse modo de produção, ou seja, a ludicidade assume um caráter alienante.

Em oposição ao caráter alienante, entendemos que a ludicidade no contexto educacional pode desempenhar um papel essencial ao permitir que os alunos se apropriem da cultura corporal de forma crítica e reflexiva. As PCL contribuem significativamente para a apropriação crítica da cultura.

Essas práticas não só facilitam a aprendizagem, mas também permitem que os alunos desenvolvam significados pessoais e subjetividades relacionadas à sua vida e ao mundo ao seu redor. “Por meio da prática corporal e da fala da criança, percebe-se a materialização do processo de reprodução de significados culturais. (Sampaio *et al.*, 2017)”. Os autores complementam:

> [...] a intervenção crítica do professor sobre a brincadeira é fundamental, tendo em vista que nelas são usuais a reprodução de comportamentos individualistas e a discriminação (de gênero, de habilidades, de etnia, da pessoa com deficiência etc. (Sampaio et al., 2017, p. 1457)

O professor tem um papel crucial nesse processo, sendo fundamental que intervenha de maneira crítica quando identificar comportamentos discriminatórios ou individualistas nas brincadeiras.

Na escola, por vezes, não é incomum a percepção de que o lúdico não é sério. Percebemos que esse entendimento avança com as etapas, à medida que as crianças avançam na educação básica, a ludicidade vai deixando de ser valorizada.

A ludicidade pode ser considerada como aquilo que não é sério? Ou ela pode ser levada a sério?

Existe uma ideia predominante que relaciona a ludicidade *à falta de seriedade*, uma visão que permeia diferentes culturas e momentos históricos, por vezes assumindo uma rigidez normativa que considera o lúdico como seu oposto. Quando o lúdico é *levado a sério* apresenta a ideia de integração e inteireza do ser, que considera seu estado interno (Massa, 2015).

Essa percepção muitas vezes leva à condição de que, ao brincar, os estudantes não estão realmente aprendendo, contribuindo para a ideia de que esses momentos devem ser evitados na escola. Contudo, é possível integrar a ludicidade de uma maneira que ela se torne uma ferramenta séria e efetiva para a aprendizagem, contribuindo também para a criação de vínculos sociais e pertencimento entre os alunos.

O brincar é um direito que todos devem reconhecer e preservar, o brincar é fundamental para o desenvolvimento humano. Por vezes, nos momentos lúdicos, o papel do professor se concentra na observação de como crianças e adolescentes se expressam e se manifestam, tanto verbalmente quanto fisicamente. As intervenções pedagógicas são moldadas a partir dessas observações, oferecendo novas possibilidades de aprendizado.

A ludicidade, embora presente no currículo educacional, tende a ser deixada de lado à medida que os alunos avançam na educação básica. Existe uma crença de que o ensino precisa se tornar "sério", resultando em uma diminuição da importância do brincar como direito e como ferramenta pedagógica.

O brincar deve ser valorizado como um direito fundamental e não relegado a um segundo plano. É crucial que a escola reconheça o espaço para o lúdico, enfatizando a necessidade de manter o jogo e a brincadeira em todas as etapas da aprendizagem.

A relação entre lúdico e educação está sendo sacrificada em prol de um modelo utilitarista que prioriza a produtividade. A inclusão do lúdico nas práticas pedagógicas é frequentemente abandonada em favor de abordagens “mais sérias” e produtivas. Essa mudança de foco prejudica o reconhecimento do brincar como um direito essencial e uma parte legítima do desenvolvimento educacional.

Consideremos importante desvelar os discursos e também os processos das reformas educacionais ao longo de nossa recente história de escolarização, destacando os seguintes aspectos:

Continuamos com uma educação tipicamente *utilitarista/técnico instrumental* compromissada com a formação da classe trabalhadora apta às demandas diretamente ligadas à geração de riqueza que não é usufruída por ela.

Persiste a *imposição dos discursos* de que a escola tem que atender a parâmetros mínimos de *produtividade* quanto às *“habilidades e competências”* que o indivíduo deve adquirir. A classe trabalhadora precisa garantir a reprodução do capital: *por meio da formação técnica e especializada* para *mão de obra barata e qualificada.* Para a classe trabalhadora: qualquer prática humana que não seja produtiva é considerada, *perda de tempo, desimportante* (exemplo: brincadeira, o jogo, as práticas corporais, o lazer, a arte).

O Novo Ensino Médio (Brasil, 2018a), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b) e avaliações de larga escala que desconsideram a especificidade e problemas de cada comunidade escolar estão *a serviço desse modelo, no centro das contrarreformas do sistema educacional* (Silva, 2019)**.**

A classe burguesa precisa de uma formação capaz de garantir a manutenção das relações sociais de produção e de exploração.

Como e por que o lúdico reaparece nesse cenário (à medida que as etapas da Educação Básica avançam, AFEF e EM)? O lúdico assume seu papel de...?

A ludicidade se apresenta nesse contexto como uma *ferramenta útil* sedutora no processo de *docilização* da classe trabalhadora e formação de novos quadros preparados (como um remédio para a produtividade) a aceitar a exploração ditada pelo capital como algo natural.

Os futuros trabalhadores nesse contexto devem aprender aquilo que é estritamente necessário à sua adaptação à lógica do mercado e ainda estarem felizes durante o seu processo de aprendizagem. Uma forma de *maquiar o processo de exploração* de uma vida que os espera num futuro próximo.

Vivemos a ascensão de ferramentas e estratégias ricas em neologismos ou estrangeirismos, como a gamificação, as metodologias ativas, design lúdico e seu gigante acervo de modismos (novos ou repaginados modelos e formatos de ensino), análises e produções de bases e guias parametrizados por matrizes de referência capazes de medir e fornecer parâmetros de controle do sucesso das políticas educacionais capitaneadas pelo mercado.

Para ilustrar essas estratégias, o vídeo (Demissão Gameficada, 2021) produzido por uma companhia de comédia é um bom exemplo para reflexão. O vídeo satiriza a gamificação no contexto empresarial pandêmico, onde os trabalhadores ficam à mercê de um “jogo” para manter seu emprego.

Nos deparamos com um questionamento fundamental:

A ludicidade na escola é *iludir* a criança e o adolescente para aprenderem?

Segundo Massa (2015, p. 119 apud; Brougère, 2003), uma série de pesquisadores percebe o jogo como:

> [...] um elemento para iludir a criança, de forma que ela aprenda como se estivesse brincando.”. “Nesse caso, não se trata de aprender através do jogo e sim tornar o ensino com a “aparência” de uma brincadeira, controlando os supostos jogos com o objetivo de ensinar determinados conteúdos.”

Podemos então compreender que, apesar de aparentar maior valor ao elemento lúdico, o utilitarismo é preponderante, usando-o como recurso ou ferramenta pedagógica (Massa, 2015, p. 119).

Apontamentos:

Como nos posicionamos frente a essa questão?

Seríamos contra se valer do brinquedo, da brincadeira e dos jogos para ensinar algo?

Claro que não!

Somos *contra a manipulação***,** que aposta no *não reconhecimento* do estudante como merecedor de entender e compreender os processos de ensino aprendizagem.

Somos *contra uma educação alienadora e alienante*, onde os estudantes *não sabem por que aprendem* ou por que *não reconhecem* tais conteúdos como importantes para a sua formação humana.

Somos a favor de um *aprendizado democrático*, onde o estudante participa das estratégias de ensino e compreende as relações sociais que envolvem a *construção do conhecimento***.**

Somos a favor do *fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia* como princípios educativos comprometidos com a superação dos quadros de desigualdade e da luta de classes.

Então, como devemos seguir?

Diferentemente das propostas que empregam o jogo *apenas como um instrumento útil* para quebrar a resistência ao aprendizado de determinado conhecimento/conteúdo. Propomos um processo *consciente e crítico* onde o estudante perceba a todo o tempo seu papel na escola e do porquê aqueles aprendizados são fundamentais para seu desenvolvimento e não apenas a simples aquisição de habilidades e competências que visem a sua adaptação e sobrevivência.

Nesse processo, ele *detém o conhecimento (se apropria criticamente)* e coletivamente constrói alternativas de enfrentamento à exploração. As *práticas corporais lúdicas*, a partir do entendimento da pedagogia histórico crítica (Saviani, 2019b), são conhecimentos acumulados pela humanidade e, portanto, podem e devem ser trabalhados na escola como conteúdo e como método.

O professor(a) deve partir sempre do *(re)conhecimento das práticas corporais* presentes na própria comunidade escolar, problematizando e propondo desafios e soluções possíveis em um processo constante de instrumentalização e de estabelecimento de novas sínteses.

Ao inquietar os estudantes a rever suas posições, o professor *traz novos elementos e conhecimentos*, sempre experimentando, apresentando novos saberes, dialogando, refletindo e observando as novas elaborações construídas.

Todas essas posições e proposições podem e devem ser mediadas considerando o caráter que a ludicidade pode e deve assumir na escola, e ao longo de toda a vida, como mais um elemento que compõe a “maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico” (Saviani; Duarte, 2012).

> De acordo Luckesi (2014, p. 14):O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender

Não há como fomentar reflexões críticas acerca do papel da ludicidade no ambiente escolar sem uma avaliação crítica do modelo social no qual a escola se insere, especialmente a escola pública destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Portanto, professores(as) devem se comprometer a garantir ambientes que proporcionem experiências lúdicas autênticas, que aumentem o estado lúdico (Luckesi, 2014)interno e estimulem as mais intrincadas possibilidades do pensamento. A nossa luta por uma ludicidade crítica no ambiente escolar vai além de garantir momentos de completa satisfação pessoal. Trata-se de uma construção coletiva que impulsiona um conjunto consciente que não se conforma com uma lógica puramente instrumental e que busca redefinir os padrões aceitáveis, batalhando por condições objetivas e sugerindo uma nova forma de sociabilidade no ambiente escolar.

É importante que as aulas de Educação Física não sejam vistas apenas como momentos para jogar futebol ou queimada. Uma abordagem mais inclusiva deve incentivar todos os alunos a experimentarem inúmeras atividades.

Entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora contribuem efetivamente para uma intervenção docente com vistas à formação crítica de fato no âmbito das práticas corporais lúdicas.

Essa compreensão permitirá ao professor transformar quaisquer jogos/brincadeiras/práticas corporais lúdicas em momentos de aprendizado de fato significativos.

A integração de uma perspectiva crítica na educação física é essencial, pois transforma atividades lúdicas e jogos em momentos significativos de aprendizado. O professor deve entender que cada atividade não é apenas uma maneira de passar o tempo, mas tem um propósito educacional claro.

Por meio da tematização das ações e decisões, o docente pode estimular a consciência crítica nos estudantes sobre a relevância das atividades propostas, questionando se são apenas passatempos ou se elas têm um valor educativo real.

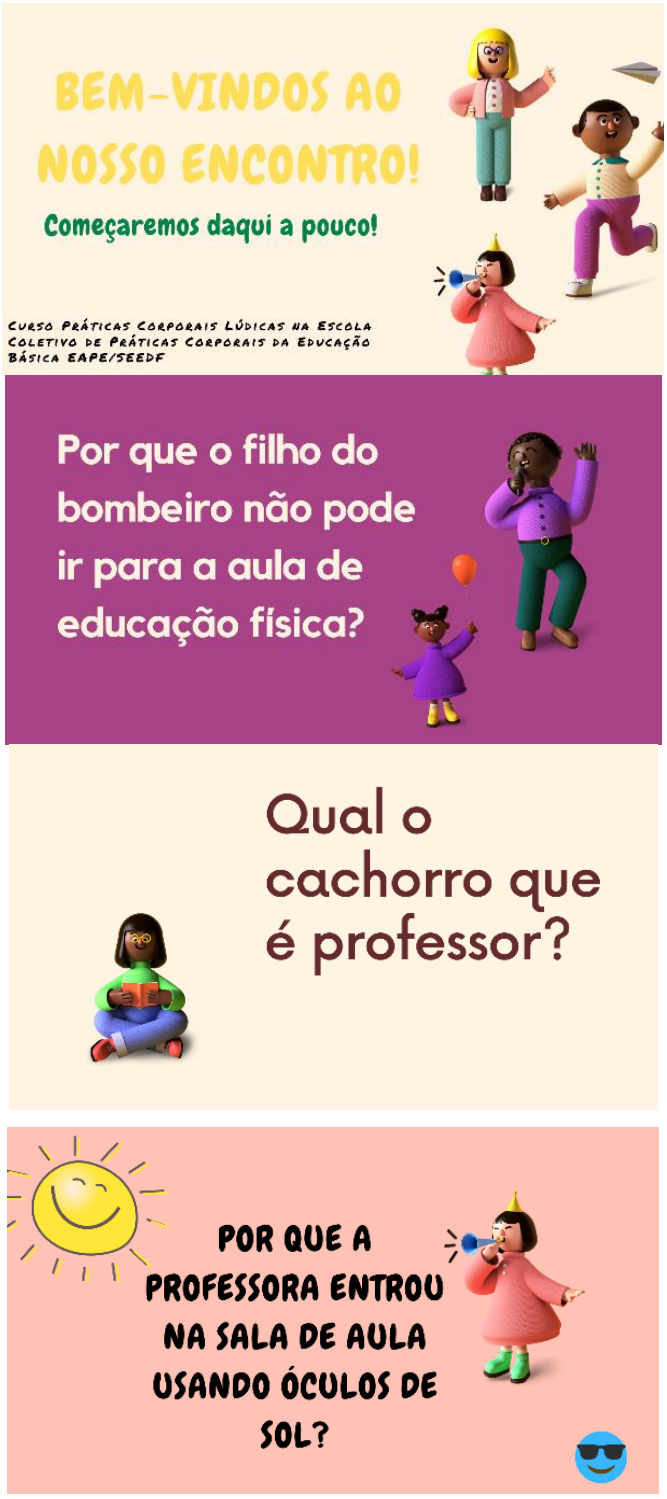
Isso é especialmente importante para garantir que os alunos não vejam as atividades lúdicas como algo supérfluo, mas sim como parte fundamental de um desenvolvimento integral, tanto acadêmico quanto social.

Na próxima unidade tematizaremos os jogos e as brincadeiras e o direito de brincar.

Resumo das atividades:

Boas-vindas – sala de espera tematizada - acolhimento. Para o acolhimento dessa unidade preparamos slides com mensagem de boas-vindas e charadas, com trilha sonora do grupo Barbatuques, com a música: Faz Parte / Barbapapa´s Groove do álbum O seguinte é esse (2005).

Figura 17 - Sala de espera unidade 02 com mensagem de boas-vindas e charadas[17]



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

[17] Respostas das charadas: Porque iam brincar de queimada; É o cãolecionador; Porque os alunos eram brilhantes.

- Práticas Corporais Lúdicas – vivências, debates, trocas de experiências, etc.;
    - Jogo do Papel:
        - Materiais: 1 folha de papel e 1 caneta.

Utilizando a folha de papel e a caneta, todos(as) deverão:

1º Momento:

I) responder à questão: Como as práticas corporais lúdicas contribuem para o processo de ensino aprendizagem?

II) Desenhar uma ou mais práticas corporais que pratica? Algo que faz atualmente.

2º Momento:

Em movimento, cada um deverá andar pela sua casa apenas equilibrando a folha de papel sem deixar cair no chão.

Após 30s a 1 minuto o formador convida um(a) cursista a mostrar o seu desenho e contar um pouco sobre a prática corporal que pratica. Deverá, além de falar o nome, propor um movimento utilizando a folha de papel, todos deverão realizar o movimento. Na sequência, o cursista escolhe outro colega para mostrar seu desenho e propor uma atividade utilizando o papel. Utilizamos músicas para controlar o tempo, a cada pausa uma troca. O formador controla o tempo e indica as trocas.

Algumas proposições de movimentos feitas pelos participantes:

Com a folha na vertical junto à palma da mão, sem a deixar cair fazer giros de 360º; fazer de conta que o papel é um peso e fazer agachamentos sem deixar a folha cair; fazer uma bolinha com a folha e jogar para o alto sem deixar cair; equilibrar a folha na cabeça e andar ou dançar; transformar a folha no formato de uma seringa e fazer o movimento como se estivesse vacinando o colega.

Avaliação e debate das atividades vivenciadas (charadas e jogo do papel).

Como foi? O que sentiram? Quais outras possibilidades poderiam ser exploradas nas aulas?

Nesse momento, por meio do debate, compartilhamos as opiniões e percepções sobre as atividades vivenciadas até aquele momento.

O formador faz mediações com a temática da unidade, estabelecendo paralelos entre as situações vivenciadas e a prática pedagógica na escola, explora as possíveis contradições observadas ou apontadas pelos cursistas frutos de situações observadas durante a regência, entre outros aspectos.

Sobre as charadas:

Essa proposição, além de promover um momento agradável, facilita o estreitamento de vínculos, estabelece novas possibilidades, inclusive de construção coletiva, possibilitando aos estudantes apresentarem suas próprias charadas, que, com a mediação do(a) professor(a), podem estar vinculadas ou não a conteúdos, objetivos, temáticas de interesses, temas sensíveis, etc.

As charadas permitem ao professor, por exemplo, abordar situações ligadas às descriminações expressas em charadas e piadas, problematizando, estabelecendo parâmetros sobre as percepções dos estudantes, propondo olhares distintos, novas ações, contextualizando e instrumentalizando sobre como se dão as expressões discriminatórias mesmos em contextos ditos lúdicos.

Sobre o jogo do papel:

Em primeiro momento, os cursistas pensam sobre as práticas corporais que vêm praticando ou não em seu dia a dia. Depois, o papel assume outras dimensões que vão se transformando em uma brincadeira e também podendo se transformar em um brinquedo.

Exploramos vários aspectos observados durante as vivências e desvendamos como atividades como essa podem ser trabalhadas em diversos contextos e etapas de ensino. Por exemplo: é possível *realizar um reconhecimento das práticas corporais vivenciadas por seus alunos atualmente (contextos e cenários).*

Destacamos algumas contribuições significativas e interessantes dos cursistas:

Uma cursista[18] compartilhou que, assim como foi apresentado, o uso de charadas no início das aulas, é uma estratégia com diversas finalidades e possibilidades (contribuir com a concentração, engajamento, acolhimento, diversão, tematização de conteúdos, etc.). A cursista afirmou realizar desafios com estudantes, ao chegarem em sala já encontravam uma proposta no quadro ou a professora informava o desafio, exemplo: quem consegue dar um abraço no colega da fileira do lado mais rápido, vir à frente e realizar um movimento, etc. A professora relatou grande envolvimento da turma e a criação de desafios pelos próprios alunos.

Outro cursista[19] relatou usar questões/desafios de raciocínio lógico com a mesma finalidade, relatando ter grande adesão por parte dos estudantes que gostavam de ser desafiados e dos eventuais brindes dados pelo professor.

---

[18] *Professora/pedagoga que trabalhava com anos iniciais.
[19] Professor relatou experiência realizada com o EM.

Surgiram vários desafios de movimentos utilizando a folha de papel e também brinquedos criados durante a aula propostos pelos cursistas que trouxeram sentimentos diversos entre os cursistas.

* Uma das formas propostas de uso do papel que nos chamou atenção, dado ao momento pandêmico, foi sugerida por um cursista que pediu a todos que transformassem o seu papel em uma seringa e realizassem movimentos como se estivessem vacinando alguém contra a Covid 19.

Exposição dialogada.

Momento em que o formador utiliza slides, vídeos, inquietações e o debate, apresentando todos os elementos relacionados à temática da unidade, correlacionadas aos objetivos do curso, apresentando proposições teóricas, construtos historicizados e a fundamentação que ancoram a proposição do curso e da unidade.

- Registro reflexivo pessoal.

Propomos aos cursistas que, ao longo das aulas, fizessem um registro reflexivo pessoal. A proposta consiste em fazer anotações sobre as impressões, dúvidas e opiniões sobre o que está sendo debatido, para que cada um(a) possa perceber ao longo do curso como as percepções e conhecimento vão avançando ou não, como novos conceitos são incorporados, como a troca de experiência vem contribuindo para o trabalho docente, entre outras questões que forem pertinentes.

Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- Assistir ao filme: Corações e Mentes: O Universo dos Outros[20]

WIKI - Resenha colaborativa

A resenha colaborativa foi proposta como uma atividade crítico-reflexiva, estabelecendo um elo entre as unidades 02 e 03.

Os cursistas, após assistirem ao filme sugerido, deveriam dar contribuições ao texto, dando continuidade às ideias apresentadas anteriormente, de maneira criativa

[20] (Corações e Mentes: O Universo dos Outros, 2018). Quando da oferta do curso, o filme estava disponível para acesso gratuito da plataforma de vídeos educativos VIDEOCAMP. Infelizmente até a conclusão desse trabalho a plataforma estava desativada. Ele mantém um perfil nas redes sociais https://www.instagram.com/_videocamp/.

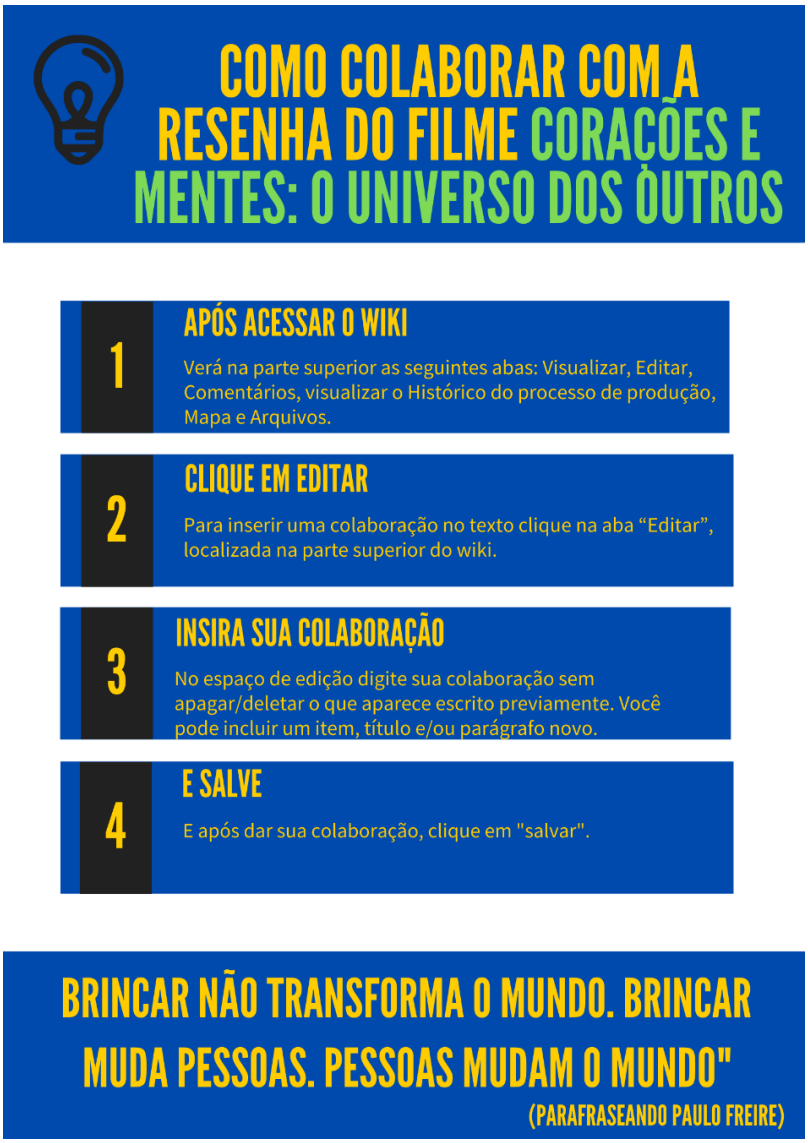
e original, sem perder de vista as questões centrais abordadas pelo filme, tentando sempre dar coesão ao texto. A primeira contribuição partiu do formador e os cursistas deram sequência.

Foi proposta a seguinte questão norteadora: Qual a importância do brincar nos diferentes momentos da vida e para a transformação de que o mundo necessita?

A atividade possibilita ao formador realizar uma avaliação, a partir das contribuições, considerando a temática, as atividades, conteúdos e referenciais trabalhados, de como os cursistas estão compreendendo ou assimilando os conhecimentos trabalhados no curso. Servindo como um termômetro para identificar as possibilidades de aprofundamento, conforme o referencial teórico proposto, identificando qual o nível de apropriações críticas, dos cursistas, considerando o fio condutor do curso. “Acreditamos e defendemos que a cultura corporal se configura dimensão constituinte da produção cultural humana, condicionada histórica e socialmente.” (Souza Júnior *et al.*, 2011, p. 408)

Ou seja, buscando a maior apropriação crítica possível da cultura corporal, enquanto dimensão da prática pedagógica. “[...] entendemos que o lugar do ensino da cultura corporal na escola está diretamente ligado às possibilidades de contribuir para o processo de humanização de crianças e jovens.” (Júnior; Melo, 2021, p. 144)

Figura 18 - Como colaborar com a resenha colaborativa



Fonte: elaborada pelo autor, 2021

- Seção: Para ler, guardar, consultar e usar - 2!
  - Leituras sugeridas:
    - A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Vigotski, 2008);
    - A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural (Sampaio *et al.*, 2017);
    - Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança (Farias; Miranda; Vieira, 2020);
    - Homo ludens (Huizinga, 2020);

- Jogo e educação (Brougère, 2003);
- Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (Kishimoto, 2017);
- Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito (Massa, 2015).

Unidade 03 - O Direito de Brincar

Tema: Os jogos e as brincadeiras e o Direito de Brincar

O direito de brincar é valorizado na escola[21]?

Essa unidade marca um momento muito importante do curso, onde os cursistas já estão familiarizados com vários conceitos, com a proposta metodológica, com vínculos de conhecimento mútuo estabelecidos, etc. Podemos avançar para debates, análises críticas e práticas pedagógicas que alcancem e confiram materialidade ao que está sendo construído e consolidado em cada unidade.

Com essa unidade, fechamos o bloco inicial do curso, que constitui sua essência, os princípios norteadores que guiam toda a caminhada. O fio condutor do curso é baseado nos pilares das Práticas Corporais Lúdicas e do Direito de Brincar na Escola, que a essa altura acreditamos já estar entremeado enquanto possibilidades e fundamentos possíveis de serem trabalhados e defendidos na escola e para toda a vida.

Entendemos que, a partir desse momento do curso, podemos avançar para o estudo de novas temáticas e manifestações da cultura corporal com um esteio (ou sustentáculo) capaz de explorar as infindáveis possibilidades de trabalho pedagógico que consideram que as práticas corporais lúdicas devem ter lugar assegurado em toda a trajetória da educação básica. Que o direito de brincar pode se constituir enquanto uma prerrogativa a ser assegurada a todo o conjunto da humanidade e com especial valorização no ambiente escolar, como um dos componentes-chave no processo de apropriação crítica e luta por direitos da classe trabalhadora.

Neste ponto, acreditamos ter superado os discursos ou slogans (Saviani; Duarte, 2012) baseados no senso comum que giram entorno da ludicidade, das práticas corporais lúdicas e do direito de brincar. Vencemos as expectativas por receitas prontas ou fórmulas com a confiança de ser possível atuar na escola com uma perspectiva onde o corpo e a ludicidade estarão presentes a todo o tempo.

As relações históricas e dialéticas estabelecem o movimento entre teoria e prática durante todos os momentos do curso, caracterizando nossa práxis pedagógica "[...] como uma atividade transformadora. E é a consciência do motivo da atividade

[21] A pergunta inicial se assemelha a feita na unidade de ambientação. O que mudou na percepção dos cursistas, desde o início do curso?

pedagógica, isto é, a transformação social, que a coloca em movimento. (Rodrigues; Padilha, 2017)".

As práticas corporais lúdicas e o direito do brincar na escola podem compor tanto a forma como o conteúdo, considerando os princípios metodológicos para o trato do conhecimento e os princípios para a seleção dos conteúdos de ensino (Coletivo Autores, 1992; Gama, 2015; Saviani, 2008).

O brincar, na qualidade de conhecimento, pode ser trabalhado na escola enquanto um direito a ser compreendido e exercido, fazendo parte do processo de construção coletiva e democrática dos espaços e tempos escolares[22].

Destacamos que o direito de brincar não é contrastante à escola, tão pouco deve estar limitado a educação infantil e aos anos iniciais. Reiteramos a posição de que a EF não tem exclusividade sobre as práticas corporais e que esse componente curricular pode/deve contribuir para que toda a escola às reconheça com a devida importância. A defesa das práticas corporais na escola deve contrapor discursos retóricos baseados em ideias preconceituosas e em todo e quaisquer preceitos que as vinculem a ideias higienistas (Saviani, 2019a), à busca exclusiva por aptidões físicas seja para o trabalho ou para o discurso ilusório que atrela de forma simplista o movimento, o esporte, etc. à saúde e ao bem-estar, ou para aquisição de competências e habilidades úteis à lógica da mercantilização e exploração da força de trabalho.

Propomos que as práticas corporais lúdicas e o direito de brincar permeiem toda a organização do trato com o conhecimento presente no trabalho educativo.

De acordo com Saviani (2011, p. 107):

> O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza.

O corpo entra na escola e não se separa ou repousa à espera de pequenas janelas de liberdade e interação, está presente a todo o tempo e compõe o processo de apropriação crítica dos conhecimentos do processo de humanização que defendemos.

Nesse ponto, retomamos a inquietação: "O direito de brincar é valorizado na escola?". Nos valemos das elaborações realizadas anteriormente e dos

[22] Enquanto forma, veja proposições em apontamentos na unidade anterior

entendimentos ora construídos sobre as práticas corporais lúdicas e ludicidade que foram iniciadas e que ainda serão alvo de aprofundamentos. Nesse interim, nos mobilizamos para as catarses, ou seja, a ascensão de expressões mais elaboradas de seu entendimento (Saviani, 2012, p. 81), ao longo do processo de ampliação e complexificação proposto para o curso.

O direito de brincar:

Destacamos alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990 grifo nosso):

> Art. 2º: Define criança como pessoa até 12 anos incompletos e adolescente como pessoa entre 12 e 18 anos.
> Art. 3º: Crianças e adolescentes têm todos os direitos fundamentais, assegurando seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, sem discriminação.
> Art. 4º: É dever da família, comunidade, sociedade e poder público assegurar, com absoluta prioridade, os direitos à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária.
> Art. 6º: A interpretação da lei deve considerar os fins sociais, o bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar de desenvolvimento das crianças e adolescentes. [...]
> Art. 15: Crianças e adolescentes têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos civis, humanos e sociais.
> Art. 16: O direito à liberdade inclui brincar, praticar esportes e divertir-se. [...]
> Art. 54: É dever do Estado assegurar "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um". [...]
> Art. 58: O processo educacional deve respeitar os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social das crianças e adolescentes, garantindo liberdade de criação e acesso às fontes de cultura. [...]
> Art. 71: "A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento". [...]
> Art. 75: "Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária". [...]

O que diz a Constituição Federal (Brasil, 1988):

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir de nossa trajetória docente, como pai e também atuando com a formação continuada de professores(as), interagindo com equipes, visitando várias escolas e participando do Coletivo de Práticas Corporais da Educação Básica, e com outros formadores da EAPE, podemos afirmar que nos AFEF:

Há uma limitação ou até restrição de espaços disponíveis para práticas corporais, jogos, brincadeiras, leitura e até mesmo de descanso e ócio durante os intervalos (recreios). Muitas vezes, apenas um pequeno pátio e os corredores das escolas ficam acessíveis aos estudantes. As quadras poliesportivas, são comumente o único equipamento disponível para práticas corporais, muitas vezes ficam fechadas durante o recreio e são acessadas apenas nas aulas de EF.

Essa condição é normalmente estabelecida sob a justificativa da falta de profissionais que possam ficar responsáveis pelos estudantes e por zelar dos espaços (quadra), partindo da premissa de que é necessário “vigiar” e/ou disciplinar esses espaços para não ocorrerem danos ao patrimônio, brigas ou outras “atividades” inadequadas ao espaço escolar.

Entendemos que a falta de servidores, que possam acompanhar os estudantes e liberar o acesso aos espaços físicos e até promover atividades ou disponibilizar materiais e equipamentos, é uma demanda legítima e configura-se como mais uma das lacunas deixadas pelo desinvestimento e precarização das políticas educacionais que afetam em especial as escolas públicas. Não é incomum que nas escolas privadas observemos maior investimento em espaços físicos para o lazer, o brincar e práticas corporais, sendo inclusive alvo de propaganda aos pais, como mais um atrativo para matricularem seus filhos, com a promessa do ensino de qualidade e o “plus”, ou seja, aquilo que não é ofertado na maioria das escolas públicas.

Apesar das condições limitantes e da legitimidade da demanda por recursos humanos e investimentos nos espaços físicos e em materiais e equipamentos, acreditamos que essas condições adversas não podem se configurar como barreiras intransponíveis ao DB e às PCL.

Existem inúmeras formas de organização dos espaços e tempos escolares que podem assegurar uma melhor utilização dos espaços e tempos, que em nossa compreensão dependem do comprometimento e entendimento da escola em assegurar que o DB e as PCL componham de fato o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. As soluções passam pela gestão democrática (Distrito Federal, 2012), ou seja, pela participação efetiva dos estudantes e, se possível, dos demais atores da comunidade escolar que possam contribuir (pais, funcionários, parceiros, etc.).

Resumo das atividades:

Boas-vindas – sala de espera tematizada - acolhimento. Para o acolhimento dessa unidade preparamos slides com mensagem de boas-vindas e imagens com alusão aos direitos das crianças e adolescente retiradas do ECA (Brasil, 1990), com trilha sonora a música Redescobrir de Gonzaguinha na voz de Maria Rita23.

Redescobrir
Composição; Luiz Gonzaga Jr
Como se fora brincadeira de roda
Jogo do trabalho na dança das mãos
O suor dos corpos na canção da vida
O suor da vida no calor de irmãos

Como um animal que sabe da floresta
Redescobrir o sal que está na própria pele
Redescobrir o doce no lamber das línguas
Redescobrir o gosto e o sabor da festa

Pelo simples ato de um mergulho
Ao desconhecido mundo que é um coração
Alcançar aquele universo que sempre se quis
E que se pôs tão longe na imaginação

Vai o bicho homem, fruto da semente
Renascer da nossa força, nossa luz e fé
Entender que tudo é nosso
Sempre esteve em nós
Somos a semente, ato, mente e voz

Não tenha medo, meu menino povo
Tudo principia na própria pessoa
Vai como a criança que não teme o tempo
Se fazer é tão prazer que é como fosse dor

[23] https://youtu.be/CsiH25p_rAk?si=ArhL3Vi1_7HNAzKY

Figura 19 - sala de espera unidade 03



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Figura 20 - direitos da criança e adolescente.



Fonte: imagens obtidas na página do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

- Resenha colaborativa:

A partir da atividade proposta “WIKI” - resenha colaborativa, na unidade anterior, demos continuidade retomando os debates e as ideias já trabalhadas, avançando para a temática da unidade, O Direito de Brincar. Inicialmente, apresentamos um recorte do trailer[24] do filme “Corações e mentes: o universo dos outros” referência para a realização da Wiki. O recorte serviu para reavivar as memórias e emoções sentidas para aqueles que assistiram ao filme, para aqueles que, por algum motivo, ainda não tenham conseguido realizar atividade, que se familiarizassem e também pudessem contribuir como debate.

Para iniciar o debate pedimos que os(as) cursistas compartilhassem:

- Opiniões e reflexões sobre o filme.
- O que acharam de colaborar com o Wiki?
- Se o filme e a proposta de resenha colaborativa seriam possíveis de serem utilizadas com os estudantes e também nos espaços de coordenação coletiva?

A partir das contribuições, buscamos apresentar mediações possíveis com os objetivos do curso, com a temática da unidade e com as contradições observáveis claramente ou subentendidas: no filme, na wiki e nas falas dos cursistas. Buscamos ampliar as possibilidades de análises como maior enriquecimento, considerando outros inúmeros fatores não explícitos, assegurando também a construção de entendimentos historicamente situados.

Ao longo das falas, slides foram apresentados com os principais fragmentos destacados da resenha.

Fragmentos destacados da resenha colaborativa (grifos nossos):

“O brincar e o jogo faz parte da vida da criança e desde sempre. A criança não tem preconceito e brinca livremente.”

“O educador deve colocar o aluno como construtor de sua própria história, levando novos métodos para alcançar os alunos, resgatando a valorização afetiva, psicomotora, social ,emocional.”

“Uma importante reflexão do filme é que **temos que derrubar os muros dentro de nós mesmos para só assim estarmos abertos às novas mudanças.** Muitas vezes mudar não é fácil mas um gesto de coragem.”

---

[24] https://youtu.be/k1sIA-20lzw?si=-nF53o7B8JIxOH1s

“Ensinar brincando é um ensinamento que deve ser exemplo para toda a vida.”

“[...] não estamos satisfeitos com os padrões que nos limitam e delimitam, queremos aprender coisas diferentes de maneiras diferentes com pessoas diferentes.”

“A educação para a liberdade derruba os muros do preconceito que estão dentro e fora de nós, fazendo com que educação tenha significado e que também seja valorizado os conhecimento prévios do estudante. Uma educação significativa que não segmente os conhecimento e que sim faça a junção.”

“Mostra-nos que com soluções simples e práticas podemos inserir o mundo dentro da escola e que todas as diferenças existentes nele podem conviver e sobreviver o dia a dia juntos, sem que o indivíduo abra mão de sua cultura, e sim de modo que haja trocas significativas de culturas e experiências de vida.”

“todos nós somos coautores da educação, aprendentes e mediadores para processo de evolução de nossa sociedade.”

“O que não podemos esquecer é a essência deles: o aluno sempre é o protagonista na mudança.! Temos muito mais à aprender com os alunos do que ensinar. O aluno deve ser ouvido sempre e sua opinião valorizada e discutida por todos envolvidos no processo.”

“Cada depoimento, principalmente das crianças e dos adolescentes, nos faz repensar as várias formas de incluir a brincadeira, o lúdico, os debates, o compartilhar, a escuta, o falar no dia a dia das nossas aulas.”

“[...] existem escolas com propostas libertadoras e humanizadas, onde a pedagogia vai além do aprender, vai em direção ao coletivo, ao nós, integrando a natureza, a diversidade cultural, a ludicidade, a história de cada um, e a importância de um para todos, afinal, o conhecimento vem das experiências e das trocas.”

“chama a atenção é o envolvimento de todos na construção do conhecimento onde os alunos, com extrema empolgação, participam ativamente do processo de ensino aprendizagem.”

“A liberdade do aprender colaborativo instiga o pesquisar e descobrir o conhecimento, respeitando o tempo necessário para o aprendizado nas individualidades e diferenças.”

“Aprender de forma descontraída (brincando), de forma colaborativa, onde todos os agentes são importantes nos faz refletir de que a escola é o melhor lugar para as transformações.”

- Práticas Corporais Lúdicas – vivências, debates, trocas de experiências, etc.;

Prática corporal com copos descartáveis, durex e folhas de papel.

Figura 21 - lista de materiais enviada previamente unidade 03



Fonte: elaborado pelo autor, 2021

- 1º momento: com dois copos e durex - juntar como (fundo com fundo). Fazer uma bolinha de papel. (Aquele(a) que conseguir, faça várias).
- 2º momento - vivência: (ficar em pé, cuidado com o espaço à sua volta)

- Jogar bolinha de papel para o alto e pegar com o copo; (variar as mãos);
- Jogar bolinha com uma mão, passar copo para outra mão, pegar bolinha no ar;
- Jogar bolinha com um lado virado para cima, virar copos e pegar com o outro lado;
- Jogar duas bolinhas juntas e tentar pegar;
- Jogar na parede e pegar;
- Andar pelo espaço jogando para o alto;
- Jogar a bolinha para o alto, cabecear e pegar.
- Usando dois conjuntos de copos, jogar de uma mão para outra;
- Copos podem virar base, fixar em algum lugar e usar com alvo (cesta);
- Usar cores diferentes. Em duplas, jogar para outro, o colega tem que pegar com o copo da cor contrária;
- Pedimos sugestões dos participantes.

- 3º momento: O que acharam, avaliação?

Quais outras possibilidades podem ser exploradas a partir dessa prática? Variações? Compartilhem experiências com esse tipo de material.

Variações:

Utilizar copos com cores diferentes; papéis com cores diferentes; empilhar; colocar folha no meio e tentar tirar; jogos competitivos e também jogos cooperativos. Levar copos até determinado ponto; atividades em duplas e em grupos; jogos de velocidade; brinquedos cantados; usar balão, inflar dentro do copo, transportar para outro lugar; telefone sem fio; em equipes (jogo de estafeta), passar de um para o outro (quem chega primeiro).

Obs.: Os materiais utilizados são baratos e podem ser substituídos, exemplos: copos plásticos, cola, etc. A escola pode disponibilizar esses elementos, podendo criar kits para estudantes no ensino remoto que buscam materiais na escola.

Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- Fórum da unidade 03

Olá, turma! Chegou a hora de “meter a mão na massa”!!!

A partir dos debates que já realizamos até aqui, gostaríamos de convidá-los a compartilhar uma Prática Corporal Lúdica.

Como fazer:

1- Crie (pesquise/adapte) uma prática corporal lúdica para podermos vivenciar.

2 - Crie um “mini tutorial” explicando:

Materiais e espaços necessários; Passo a passo (construção de brinquedo, brincadeira, jogo, prática corporal); Como brincar. Registrar em um vídeo, áudio ou texto;

3 - Postar no Fórum.

Além de compartilhar a prática, experimente vivenciá-la com seus estudantes e nos relatem: quais foram as reações, como abordaram, que debates surgiram (trocas, etc.).

Com essa atividade, começaremos a formar um repositório do curso que poderá nos inspirar e estimular a troca de experiências em diferentes contextos.

Não deixem de considerar a importância da intencionalidade pedagógica e que a vivência lúdica pode ser essa intencionalidade. (Brincar é um direito!)

Compartilhamos no fórum a primeira mensagem com sugestão de um jogo:

Abrindo nosso fórum, compartilho com vocês uma animação que fiz para ensinar o jogo Tsoro Yematatu do Zimbábue. Gosto muito desse jogo por sua

simplicidade, pela oportunidade de refletir e conhecer brincadeiras de outros povos, etc.

link: https://youtu.be/Y6NZiI6Fayk

Aguardo vocês, abração!

- Seção: Para ler, guardar, consultar e usar - 3!
  - Leituras sugeridas:
    - O CORPO NA ESCOLA: O BRINCAR E O SILENCIAR DA CRIANÇA... E DO ADULTO (Figueiredo, 2009b)
- Resenhas lúdicas (entrevista com especialista)
  - Professores: José Manoel Montanha da Silveira Soares – SEEDF
    - A importância dos jogos e brincadeiras? O direito de brincar é valorizado na escola? https://youtu.be/rF4ccGhISzM?si=wUFr-7XhunKlVC-g
    - Os jogos e brincadeiras no ensino remoto. Quais são os limites e as possibilidades desse formato? https://youtu.be/u6S4e0fOe3Q
    - O que fazer? Como fazer? https://youtu.be/UdY8n8UTdaw

Considerações Provisórias – uma breve pausa para pensar o caminhar do curso.

A todo tempo percebemos a necessidade de inquietar os cursistas a buscar enxergar as contradições entre os discursos e a realidade objetiva, onde os interesses postos para a educação das camadas populares não estão alinhados com os interesses da classe trabalhadora quanto ao findar do modo de produção que explora de todas as formas o trabalhador.

Continuamos avançando buscando a cada unidade aprofundar conceitos basilares para compreensão da realidade e da educação no cenário atual e em seu processo de desenvolvimento histórico. As categorias contradição, mediação e totalidade, que “tanto real quanto teoricamente, [...] são históricas e transitórias” (Netto, 2011, p. 45), assumem a cada unidade maior destaque, uma vez que coletivamente, avançamos coerentemente com agir pedagógico baseado na PHC a qual temos pleno acordo com a compreensão apresentada por (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 219):

> [...] nossa compreensão de método pedagógico: um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Os alicerces construídos nos permitiram avançar criticamente, mas com o compromisso com a dimensão lúdica assumida pelo curso, pautada também pela construção de laços de identidade e reconhecimento do trabalho e formação continuada em serviço, por pares, em um esforço coletivo para elevar as possibilidades de transformações significativas para além de experiências pontuais ou experimentais.

A proposta pedagógica até esse momento se mostrou adequada e, para a atuação do formador, é fundamental atentar-se à capacidade de promover mediações, sem “monopolizar” as falas ou reflexões que por vezes podem acontecer, muito motivado pela empolgação, pelos estudos e pelas respostas positivas e inquietações dos grupos.

Após as primeiras unidades, nas quais construímos coletivamente entendimentos, conceitos e ponderamos sobre o fio condutor, avançaremos para temas relevantes, mantendo a conexão e a apropriação da cultura corporal e da corporeidade.

Unidade 04 - Educação Inclusiva e diferenças.

Tema: Educação Inclusiva e diferenças!

O que a inclusão representa para você?

Passadas as primeiras unidades, onde construímos coletivamente entendimentos, conceitos e refletimos sobre o fio condutor do curso, avançamos para novas temáticas importantes, mantendo a relação e apropriação da cultura corporal e da corporeidade. A organização do curso segue apresentando elementos que fundamentam a práxis na perspectiva da Abordagem Crítico-Superadora, considerando a ludicidade, o brincar e as práticas corporais lúdicas como eixos integradores do currículo.

Quando falamos do direito de brincar e do respeito à individualidade, devemos considerar sempre respeitar as histórias de cada um(a), desde a mais tenra idade.

Em nosso dia-a-dia, no chão da escola, nos deparamos com vários desafios em relação à forma como lidamos com as diferenças entre os seres humanos. Em um contexto social em que recorrentemente situações de violência e preconceitos são presenciadas, precisamos na escola enfrentar o desafio e a obrigação de incluir a todos(as)(es).

Nesse contexto, a centralidade dos estudos dessa unidade esteve focada no debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência.

De acordo com (Ropoli *et al.*, 2010, p. 7):

> A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para freqüentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

A inclusão deve deixar de ser “tabu” e passar a ser considerada como comum, natural e internalizada por todos(as) em todos os espaços a todo tempo. Tratar como “pessoa”, respeitar, compreender e assegurar direitos equânimes a todos(as), independentemente de sua “condição”.

Conforme a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990):

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Sem desconsiderar a importância de acordos internacionais e a mobilização por mudanças na perspectiva da inclusão, ainda temos uma longa caminhada. Precisamos avançar, tomando como referência de nossos estudos os aspectos filosóficos, econômicos, históricos e sociais, sem nos deixar levar a acreditar que, imersos no modo de produção capitalista, a luta por inclusão e acesso não será apropriada pelo "discurso" de humanização de um sistema desumano, logo, um paradoxo.

Aos educadores cabe a tarefa de buscar a compreensão das múltiplas determinações[25] (Marx, 2015) que impedem o reconhecimento da natureza humana e todas as suas possibilidades e potenciais de desenvolvimento, condicionadas à "adequação" de padrões. Para pensar a inclusão, sugerimos inverter o pensamento e questionar o porquê da exclusão.

Em nosso tempo histórico, com o acúmulo de conhecimento produzido pela humanidade traduzido no rápido avanço tecnológico, na produção de alimentos e demais condições de sobrevivência capazes de superar as necessidades humanas com qualidade, é preciso desnudar que a exclusão compõe um projeto de sociedade.

Muito além dos cuidados e atenção necessários à pessoa com deficiência, a verdadeira luta não está na inclusão, sem desconsiderar sua importância. A escola pública não assegura condições ideais nem mesmo para as pessoas sem deficiência (BARROCO, 2011) então a inclusão não é o maior problema. A não garantia de condições adequadas de acesso ao conhecimento e ao pleno desenvolvimento das máximas possibilidades das pessoas, compõe um modelo de sociedade que se pretende perversamente excludente.

Temos acordo com Mello (2014) ao afirmar que:

> A perspectiva social da deficiência, em comparação ao paradigma biomédico, não se foca nas limitações funcionais oriundas de deficiência, mas sim a concebe como o resultado das interações pessoais, ambientais e sociais da pessoa com seu entorno. Assim, a deficiência deixa de ser apenas um "problema médico" para ser um problema econômico, sociocultural e de direitos humanos[18]. A deficiência passa a ser um modo de vida, uma possibilidade digna e constituinte da condição humana - as pessoas com deficiência são cidadãs, com direitos e deveres. Na maioria dos modelos sociais da deficiência as experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não estão na lesão corporal, mas na estrutura social corponormativa incapaz de responder à diversidade corporal/funcional[19].

[25] O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações [...] (Marx, 2015b, p. 77)

Atentar-se às múltiplas determinações que impõem quaisquer tipos de exclusões baseadas ou não em padrões, ou outros parâmetros corponormativos[26] definidos em nossa sociedade, constitui um dos passos na construção de uma práxis pedagógica. Práxis, pois, se materializa com uma atividade transformadora, dinâmica, consciente, intencional e coletiva (Rodrigues; Padilha, 2017) onde o trabalho educativo é considerado como o "[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2015, p.02)".

Sem deixar de "enxergar" as contradições, precisamos avançar em meio às brechas e aos "nacos" arrancados das políticas neoliberais, e em uma perspectiva revolucionária consolidar os avanços que a inclusão traz à educação sem aceitar a atribuição de um "falso poder equalizador da escola (Bezerra, G. F., 2021)", superando as formulações teórico-práticas acríticas.

Diferença entre inclusão e integração:

A integração precedeu o processo de inclusão e tem outra perspectiva. A inclusão representa um movimento mais diverso, onde se defende que todos e todas, independentemente das diversas diferenças (religião, corpo, gênero, etnia e outras diferenças inerentes ao ser humano) (Beltrame, 2021). Para a inclusão, não existem barreiras.

[26] [...] a corponormatividade pode ser compreendida como uma sucessão de ocorrências que não se limitam ao corpo, mas estão ancoradas na construção de uma mentalidade cultural que percebe determinadas diferenças corporais como inferiores e sujeitas a uma reparação quando vislumbradas pelo prisma dos padrões hegemônicos. (BEZERRA, 2021, p.17)

Figura 22 - diferença entre integração e exclusão



Fonte: Blog portal educação.[27]

Com relação à escola, Rodrigues (2003, p. 03) nos ajuda a compreender como essa diferença se manifesta na prática:

> Em síntese, a questão coloca-se na forma como a Escola interage com a diferença. Na escola tradicional, a diferença é proscrita e remetida para as "escolas especiais". A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso.

Não reconhecemos o debate sobre a possibilidade ou não de inclusão da pessoa com deficiência, entendemos que essa questão está pacificada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Temos acordos com Ropoli *et al.* (2010, p. 7):

> A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para freqüentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

A inclusão veio para ficar e não cabe um debate inócuo e preconceituoso no seio da escola em promover a inclusão. Cabe apenas a defesa incondicional e luta contra retrocessos.[28]

---

[27] https://blog.portaleducacao.com.br/inclusao-e-integracao-porque-sao-importantes/

[28] Quando da realização do curso, a sociedade civil mobilizava-se contra o DECRETO Nº 11.370, DE 1º DE JANEIRO DE 2023 que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva

Estigmatização:

O grande desafio da educação inclusiva reside em superar o que podemos chamar de estigma associado às pessoas com deficiência. A *marca* fixada em grupo social pela sociedade os descredita no meio social. Mesmo antes de conhecer a pessoa, ela já é julgada, e no caso da escola, o laudo médico precede, por vezes, o conhecer a pessoa como se aquele papel pudesse defini-la na totalidade. Desconstruir esses estigmas deve mobilizar a educação inclusiva. (Beltrame, 2021).

Nesse sentido Mello (2016, p. 3272) nos ajuda a compreender aquilo que é chamado como capacitismo:

> [...] alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia.

A estigmatização é reforçada pelas condutas capacitistas. Aprender sobre como identificar e como reagir a condutas preconceituosas também é tarefa da escola.

Temos acordo com Mello (2014, p. 192) quando defende que:

> [...] pode-se afirmar que não somente as pessoas com deficiência estão imunes ao capacitismo, como todas as outras categorias de seres humanos considerados “menos capazes”: a mulher frente ao homem; o negro e o índio em relação ao branco; o homossexual em contraposição ao heterossexual e assim por diante.

Nas práticas corporais lúdicas na escola, professores(as) e demais pessoas que compõem o cotidiano da escola, têm no olhar atento a chance de reconhecer e trabalhar a partir das manifestações das crianças e adolescentes em seu contexto quais quer condutas capacitistas. Ação de combate e conscientização permanente em todos os espaços da escola.

---

e com Aprendizado ao Longo da Vida. O chamado “decreto da exclusão” foi questionado por sua inconstitucionalidade e suspenso pelo judiciário ainda em 2020, sendo finalmente revogado pelo DECRETO Nº 11.370, DE 1º DE JANEIRO DE 2023 (Santos; Jacobs, 2023).

O Decreto 10.502 buscava retroceder para a criação de espaços segregados para crianças e adolescentes com deficiência, limitando seu ingresso e permanência nas classes comuns de escolas regulares, exercendo seu direito à convivência comunitária, ao apontar escolas especializadas como alternativa que melhor beneficiaria crianças, adolescentes e jovens com deficiência.

A política proposta fazia com que crianças e adolescentes com deficiência fossem novamente impedidos de acessar um sistema educacional inclusivo e privados de vivências e experiências próprias da escola enquanto primeiro espaço de convivência da vida em comunidade. (Inclusiva, 2022)

Mito:

Nas ações de formação continuada, recorrentemente nos deparamos com argumentos de professores(as) que não se sentem seguros para atuar com a inclusão, por sua formação não ter tido o “preparo” adequado. Criou-se uma espécie de “mito” repetido continuamente de que não somos preparados para trabalhar com exceções.

A realidade é que nos formamos enquanto professores(as) para lidar com seres humanos, sendo cada um deles diferente em suas necessidades e particularidades. Quando assumimos a diferença apenas como uma condição do ser humano, podemos perceber que a formação docente tem bons sustentáculos que balizam a experiência prática que deve ser atrelada ao estudo contínuo (Beltrame, 2021). Assim como precisamos nos manter atualizados sobre os conhecimentos que ensinamos.

Precisamos romper com o arquétipo da oposição entre alunos normais e especiais ainda presente nos sistemas e em toda a cadeia de processos educativos (currículos, avaliações, programas) (Ropoli et al., 2010).

Caminhos a seguir:

As práticas corporais lúdicas podem ocupar um importante espaço no debate e nas ações que lidam com as diferenças. “[...] ser brincante implica também uma ação política e, entre outras características, brincar é um ato constante de resistência e de luta. (Moreira, 2016, p. 64)”.

Enquanto professores(as), não devemos buscar a todo o tempo adaptar atividades ou propor atividades em separado quando nos deparamos com a necessidade de atender ao estudante com alguma condição limitante (por exemplo, de movimento). A construção coletiva das soluções deve ser idealizada em articulação com os estudantes, que nesse processo passam a reconhecer a escola como espaço de todos(as), ou seja, não aceitam que todos(as) não possam participar ativamente de alguma forma.

Mesmo que sem experiências prévias, o(a) professor(a) não deve considerá-los incapazes de lidar com aquilo que inicialmente se apresenta como um “desafio” a inclusão, o medo e o receio estão mais presentes na mente dos adultos. A não diferenciação entre normal e especial, onde as condições que nos diferenciam não são impeditivas para considerarmos nossas diferenças como o que nos constitui enquanto seres humanos.

O laudo médico e os dados clínicos serão considerados e os estudos necessários deverão ser realizados coletivamente para garantir a inclusão. Pessoas

com o mesmo diagnóstico ou com a mesma “patologia”, mesmo que no mesmo grau de avaliação, podem ter condições muito diferentes. A trajetória de vida precisa ser considerada e respeitada, antes de se ater ao dado clínico, é preciso se ater à pessoa, conhecê-la e reconhecê-la (Beltrame, 2021).

As condições em casa, o cuidado, os tratamentos a que teve acesso, o acesso a tecnologias e equipamentos, as relações afetivas, etc. serão os maiores indicativos para o planejamento do(a) professor(a).

A mediação do(a) professor(a) atua como um aliado qualificado capaz de mobilizar aquilo que se parece “turvo”, dificultando ou impedindo o caminhar. As novas possibilidades que a apropriação dos conhecimentos traz, descoladas de preconceitos, resultarão em uma nova condição, que não se limita a avançar, permanece em movimento. “O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. (Saviani, 2019b, p. 99)”.

Essa nova condição, expressa pelo pensamento e pelas ações, podemos tomar como parte da categoria trabalho que envolve uma intencionalidade transformadora.

De acordo com Andrade *et al* (2020, p. 12)

> O ser humano não se desloca sem intencionalidade, não se movimenta aleatoriamente, não se separa a vida humana do movimento humano, ou seja, o ser humano não se mexe, ele “age”, e esse “agir” entendemos aqui como trabalho.

Nesse sentido, “brincar é *“guerrear”* por uma lógica do encantamento, que possui um caráter político. (Moreira, 2016, p. 166)”. Essa lógica do encantamento tem na cultura e no afeto capacidade de superar aqui os excessos de “cautela”, medo e pré-julgamentos típicos de quando olhamos para o outro apenas como um corpo biológico, desconsiderando sua trajetória, o meio onde vive, seus conhecimentos, gostos, saberes, etc. (Beltrame, 2021).

A defesa por uma perspectiva de inclusão escolar não deve ser confundida com a defesa teórico-metodológica da “pedagogia inclusiva” (Bezerra, 2015).

Nesse sentido, temos acordo com Bezerra (2015, p. 196) que em sua pesquisa conseguiu:

> [...] situar a pedagogia da inclusão como mais uma das pedagogias erigidas sob a perspectiva neoescolanovista, que revigora o lema aprender a aprender, com destaque especial, [...] para o princípio valorativo do aprender a viver junto com o outro, aprender a conviver.

A teoria pedagógica que fundamenta a práxis que defendemos e que figura nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014) é a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual Saviani (2019b, p. 47) nos ajuda a compreender:

> Numa síntese bastante apertada, podemos considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que ser refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela "Escola de Vigotski". A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Quanto mais buscarmos aprofundamentos teórico-práticos que fundamentem nossa prática pedagógica, compromissada com os interesses da classe trabalhadora, menos estaremos suscetíveis à capitulação:

Temos acordo com Bezerra (2015, p. 201) ao afirmar que:

> [...] a inclusão escolar de alunos com deficiência pode desempenhar um papel estratégico na agudização das contradições sociais hoje existentes, porquanto põe em perspectiva a necessidade de nova organização social e escolar, para além do capital. A abertura da escola para todos tende, pela via da contradição, desencadear processos transformadores.

Cientes do caminho de transformação da sociedade a qual nos propomos, o caminho passa pela superação por incorporação (Duarte, 2017), tendo clareza de que as pedagogias da inclusão propostas no seio das proposições de adequações neoliberais não representam a busca pela superação do modo de produção capitalista. Aproveitemos os avanços que as políticas de inclusão nos possibilitam, com o olhar revolucionário capaz de perceber as contradições e realizar uma práxis crítico-superadora.

Nesse sentido, concordamos com Bezerra (2015, p. 202):

> Por certo, isso passa pelo constante aprofundamento teórico, objetivado em um fazer pedagógico revolucionário, comprometido com as necessidades do gênero humano, entre estas aquelas apresentadas pelas pessoas com deficiência ou outras singularidades.

A pandemia aproximou as pessoas sem deficiência de parte das condições vivenciadas pela pessoa com deficiência. As restrições que impediram o ir e vir se assemelharam às condições comuns vivenciadas pelas pessoas com deficiência ao precisarem se deslocar pela cidade. Essa experiência precisa render frutos e debates constantes também no seio da escola.

Nas próximas unidades, avançaremos para o diálogo das práticas corporais lúdicas e o direito de brincar com algumas das ricas manifestações da cultura corporal em articulação com temáticas atuais e caras à EF escolar.

Resumo das atividades:

Boas-vindas – sala de espera tematizada - acolhimento. Para o acolhimento dessa unidade, preparamos slides com mensagem de boas-vindas e imagens em alusão ao 18 de maio: Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, com trilha sonora da música[29] “NINGUÉM MEXE COMIGO: Crianças e adolescentes merecem respeito e proteção, sim!” de Bruna Caram.

Figura 23 - Sala de espera unidade 04



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

[29] https://youtu.be/J1RHieEwRNE

“NINGUÉM MEXE COMIGO: Crianças e adolescentes merecem respeito e proteção, sim!”

Composição: Bruna Caram

E muito importante ser valente
Ser valente é ser confiante
Que gente pequenina já é gente
Toda a pode ser gigante
Não é todo adulto que faz sempre certo tudo todo tempo
Criança também sabe muito do seu mundo e do seu sentimento
Criança também disse isso não pode
Criança também diz quando parar
Ninguém mexe comigo
O meu corpo é abrigo
Só quem me tem respeito
Que pode se aproximar!
Se eu achar estranho o jeito de alguém me encostar
Eu vou gritar AAAAAAAAAAAAAAAH!
Se eu achar suspeito o jeito de alguém me mexer
Eu vou correr!
Se alguém me maltratar, eu vou contar
Eu for contar e não souber pra quem
EU DISCO 100!
EU DISCO 100!
Então se você achar que alguém por perto
Está fazendo algo que não é certo
Tipo, fingir ser amigo e fazer maldade contigo
como te tocar, olhar, fotografar, ou se mostrar
e se disser que se você contar não vão acreditar
não importa quem seja
se proteja! Ouça bem!
Gritar, correr, contar ou discar 100!
A culpa não é sua, ouça bem
Gritar, correr, contar ou discar 100!
EU DISCO 100! EU DISCO 100!

Abaixo imagens utilizadas junto com os slides de boas-vindas da sala de espera.

Figura 24 - Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes e Disque Direitos Humanos



Fonte: Facabonito.org[30]

[30] https://www.facabonito.org/

Figura 25 - disque 125



Fonte: Conselho Tutelar da Ceilândia DF [31]

Na primeira edição do curso, a unidade 4 foi realizada em maio, mês de combate ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes. Consideramos fundamental incluir no debate a reflexão necessária e a construção de ações de enfrentamento a todo tipo de violência contra crianças e adolescentes.

Fizemos a exposição inicial, apresentando dados importantes e abrindo o debate a partir da leitura de alguns dados.

Canais de denúncia:

- Disque 125 local e disque 100 nacional.

500 mil crianças são vítimas de exploração sexual no Brasil, por ano (Alves, 2021)

Por ano, o Brasil registra 500 mil casos de exploração sexual contra crianças e adolescentes, ocupando o segundo lugar no ranking de exploração sexual infantojuvenil. O primeiro país no ranking é a Tailândia.

75% das vítimas são meninas e, em sua maioria, negras. Elas são vítimas de espancamentos, estupros, estão sujeitas ao vício em álcool e drogas, e também a Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), já que muitas vezes não utilizam preservativos.

Quando uma criança ou adolescente é vítima de uma violência sexual, este crime é classificado como abuso ou exploração sexual. A diferença entre as duas

[31] https://encurtador.com.br/GPcXI

violações é o fator de lucro, já que a exploração é mediada pelo pagamento em dinheiro ou qualquer outro benefício.

Eva Dengler, gerente de programas e relações empresariais da Childhood Brasil, afirma que, quando se trata deste tipo de violência, presume-se que a criança ou adolescente já é vítima de outras situações.

“São divididas em algumas grandes frentes as violências que as crianças podem sofrer: negligência, violência física, doméstica, psicológica, sexual e institucional”, afirma.

A especialista ainda alerta que existe uma alta taxa de subnotificação da violência sexual. Um estudo produzido pela Childhood Brasil em 2019 apontou que apenas 10% dos casos de abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes são, de fato, notificados às autoridades.

A legislação brasileira classifica relação sexual com menor de 14 anos como estupro de vulnerável, com pena de 8 a 15 anos de reclusão.

Se a vítima tiver entre 14 e 18 anos e o sexo envolver troca mercantil, o crime é classificado como exploração sexual e a pena de 4 a 10 anos de prisão para quem teve a relação. Os intermediários dessa prática, como um agenciador ou o dono de um local que o favoreça, também são punidos.

“A exploração sexual é algo que acontece no Brasil inteiro. No entanto, nas regiões com maior vulnerabilidade econômica e onde os valores são pautados no adultocentrismo, machismo, homofobia e racismo, acabam intensificando a probabilidade de crianças nesta situação”, revela Dengler.

De acordo com Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (Brasil, M. dos D. H. e da C., 2020) :

O levantamento da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ONDH) permitiu identificar que a violência sexual acontece, em 73% dos casos, na casa da própria vítima ou do suspeito, mas é cometida por pai ou padrasto em 40% das denúncias.

O suspeito é do sexo masculino em 87% dos registros e, igualmente, de idade adulta, entre 25 e 40 anos, para 62% dos casos. A vítima é adolescente, entre 12 e 17 anos, do sexo feminino em 46% das denúncias recebidas.

- Boas-vindas (2º edição) – sala de espera tematizada - acolhimento. Para o acolhimento dessa unidade preparamos slides com mensagem de boas-vindas e imagens sobre “5 expressões capacitistas para retirar do

dicionário", com trilha sonora da música[32] "Ser Diferente" de Rafael Vieira JR. Ser Diferente"

Composição:Rafael Vieira Jr.
Eu sou do jeito que sou
E você também do seu jeito
O bom da vida é a diversidade
Sem essa de preconceito
Nós todos temos direito
De conviver com dignidade
Assim se faz inclusão
Com plena participação
Acolhimento é sinal de igualdade
Viver em sociedade
É tornar a cidade
Acessível para qualquer cidadão
Cais, cais cais cais, cais cais cais ...
Por que ser diferente
É o que nos torna iguais

Na segunda edição do curso, a unidade 4 foi realizada em setembro, próximo ao dia 21 de setembro: Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência.

Fizemos a exposição inicial, abrindo o debate a partir da leitura de uma matéria sobre o dia 21 de setembro.

21 de setembro: Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência (Trabalho, 2018)

Setembro é o mês oficial da luta pela inclusão da pessoa com deficiência. Neste mês comemora-se o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência. A iniciativa tem como objetivo gerar visibilidade à causa e promover ações em prol das pessoas com deficiência.

O Dia Nacional foi instituído por iniciativa de movimentos sociais, em 1982, e oficializado pela Lei n.º 11.133, de 14 de julho de 2005. A data foi escolhida para

[32] https://youtu.be/cRF8CI1XdtM

coincidir com o Dia da Árvore, representando o nascimento das reivindicações de cidadania e participação em igualdade de condições.

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e o Protocolo Facultativo, e o documento obteve aqui equivalência de emenda constitucional. Da convenção, surgiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que trata os objetivos de forma mais concreta e entrou em vigor em janeiro deste ano.

Existem 1 bilhão de pessoas com deficiência no mundo, o equivalente a 15% da população global. Cerca de 80% delas estão em idade de trabalho. No Brasil, de acordo com o IBGE (2015), 6,2% da população tem algum tipo de deficiência. Em contraste ao número, a Relação Anual de Informações Sociais (Rais), do Ministério do Trabalho, mostra que 381,3 mil pessoas com deficiência ocupavam vagas no mercado de trabalho formal em 2014, mesmo com a Lei de Cotas garantindo o direito de inserção às pessoas com deficiência nas empresas. No entanto, apesar da importância e da imposição legal, a inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes corporativos ainda enfrenta barreiras.

Nas escolas, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), o acesso de pessoas com deficiência aumentou 381% entre 2003 e 2014. Nesse intervalo, o número de matrículas de PCDs saltou de 145.141 para 698.768.

“Fernandas”: documentário pela inclusão e suporte à pessoa com deficiência

A inclusão das pessoas com deficiência é um processo que se inicia na família, passa pelas escolas e continua no trabalho. Contudo, para que esta inclusão ocorra é necessário criar condições e dar suporte à pessoa com deficiência.

O documentário “Fernandas” é um manifesto pela inclusão e apresenta depoimentos e opiniões, reforçando o chamamento para que cada pessoa seja uma Fernanda, no seu dia a dia, na rua, em casa, no trabalho e na sociedade. O filme foi lançado no 16º Congresso Nacional ANAMT, que ocorreu entre os dias 14 e 19 de maio de 2016, em Foz do Iguaçu (PR).

Figura 26 - 5 expressões capacitistas para retirar do dicionário" - Dia Nacional de Lutas da Pessoa Com Deficiências – 21 de setembro.

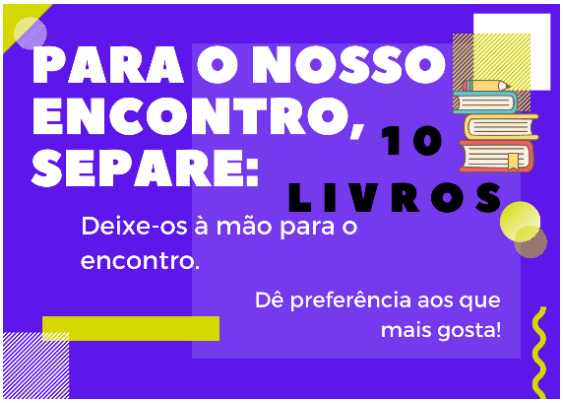


Fonte: portal notícia preta [33]

[33] www.noticiapreta.com.br – Dia Nacional de Lutas da Pessoa Com Deficiências – 21 de Setembro

- Práticas Corporais Lúdicas – vivências, debates, trocas de experiências, etc.;

Figura 27 - lista de materiais necessários para o encontro enviada previamente.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

- Jogo do “Eu Gosto” - “eu sou, eu tenho”

Fizemos o jogo do “Eu Gosto” - “eu sou, eu tenho” utilizando livros. A partir de algumas frases: Eu uso...; eu tenho...; já fiz..., etc. aqueles que não se identificavam mostravam ao grupo um dos livros que separou de sua coleção. Em seguida, como se estivesse segurando uma bandeja, iam empilhando os livros. Ao final, debatemos sobre a atividade e compartilhamos impressões sobre os livros que chamaram mais atenção, trocando informações ricas de leituras.

- Contextualização/reflexão inicial.

A partir do jogo “Eu Gosto” - “eu sou, eu tenho” ou variações do “Eu nunca”. Com essa brincadeira, o grupo se conheceu ainda mais e começamos a perceber nossas diferenças. Aquilo que nos difere. Não representa se somos melhores ou piores.

Por que a diferença é importante e como ela é tratada?

Essa brincadeira abriu o debate sobre o tema do encontro “Inclusão e diferenças”.

- Registro reflexivo:

Pedimos que os cursistas, individualmente, respondessem às questões:

1 - Você se sente preparada (o) para incluir os estudantes com deficiência nas práticas corporais na escola?

2 - O que é necessário para efetivar uma educação inclusiva na escola... ?

3 - Quais os desafios para a educação inclusiva em tempos de pandemia?

Após todos responderem às questões, dividimos a turma em grupos. Nos grupos, os cursistas compartilharam as respostas entre si. Foi pedido que dialogassem e refletissem sobre as questões, experiências e vivências de cada um(a).

Após o encerramento dos debates em grupos, cada grupo expôs o resultado do seu debate. Na sequência, apresentemos um vídeo para cada questão da entrevista feita com o professor André Beltrame.

1. Não me sinto preparada (o) para incluir os estudantes com deficiência nas práticas corporais na escola. https://youtu.be/4fOMyZRoEZU
2. Primeiros passos para efetivar uma educação inclusiva na escola. https://youtu.be/8KZ32mVgePw
3. Os desafios para aeducação inclusiva. https://youtu.be/m-qD276rUdI

O formador então destaca os principais pontos apresentados pelos grupos mediando (exposição dialogada) com a fala do professor André Beltrame.

Ambiente Virtual de Aprendizagem:

Figura 28 – imagem utilizada na capa da unidade 04 no AVA - 1º edição do curso, com alusão ao 18 de maio e charge do Armandinho



Fonte: Facabonito.org e tirinhas do Armandinho[34]

- Fórum - Educação Inclusiva e diferenças.

Olá, turma.

Assistam aos vídeos!

[34] https://www.facebook.com/tirasarmandinho de Alexandre Beck

- Você sabe a diferença entre integração, inclusão, segregação e exclusão na educação de crianças com deficiência? https://youtu.be/sw1gtS0hGXo
- Capacitismo https://youtu.be/IeJ02f00zws
- Mãos de Vento e Olhos de Dentro(Mãos de Vento e Olhos de Dentro, 2008) https://youtu.be/s16xIWbCO8Q

Em seguida, comentem no fórum:

1- O que acharam dos vídeos;

2- Compartilhem uma experiência (pessoal ou profissional) com pessoas com deficiência;

3- Faça uma reflexão crítica sobre a importância dessa experiência para você e para o seu trabalho.

- Seção: Para ler, guardar, consultar e usar - 4!
    - Leituras sugeridas:
        - A Cidade, o Lazer e a Pessoa Com Deficiência: entre a invisibilidade e emergência da participação social (Beltrame *et al.*, 2018);
        - Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção (de Paoli; Sampaio, 2020);
        - Atividades Inclusivas (Motta; Fló, 2008);
        - A Menina das Cores (Cândido, 2021);
        - Campanha de prevenção a violência sexual contra crianças e adolescentes-cartilha educativa (Brasil, [*s. d.*]);
        - Pelo fim da exploração sexual O que os homens podem fazer? Manual para sensibilização de adolescentes entre 10 e 14 anos (Fonseca; Nascimento; Pizzi, 2008);
        - Educação e esporte para a igualdade: Guia de Atividades do Projeto Praticando Esporte, Vencendo na Vida! (Segundo, 2016);
        - Pipo e Fifi: Prevenção de violência sexual na infância (Arcari, 2013);
- Resenhas lúdicas (entrevistas com especialistas)
    - Com o Professor: André Luís Normanton Beltrame – SEEDF

- Não me sinto preparada (o) para incluir os estudantes com deficiência nas práticas corporais na escola. https://youtu.be/4fOMyZRoEZU
- 2. Primeiros passos para efetivar uma educação inclusiva na escola. https://youtu.be/8KZ32mVgePw
- 3. Os desafios para educação inclusiva. https://youtu.be/m-qD276rUdI
- 4. Como as práticas corporais lúdicas têm servido ou tem limitado a educação inclusiva. https://youtu.be/RmXdAMLZxPE
- 5. Práticas corporais lúdicas de caráter inclusive dentro da escola - Uma experiência rica e democrática. https://youtu.be/iX3mXqjuDls

- Seção: Um convite para ampliar o olhar - vídeos importantes!
  - Autismo - Entenda de forma simples. https://youtu.be/EHuY7x2zyuU
  - A solidão das mães especiais - seja rede, seja aldeia | Lau Patrón | TEDxUnisinos https://youtu.be/9eyCmr7At04
  - MEU FILHO MEU MUNDO https://youtu.be/_gzczKnsJ8A
  - Autismos: modos singulares de existência e convivência https://www.youtube.com/live/eIQQD_5VwTQ?si=VBDqho9Vqp0hlXyv

Depoimentos e comentários:

*destacados do encontro síncrono.

"De que adianta adaptar o currículo, a metodologia se na hora do vamos ver com o aluno isso não acontece. Falta tato, sensibilidade do professor em querer mudar. Falta estrutura, material falta tudo. Mudar o currículo é muito fácil, mas não hora de pegar uma criança e colocar, incluir para fazer junto é muito diferente" Fala da cursista com deficiência auditiva.

"Ritmos e tempos diferenciados que cada pessoa tem. Enquanto estivemos um sistema de grade horárias, de currículos determinados e conteúdos isso é um grande desafio para a inclusão de maneira geral. "

“que bom poder conversar sobre isso para além do impossível. Superar barreiras metafóricas e físicas. De nada basta ter uma baita biblioteca em braile se não temos a sensibilidade humana para superar barreiras metafóricas. Importante superar o local do, não tem com, sem esquecer a indignação com o, não ter como ”

“Eu sinceramente não me sinto tão preparada não...percebo que não tive formação suficiente e aí precisamos descobrir o que fazer só quando a situação ocorre.”

Unidade 05 – Lutas e Capoeira na Escola

Tema: Lutas e Capoeira na Escola

Qual o papel do ensino das lutas na escola?

> “Ser professor e não LUTAR é uma contradição pedagógica”
>
> (Paulo Freire)

Nessa unidade, abordamos como temática central as lutas e a capoeira, manifestações da cultura corporal muito ricas e que por vezes não são bem vistas nas escolas e parte dos professores(as) tem dificuldades em trabalhar com seus conhecimentos.

Buscamos tratar sobre a importância e o papel das lutas e da capoeira na escola. Essas práticas corporais podem contribuir para o entendimento do desenvolvimento da humanidade e das tensões agonísticas que marcaram diferentes sociedades até chegarmos à formação social que vivenciamos na atualidade.

Como disseram certa vez Marx e Engels, "A história da humanidade é a história da luta de classes". Como materialização dessas lutas, seja pela luta pela sobrevivência, seja pelos confrontos e combates, as lutas se desenvolveram a partir de práticas corporais que se conformaram em sentidos e significados presentes nestas diversas sociedades**.**

As lutas e a capoeira. As vivências, os debates, as brincadeiras e jogos propostos buscaram despertar nos cursistas novos universos e formas de trabalhar as lutas e a capoeira, a partir do brincar, sem esvaziar as reflexões críticas, a historicidade e a construção de conceitos.

A centralidade da unidade girou entorno das seguintes questões:

- A importância do ensino da capoeira e das lutas na escola.

De acordo com o (Coletivo Autores, 1992):

> A capoeira encerra em seus movimentos a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Em seu conjunto de gestos, a capoeira expressa, de forma explícita, a "voz" do oprimido na sua relação com o opressor.
> Seus gestos, hoje esportivizados e codificados em muitas "escolas" de capoeira, no passado significaram saudade da terra e da liberdade perdida: desejo velado de reconquista da liberdade que tinha como arma apenas o próprio corpo.
> Isso leva a entender a riqueza de movimento e de ritmou que a sustentam, e a necessidade de não separá-la de sua história, transformando-a simplesmente em mais uma "modalidade esportiva”.

- As lutas são imprescindíveis para compreendermos a história e como chegamos aos dias atuais.
- Quando dizem que os estudantes ficarão mais violentos ao praticar lutas na escola? Como enfrentar oposições preconceituosas e o desconhecimento, virando o jogo, agregando à escola um novo leque de possibilidades em oposição aos conceitos de briga e violência.
- Para o professor(a) que não se sente preparado para trabalhar com capoeira e lutas na escola, o que fazer? Fundamentação teórico e prática.

> "As lutas figuram entre as mais antigas atividades humanas, aquilo que objetiva o beligerante, agonístico, a sobrepujança, a sublimação. Nessa definição se aplicam os sentidos mais amplos, desde lutas ideológicas, ao sentido dos conflitos presentes nas unidades dos contrários, as atividades que envolvem o espaço didático das aulas de educação física." (Araújo; Santos, 2012) p. 08

- O impacto da lei n.º 10639/03 e da lei n.º 11645/08 (Brasil, 2008).
- Jogos, brincadeiras e vivências lúdicas no universo das lutas e da capoeira.

A lei n.º 11645 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena":

> Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

No processo mediado de instrumentalização coletiva, buscamos enfrentar os desafios, preconceitos e receios em se trabalhar com as lutas na escola. As lutas compreendem um universo riquíssimo a ser explorado na escola, em oposição ao sentido de briga, e como conhecimentos fundamentais a serem apropriados em suas diversas possibilidades de estudo.

Enquanto manifestação da cultura corporal, trazem a riqueza e a historicidade das relações dos corpos e de seu desenvolvimento em diversos contextos culturais, políticos e sociais. O brincar e as práticas corporais lúdicas mostram total afinidade

no diálogo prático com essas manifestações, que podem e devem ocupar um lugar importante dentro da escola, pois podem ser tematizadas tanto pela EF quanto pelos demais componentes curriculares.

Araújo (2015) faz um importante alerta:

> chamamos atenção para as possibilidades concretas da formação política, como um aspecto inerente ao trato do conhecimento *Luta corporal*, afirmando que o ensino de lutas na ausência dessa orientação, se resume a transposição didática de um conglomerado de gestos, tal qual, a serviço da ordem, orientam para o favorecimento hegemônico.

Entre a seriedade que o debate sobre as lutas traz para o contexto de comunidades por vezes violentas, no contato e no brincar desatamos nós e preconceitos, fortalecemos a identidade do desenvolvimento individual e coletivo onde o outro não é um inimigo, apenas um oponente capaz de mobilizar novos aprendizados.

Conforme (Araújo, 2021):

> Como as lutas entrariam na escola? Primeiro é enfrentar o preconceito da escola sobre a ideias de violência[...] Violência é negar o conhecimento. As lutas tem muitos conhecimentos, a questão é ressignificar os sentidos das lutas no processo pedagógico dentro da escola que façam com que as crianças compreendam essas atividades como mero mimetismo ou mera cópia de movimentos do campeão olímpico como de lutas com o Judô, o Karatê e o Taekwondo. Mas sim compreender que todas essas manifestações tem uma história pro traz de homens e mulheres com outros homens e mulheres, nesse sentido compreender essas relações é compreender a história do mundo.

Segundo o professor Benedito Araújo (2021) devemos desmistificar o conteúdo pedagógico que privilegia apenas países com uma história de conquistas, como Japão, Roma, Grécia, Estados Unidos, etc. enquanto outras culturas, como a persa, a indígena e a asiática, são frequentemente ignoradas. As reflexões sobre a história das lutas, como as da China com sua unificação tardia, nos ajudam a entender as complexas relações de poder e os conflitos que moldaram essas sociedades.

As lutas podem ser trabalhadas também de forma lúdica, divertida e inclusiva. Vários jogos e brincadeiras podem ser realizados, aproximando o universo das lutas sem esquecer do agonismo. Os cuidados partem das relações de respeito e acordos bem feitos relativos à segurança de todos e no uso adequado dos espaços e materiais.

A luta é a essência do professor e não pode estar fora do nosso debate. As lutas trazem muitos conhecimentos que são muito distintos da violência.

Ao abordar a educação, é essencial discutir a luta como uma prática vital para a formação docente. Um professor que não luta por mudanças e melhorias contradiz

a própria natureza pedagógica. Esse encontro enfatiza a urgência de integrar práticas culturais diversas no ambiente escolar, proporcionando diálogos que promovam a reflexão sobre a africanidade e a luta histórica que permeia a educação.

Incentivar o debate aberto e a troca de ideias sobre questões reais da vida dos educadores e alunos é vital para criar um espaço de aprendizado mais inclusivo e significativo.

Resumo das atividades:

Para o acolhimento dessa unidade, separamos a canção Palmares 1999[35] da banda brasiliense Natiruts. A música traz uma boa reflexão sobre a cultura, o folclore e as lutas dos povos que foram escravizados no Brasil.

A cultura e o folclore são meus
Mas os livros foi você quem escreveu
Quem garante que Palmares se entregou?
Quem garante que Zumbi você matou?

Perseguidos sem direitos nem escolas
Como podiam registrar as suas glórias?
Nossa memória foi contada por você
E é julgada verdadeira como a própria lei

Por isso temos registrados em toda história
Uma mísera parte de nossas vitórias
É por isso que não temos sopa na colher
E sim anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé ..

[35] Palmares 1999 compõem o álbum Povo Brasileiro de 1999 da Banda Natiruts

Figura 29 - Sala de espera unidade 05



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

- Juri Sumulado – “A batalha das ideias”
    - Tema - As lutas e a capoeira devem ser ensinadas na escola?
    - Formar 3 grupos de debatedores:
        - Contrários à proposição (acusadores), defensores e jurados;
        - Formador atua como mediador/juiz (controle do tempo).

Situação

Na Escola Corumbá, uma parcela de pais e mães se mobilizou contrariamente à ação do Professor Iberê, que iniciou um trabalho em suas aulas ensinando lutas em suas aulas. O assunto foi alvo de muita polêmica e foram registrados momentos de tensão entre esses pais, professores e a direção da escola, que está sendo pressionada a proibir o ensino de lutas e capoeira na escola. Entre os argumentos levantados, está que essa proposta serviria para estimular a violência e a algazarra entre jovens, que já possuíam conflitos entre si.

A polêmica tomou maiores proporções quando a escola realizou um festival sobre lutas e foram realizadas apresentações usando instrumentos musicais (tambores, atabaques, etc.). Durante a preparação para o festival, também ocorreram conflitos por conta do barulho dos instrumentos e da movimentação dos estudantes pela escola.

Contexto:

A partir de uma situação problema vivenciada em uma escola fictícia, onde um professor passou a ensinar os conteúdos das lutas e da capoeira em suas aulas,

culminando com a realização de um festival. Parte da comunidade não aceitou o ensino das lutas e capoeiras e moveu uma ação judicial para proibir a prática.

Partindo da contextualização da situação, foi proposta a realização do Júri Simulado com a formação de grupos divididos entre defesa e acusação. O papel de juiz foi realizado pelo formador. Os cursistas, em salas separadas no meet, tiveram tempo para organizar os argumentos, possíveis provas, listar documentos, etc. Em seguida, foi realizada a audiência de julgamento. A partir dos argumentos apresentados, foi realizado um resumo das argumentações e também das legislações, normativos que amparam o ensino das lutas e da capoeira na escola, e proferida sentença.

Essa ação envolveu plenamente todos os cursistas, que demonstraram muito empenho mesmo quando tiveram que defender uma tese contrária a seu posicionamento pessoal.

Essa ferramenta mostrou-se muito adequada à reflexão proposta para o encontro e, com outros materiais disponibilizados, oportunizou aos cursistas uma vivência rica.

Consideramos o Juri Simulado em sala de aula uma estratégia riquíssima que pode envolver pesquisa de diversas fontes, vivências práticas, convidados, etc. Estimula o diálogo, pensamento crítico, escuta qualificada, mediação, etc.

- Práticas Corporais Lúdicas – vivências, debates, trocas de experiências, etc.:
    - Brincadeiras de lutas com sacolas de plástico infladas: separe sacolinhas de mercado, infle e amarre para o ar não escapar. Como um adversário imaginário, busque estratégias para desferir o maior número de socos e chutes. Experimentar diferentes formas e técnicas/artes marciais;
    - Os cuidados partem da relação previamente estabelecida de respeito comum e acordos bem feitos;
    - Brincadeiras de empurrar e puxar, pegar, tocar primeiro, roubar fita ou prendedor de roupa;
    - Utilizando sacolas plásticas, encher como um balão, jogar para cima e tentar passar por baixo o maior número de vezes possível (esquiva). Jogar para o alto e tentar passar a perna por cima. Passar os braços por cima e por baixo da sacolinha caindo.

- Bater no saquinho (adversário imaginário): bater usando a parede (bate e volta); bater para cima e esquivar; usar Colher de Pau - (espada) (jogar para o alto, usar a pare para acertar o balão e a eles se opor (tentar acertar no centro);
  - Usar canudo de papel usar como espada;
  - Jogo em duplas ou em grupos: tentar pegar o pregador de roupa (colocar em vários lugares, ombro, quadril e pés, etc.);
  - Tentar levantar sem usar as mãos;
  - Batalha do piscar. Adequação ao ambiente virtual, fixar o colega na tela e tentar fazer com que o adversário pisque primeiro;
  - Batalha do dedão; nossos jogos podem refletir a trajetória cultural, como no estilo dos lutadores de luta livre do México, criando caricaturas pintando os dedos, por exemplo.

Figura 30 - polegares pintados para batalha dos dedões.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

- Vivências de capoeira (músicas: ouvir, contar e interpretar a mensagem);
- Jogo Senzala (na escola) – Jogo de invasão que reproduz o universo do período escravagista. A maioria do grupo será formada por escravos, uma parcela de “capitães do mato” e o Senhor comanda e prende os “fujões”. Em uma quadra, “escravos” tentam passar pelos “capitães do mato” para chegar ao outro lado da quadra “Quilombo”. Os que são tocados vão para

o “tronco”, poderão ser resgatados por colegas (toque). Atividade seguida de debate e reflexão.

chegar ao outro lado da quadra “Quilombo”. Os que são tocados vão para o “troco”, poderão ser resgatados por colegas(toque). Atividade seguida de debate e reflexão;

- O jogo de xadrez pode ser considerado a representação de uma batalha ou um conflito. Seus sentidos, significados, história, estratégia, entre outros elementos, podem ser explorados na práxis pedagógica;
- Hip-hop - Batalha de rimas - A batalha de rimas no Hip Hop é uma forma interessante de abordar a competição, criatividade entre outros elementos da cultura.

Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- Fórum da Unidade 5:
  - Os cursistas foram convidados a resgatar os momentos marcantes vividos no curso até aquele momento. Pedimos que considerassem todos os momentos e espaços do curso (encontros, AVA, etc.) e que realizassem uma síntese reflexiva e avaliativa sobre o que estavam achando do curso até aqui;
  - Os cursistas foram informados de que essa reflexão nos ajudaria a ajustar as unidades que ainda faltavam para alcançarmos juntos os objetivos de nossa formação.”.
- Seção: Para ler, guardar, consultar e usar - 5!
  - Leituras sugeridas:
    - Limites da Relação entre Lutas e Educação Física - primeiros ajustes de uma crítica docente (Araújo, 2020)
    - Mitos controvérsias e fatos - Construindo a história da capoeira (Vieira; Assunção, 1998)
    - Práticas Corporais e a organização do conhecimento - Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura (Gonzáles; Darido; Oliveira, 2014)
- Resenhas lúdicas (entrevistas com especialistas)

- Professores: Benedito Carlos Libório Caires Araújo - Universidade Federal de Sergipe e Fábio de Assis Gaspar– SEEDF/ SEDES – DF
  - Professor Benetido:
    - A importância do ensino da Capoeira e das lutas na escola. https://youtu.be/3Ey2nm1U3Ns
    - As lutas são imprescindíveis para compreendermos a história e como chegamos aos dias atuais. https://youtu.be/jOBJ1syLt4M
    - Quando dizem que os estudantes ficarão mais violentos ao praticar lutas na escola… https://youtu.be/c5WaH6Qg9dw
    - Para o professor(a) que não se sente preparado para trabalhar com capoeira e lutas na escola… https://youtu.be/q3cVCq_jBv8
    - Qual o impacto da LEI Nº 10639/03 e a LEI Nº 11645/08. https://youtu.be/u6-MAk0kJcA
  - Professor Fábio:
    - A importância do ensino da Capoeira e das lutas na escola. https://youtu.be/YbadVANn23Y
    - Por que a capoeira ainda é marginalizada na escola? https://youtu.be/MXEdUzFZBqo
    - Para o professor(a) que não se sente preparado para trabalhar com capoeira e lutas na escola… https://youtu.be/LqJXD_AfwH0
    - Qual o impacto da LEI Nº 10639/03 e a LEI Nº 11645/08. https://youtu.be/puF8Qt64pcM

Extras – Ações e ou atividades complementares

Nas duas ofertas do curso, tematizamos também a Semana do Brincar no 1º semestre e o Dia da Criança na oferta do 2º semestre.

- Semana do Brincar:
  - Debatemos sobre:
    - As escolas promoveram alguma ação? Qual(is)? Como foi o planejamento?

- Por que precisamos de uma semana do brincar instituída no calendário escolar?
- As demais semanas são sérias (debate sobre como o brincar tem sua importância questionada)? As datas trazem contribuições que precisam ser incorporadas ao dia a dia.

- Dia das Crianças:
  - Debatemos sobre:
    - As escolas planejaram alguma ação? O que poderia/pode ser feito?
    - Podemos promover entre nossos pares o debate sobre a importância do brincar? (Apresentar inquietações para debate, vídeos, etc.).
      - Consumismo. Exposição a mídia...; dados sobre consumismo; Debate infância e juventudes ; mais presença.

Unidade 06 - Arte circense e educação

Tema: Arte circense e educação

Por que e para que ensinar circo na escola?

> “Isso é o circo! Fazer coisas extraordinárias...”
>
> (Nilo Netto)

O circo e a escola, representam uma interação riquíssima, cheia de desafios e divertimento. A trajetória belíssima do circo é cercada de questões que podemos estudar, sendo uma das manifestações culturais mais interessantes que podemos trabalhar na escola. Essa manifestação envolve conhecimentos milenares presentes na cultura de diversos povos pelo mundo. São encontrados registros sobre atividades circenses que datam de cerca de 4000 passados, observados nos registros dos povos egípcios e nas pinturas rupestres, por exemplo.

O circo passa de gerações para gerações em países das mais diversas culturas. Por um longo tempo, o circo foi cercado de aspectos enigmáticos, despertando a fantasia e curiosidade sobre o seu funcionamento e também sobre como vivem os artistas circenses itinerantes. Foi tido como uma arte restrita, onde seus conhecimentos passados seletivamente, geralmente dentro das famílias circenses, contribuíram para sua sobrevivência e também para ser sempre considerado fantástico.

Apesar de sua presença nas mais diversas culturas, infelizmente o artista circense ainda sofre com uma série de preconceitos e as atividades circenses por vezes são tidas como marginais.

O circo é uma atividade expressiva que reúne uma série de conhecimentos de alto valor educativo. Dentro de suas diversas manifestações e de suas inúmeras possibilidades para nós, educadores e para a escola, ele constitui uma das manifestações culturais mais ricas que podemos explorar, para além da semana do circo ou de uma semana específica.

Quem dirá o que é circo são os seus artistas. Nas escolas, podemos trabalhar com a vastidão desse conhecimento que transita pelas artes cênicas, pela ginástica, entre outros. Deve ser considerado um conteúdo importante a ser ensinado na escola, pois também contribui para aquilo que nos forma enquanto homens. “[...] escolarizar o circo é trajetória de humanização, é socialização da produção do gênero humano, é

assimilação pelos indivíduos singulares do desenvolvimento das forças produtivas. (Netto, 2020)".

Atualmente, o circo apresenta diferenças entre os formatos antigos e tradicionais com novas configurações chamadas de novo circo por alguns estudiosos. A partir de meados do século XIX, o circo começa a assumir também novos formatos, rivalizando com a conhecida lona, malabares e palhaços, incorporando outros elementos influenciados pelas mudanças na forma de organização da sociedade (Duprat; Bortoleto, 2007). Suas transformações levaram à constituição de escolas de circo em diversos países

De acordo com Duprat e Bortoleto (2007, p. 174):

> O contato entre os artistas tradicionais do circo e a vanguarda do teatro resulta na criação de um novo conceito, o de circo como arte. Nele a dança clássica, a música e o teatro começam a fazer parte do currículo artístico. São criadas formas de espetáculo com temas, criam-se novos aparelhos, novos espaços, nova gestualidade, novas técnicas.

O circo hoje está presente em diversos espaços, não ficando restrito à esfera profissional, praticado como atividade de lazer, educativa e social.

> No âmbito escolar, o Circo é uma ferramenta muito valiosa e não tão complexa de ser utilizada. Pode ser uma alternativa aos esportes ou jogos, não somente voltada para o desenvolvimento físico, mas também para o desenvolvimento cognitivo e a criatividade. (Bortoleto; Barreto, 2021)

Para a Educação Física escolar, o circo é um grande parceiro, enriquecendo as aulas. Para a escola na totalidade, um conhecimento a ser apropriado e tratado cientificamente pelos diversos componentes curriculares que podem se valer de sua histórica, produção tecnológica, de sua administração e forma de organização, de sua inventividade, entre outros tantos aspectos.

Considerando que a escola é um dos principais meios de transmissão e produção de cultura. O circo é uma parte importante da cultura corporal, um conteúdo pertinente. "A arte do circo ajudará a enriquecer ainda mais esse legado cultural a ser ensinado e a formação humana de forma global." (Duprat; Bortoleto, 2007)

Alguns aspectos importantes que o(a) professor(a) deve pensar ao trabalhar com circo na escola:

- Ter cuidado: com as práticas meramente miméticas (sem intencionalidade, descoladas da relação com a realidade, contexto histórico e social) e com aquelas que "Caricaturizam" a prática circense (Netto, 2021);

- Conteúdo singular com infinitas possibilidades de exploração e aprofundamento, para isso é fundamental a imersão no estudo e na prática corporal;
- Agregar o processo de pesquisa/investigação e também de produção (artística ou apenas reflexiva);
- Reconhecer que o circo tem uma potencialidade formativa e transformadora. Ter a vivência no próprio corpo aproxima o conteúdo do saber e o desmistifica. Buscar vivenciar práticas circenses (cursos) e produção teórica. Fruição – Assistir espetáculos, artistas de ruas, nos palcos, etc.
- "requisito primordial a vivência motora, devemos observar a infraestrutura, a condição prévia dos alunos, [...] a segurança da atividade, diminuindo os fatores de risco e outros aspectos que poderão prejudicar a atuação docente. (Duprat; Bortoleto, 2007)"

O circo também é poesia!

O MÁGICO
Roseana Murray
Na noite do circo, o mágico
desperta estrelas, descostura
os fios do impossível,
acende com cuidado uma surpresa a cada passo…
E logo um lenço vira lança,
um leque vira laço,
o circo todo vira magia,
vira dança.

O brincar e as práticas corporais lúdicas compõem a essência do circo. Com o repertório teórico-prático disponível atualmente, não temos justificativas para não trabalhar com esses conhecimentos.

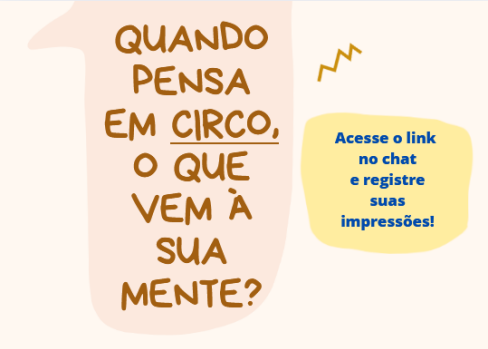
Na próxima unidade, exploraremos o corpo, música e dança e suas relações com o brincar e as práticas corporais lúdicas.

Resumo das atividades:

Para o acolhimento, utilizamos como trilha sonora a música Palhaço de Egberto_Gismonti - disco: Alma.

- Nuvens de ideias: Quando pensa em circo, o que vem à sua mente?

Figura 31 - Quando pensa em circo, o que vem à sua mente?



Fonte: elaborado pelo autor, 2021

Abaixo, imagens com as respostas das turmas que conseguimos resgatar.

Figura 32 - Quando pensa em circo, o que vem à sua mente? Respostas.



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

- Práticas Corporais Lúdicas – vivências, debates, trocas de experiências, etc.:
  - Malabarismo:
    - Material: sacolinhas plásticas ou tule;

Com as sacolinhas, os participantes devem manusear o objeto de distintas maneiras: jogando por trás das costas, por baixo do braço, jogando e dando um giro

no próprio eixo, entre outras possibilidades. Depois dessa fase e do reconhecimento do material, iniciam-se os desafios.

1º desafio: abrir o lenço sobre a cabeça; olhando para cima, o jogador tentará, com um assopro forte, manter o lenço no ar. 2º desafio: lançar o lenço e bater o maior número de palmas possíveis, antes de recepcioná-lo. 3º desafio: lançar o lenço, bater uma palma na frente do corpo, outra atrás do corpo, uma debaixo de uma perna e recepcioná-lo. (Duprat; Bortoleto, 2007)

Malabarismo com 3 sacolinhas: 1º fazer X com duas sacolinhas, depois inserir a terceira sacola.

Equilibrar bastão/cabo de vassoura (muito cuidado com o espaço em volta). Equilibrar na palma da mão. Na sequência, soltar o bastão e tentar pegá-lo sem deixar cair no chão; Variações: equilibrar com 2 dedos, 1 dedo, com o pé, atrás do pescoço, no ombro, no cotovelo. Equilibrar pilha de copos.

Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- Fórum - Arte circense e educação
    - A partir da leitura do texto Educação Física Escola - Pedagogia e Didática das Atividades de Rodrigo Mallet Duprat e Marco Antônio Coelho Bortoleto, da poesia de Roseana Murray e dos debates que estabelecemos em nosso encontro on-line, pedimos que responda algumas questões norteadoras;
    - O que é circo? Qual a importância do ensino das práticas circenses na escola? Após as duas perguntas, solicitamos que você proponha uma prática corporal relacionada ao circo para ser realizada com os estudantes em sua escola e compartilhe essa experiência com o grupo.
- Seção: Para ler, guardar, consultar e usar!
    - Leituras sugeridas:
        - Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses (Duprat; Bortoleto, 2007)”
        - Arte Circense e Formação Continuada de Docentes: Notas de Uma Experiência na Rede Estadual de Educação Do Paraná (Netto, 2020)
- Resenha lúdica (entrevista com especialista)
    - Professor Nilo Silva Pereira Netto

- Arte circense e educação
  https://youtu.be/7uZ4WlAhiUQ?si=JIpmGbdstrQ-tTEz
- Por que e para que ensinar circo na escola?
  https://youtu.be/F67nvJJyP-o?si=DiDZEIHpNjhtDv9N
- Não me sinto preparado(a) para trabalhar com elementos do circo na escola...
  https://youtu.be/qXtbX-H5SjM?si=0plNBxRZf_2EhwEj
- As práticas corporais circenses no ensino emergencial remoto?
  https://youtu.be/xHTlv0T1fNI?si=1dNlJbMSdauPWFt1
- Experiência interessante ligada à formação ou a sua prática pedagógica...
  https://youtu.be/Jh3koi6UkZs?si=KWp60KCCx7fDoVnY
- Indicações do professor Nilo Netto para conhecer um pouco mais sobre o Circo...
  https://youtu.be/0tZqjWNUkas?si=XhfVvaG28bICVjvx

- Seção Um convite para ampliar o olhar - vídeos importantes!

Circo é... Circo

Realizado pelo Sesc, o filme traz registros poéticos de espetáculos circenses e entrevistas com artistas, diretores e pesquisadores de diversos países, que abordam a formação e o labor do artista, o risco como estética, memória, diferentes espaços de apresentação e possibilidades atuais de construções dramatúrgicas. Duração: 1h00'31"

https://youtu.be/iB93B97GhC0?si=BlzC0_wGTVBkh6LG

DIA DA MENTIRA

Dia da mentira é um espetáculo multimídia que articula investigações em dança, técnicas circenses e o teatro documental, tendo como tema central a ditadura militar no Brasil. A produção artística foi concebida pela Companhia de Circo Pétalas ao Vento e teve sua estreia em 2017, como resultado de um estudo aprofundado acerca das memórias dos casos de perseguição política, tortura e os desaparecidos. Fragmentos históricos são o plano principal do trabalho que parte de um estudo sobre resistência e memória. Duração 20'50"

https://youtu.be/JXO_e0qMEEw?si=kaRl8IiE5jVDbgw3

Circus - Groupe de Recherche sur le Cirque

Vídeo que conta um pouco mais sobre o Grupo de Pesquisa em Circo (CIRCUS) da UNICAMP-SP, um dos principais grupos de pesquisa em estudos do circo do Brasil. Duração: 23"24"

https://youtu.be/zk03SvYAQT0?si=WEhzB5tecRG6yVB7

Mensagens no chat do meet no final do encontro:

“Os próprios jogos na natureza como slackline, Rapel, tirolesa, escalada devem ter sido inspirados pelo circo, ou inspiraram trabalhos deles.”

“Muito bom o encontro. Realmente não é muito comum o trabalho circense.”

“Adorei a aula! quando menos percebi, eu já estava fazendo malabarismo! que sensação boa!”

“Preciso trabalhar mais a minha coordenação motora kkkkkk

É muito bom brincar!😃”

“Temos muitos colegas da casa que são circenses também.”

Polêmica surgida no debate:

- O uso de animais nos circos;

Unidade 07 - Corpo, música e dança.

Nessa unidade, exploramos um pouco a relação do corpo com a escola e as diversas contradições que observamos também refletidas nesse ambiente. As relações da cultura corporal e o controle dos corpos foram o alvo do nosso estudo. Para que nossa reflexão se amplie criticamente, para além do discurso, propusemos a articulação de nossas inquietações sobre o corpo com a manifestação corporal da dança e a relação do corpo com a música.

Ao longo do curso, o direito de brincar e as práticas corporais lúdicas nos acompanharam na centralidade das discussões e reflexões. Partindo de nosso fio condutor, trouxemos outras temáticas (lutas, circo, inclusão, etc.) em que exploramos e enriquecemos nossos aprendizados. O corpo na escola e na vida merece atenção e um bom estudo.

Em um breve recorte histórico, exploramos um pouco da caminhada que o homem vem fazendo em seu entendimento do corpo e de suas relações com a humanidade, sem a intenção de dar conta de toda a historicidade, mas destacando elementos importantes para o alcance dos objetivos do curso.

Para os filósofos da antiguidade e medievais, o corpo era tido como um instrumento da alma (diferenciando-se de animais e plantas que não tinham essa consciência). Avançando bastante no tempo, chegamos ao momento de estabelecimento do pensamento cartesiano, onde a separação entre o trabalho manual e o intelectual fica nítida e é defendida e o intelecto passa a ser mais valorizado (Figueiredo, 2009a):

De acordo com Figueiredo (2009a, p. 22).

> Descartes, que desenvolveu uma forma de dualismo “onde o corpo e a alma são substâncias diferentes e independentes”. Para ele, o homem é fundamentalmente espírito, o que fica expresso na afirmação: Penso, logo existo.(Figueiredo, 2009a)

Atualmente, conseguimos facilmente perceber que essa influência continua presente, inclusive na escola. Na escola, temos horários definidos onde podemos usar o corpo (intervalo, aulas de EF, etc.), no restante do tempo ele pode ser “guardado” em um armário, pois a função principal da escola é atuar sobre o pensamento como se o corpo não exercesse nenhum papel nesse processo. Obviamente, esse pensamento foi e ainda é confrontado por diversos estudiosos em inúmeros contextos.

Avançamos para pensar o corpo a partir das relações de trabalho, onde novos entendimentos foram construídos a partir do pensamento marxista, tomando como

exemplo dois períodos históricos. No Feudalismo, o corpo era como uma “propriedade” do senhor feudal, os trabalhadores estavam presos à terra, seu ritmo de vida era diferente, havendo um certo controle dos corpos que se determinava o que podia ou não ser feito dentro do feudo.(Figueiredo, 2009a).

No capitalismo, para atingir suas finalidades, a energia dos homens passa a ser dirigida para o trabalho em proporções sem precedentes, levando-os a tornarem-se alheios (alienados) ao seu mundo, à natureza, às coisas e às pessoas que rodeiam, bem como a si próprios. O que interessa é um corpo com movimentos eficientes, úteis, funcionais, treinados e ritmados para a produção. Há o silenciamento do corpo (expressões, comunicação, cultura...) para que apenas produza, obedeça a ritmos impostos à produção sem questionar. Na atualidade, o corpo funcional à reprodução do capital necessita ser competente, especializado, flexível e adaptável. O lazer, a cultura, seguem a mesma lógica, a serviço da alienação.

Segundo Figueiredo (2009a apud Foucault (1984) e Guimarães (1985)), um dos objetivos da escola na sociedade capitalista é controlar o corpo, mediante atitudes de submissão e docilidade que ocorrem nos exercícios que esquadrinham o tempo, o espaço, os movimentos, gestos e atitudes dos alunos.

Figura 33 - Criando habitus...



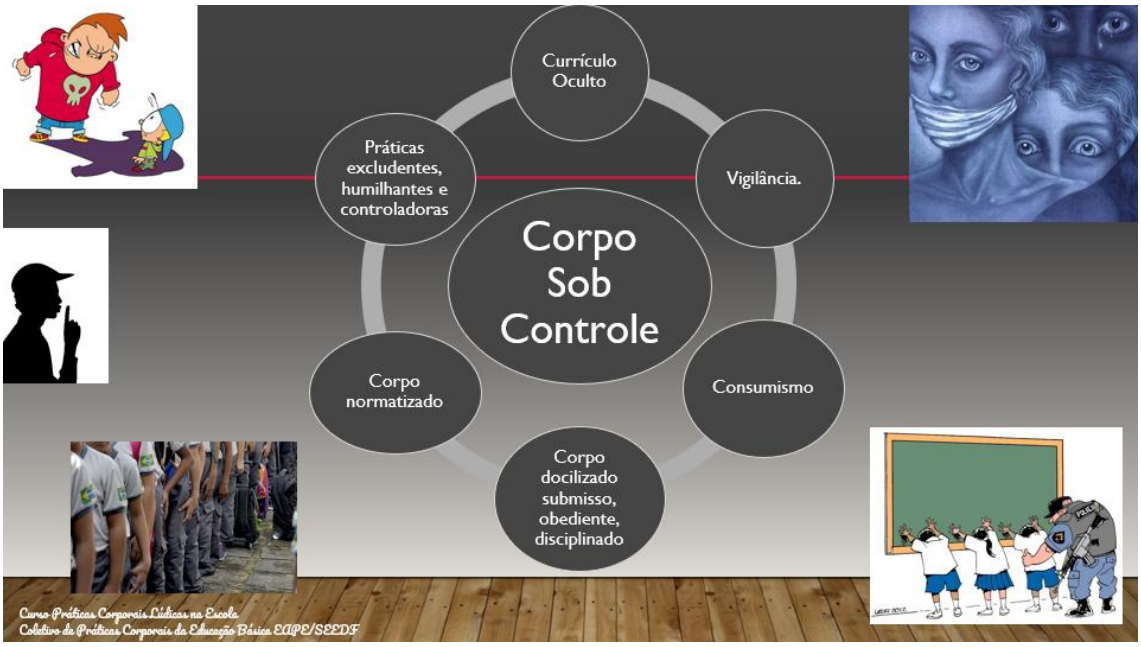
Criando habitus...
A escola cria o habitus através do comportamento diário, quase *imperceptível*, fazendo com que os educandos ajam dentro de uma disciplina *a priori* estéril e deseducadora.

Fonte: O poder simbólico no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança. (Soares; Figueiredo, 2009)

A presença de forças de segurança nas escolas gera uma dinâmica em que ações coercitivas, como revistas em alunos, são vistas como normas de proteção,

mas podem ser percebidas como formas de violência contra os estudantes. O controle do corpo é uma prática comum nas escolas, refletindo não apenas uma estrutura disciplinar, mas também uma imposição de valores sociais que marginalizam e desumanizam os alunos. O currículo oculto impõe uma moral e uma ética que moldam a formação dos alunos, perpetuando modelos de comportamento injustos, competitivos e até agressivos.

Figura 34 - corpo sob controle.



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Não há controle sem vigilância. Quantas práticas excludentes, controladoras e humilhantes por vezes são reproduzidas por nós docentes, inclusive no contexto das aulas de EF, nas práticas corporais e até nos jogos e brincadeiras? Não é incomum realizarmos atividades que penalizam o estudante que errou (por vezes com prendas), outras onde colocamos todos(as) em fila e exigimos que fiquem quietos aguardando sua vez, sendo condicionado e disciplinado a aguardar o momento em que ele deve realizar o comando e ser útil.

Vivemos hoje a implantação e a defesa do modelo cívico-militar como parâmetro de referência para a educação. O modelo de educação cívico-militar é defendido como uma estratégia para educadores, com um foco nas práticas controladoras e conservadoras. Há uma recuperação do conservadorismo na educação, visando moldar as futuras gerações à submissão e ao controle de seus corpos e mentes.

Os estudantes devem atender a requisitos de apresentação individual para meninos e meninas. Estruturas rígidas e normativas são impostas aos estudantes, como cortes de cabelo e comportamentos “adequados” ao gênero, que se manifestam em regras explícitas que buscam moldar a apresentação individual. Esse controle mostra uma forma de disciplinar o corpo e a mente dentro do ambiente escolar. A imposição de controle sobre a aparência física e o comportamento individual remete a um histórico de segregação e discriminação, evidenciando práticas que deslegitimam o potencial cognitivo das meninas, por exemplo, na matemática.

Em contraponto, propondo experimentações, podemos explorar como eram os corpos nas diferentes épocas históricas. Investigar a história do corpo nos possibilita entender sobre como práticas corporais se transformaram ao longo do tempo, especialmente em contextos sociais e políticos. A pesquisa sobre períodos históricos revela como o controle sobre o corpo tem sido um tema recorrente, desde os tempos antigos até a era moderna, incluindo a exploração durante a revolução industrial e os efeitos observados no período da ditadura militar brasileira.

Para tal, podemos propor diversas vivências, pesquisas e experiências. Por exemplo:

Investigar qual o papel das práticas corporais nos diversos momentos:

- Primórdios » Antiguidade » Período medieval » Revolução industrial » Início do século XX » Pós 2º guerra » Os anos de chumbo (ditadura) » Reabertura democrática » Retomada do discurso conservador, etc. Passando pela experimentação de movimentos, pela interpretação de papéis, pela superação e confrontação (exemplo: jogo da senzala, dominados e dominantes...), pela liberdade e fruição de movimentos.
- Você já sofreu algum tipo de desconforto com seu corpo na escola? Ou alguém já o(a) discriminou pelo seu corpo? Descreva esta situação em que você foi comparado a um corpo normatizado.

Precisamos refletir sobre o “papel” do corpo na escola e na sociedade. Explorar o papel das práticas corporais em várias culturas auxilia os estudantes a rever suas próprias ideias e conhecimentos (pesquisa) sobre o corpo. Esse processo de exploração requer pesquisa e dedicação, mas é fundamental para diversificar as perspectivas sobre o corpo e a cultura. Esse movimento deve, por exemplo, envolver a reflexão sobre a influências que as redes sociais exercem atualmente. No contexto digital, o controle dos corpos ocorre através da valorização de padrões estéticos

normativos (hétero, cis, branco, classe média, etc.) e imagens-clichês que, reproduzidas à exaustão, promovem uma "vigilância coletiva" dos corpos.

A dança é uma dessas manifestações que permitem não só o estudo da história do corpo, como a construção das subjetividades dos sujeitos, como forma de arte, comunicação de valores, sensações estéticas e tantas outras possibilidades... Sigamos então ao reconhecimento da importância da dança:

Para Santos e Alves (2020, p. 107–108)

> [...] é possível reconhecer a importância da dança para a construção da identidade cultural nos diversos locais do mundo, atribuindo senti do e significado para o povo que se expressa por meio de um tipo determinado de dança conforme o seu modo de produzir e reproduzir a vida.
> [...] Apesar de ser considerada conteúdo das aulas de educação física, a dança ainda está longe de ser trabalhada com o real sentido pedagógico e social que a referência da cultura corporal propõe, pois ela é hegemonicamente tratada como expressão coreográfica de acordo com o calendário de festas comemorativas.
> É necessário superar sua expressão como sinônimo de “festinhas de fim de ano”, que evidencia o decorar passos ou o “fazer uma dança bonita” para quem está apreciando.

O Coletivo Autores (1992, p. 84–85) apresenta uma proposição inicial para o terceiro ciclo (AFEF), que pode auxiliar professores(as) no trato conhecimento da dança na escola:

> Danças com interpretação técnica da representação de temas da cultura nacional e internacional.
> Danças com conteúdo relacionado à realidade social dos alunos e da comunidade (Sugere-se estimular a identificação das relações dos personagens da dança com o tempo e a construção coletiva dos espaços de representação e das coreografias. Também é recomendável a apresentação da produção/criação para a escola e comunidade, bem como a avaliação participativa da produção individual/coletiva.)
> “Danças técnica e expressivamente aprimoradas e/ou mímicas, com temas que atendam às necessidades e interesses dos alunos, criados ou não por eles próprios. (É importante promover a compreensão da corporeidade como suporte da expressão/comunicação, bem como estimular a criação de grupos de dança/mímica com organização e funcionamento de responsabilidade dos próprios alunos, com ampla interação com a comunidade)”.

Qual a importância do ensino da dança na escola? Contribuições da Professora/Formadora: Rafaela Eleutério Holanda (Holanda, 2021), SEEDF/EAPE:

> A dança não se limita a ser uma expressão artística; ela é uma ferramenta essencial na educação. Dentro do contexto escolar, a dança pode ser utilizada nas aulas de Educação Física e em programas de arte-educação
> É vital que as escolas se tornem ambientes onde todos os alunos possam experimentar a dança, promovendo a vivência corporal e oferecendo oportunidades para que cada um se expresse através do movimento.
> A dança não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular; ela deve ter um espaço significativo dentro da grade curricular, para que todos possam explorar as diversas formas dessa arte.
> É fundamental considerar que o currículo escolar deve incorporar a dança, pois isso está diretamente relacionado à formação integral do aluno. A

> formação integral envolve não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a experiência corporal e o movimento.
> A dança possibilita essa conexão e promove a experimentação através do movimento. A dança também é um meio poderoso para o autoconhecimento e para a construção de relações interpessoais. Ela propicia um espaço para que os alunos experimentem e se conheçam melhor, além de se relacionarem com os outros.

O corpo não é da educação física ou da dança, o corpo é da escola.

Na próxima unidade, os estudos e reflexões avançam sobre o fenômeno da esportivização das práticas corporais, o esporte mercadoria e o direito ao esporte. Como a cultura, o brincar e as práticas corporais lúdicas são afetados.

Resumo das atividades:

Para o acolhimento dessa unidade separamos a canção “A menina Dança” da banda Novos Baianos.

Menina Dança Composição: Luis Galvão / Moraes Moreira.
Quando eu cheguei tudo, tudo
Tudo estava virado
Apenas viro me viro
Mas eu mesma viro os olhinhos
Só entro no jogo porque
Estou mesmo depois
Depois de esgotar
O tempo regulamentar
De um lado o olho desaforo
Que diz meu nariz arrebitado
E não levo para casa, mas se você vem perto eu vou lá
Eu vou lá!
No canto do cisco
No canto do olho
A menina dança
E dentro da menina
A menina dança
E se você fechar o olho
A menina ainda dança

Dentro da menina
Ainda dança
Até o sol raiar
Até o sol raiar
Até dentro de você nascer
Nascer o que há!
E quando eu cheguei tudo, tudo
Tudo estava virado
Apenas viro me viro
Mas eu mesma viro os olhinhos

- Práticas Corporais Lúdicas – vivências, debates, trocas de experiências, etc.:
    - Aquecimento: andar, levantar o braço direito, pular, etc.
    - Seu Creysson mandou (variação da brincadeira tradicional "o chefe mandou".
        - Vários comandos devem ser cumpridos seguindo os comandos. Aqueles que não conseguem cumprir sofrem penalidades. "Seu Creysson" tenta ludibriar dando instruções confusas.
        - pediu para levantar as duas mãos e dar uma volta. ;
        - Seu Creysson mandou dançar um rock; seu Creysson mandou dançar um samba, agora dance forró (apontar quem errar); seu Creysson mandou - fazer sentido; seu Creysson mandou - sentar, agora você vai pular; seu Creysson mandou - olhar pra baixo; seu Creysson mandou - marchar, dar meia volta; seu Creysson mandou - correr no lugar; seu creysson mandou - fazer flexão; seu Creysson - pediu para você ficar quieto.
            - Debate.
    - Outra possibilidade explorando a lógica de comandos: brincadeira dos números e comandos - Cada vez que o professor falar um número, os estudantes deverão realizar um gesto correspondente. Ex: 1= levanta os braços; 2 = abaixar os braços; 3 bater palmas. Se o professor disser o comando ao invés do número e o participante se confundir, ele será eliminado do jogo.
        - Quem perder fecha a câmera e não pode sair do encontro.

*Antes do encontro, combinamos previamente com um ou mais cursistas de implementar a punição na brincadeira no formato de “Pagar uma prenda” (imitar um animal: galinha, macaco, etc.). A título de exemplo de brincadeiras vexatórias.

- Atividade em grupos - Criar uma história que tenha a música como pano de fundo utilizando o corpo.
    - Cada grupo seleciona uma música que será o pano de fundo para contarem uma história a partir da música.
        - Essa história deverá ser contada envolvendo todos do grupo de alguma forma.
        - O corpo será a linguagem de expressão dessa história.
        - Apresentação dos grupos;

As vivências realizadas durante a unidade exploraram, em um primeiro momento, o controle dos corpos, e como por vezes aceitamos apenas obedecer ou, enquanto professores, assumimos uma postura de “comandantes”. Nesse sentido, promovemos uma atividade que inquietasse os cursistas. O formador assume uma postura diferenciada de sua postura costumeira, autoritária, dando ordens, excluindo e punindo. Na sequência, foram exploradas as reações e percepções daqueles que participaram das atividades e também daqueles que apenas observaram ou se negaram a participar.

A dança foi vivenciada a partir de uma construção coletiva, agregando elementos ligados à temática da unidade.

Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- Fórum: Corpo, música e dança.
    - Para ampliarmos nossas percepções e reflexões sobre o corpo e a dança, propomos a seguinte atividade:
        - 1º Pesquise um vídeo sobre dança e indique aos colegas (pode ser filme, clipe, espetáculo...).
        - 2º Poste o link desse vídeo no nosso Fórum, seguido de uma pergunta/problematização acerca de algo significativo presente no vídeo.
        - 3º Busque ver os vídeos dos colegas e responda ao menos uma problematização.

- Aproveitem esse momento de fruição e apropriação estética, trocando indicações, ampliando assim coletivamente nossas percepções e relação com a dança.

Vídeos que foram disponibilizados via link:

Dança Afro com professora e aluna:

https://youtu.be/k7j9SkDRSFc

Dança como brincadeira no cotidiano infantil (2021 african Kids dancing afrobeat (Official Dance Video)

https://www.youtube.com/watch?v=exszW9WgSi8

Clipe "AmarElo" do Emicida

https://youtu.be/PTDgP3BDPIU

Brincadeira de peito, estala, bate

https://www.youtube.com/watch?v=0McyDIzFQgM

Cultura de rua voltada para a dança (Break Machine - Street Dance)

https://www.youtube.com/watch?v=2FDpAoHQFbM

Projeto de dança para cegos (Ballet de Cegos de SP)

https://youtu.be/HjrAP45zO0k

O que é dança? Movimento, linguagem, estilo, interpretação!

https://www.youtube.com/watch?v=pfHjmcKZNHk&t=188s

Palavra Cantada | Yapo

https://www.youtube.com/watch?v=rcBvsH7jqnc

Dança do dentro e fora

https://www.youtube.com/watch?v=kPLCjA0KWzo

Esses links oferecem uma variedade de conteúdos que exploram a dança, sua inclusão e a expressão emocional, refletem a diversidade de conteúdos compartilhados pelos colegas, abordando diferentes aspectos da dança e suas implicações.

- Seção: Para ler, guardar, consultar e usar
    - Leituras sugeridas:
        - A Corporeidade na Escola: Brincadeiras, jogos e desenhos (Figueiredo, 2009a)
        - Coleção Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento: 3. Ginástica, Dança e Artes Circenses (Darido; de Oliveira; González, 2014)
        - O poder simbólico no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança(Soares; Figueiredo, 2009)
        - O ensino da dança nas aulas de educação física: atualizações da abordagem crítico-superadora e o trato com o conhecimento no ensino fundamental II (Santos; Alves, 2020)
        - Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas (Gaio; Patrício, 2021)
- Resenha lúdica (entrevista com especialista)
    - Professora: Rafaela Eleutério Holanda -SEEDF/EAPE
    - Qual a importância do ensino da dança na escola? - https://youtu.be/GuesVopa0T8
- Seção: Um convite para ampliar o olhar – vídeos importantes
    - Espetáculo de dança "tema Pandemia" BREAKING https://youtu.be/iHCej9EIBNY?si=9XA7G0jMkfQ6CFO_
    - Similitude - Projeto PÉS - Teatro-Dança: https://youtu.be/TbfptXNtjsw
    - Homens na Dança https://youtu.be/ZEYjbEIFbQg
    - Cia. Repentistas do Corpo em "Olhares Alheios" do Sesc Santo Amaro para o Dança
    - https://youtu.be/JeoDrdvv9qA?si=L7J8FHyXdpFOGWNe
    - A jornada de dançarinos sem-teto do Quênia em busca do sucesso https://youtu.be/Vg9rv-6RG0Q
    - Coreografias Juvenis: gêneros e sexualidades na cena escolar https://youtu.be/bTP1BKYx0Jk

- Cinesia - Flyer Cia de Dança
  https://youtu.be/uhjcIiny_D8

- Para os momentos de descanso e lazer criamos a playlist de músicas > “ O corpo e a música”
  https://youtube.com/playlist?list=PLLuowW_XMYhAfaVfvKRcvp_UB-ny7tWVS

Mensagens no chat do meet no final do encontro:

"Esses momentos aqui são preciosíssimos; é fundamental lembrar que o nosso corpo está presente em tudo que fazemos."

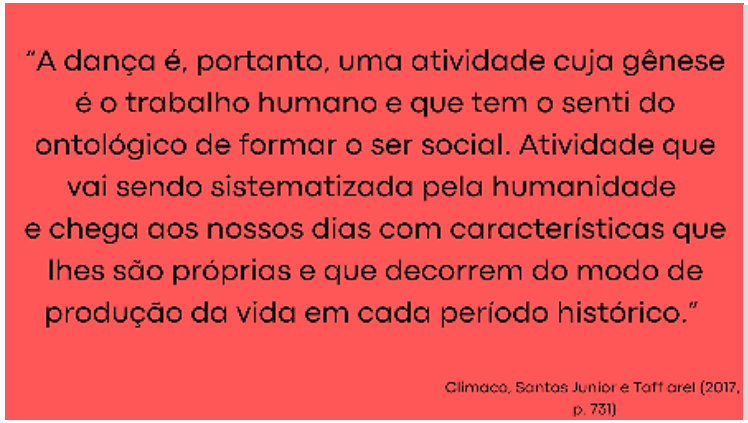
"Dar liberdade significa acolher o indesejado ou o desejável."

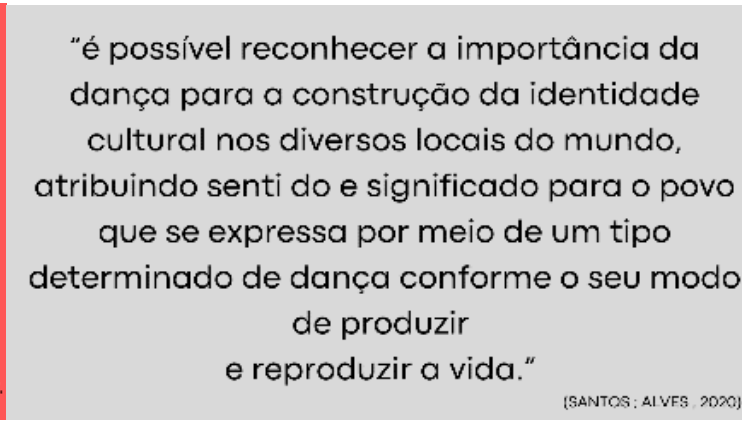
"A coerência é essencial; não devemos apenas discutir, mas também praticar o que pregamos."

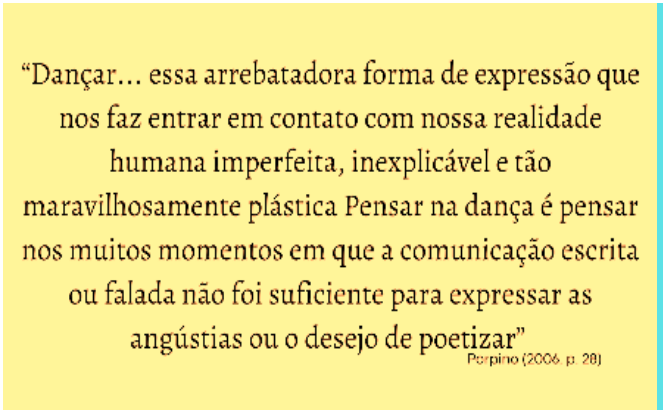
“Aula de hoje refletiu a liberdade de expressão que todo ser humano precisa.”

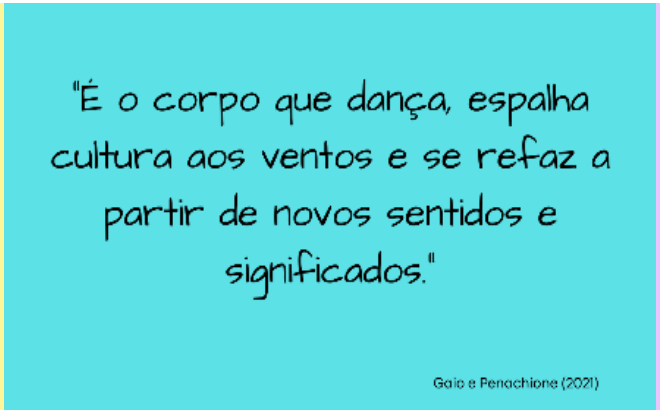
“as libras e a expressão corporal andam bem juntas”

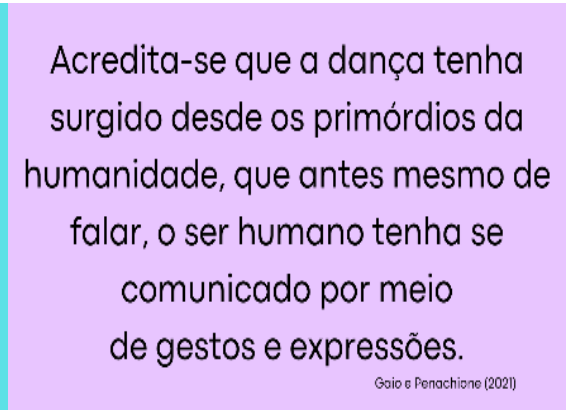
Quadro 1 - imagens com reflexões sobre dança dispostas na capa da unidade no AVA











Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021 (Climaco; Junior; Taffarel, 2017; Gaio; Patrício, 2021; Porpino, 2018; Santos; Alves, 2020)

Unidade 08 - A esportivização das práticas corporais, o esporte mercadoria e o direito ao esporte.

Para fins de estudo neste curso, não imprimiremos esforços para uma caracterização histórica sobre a origem desse fenômeno chamado esporte, uma vez que suas raízes estão de certa forma imbricadas nas formas de organização das sociedades humanas. Trataremos como um conhecimento rico no conjunto da produção da humanidade que precisa ser objeto de aprendizado na escola. “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. (Saviani, 2015)”.

Consideremos fundamental que os(as) docentes compreendam e atentem-se às características assumidas pelo esporte no contexto contemporâneo e como ele influencia o dia a dia da escola. A esportivização das práticas corporais mantém relação direta com o brincar, como o jogar, e com as práticas corporais lúdicas. Essas relações e suas influências de diversas ordens precisam ser compreendidas e estudadas na escola. Para tal, mesmo no contexto onde o brincar é privilegiado, é possível reconhecer por vezes a influência da esportivização.

Nos AFEF, o esporte figura no Currículo em Movimento do DF (Distrito Federal, 2018a) com objetivos a serem trabalhados nas aulas de EF. Consideramos, porém, que tanto o esporte quanto as práticas corporais lúdicas são conhecimentos e vivências da escola, ou seja, não estão restritos às aulas de EF e nos intervalos, podem/devem ser tratados como conhecimentos importantes a serem explorados no contexto dos demais componentes curriculares.

A partir de vivências brincantes, buscamos construir conceitos sobre a esportivização das práticas corporais e a identificação sobre como elas se materializam nos espaços escolares, propondo reflexões sobre as possíveis implicações na formação dos estudantes. Transformamos um brinquedo em uma prática esportiva.

A transformação do avião de papel em um objeto de competição simboliza a ideia de que o brincar e o jogar podem interagir e se mesclar ao esporte, ressaltando a dualidade entre lazer e competição, um debate importante dentro das práticas corporais lúdicas.

O esporte em si não é o nosso foco de reflexão, sim, a esportivização das práticas corporais, porém consideramos importante compreender um pouco sobre essa manifestação da cultura corporal para então observar como a esportivização se manifesta.

O Direito Constitucional ao Esporte e ao Lazer, de acordo com Nosé (2019):

> A Constituição Federal de 1988 trouxe como dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, ao definir como direito do cidadão o acesso ao esporte e lazer, por meio da responsabilidade da União, dos Estados e Municípios na promoção de políticas públicas de fomento ao esporte, com o fim de garantir a execução desse direito constitucional.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988):

> Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:
> I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;
> II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;
> III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional;
> IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.
> § 1º O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.
> § 2º A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.
> § 3º O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

O esporte, assim como o lazer e o brincar, é entendido como um direito, compondo com um dos direitos que tornam um cidadão pleno. O esporte tem como "[...] objetivo a integração do ser humano à sociedade, e isso formar um cidadão, dotado não apenas de direitos políticos, como também de direitos sociais.(Nosé, 2019)".

O esporte é um dos fenômenos mais expressivos da atualidade. De acordo com Bracht (2005, p. 09–10):

> [...] o esporte faz parte hoje, de uma ou de outra forma, da vida da maioria das pessoas em todo o mundo. Tão rápido e tão "ferozmente" quanto o capitalismo o esporte expandiu-se pelo mundo todo e tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento. Hoje ele é, em praticamente todas as sociedades, uma das práticas sociais que reúne a unanimidade quanto à sua legitimidade social

No avanço das manifestações da cultura corporal ao longo do tempo, o esporte pode ser considerado como um fenômeno moderno que expandiu e tornou-se uma expressão influente, predominante, muito valorizada, debatida e estudada .

A identidade do povo brasileiro foi sendo construída ao longo do século XX, em torno de elementos que pudessem proporcionar um sentimento de unidade nacional. Movido pela intenção de integração nacional, o Estado se aproxima das organizações esportivas, sendo o futebol elemento central desse movimento, que serviu como catalisador de um sentimento nacionalista e patriótico (Bracht, 2005).

Quadro 2 - exemplos de slides utilizados no encontro da unidade



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das obras, 2021 (Bracht, 2005; de Oliveira, 2010)

"A dinâmica social do capitalismo capturou o esporte à condição de mercadoria. (Figueiredo, 2018)". O modo de produção em que vivemos levou o esporte a essa condição e isso causa um impacto em nossas vidas. Não cabe a nós negarmos o esporte, nosso trabalho é dar o devido tratamento pedagógico a essa rica manifestação como um conhecimento importante a ser adquirido, porém, também explorando suas contradições e as determinações que o influenciam em seu decurso histórico até a contemporaneidade .

> Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultora corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.
> Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz "a dois", e de que é diferente jogar "com" o companheiro e jogar "contra" o adversário. (Coletivo Autores, 1992, p. 71)

Tematizar a esportivização das práticas corporais lúdicas e outras atividades realizadas no chão das escolas compreende ampliar o entendimento sobre os

possíveis impactos causados por essa prática. A esportivização pode prejudicar significativamente inúmeras manifestações culturais, que com esse movimento tendem a perder sua identidade local, regional e até mesmo nacional.

Esse movimento muitas vezes é utilizado como forma de mobilização para a participação em atividades, como se para haver interesse seja necessário explorar a competitividade e não a essência daquela vivência ou manifestação cultural. Não se trata de excluir concursos de dança, por exemplo, da escola, trata-se de dar o devido tratamento pedagógico à questão, refletindo sobre as muitas determinações e implicações das práticas culturais que passam a ser espotivizadas.

A cultura corporal é um componente significativo da educação que não se limita apenas à Educação Física, mas permeia diversas áreas e contextos sociais. Ela engloba expressões como a dança, o circo, as lutas, a ginástica, os jogos, entre outras manifestações que são mais antigas que o esporte.

O papel do professor de Educação Física é fundamental, pois ele é especializado em estudar a cultura corporal como objeto do seu trabalho, mas sua abordagem deve ir além da simples prática esportiva. A transformação de brincadeiras tradicionais em formatos esportivos é uma prática comum, mas levanta questionamentos sobre os impactos dessa mudança e até que ponto ela é positiva. O fenômeno de esportivização pode desvirtuar a essência e a história das manifestações culturais, limitando as experiências a regras fixas e à competição.

A transformação da EF em um espaço predominantemente esportivo é uma crítica recorrente (González, 2020). Essa mudança resulta em redução do enfoque que deveria ser dado às diversas manifestações da cultura corporal. Frequentemente, a educação física é percebida como um espaço onde apenas se ensinam regras de esportes como futebol, basquete e vôlei, o que limita o potencial crítico e criativo dos alunos.

Na escola o objetivo não é ensinar o esporte pelo esporte, mas abrir portas para outras possibilidades. A busca por competitividade no esporte muitas vezes reflete a pressão do sistema capitalista, que valoriza a vitória em detrimento do prazer da atividade física.

A exploração de modalidades esportivas menos conhecidas pode ajudar a romper com a tradição de atividades que favorecem um grupo específico, permitindo que todos os alunos participem igualmente. Projetos que apresentam essas novas práticas permitem que os alunos se tornem protagonistas, pesquisando e

apresentando modalidades, o que enriquece sua experiência no esporte e promove um ambiente educacional diversificado.

Resumo das atividades:

Para o acolhimento dessa unidade, separamos a canção “Um a Um” na versão da banda Paralamas do Sucesso.

Um a Um
Composição: Edgard Ferreira – Eternizada na voz de Jackson do Pandeiro
Esse jogo não é um a um
(Se o meu clube perder é zum-zum-zum)
Ah, olhe o jogo não é um a um
(Se o meu clube perder é zum-zum-zum)
O meu clube tem time de primeira
Sua linha atacante é artilheira
A linha média é tal qual uma barreira
O center-forward corre bem na dianteira
A defesa é segura e tem rojão
E o goleiro é igual um paredão
Esse jogo não é um a um
(Se o meu clube perder é zum-zum-zum)
Mato um mais o jogo não é um a um
(Se o meu clube perder é zum-zum-zum)
É encarnado e branco e preto
É encarnado e branco 4x
O meu clube jogando, eu aposto
Quer jogar, um empate é pra você
Eu dou um zurra a quem aparecer
Um empate pra mim já é derrota
Mas confio nos craques da pelota
E o meu clube só joga é pra vencer
O meu clube tem time de primeira
Sua linha atacante é artilheira
A linha média é tal qual uma barreira

O center-forward corre bem na dianteira
A defesa é segura e tem rojão
E o goleiro é igual um paredão
Esse jogo não é um a um
(Se o meu clube perder é zum-zum-zum)
Mato um mais o jogo não é um a um
(Se o meu clube perder é zum-zum-zum)
É encarnado e branco e preto
É encarnado e branco 4x
(Se o meu clube perder é zum-zum-zum)
Mato um mais o jogo não é um a um
(Se o meu clube perder é zum-zum-zum)
" Mas rapaz uma coisa dessa também tá demais
O juiz ladrão, rapaz!
Eu vi com esses dois olhos que a terra há de comer
Quando ele pegou o rapaz pelo calção
O rapaz ficou sem calção! "
Ah, olho o jogo não pode ser um a um
(Se o meu clube perder é zum-zum-zum)
Mato um mais o jogo não é um a um
(Se o meu clube perder é zum-zum-zum)

- Práticas Corporais Lúdicas – vivências, debates, trocas de experiências, etc.:
  - Prática do Avião de Papel[36]:
    - Materiais: Folhas, lápis de cor ou canetinhas;
    - 1º momento: Todos os participantes deverão criar um avião de papel (os aviões precisam ser funcionais, voarem). Todos devem brincar (testar) lançando os aviões observando: se voa; como voa; distância que alcança, etc. aprimorando se necessário;
      - Antes de criarem o avião, deverão escrever na folha qual a compreensão pessoal sobre a manifestação da cultura corporal "esporte".

[36] Atividade criada pelo professor Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo.

- 2º momento: Competição » Lançar avião tentando alcançar a maior distância: medir (nº de passos).
- 3º momento: Dividir a turma em dois grupos. Os dois primeiros colocados na competição de distância, dividem as equipes.
    - A partir desse momento, o formador explica que faremos uma nova competição. Essa competição seguirá os padrões de competições esportivas oficiais (aquelas comandadas por confederações, por exemplo). Estimulamos as equipes a criarem nomes, símbolos, gritos, etc.
    - A seguir, as equipes terão um tempo para se prepararem para uma competição "oficial" da fictícia "Confederação Internacional de Aviõezinhos de Papel"; A competição será dividida em 3 etapas com os seguintes requisitos:
        - 1º Maior distância; 2º melhor acrobacia, 3º o avião mais bonito;
        - O formador poderá convidar pessoas para formar o júri.
- 4º momento: competição e resultados;

Como foi realizada:

Essa atividade foi adaptada para ser realizada no formato virtual da seguinte maneira:

Nesse formato, fizemos a competição de maior distância, que ajudou a formação dos grupos, e a competição do aviãozinho mais bonito por equipes, abrindo mão da competição de melhor acrobacia.

Para a competição de distância, pedimos para utilizarem espaços disponíveis em casa ou arredores (ex: corredor). O formador orienta a medirem (unidade de medida "passos" ± 1m). O formador pede que todos registrem no chat os resultados no momento definido por ele. Os cursistas deverão "apertar o botão de enviar" seguindo o comando do formador, criando simultaneidade das publicações, criando uma atmosfera competitiva, para que nenhum participante tenha um parâmetro de referência e fraude seus dados.

Após a primeira competição, o formador, que se intitulara como presidente da "Confederação Mundial de Aviõezinhos de Papel" escolherá entre os "atletas" 2 (aqueles com melhor desempenho) para serem lideranças/embaixadores de federações esportivas (ex: Brasil x Argentina, Santa Maria x Planaltina, etc.). Os

líderes escolhem alternadamente entre os atletas aqueles que comporão sua equipe, para continuidade das competições.

O formador deverá observar quais serão os critérios utilizados para escolha (Exemplo: escolha daqueles que tiveram melhor resultado na competição de distância, escolhas por gênero, por afinidade, etc.).

Após a formação das “seleções”, os grupos terão até 12± min para se prepararem para a próxima disputa, a competição de beleza. Deverão escolher/preparar 3 aviõezinhos de papel para competirem na competição de beleza. Ao retornar à sala principal no momento informado, deverão postar com # (nome) de suas equipes e as imagens (Whatszap da turma ou chat) dos aviões para avaliação do Juri. Selecionamos os jurados entre os participantes ou cotamos com ajuda de pessoas próximas. Após a nota dos jurados (de 0 a 10) para os 3 aviõezinhos de cada equipe, é feita a média das notas e anunciado o campeão.

Após a competição, seguimos para o debate com a turma. Essa atividade intenta aproximar os participantes daquilo que chamamos de esportivização das práticas corporais lúdicas. A partir das observações do processo, o formador apresenta e constrói conceitos sobre esporte, esportivização e outros aspectos relativos à temática da unidade, também resgatando os escritos iniciais dos cursistas sobre esporte.

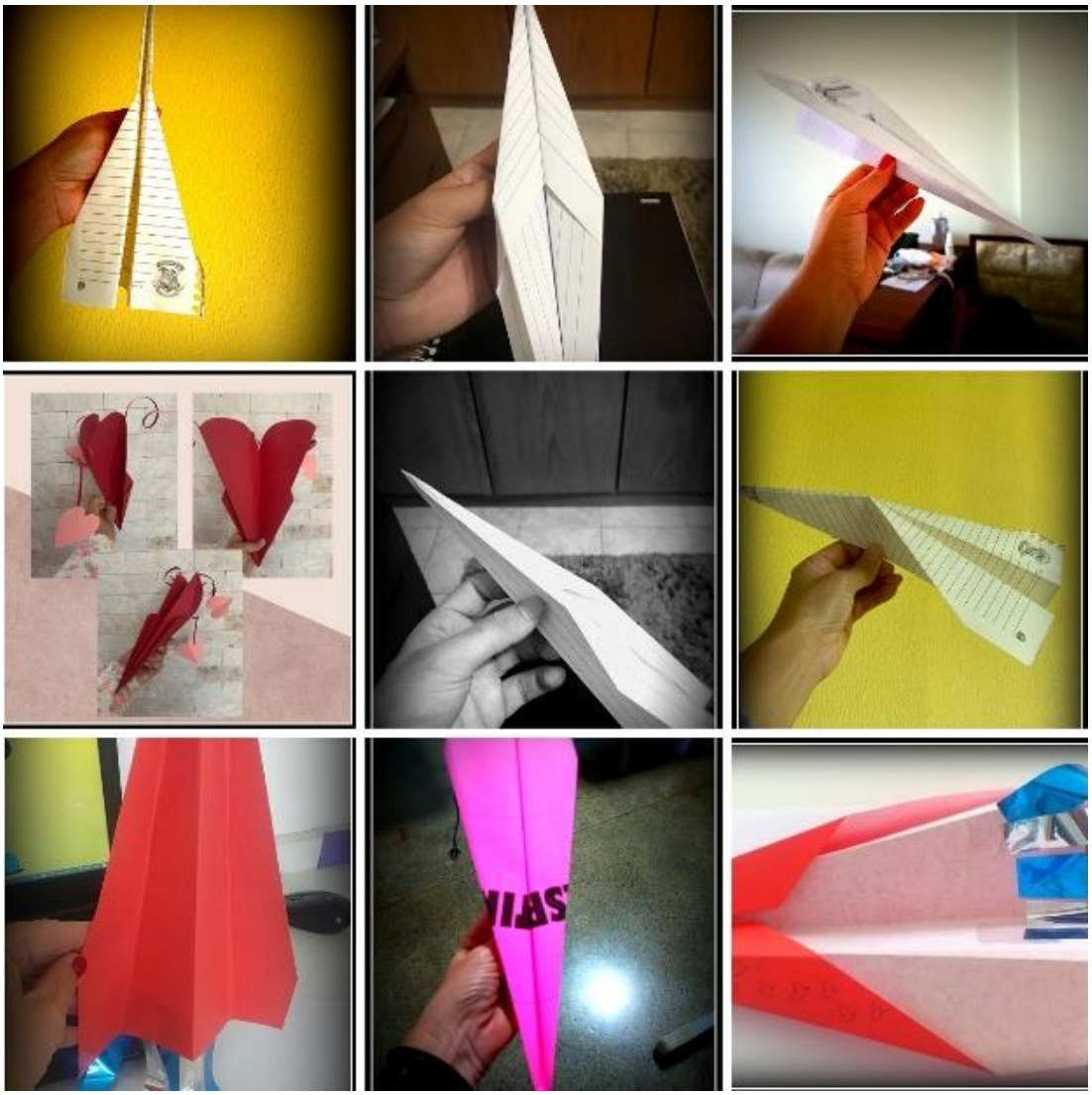
Destacamos abaixo algumas imagens com o resultado da prática do avião de papel.

Figura 35 - Aviõezinhos de Papel I



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Figura 36 - Aviõezinhos de Papel II



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Figura 37 - Aviõezinhos de Papel III



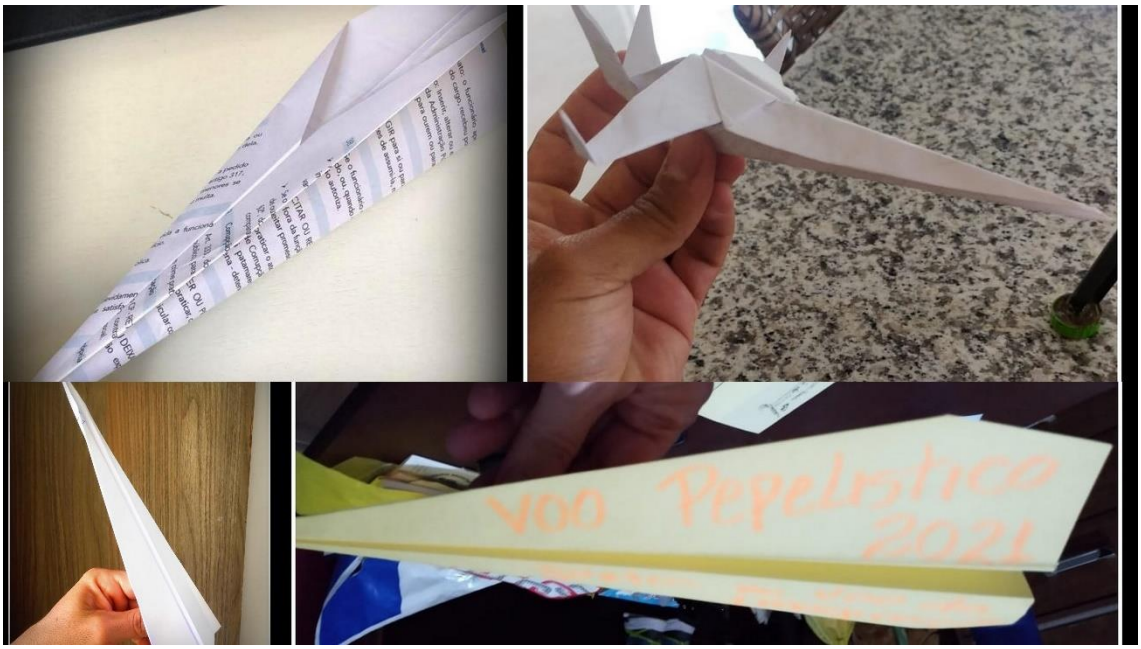
Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Figura 38 - Aviõezinhos de Papel IV



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Figura 39 - Aviõezinhos de Papel V



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Ambiente Virtual de Aprendizagem:

- Seção: Para ler, guardar, consultar e usar
  - Leituras sugeridas:
    - A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista (Bracht, 1986);
    - Esporte na escola e esporte de rendimento (Bracht, 2000)
- Seção: Um convite para ampliar o olhar – vídeos importantes:
  - A perda do direito ao esporte no Brasil [legendado] - O Título original: 'La perdida del derecho al deporte en el Brasil'. Vídeo apresentado, pela primeira vez, na "II Asamblea Mundial de la Salud de los Pueblos", no dia 18 de julho de 2005, em Cuenca, no Equador. https://youtu.be/7bf7arYeDpQ
  - UNBTV DIÁLOGOS: Direito ao esporte no Brasil https://youtu.be/HFHE2tBRaLk
  - Invisible Players O quanto você sabe sobre esporte? Assista o filme, faça o teste. Produção EspnW https://youtu.be/XoZrZ7qPqio

Unidade – Encerramento

A unidade de encerramento constituiu um momento especial para o fechamento do ciclo de estudos e vivências. Realizamos um balanço do curso, apresentando aos cursistas como foi toda a rotina de organização e preparação do curso. Compilamos os dados do diagnóstico dos cursistas feito no início do curso e apresentamos em formato de gráficos, expondo como os dados foram utilizados para o planejamento. Essa ferramenta interessante ajudou a entender melhor as características e interesses do grupo.

Explicamos como todas as atividades, tanto síncronas quanto assíncronas, representaram momentos de avaliação do trabalho e da relação dos cursistas com os conhecimentos e metodologia proposta. O planejamento de todos os momentos do curso considerou a avaliação processual, mobilizando quando necessário adequações e incorporações também daquilo que foi construído coletivamente ou por meio de sugestões, ou críticas.

Fizemos um momento de avaliação coletiva e trocas, onde todos foram estimulados a apresentar suas considerações sobre o curso, quais foram os impactos positivos e negativos, momentos marcantes, etc. Fizemos um recorte sobre todas as unidades, demonstrando a articulação entre as temáticas e o “fio condutor do curso”.

Construímos uma apresentação especial no formato de vídeo, com fotos dos momentos marcantes do curso e registro de todos os participantes. Foram esclarecidas dúvidas sobre a finalização do curso, emissão de certificação, sobre a conclusão de atividades no AVA e suporte para quaisquer dificuldades. Os materiais do curso (vídeos, textos, etc.) permanecerão disponíveis para consulta após o encerramento.

Em todos os momentos do curso, o brincar e as práticas corporais lúdicas estiveram presentes, o que representou um desafio de muito estudo, planejamento, testes, etc. Buscamos apresentar uma reflexão crítica sobre a importância da luta pela garantia do Direito de Brincar e das PCL na escola e por toda a vida.

Nossa práxis pedagógica foi orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019b) e pela Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo Autores, 1992). Ao longo do curso, além de demonstrar a viabilidade prática, apresentamos os conceitos, fundamentos de nosso referencial teórico em contínuo processo de complexificação a partir dos conhecimentos estudados.

Buscamos com isso demonstrar que uma proposta centrada na temática da ludicidade pode dar conta de trabalhar com os conhecimentos mais importantes e atuais produzidos pelo conjunto da humanidade em uma ação formativa pautada pela perspectiva crítico emancipadora, compromissada com o trabalho do(a) professor(a) no chão da escola e com a defesa dos interesses da classe trabalhadora. “A adjetivação de crítico emancipadora se refere ao ato do formar e fazer a docência que se pauta pela análise do real, a partir de sua compreensão, libertação e transformação. (Silva, 2018)”.

Resumo das atividades:

Para o acolhimento, utilizamos como trilha sonora a música Raça de Fernando Brant / Milton Nascimento, na versão cantada por Milton Nascimento e Gilberto Gil no especial “A Sede de Peixe – Milton Nascimento” de 1997.

Raça
Composição: Fernando Brant e Milton Nascimento
Lá vem a força, lá vem a magia
Que me incendeia o corpo de alegria
Lá vem a santa maldita euforia
Que me alucina, me joga e me rodopia
Lá vem o canto, o berro de fera
Lá vem a voz de qualquer primavera
Lá vem a unha rasgando a garganta
A fome, a fúria, o sangue que já se levanta
De onde vem essa coisa tão minha
Que me aquece e me faz carinho?
De onde vem essa coisa tão crua
Que me acorda e me põe no meio da rua?
É um lamento, um canto mais puro
Que me ilumina a casa escura
É minha força, é nossa energia
Que vem de longe prá nos fazer companhia
É Clementina cantando bonito
As aventuras do seu povo aflito

É Seu Francisco, boné e cachimbo
Me ensinando que a luta é mesmo comigo
Todas Marias, Maria Dominga
Atraca Vilma e Tia Hercília
É Monsueto e é Grande Otelo
Atraca, atraca que o Naná vem chegando

- Práticas Corporais Lúdicas – vivências, debates, trocas de experiências, etc.:
    - 1º Momento - Contar uma história:

Cursistas e formador deverão criar uma história de forma colaborativa e feita de improviso, dando continuidade ao raciocínio dado por cada participante que dará sua contribuição.

A narrativa deverá envolver não só a contação como a expressão corporal em movimento, descrevendo ou contribuindo para a construção da história.

Exemplo:

O formador inicia: era uma vez um menino ou menina que gostava de fazer natação, um dia ele... (se aqueceu fazendo polichinelo), depois ele descobriu... A cada "conto" da história, todos acompanham o movimento repetindo juntos.

Sortear ordem de contação: (para auxiliar na organização e também na conclusão lógica da narrativa)

Todos os cursistas que irão participar devem colocar nome no chat. Os nomes deverão ser enviados simultaneamente a partir do comando do formador, constituindo ordem aleatória de participação.

Enfatizar que todos deixem câmeras e microfones ligados para que o registro em vídeo fique mais rico.

- 2º Momento - Vídeo e debate
    - Corpo e Movimento – com o professor Marco Santoro[37] (UERJ) (fragmento até o 5º minuto)

https://youtu.be/TC3RpoTFb1w?si=XmsQmiI_xv5NTkqu

- 3º Momento - Balanço do curso

Momento de avaliação e reflexão sobre todo o curso.

[37] (Corpo e Movimento na educação infantil, 2012)

- Para encerrar – um poema

Fernando Pessoa

Quando as crianças brincam[38]

“Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,

- Nuvem de ideias:
  - Resuma em 3 palavras o que curso significou para você.

[38] http://arquivopessoa.net/textos/2185

Figura 40 - Nuvem de ideias – o que o curso representou para você?

Turma 01



Turma 2



Turma 03



Turma 01 (2º oferta)



Turma 2 (2º oferta)



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO

Dados sobre o curso:

1º oferta:

Período do curso: 13/04 a 01/07/2021

Nº de turmas: 4

Nº de vagas ofertadas: 120 Nº de inscritos: 84

Nº de cursistas habilitados: 59 Nº cursistas não habilitados: 25

Nº de cursistas que nunca compareceram: 5 Nº de cursistas desistentes: 18

2º Oferta

Período do curso: 26/08 a 25/11/2021

Nº de turmas: 2

Nº de vagas ofertadas: 60 Nº de inscritos: 25

Nº de cursistas habilitados: 21 Nº cursistas não habilitados: 4

Nº de cursistas que nunca compareceram: 1 Nº de cursistas desistentes: 3

Na segunda oferta foram abertas quatro turmas inicialmente com um total de vagas ofertadas de 120 vagas, porém, apenas duas foram confirmadas. Para a confirmação das turmas foi estabelecido pela EAPE a exigência de no mínimo dez inscritos. O número reduzido de cursistas na segunda oferta envolve diversos fatores que vão desde a falha no processo de inscrição que deixou ou curso indisponível por parte do período destinado às inscrições e as questões objetivas e subjetivas dos trabalhadores em educação que naquele momento encontravam-se esgotados e tendo que lidar com os desdobramentos do período pandêmico e a retomada do ensino presencial.

Ambiente virtual de aprendizagens

Quando da estruturação do AVA do curso, uma das maiores dificuldades para o formador em seu planejamento e inserções de conteúdos nas plataformas se deu por não ter um perfil de teste disponível, que emulasse exatamente o que os(as) cursistas veriam ao acessar a plataforma. Essa limitação ocasionou problemas pontuais que eram corrigidos à medida que os cursistas informavam a disponibilidade ou não de materiais e conteúdos no AVA por meio dos mecanismos de comunicação e nas aulas.

Outro fator importante para a melhor estruturação do AVA diz respeito ao perfil dos cursistas inscritos no curso. Quando da realização do curso, poucas informações relativas às características dos cursistas foram disponibilizadas ao formador pelo sistema de gestão das inscrições. A falta de dados relativos a vários quesitos, como: necessidades especiais de pessoas com deficiência, possibilidades de acesso à plataforma, grau de familiarização com o AVA, interesses, etc.

O compromisso com a estruturação e constante aprimoramento do AVA foi uma constante preocupação para que os cursistas mantivessem, mesmo que a distância, uma relação com as ações propostas pelo curso de proximidade, autorreconhecimento, motivação, inquietação, interesse, despertar a curiosidade para acessar conteúdo, possibilitar a interação e trocas, etc.

As atividades propostas não foram encerradas ao longo do curso, podendo ser realizadas a qualquer tempo. Abertura dada para aqueles que, por qualquer motivo, não puderam realizá-las na data proposta, mas que tiveram contato com os conhecimentos trabalhados, sempre com suporte e mediação do formador.

Apesar da compreensão da importância da realização das atividades propostas, como um elemento relevante para maior apropriação dos conhecimentos trabalhados. No ambiente virtual, consideramos dar maior flexibilidade para que os cursistas compreendessem que, para além de qualquer tipo de entendimento de que a realização das atividades representasse êxito na consecução da certificação do curso, os objetivos do curso seriam alcançados não pela execução das atividades, mas pela apropriação crítica e reflexiva por cada um(a), respeitando a individualidade e o tempo necessário próprio para realização das atividades e aprofundamento nos estudos.

Avaliação do curso pelos cursistas:

Os dados apresentados abaixo foram obtidos a partir do instrumento “Questionário de Avaliação da Organização do Trabalho Pedagógico do Curso” aplicado pelo setor responsável pela as avaliações dos cursos da EAPE sem participação do formador do curso.

Avaliação da 1º oferta:

Principais dados obtidos a partir do Questionário de Avaliação da Organização do Trabalho Pedagógico do Curso;

Dimensão 1. Objetivos e conteúdos.

Quanto aos objetivos e conteúdos do curso:

- 100% dos cursistas consideram que os objetivos específicos estavam relacionados ao objetivo geral do curso.
- 85% dos cursistas consideraram que *todos os conteúdos* trabalhados possibilitaram o alcance de objetivos específicos do curso.
- 15% dos cursistas consideraram que *a maioria dos conteúdos* trabalhados possibilitaram o alcance de objetivos específicos do curso.
- 100% dos cursistas consideraram que o curso propôs objetivo(s) que prevê(em) a reflexão sobre o direito de aprendizagem dos estudantes com deficiência, TEA, Altas Habilidades/Superdotação.

Dimensão 2. Metodologia / Meios, recursos e técnicas

Quanto às estratégias didático-pedagógicas utilizadas em relação à fundamentação e à articulação teórico-prática:

- 88% dos cursistas consideraram que *todas as estratégias* foram fundamentadas.
- 12% dos cursistas consideraram que *a maioria das estratégias* foi fundamentada.

As atividades desenvolvidas favoreceram a compreensão dos conteúdos:

- 88% dos cursistas consideraram que *todas as atividades* favoreceram.
- 12% dos cursistas consideraram que *a maioria das atividades* favoreceram.

As atividades desenvolvidas consideraram a acessibilidade para os(as) cursistas com deficiência:

- 58% consideraram que: Sim, *todas* consideraram a acessibilidade.
- 12% consideraram que: Sim, *a maioria* considerou a acessibilidade.
- 06% consideraram que: Sim, *a minoria* considerou a acessibilidade.
- 09% consideraram que: *Não consideraram* a acessibilidade.
- 15% não souberam informar se as atividades consideraram a acessibilidade.

➢ 100% dos cursistas consideraram que os materiais disponibilizados apresentaram diversidade de formatos (vídeos, videoaulas, podcasts, lives, infográficos, PowerPoint, Canva, Prezi, artigos, livros, apostilas, capítulos de livro, charge, entre outros).

Os materiais disponibilizados contribuíram para a construção da sua aprendizagem:

- 82% consideraram que: Sim, *todos* os materiais contribuíram.
- 18% consideraram que: Sim, *a maioria* dos materiais contribuiu.

Os materiais disponibilizados estavam adaptados aos cursistas com deficiência:

- 30% consideraram que: Sim, *todos* os materiais estavam adaptados.
- 39% consideraram que: Sim, *a maioria* dos materiais estava adaptada.
- 03% consideraram que: Não, *nenhum* material estava adaptado.
- 29% não souberam informar se os materiais estavam adaptados.

Com relação aos materiais disponibilizados, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) formatos que mais contribuíram para a construção da sua aprendizagem:

- Vídeos (filmes, clipes, documentários, entrevistas, entre outros): 32; Apresentações (PowerPoint, Canva, Prezi, entre outras): 26; Textos diversos (artigos, livros, apostilas, capítulos de livro, charges, entre outros): 24; Videoaulas: 08; Lives: 07; Infográficos: 01 marcação.

Com relação aos recursos utilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no *Moodle*, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) recursos que mais contribuíram para a construção da sua aprendizagem:

- Chat: 12; enquete: 08; fórum: 30; questionário: 14; tarefa: 21; outros: 03 marcações.

Com relação aos meios/recursos utilizados, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) que mais contribuíram para a construção da sua aprendizagem:

- Google Meet: 33; YouTube: 16; Whatsapp: 24; E-mail: 01; Computador: 06; Jogos pedagógicos 11; Equipamentos e acessórios para atividade física 01 marcação.

Dimensão 3. Espaços e tempos do trabalho pedagógico

Com relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no Moodle, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) alternativas, que foram mais relevantes para o desenvolvimento do curso:

- Conteúdos/materiais disponibilizados em uma sequência que facilitou o estudo do tema: 29; facilidade de acesso às informações do curso (datas de entrega de atividades, encontros, entre outras): 21; eficácia das ações de interface com o usuário (download de arquivos, envio de tarefas, visualização de aviso, mensagens, forma de exploração do ambiente): 13; clareza na apresentação das orientações das atividades: 26; disponibilização de materiais acessíveis aos cursistas com deficiência: 01 marcação.

Com relação aos encontros síncronos realizados em diversas plataformas, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) alternativas relevantes para esse espaço/tempo de formação:

- Foram importantes para o alcance dos objetivos propostos para o curso: 31; foram divulgados de forma eficiente: 18; foram organizados didaticamente: 23; foram realizados com apoio de outros recursos didático-pedagógicos digitais: 19; houve tempo adequado para o desenvolvimento do tema do encontro: 03 marcações.

Com relação aos encontros presenciais[39] realizados, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) alternativas relevantes para esse espaço/tempo de formação:

- Foram divulgados de forma eficiente: 12; foram organizados didaticamente: 11; foram realizados com apoio de recursos didático-pedagógicos: 11; houve tempo adequado para o desenvolvimento do tema do encontro: 05; foi adequado aos cursistas com deficiência. 01; não foram realizados encontros presenciais até o momento: 13; não foram previstos encontros presenciais para esse curso: 16 marcações.

Dimensão 4. Relação pedagógica formador-cursista

A interação pedagógica entre formador(a) e cursista favoreceu a construção das aprendizagens?

[39] No período de realização do curso, vivíamos o período pandêmico e as ações formativas da EAPE estavam restritas aos meios de interação virtuais. Os dados dessa questão mostram uma certa desatenção dos respondentes e também a opção de parte dos respondentes em considerar as aulas on-line como um paralelo aos encontros presenciais. Essa questão obteve um número menor de respostas, sendo a anterior representativa de fato quanto à avaliação do curso.

- 100% dos cursistas consideraram que a interação pedagógica entre formador e cursista favoreceu a construção das aprendizagens.

O(a) formador(a) propôs situações didáticas que favoreceram a interação entre os cursistas?

- 100% dos cursistas consideraram que o formador propôs situações didáticas que favoreceram a interação entre os cursistas.

O(A) formador(a) propôs situações didáticas que favoreceram a compreensão dos conteúdos?

- 100% dos cursistas consideraram que o formador propôs situações didáticas que favoreceram a compreensão dos conteúdos.

O(A) formador(a) teve disponibilidade para esclarecer dúvidas e questionamentos?

100% dos cursistas consideraram que o formador teve disponibilidade para esclarecer dúvidas e questionamentos.

O(A) formador(a) teve disponibilidade para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos cursistas com deficiência?

- 58% dos cursistas consideraram que o formador *teve* disponibilidade para atender as necessidades específicas de aprendizagem dos cursistas com deficiência; 03 dos cursistas consideraram que o formador *não teve* disponibilidade para atender as necessidades específicas de aprendizagem dos cursistas com deficiência; 39% não souberam informar.

Marque até 3 (três) alternativas que mais representam sua participação no desenvolvimento pedagógico do curso até o momento:

- Cumpri com os acordos e combinados: 20; participei assiduamente dos encontros síncronos: 26; frequentei assiduamente os encontros presenciais: 08; compartilhei experiências e conhecimentos com os(as) colegas e com o(a) formador(a): 24; colaborei com sugestões (ideias, materiais, leitura, vídeos e outros) para a melhoria da qualidade do curso: 09; busquei sanar minhas dúvidas e dificuldades com os colegas e com o(a) formador(a): 12 marcações.

Dimensão 5. Processos de avaliação

Os critérios de avaliação do curso foram apresentados com clareza?

- 100% dos cursistas consideraram que os critérios de avaliação do curso foram apresentados com clareza.

Qual(is) instrumento(s)/procedimento(s) de avaliação foi(foram) aplicado(s) no curso?

- Fórum de discussão: 32; chat: 07; participação nos encontros: 29; questionário: 14; enquete: 06; produção de texto: 12; leitura de texto: 21; produção audiovisual (vídeo, podcasts, apresentações digitais, entre outros): 12; compartilhamento de experiências: 24; seminário ou webinário: 01; outros instrumentos/procedimentos: 07 marcações.

O(s) instrumento (s)/procedimento(s) utilizado(s) contribuiu (contribuíram) para verificar se os conteúdos foram aprendidos e os objetivos alcançados?

- 88% consideraram que: Sim, *todos* os instrumentos/procedimentos contribuíram;
- 12% consideraram que: Sim, *a maioria* dos instrumentos/procedimentos contribuiu.

O(s) instrumentos(s)/procedimento(s) de avaliação utilizados foi(foram) adequado(s) aos cursistas com deficiência?

- 42% consideraram que: Sim, *todos* os instrumentos/procedimentos foram adequados.
- 24% consideraram que: Sim, *a maioria* dos instrumentos/procedimentos foi adequada.
- 03% consideraram que: *Nenhum* instrumento/procedimento foi adequado.
- 30% não souberam informar se os instrumentos/procedimentos foram adequados.

Quanto aos feedbacks das atividades avaliativas realizadas?

- 76% consideraram que: Sim, *para todas* as atividades avaliativas.
- 18% consideraram que: Sim, *para a maioria* das atividades avaliativas.
- 03% consideraram que: Sim, *para a minoria* das atividades avaliativas.
- 03% consideraram que: Não houve feedback das atividades avaliativas.

Avaliação da 2º oferta:

Principais dados obtidos a partir do Questionário de Avaliação da Organização do Trabalho Pedagógico do Curso;

Dimensão 1. Objetivos e conteúdos

Quanto aos objetivos e conteúdos do curso:

- 100% dos cursistas consideram que os objetivos específicos estavam relacionados ao objetivo geral do curso.
- 92% dos cursistas consideraram que *todos os conteúdos* trabalhados possibilitaram o alcance de objetivos específicos do curso.
- 08% dos cursistas consideraram que *a maioria dos conteúdos* trabalhados possibilitaram o alcance de objetivos específicos do curso.
- 100% dos cursistas consideraram que o curso propôs objetivo(s) que prevê(em) a reflexão sobre o direito de aprendizagem dos estudantes com deficiência, TEA, Altas Habilidades/Superdotação.

Dimensão 2. Metodologia / Meios, recursos e técnicas

Quanto às estratégias didático-pedagógicas utilizadas em relação à fundamentação e à articulação teórico-prática:

- 75% dos cursistas consideraram que *todas as estratégias* foram fundamentadas.
- 25% dos cursistas consideraram que *a maioria das estratégias* foi fundamentada.
- 100 % dos cursistas consideraram que *todas as atividades* favoreceram.

As atividades desenvolvidas consideraram a acessibilidade para os(as) cursistas com deficiência:

- 42% consideraram que: Sim, todas consideraram a acessibilidade.
- 25% consideraram que: Sim, a maioria considerou a acessibilidade.
- 33% não souberam informar se as atividades consideraram a acessibilidade.

➢ 100% dos cursistas consideraram que os materiais disponibilizados apresentaram diversidade de formatos (vídeos, videoaulas, podcasts, lives, infográficos, PowerPoint, Canva, Prezi, artigos, livros, apostilas, capítulos de livro, charge, entre outros).

- 100% dos cursistas consideraram que os materiais disponibilizados contribuíram para a construção da sua aprendizagem: construção da sua aprendizagem.

Os materiais disponibilizados estavam adaptados aos cursistas com deficiência:

- 25% consideraram que: Sim, *todos* os materiais estavam adaptados.
- 25% consideraram que: Sim, *a maioria* dos materiais estava adaptada.
- 08% consideraram que: Sim, a minoria dos materiais estava adaptada.
- 42% não souberam informar se os materiais estavam adaptados.

Com relação aos materiais disponibilizados, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) formatos que mais contribuíram para a construção da sua aprendizagem:

- Vídeos (filmes, clipes, documentários, entrevistas, entre outros): 08; Apresentações (PowerPoint, Canva, Prezi, entre outras): 07; Textos diversos (artigos, livros, apostilas, capítulos de livro, charges, entre outros): 08; Videoaulas: 07; Lives: 04; Outros: 02 marcações.

Com relação aos recursos utilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no ***Moodle***, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) recursos que mais contribuíram para a construção da sua aprendizagem:

- Chat: 05; enquete: 02; fórum: 11; questionário: 04; tarefa: 06; outros: 03 marcações.

Com relação aos meios/recursos utilizados, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) que mais contribuíram para a construção da sua aprendizagem:

- Google Meet: 12; YouTube: 03; Whatsapp: 09; E-mail: 02; Computador: 06; Jogos pedagógicos 02; Outros: 01 marcação.

Dimensão 3. Espaços e tempos do trabalho pedagógico

Com relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no Moodle. os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) alternativas, que foram mais relevantes para o desenvolvimento do curso:

- Conteúdos/materiais disponibilizados em uma sequência que facilitou o estudo do tema: 11; Facilidade de acesso às informações do curso (datas de entrega de atividades, encontros, entre outras): 11; Eficácia das ações de interface com

o usuário (download de arquivos, envio de tarefas, visualização de aviso, mensagens, forma de exploração do ambiente): 08; Clareza na apresentação das orientações das atividades: 06.

Com relação aos encontros síncronos realizados em diversas plataformas, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) alternativas relevantes para esse espaço/tempo de formação:

- Foram importantes para o alcance dos objetivos propostos para o curso: 12; foram divulgados de forma eficiente: 11; foram organizados didaticamente: 10; foram realizados com apoio de outros recursos didático-pedagógicos digitais: 02; houve tempo adequado para o desenvolvimento do tema do encontro: 01 marcação.

Com relação aos encontros presenciais[40] realizados, os respondentes foram convidados a marcar até 3 (três) alternativas relevantes para esse espaço/tempo de formação:

- Foram divulgados de forma eficiente: 05; foram organizados didaticamente: 06; foram realizados com apoio de recursos didático-pedagógicos: 06; houve tempo adequado para o desenvolvimento do tema do encontro: 01; não foram realizados encontros presenciais até o momento: 02; não foram previstos encontros presenciais para esse curso: 05 marcações.

Dimensão 4. Relação pedagógica formador-cursista

- 100% dos cursistas consideraram que a interação pedagógica entre formador e cursista, favoreceu a construção das aprendizagens.
- 100% dos cursistas consideraram que o formador propôs situações didáticas que favoreceram a interação entre os cursistas.
- 100% dos cursistas consideraram que o formador propôs situações didáticas que favoreceram a compreensão dos conteúdos.
- 100% dos cursistas consideraram que o formador teve disponibilidade para esclarecer dúvidas e questionamentos.

[40] Não houve encontros presenciais.

O(A) formador(a) teve disponibilidade para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos cursistas com deficiência?

- 50% dos cursistas consideraram que o formador *teve* disponibilidade para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos cursistas com deficiência; 50% não souberam informar.

Marque até 3 (três) alternativas que mais representam sua participação no desenvolvimento pedagógico do curso até o momento:

- Cumpri com os acordos e combinados: 09; participei assiduamente dos encontros síncronos: 10; frequentei assiduamente os encontros presenciais: 02; compartilhei experiências e conhecimentos com os(as) colegas e com o(a) formador(a): 10; colaborei com sugestões (ideias, materiais, leitura, vídeos e outros) para a melhoria da qualidade do curso: 01; busquei sanar minhas dúvidas e dificuldades com os colegas e com o(a) formador(a): 04 marcações.

Dimensão 5. Processos de avaliação

- 100% dos cursistas consideraram que os critérios de avaliação do curso foram apresentados com clareza.

Qual(is) instrumento(s)/procedimento(s) de avaliação foi(foram) aplicado(s) no curso?

- Fórum de discussão: 12; Chat: 06; Participação nos encontros: ; Questionário: 04; Enquete: 04; Produção de texto: 04; Leitura de texto: 04; Produção audiovisual (vídeo, podcasts, apresentações digitais, entre outros): 04; Compartilhamento de experiências: 08; Seminário ou webnário: 01; Outros instrumentos/procedimentos: 01 marcação.

O(s) instrumento(s)/procedimento(s) utilizado(s) contribuiu (contribuíram) para verificar se os conteúdos foram aprendidos e os objetivos alcançados?

- 92% consideraram que: Sim, todos os instrumentos/procedimentos contribuíram.
- 08% consideraram que: Sim, a maioria dos instrumentos/procedimentos contribuiu.

O(s) instrumento(s)/procedimento(s) de avaliação utilizados foi(foram) adequado(s) aos cursistas com deficiência?

- 25% consideraram que: Sim, *todos* os instrumentos/procedimentos foram adequados.
- 17% consideraram que: Sim, *a maioria* dos instrumentos/procedimentos foi adequada.
- 58% não souberam informar se os instrumentos/procedimentos foram adequados.

Quanto aos feedbacks das atividades avaliativas realizadas?

- 67% consideraram que: Sim, *para todas* as atividades avaliativas.
- 25% consideraram que: Sim, *para a maioria* das atividades avaliativas.
- 08% consideraram que: Não houve feedback das atividades avaliativas.

Depoimentos obtidos a partir de atividade reflexiva e avaliativa sobre o curso:

Por A.I - sexta, 2 jul 2021

> "O que resume a experiência nessa formação é a coerência, entre os objetos de estudo e as práticas. Mesmo de forma remota, quando consegui participar dos encontros me senti em um ambiente extremamente acolhedor e saudável, lúdico em sua essência. Pude revisitar minhas práticas e avalia-las e mais importante enriquecê-las. Me deu uma vontade danada de retornar à sala de aula. Minha imensa gratidão pela condução e pela participação efetiva e verdadeira dos(das) colegas e do nosso professor-colega-formador."

Por L.F - quinta, 1 jul 2021

> "Olá turma! O aprendizado se torna tão concreto quando há essa troca de experiências.... Esse curso está sendo enriquecedor , são tantas informações e trocas relevantes que nem percebemos o tempo passar! O formato da aula divido em grupos e a atividade do júri foi sensacional ! Parabéns Professor, vc demonstra muito amor pelo que faz!"

por J.S - terça-feira, 29 jun. 2021

> O curso está sendo bastante amplo e abrangente em temas muitas vezes deixados de lado em nosso dia-a-dia. Aspectos da educação física pouco valorizados no cotidiano escolar, ressalto o debate sobre o brincar dentro do cotidiano escolar, a forma como os outros professores e a comunidade encaram essa pratica de extrema importância, porem relegada ao limbo na atual sociedade.

por H.B - segunda, 28 jun 2021

> "O curso está sendo ótimo! A forma como o coletivo de práticas corporais constrói e aborda os cursos ofertados é muito boa! Cursos leves, lúdicos, democráticos e ricos trazendo práticas e reflexões que ampliam nossas possibilidades pedagógicas e nosso conhecimento. um momento marcante foi a aula sobre lutas na escola. As reflexões, e as práticas da aula foram ótimas!"

Por E.S - domingo, 27 jun 2021

"Curso muito bom e proveitoso. Trouxe muitas informações relevantes. Gosto da forma como é conduzido. Geralmente esses cursos são monótonos e chatos, mas esse em especial está bem dinâmico. A troca de experiência tem sido muito proveitosa. Gosto muito das dinâmicas no início das aulas"

por J.A - domingo, 27 jun. 2021

Oi gente, gostei demais do curso. Os debates bem pertinente. As atividades durante as aulas super legais, criativas e super divertidas que também tem uma função de aproximar a turma. Com pouco podemos fazer muito. Amei a aula onde cada grupo fez uma improvisação em cima de uma música. Aliás, cada aula foi especial. A atividade do aviãozinho? Descontraída, tudo bem que o meu avião não foi lá um Boeing 747, mas nem por isso deixei de participar e me divertir.Muito obrigada!

Por A.V - sexta, 25 jun 2021

"O curso trouxe para mim muitas reflexões sobre a prática pedagógica na escola. A importância do brincar e seus aspectos e as reflexões sobre a inclusão certamente ampliou minhas perspectivas."

Por B.S - quinta, 24 jun 2021

"Gostando bastante! Achei bem interessante a maneira de como o professor leva as aulas, com várias reflexões, várias sacadas, vários exemplos de atividades...Achei muito prático o curso e já estou adaptando várias dessas atividades para minha realidade. Trazer pessoas de fora, pessoas renomadas para tratar de um certo assunto foi sensacional! nos aproximou de nomes que eu só tinha ouvido falar em algum curso ou algum artigo. trouxe credibilidade com certeza! Um momento marcante para mim foi eu ter conseguido fazer malabares com as sacolas! nunca achei que conseguiria e depois tentei com limões e me saí bem! Me senti aquele aluno que acha que não vai conseguir fazer tal atividade e no fim foi um dos que mais se divertiu! foi fera!"

por J.L - quinta-feira, 24 jun. 2021

Olá pessoal! Esse curso tem sido maravilhoso e bem conduzido. É percebido todo cuidado e planejamento no qual ele foi criado e quão tem sido importante para trazer uma reflexão a respeito de nossa prática pedagógica e que sim, podemos estar abertos à mudanças, por mais difícil que possa parecer. Cada encontro, é possível refletir sobre temas importantes relacionados ao universo educacional, como a inclusão, a importância do direito ao brincar e a escola como sendo um ambiente de transformação. Para mim, um dos momentos mais marcantes é a primeira unidade, no qual foi nos orientado a fazer uma máscara com o desenho sobre o que mais marcou a nossa infância (uma brincadeira). Mas o mais que me chamou a atenção foi sobre o relato de uma outra cursista no qual fala, de maneira emocionada, sobre que na sua infância/adolescência não era permitido brincar na rua e os momentos nas quais podia ter vivências corporais se restringia às aulas na escola. E que resolveu praticar esportes depois de adulto para compensar o que não teve oportunidade na infância. Isso ressalta a importância do brincar na formação do ser.

por A.M - quinta-feira, 24 jun. 2021

Olá Júlio e amigos, Participar desse curso, vivenciar os debates, as atividades e ter a possibilidade de ir pouco a pouco construindo um novo olhar para a nossa prática docente na escola, tudo isso tem sido maravilhoso, momentos riquíssimos e aprendizados que levarei para a vida! Um tempinho que passou voando... a semente foi plantada e germinada! Escolher um momento marcante é tão difícil, pois para mim todos os encontros foram bastante

legais, a cada encontro a expectativa do que iria acontecer, cada atividade legal que no próprio dia eu já levava para a minha aula... a repercussão instantânea do aprendizado na nossa vida diária, gratidão!!! Mas vamos lá o debate a respeito " do Brincar", foi bem marcante, pois eu tinha várias angustias e debater o tema fortaleceu minha fala e consequentemente minha prática, um momento de confirmação e empedramento do meu lugar de fala e defesa da brincadeira como conteúdo educacional, a dança, o esporte, a ludicidade entre outros assuntos e conteúdos imprescindíveis a formação integral seja da criança, do adolescente e até mesmo do adulto, o aluno do ensino especial em processo de envelhecimento!

Por B. F - quarta, 23 jun 2021

"Este curso além de nos mostrar a importância do lúdico em nosso trabalho pedagógico está demonstrando, de forma prática, como é bom participar de atividades que nos coloque em movimento e nos divirta enquanto aprendemos. A vida está em constante movimento, para um método mais eficiente de ensino é necessário absorver tais conceitos e aplicá-los em nossa prática em sala de aula. Só tenho a agradecer a oportunidade de participar desta experiência."

por F.M- quinta-feira, 10 jun. 2021

Ao meu ver e sentir desde o primeiro encontro o curso despertou para um novo entendimento sobre as práticas corporais ampliando horizontes por meio do olhar para dentro, recuperando as histórias e raízes que nos fazem reproduzir ou não comportamentos. Por meio de uma organização sensível, acolhedora e ao mesmo tempo firme no propósito de que cada um pode e deve fazer a diferença. Também tem sido bastante estimulador no sentido de aprofundar e buscar mais recursos na sede do avançar e aprender. Teoria e prática andam juntas , assim como a troca de experiências. Para mim, certamente, o primeiro encontro foi o mais impactante, pois mostrou todo o sentido das minhas escolhas e o porque estar aqui. No mais, todos os momentos foram muito significativos e especiais , desde as dinâmicas, estudos de caso, rodas de conversa, vídeos apresentados . Agradeço profundamente a oportunidade. E , sugiro, a continuidade, Práticas Corporais II.

por M.A - quinta-feira, 27 mai. 2021

Bom estou gostando muito de fazer o curso, essa semana ainda comentei com as coordenadores lá escola como está sendo leve e prazeroso fazer este curso diante de tantas atribuições que estamos tendo no ensino remoto. Os momentos mais marcantes são as brincadeiras das aulas, faço todas com o meu filho de 4 anos e também as discussões em grupos durante a aula online.

por S.R - quarta-feira, 26 mai. 2021, 17:35

O encontro proposto da unidade 1 foi maravilhoso, um momento de conhecimento e ambientação das praticas corporais com os colegas e com o professor, todos tiveram liberdade de falar e se expor em um ambiente livre e dinâmico, gostei muito de participar;
Na unidade 02 sobre ludicidade, eu apreciei a leitura do texto proposto (A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança) que traz um estudo das idéias de Vigotski, primeiramente por já apreciar as escritas do autor, e por nesse texto ele expor sobre: Quando falamos sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade préescolar , emergem duas questões fundamentais: a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa

> atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. A brincadeira é a atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade? Como trabalho com a Educação infantil, esse texto trouxe grandes reflexões pra mim. Quando falamos sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade préescolar1 , emergem duas questões fundamentais: a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. A brincadeira é a atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade?
> Na unidade 03 sobre o direito de brincar, eu gostei sobre a reflexão sobre o brincar. Gostei do dialogo sobre o momento atual que estamos vivendo em relação á real necessidade do brincar para a criança.
> No encontro relativo a Unidade 04, que falava sobre Educação inclusiva, o que me chamou atenção foi a dinâmica com intuito de inflexão que foi proposta na qual cada participante deveria pegar um livro e segurar e falar de uma característica sua, gostei devido a proposta de auto-avaliação e de propor um auto olhar de cada um, para ver se suas características eram igual ou diferentes da dos outros.Também amei os vídeos que foram propostos na plataforma, foram esclarecedores e emocionantes amei.
> De acordo com a leitura da Unidade 05 tivemos a oportunidade de entende que á mitos e controvérsias no que diz respeito a capoeira, mas é preciso compreender que a tese da origem da capoeira como luta de escravos dos engenhos ou quilombos do nordeste colonial alcança um nível de importância tão grande que a maioria dos pesquisadores, mesmo não dispondo de referências sólidas, não contesta. Os mitos sobre a história da capoeira servem para confirmar estereótipos existentes. Trazendo as questões que explicam que capoeira não é somente uma luta, é trazer consigo uma historia do país.

2º Oferta:

Depoimentos obtidos a partir de atividade reflexiva e avaliativa sobre o curso:[41]

por K.M - 1 dez 2021

> “Eu me surpreendi muito com esse curso, pois tem me feito repensar a educação física até aqui conhecida e praticada por mim. Me trouxe um leque de novos conhecimentos e práticas, abriu minha mente para novas possibilidades, através das discussões em grupo, através dos materiais e vídeos disponibilizados.
> Todos os momentos das nossas aulas práticas foram marcantes pra mim, pois tudo foi novidade e me trouxe felicidade e alegria ao realizar o que foi proposto diante de uma construção conjunta.”

por C.G - 30 nov 2021

> “Olá à todos, decidi realizar a maioria das tarefas do curso após a conclusão do mesmo por motivos pessoais, sobrecarga de trabalho e etc e também por me sentir mais preparado para opinar sobre. O curso me fez enxergar fora da "caixinha", sair do comum, da receita pronta e me instigou a buscar cada vez mais o conhecimento. Dividir uma sala, mesmo que virtual, com pessoas incríveis e profissionais competentes foi extremamente enriquecedor para minha prática pedagógica e acredito que me fez evoluir como ser humano,

[41] Registros disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

que para mim é o mais importante. O compartilhamento de experiências e pontos de vistas sobre os assuntos propostos, acredito eu, foi o diferencial em todas as etapas do curso. Obrigado à todos pela oportunidade de fazer parte desta turma que vai ficar marcada para mim."

por S.R - 29 nov 2021

"O curso foi muito rico e transformador. Me senti acolhida por todos e mesmo sendo uma professora de contrato temporário tive voz e pude colaborar com minhas vivências. As resenhas antes e depois do curso também foram especiais e de muito aprendizado e de debates enriquecedores. Também me surpreendi com a entrega do grupo e com a participação ativa (física, emocional e social) mesmo sendo online. Enfim, amei e espero realizar mais cursos com todos vocês."

por E.L - 25 nov 2021

"As músicas nos inícios das aulas são muito marcantes! Me sinto acolhido pela arte. Que é acompanhada de cultura. Pois vejo que as escolhas são pontuais e históricas.
As práticas online! Nunca participei tão ativamente de um curso online antes! Rs! Nossos encontros no parque! Não podia deixar de citar! HEHE! Vejo nesse curso o quanto que a espontaneidade, diversão, prática e criatividade são ferramentas fundamentais para um bom processo de ensino aprendizagem, mesmo sendo online!"

por A.P - 24 nov 2021

"Olá! O curso tem sido uma experiência completamente nova, mas muito proveitosa! Não tenho formação em Educação Física, portanto em todas as aulas aprendo conceitos novos, entendo melhor a importância do lúdico na escola e também aprendo bastante com as experiências dos colegas. A interação da turma no Moodle acrescenta toda a discussão que temos durante as aulas, o que é muito significativo para uma melhor reflexão sobre os assuntos abordados."

por C.M - 24 nov 2021

"Momentos marcantes são muitos: quando brincamos, resgatando a ludicidade; quando trocamos ideias e experiências; quando escutamos as explicações, opiniões e questionamentos do nosso tutor e colegas de turma. São muitos os pontos positivos: a didática leve e divertida do professor Júlio conduzindo as aulas no Google Meet; a qualidade dos materiais disponibilizados na Plataforma Moodle na sessão Para ler, guardar, consultar e usar para nosso estudo e reflexão.
O curso está sendo muito proveitoso e agregador."

por J.G - 23 nov 2021

"O curso está excelente com conteúdos teóricos e práticos. Os momentos mais marcantes são as atividades práticas, pois quando vivenciamos a prática nos traz muito aprendizado , nos colocamos no lugar de nossos alunos. É muito bacana poder se colocar no lugar deles participando mais dessas experiências. Adoro as aulas práticas. O professor é excelente na escolha dos temas e conteúdos. Muito obrigada por tudo."

por A.T - 21 nov 2021

"Bom, tem sido altamente proveitoso todos os nossos momentos juntos. Realmente tem sido bem importante, pois tenho enfrentado nos últimos tempos situações pessoais bem difíceis. Todo o conteúdo abordado quanto

os debates tem sido enriquecedores. Realmente só tenho a agradecer. Muito bom ter esse contato com visões mais arejadas e oxigenadas como a de vários colegas como também do nosso professor. Obrigada por tudo."

por A.P - 19 nov 2021

"Difícil falar de um momento marcante quando no geral todo o curso tem sido muito legal. Nossos encontros semanais são sempre muito divertidos e de muitas trocas o que acredito que assim como eu todos os demais estão super curtindo nossas trocas e que com certeza não seremos os mesmos afinal dele. Obrigada Júlio e demais colegas por todas as trocas que temos tido."

por C.C - 11 nov 2021

"Este curso vem sendo de grande importância para mim. Como não tenho formação em educação física preciso procurar meios de me informar e aprender mais sobre as atividades adequadas e possíveis de serem realizadas em sala de aula ou no ambiente escolar possível. Aqui tenho vivenciado momentos de muita aprendizagem e práticas interessantes e simples que nos permitem atender nossos estudante de uma forma eficiente e lúdica. Tenho gostado bastante do curso, aprendendo muito com o professor e com os colegas. Realmente tem valido muito a pena."

por A.C - 4 nov 2021

"Bom dia! Concordo com alguns colegas da dificuldade em separar momentos marcantes. Todas as aulas são proveitosas, em todos aspectos. O professor é ótimo. Estou gostando muito das aulas, as vezes pequenos detalhes nos fazem perceber que podemos melhorar muito como profissionais e pessoas."

por F.B - 28 out 2021

"Boa tarde a todos! Estou gostando bastante do curso, em primeiro lugar, por desmistificar a questão lúdica e as brincadeiras e passarmos a enxergar a importância destas no processo de ensino e aprendizagem. Com as aulas e dinâmicas podemos perceber que de forma simples e objetiva podemos adotar práticas lúdicas que colaboram para o engajamento dos alunos e a participação de todos.
Outro ponto importante que merece destaque é a disponibilização de um grande acervo de materiais para que possamos nos aprofundar ainda mais em cada tema das unidades do curso.
Por fim, convém mencionar a forma como as aulas vêm sendo conduzidas pelo professor, de forma leve, dinâmica e bastante produtiva."

Diferenças entre a 1º e a 2º oferta

Várias adequações foram necessárias considerando diversos aspectos, desde o diagnóstico da turma, adequação das atividades ao calendário da SEEDF, novos arranjos em relação ao isolamento pandêmico, etc. Em agosto de 2021, ainda estávamos no contexto de pandemia, com medidas restritivas flexibilizadas à medida que a vacinação contra a Covid-19[42] avançava.

Em agosto de 2021, professores(as) da rede de ensino do DF retornaram às atividades presenciais. Os formadores(as) retornaram às atividades presenciais parcialmente, mantendo a oferta de cursos apenas no formato on-line.

Para o retorno das aulas da rede de ensino, as escolas mantiveram um regime híbrido em esquema de rodízio de alunos. Conforme a Circular n.º 4/2021 - SEE/GAB - Recomendações para a retomada das atividades escolares presenciais (Distrito Federal, 2021):

> [...] em razão do momento atual, recomendamos que as turmas sejam divididas em dois grupos, observadas as recomendações presentes na **Nota Técnica nº 36/2001 SES/SVS/DIVISA/GESES** (66932631), e que esses grupos sejam atendidos em semanas alternadas, ou seja: na primeira semana, o grupo 1 estará com atividades presenciais e o grupo 2 com atividades não presenciais; enquanto que, na semana seguinte, os grupos devem ser invertidos;

Os professores(as) cursistas das turmas do 2º semestre, naquele momento, retomaram parte das atividades presenciais na escola em uma rotina de aulas diferenciadas, em um modelo “híbrido” com jornada de aulas presenciais reduzidas, uso de máscara, rotinas distintas de acolhimento. Além das aulas presenciais, mantinham uma rotina também de atendimento aos estudantes por meio de uma plataforma de estudos.

A procura por cursos de formação continuada foi reduzida, o que, de acordo com relatos dos cursistas, se deu ao esgotamento físico e mental e receio de acumular muitas demais. Sentiam-se sobrecarregados em manter as aulas presenciais e também as atividades on-line, sem contar o risco de contágio dos estudantes que ainda não tinham recebido a vacina.

---

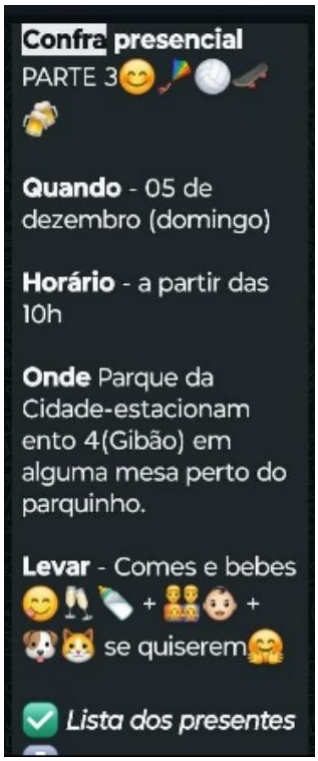
[42] Conforme com o Ministério da Saúde do Brasil “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. (Coronavírus, [*s. d.*]). O estado de emergência de saúde pública de interesse internacional foi decretado pela Organização Mundial da Saúde em 30/01/2020 e foi mantido até 05/05/2023. Naquele momento, 7 milhões de mortes haviam sido registradas no mundo e vivemos um longo período de isolamento social (Pinelli, 2023). No Brasil até 09/12/2023, foram registrados de acordo com dados divulgados pelo Ministério da Saúde, 708.021 óbitos (Coronavírus Brasil, 2023).

Procuramos adequar as atividades do curso para atender e dialogar com as demandas específicas daquele cenário. Havia muitas restrições quanto à movimentação, formação de grupos, etc. As aulas de Educação Física e práticas corporais no geral na escola sofriam com restrições para evitar aglomerações e o contato físico. Professores(as) tiveram um grande desafio para adequar suas aulas nesse novo contexto e o curso buscou acolher e contribuir com os desafios enfrentados no chão da escola.

O espaço do curso serviu também como um espaço de construção coletiva e muitas trocas para o enfrentamento daquela situação.

O principal destaque da segunda oferta foi poder organizar encontros presenciais fora do curso. Organizamos três confraternizações no parque da cidade de Brasília, onde, ainda de máscaras e mantendo certo distanciamento, conseguimos brincar e vivenciar muitas práticas corporais lúdicas, incluindo familiares. Alguns colegas do 1º semestre também compareceram.

Figura 41 - mobilização para confraternização



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Abaixo imagem de mensagem de organização e fotos de confraternização.

Figura 42 - Confraternização







Registro fotográfico do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Estética, arte, música, poesia, etc.

Qual o espaço é importância no curso? Como utilizamos? Por quê?

A apresentação do curso, mesmo que realizada de forma amadora, teve grande preocupação em criar um ambiente agradável, acolhedor, inquietador, reflexivo e crítico.

No AVA, ao se deparar com imagens vinculadas aos temas abordados, frases, poemas, músicas que dialogam com a proposta do curso, acreditamos que criamos uma atmosfera de imersão também no ambiente virtual em um processo contínuo de aprendizado que se dá por diversas vias, tempos e espaços. Entendemos que cabe ao ambiente virtual um espaço ampliado de aprendizado que supere a lógica de apenas um espaço para o cumprimento de tarefas/atividades.

Abaixo, algumas imagens e poemas utilizados no curso.

Jogos Pueris - Marinho Quintana
O que nos acontece nada tem como a gente
o que nos acontece
são simples acidentes que chegam de olhos fechados
num jogo de cabra-cega
e
mesmo a morte
é aquela conhecidíssima, aquela antiga brincadeira
de fingir de estátuas…

“E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?“– José Saramago, em “A maior flor do mundo”.



Fonte: https://pixabay.com/pt/illustrations/livro-cachorro-contos-de-fadas-794978/

PROIBIDO OU PERMITIDO?

Roseana Murray



Fonte: https://www.pngwing.com/en/free-png-vcopz

É proibido pular o muro
pular a cerca
furar a lona
furar o cerco
para ver o circo de graça.
Mas também é proibido
criança não ver o circo
só porque não tem dinheiro.
Por isso diz o poeta:
É permitido pular o muro
pular a cerca
furar a lona
furar o cerco
para roubar um pouco de sonho.



Fonte: https://pixabay.com/pt/photos/bolhas-de-sab%C3%A3o-artistas-de-rua-4388943/

O MÁGICO

Roseana Murray

Na noite do circo, o mágico
desperta estrelas, descostura
os fios do impossível,
acende com cuidado uma surpresa a cada passo…
E logo um lenço vira lança,
um leque vira laço,
o circo todo vira magia,
vira dança.



Fonte: https://pixabay.com/pt/illustrations/urso-de-pel%C3%BAcia-personagem-fict%C3%ADcio-3085397/

Fernando Pessoa

Quando as crianças brincam[43]

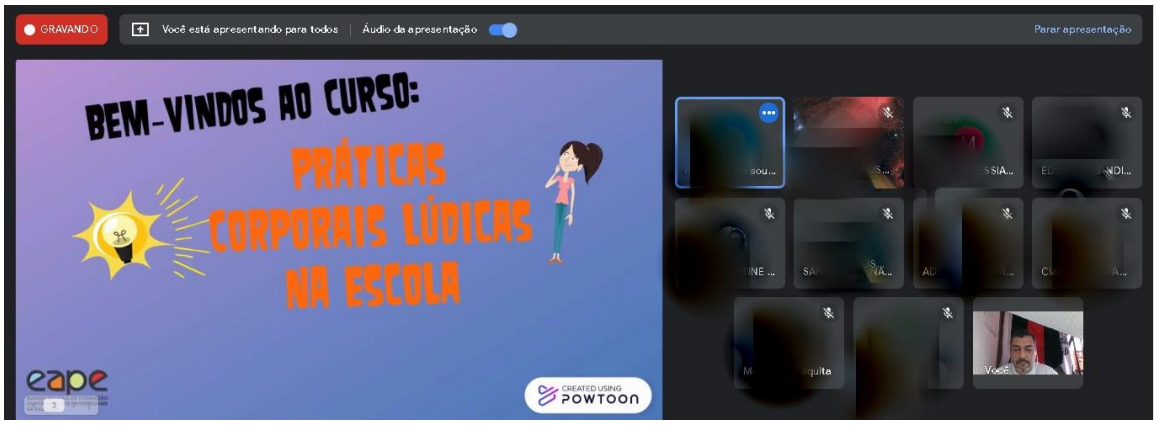
"*Quando as crianças brincam*
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinta
Isto no coração.
"

[43] http://arquivopessoa.net/textos/2185

Registro fotográfico

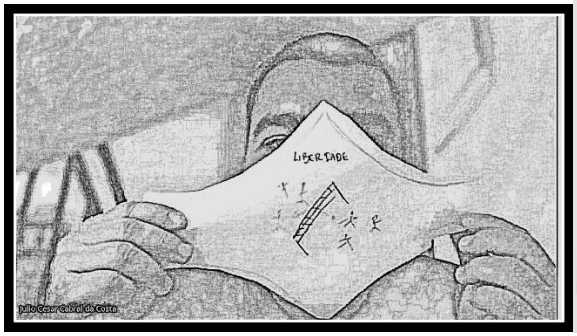




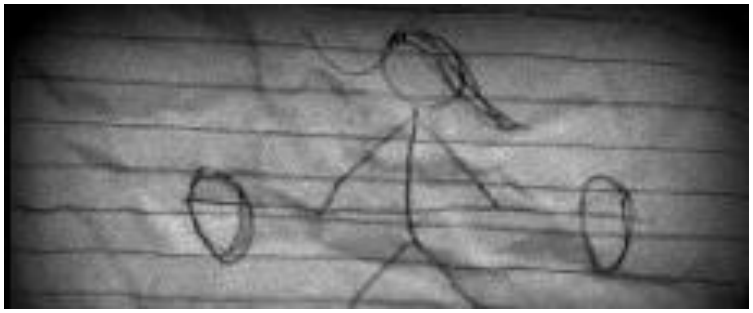



REALIZADO
CONTINUE A SE DIVERTIR!
FELICIDADE
Dia Feliz! Continue gostando das pessoas!
Brinque, seja amiga e tenha amigas!
Ser e fazer feliz através da minha profissão!


EDUCATIVO
SOCIAL
POLÍTICO
ÓTIMO
RESISTÊNCIA
TIME
EXCLUSÃO


LIBERDADE
Julio Cesar Cabral da Costa









Imagens criadas para o Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Abaixo apresentamos algumas imagens criadas para convite, divulgação e para o AVA.

Figura 43 - Convites para encontros



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Figura 44 - Convites para encontros II



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Figura 45 - Divulgação do curso



Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

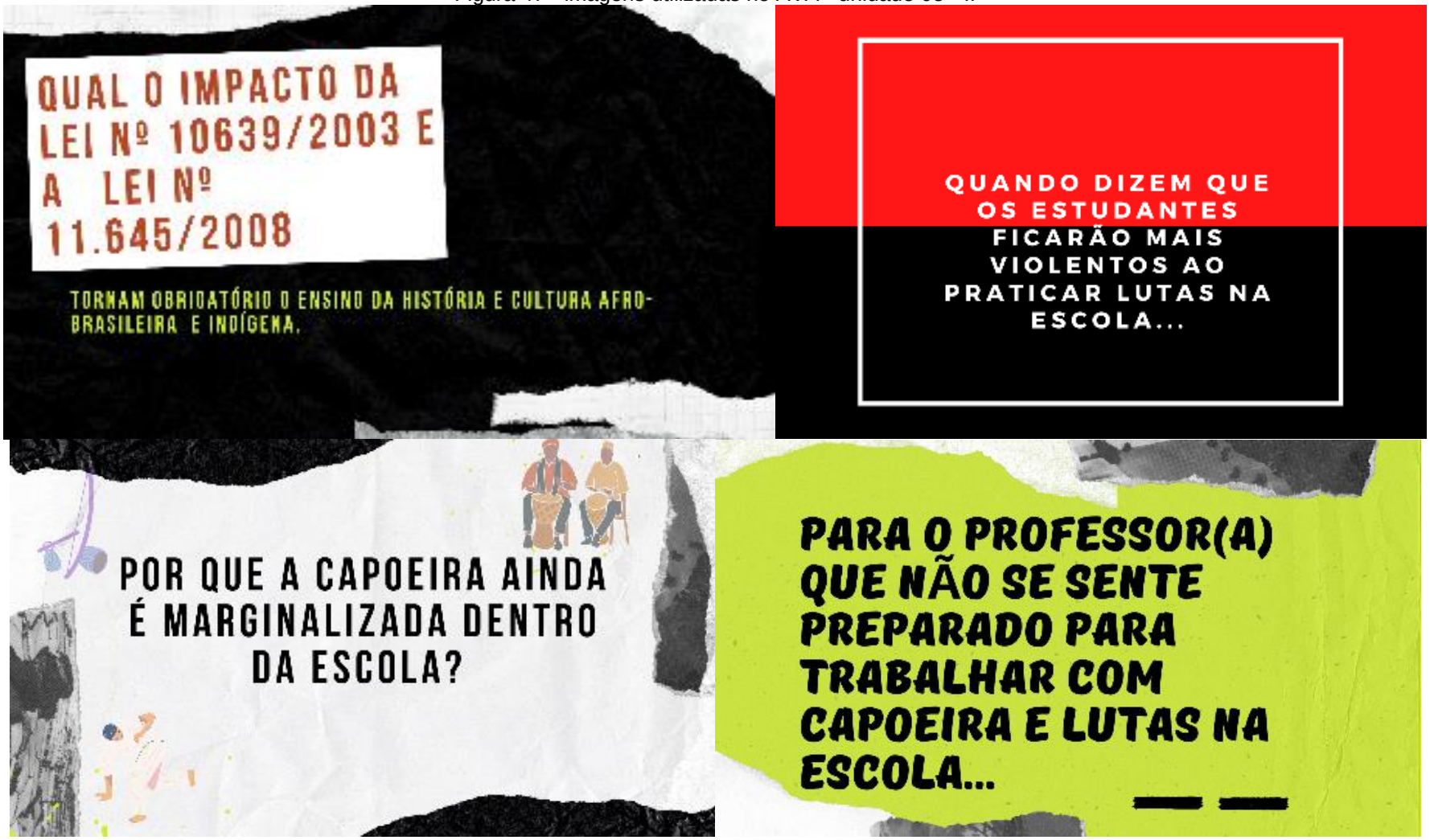
Figura 46 - imagens utilizadas no AVA - unidade 05





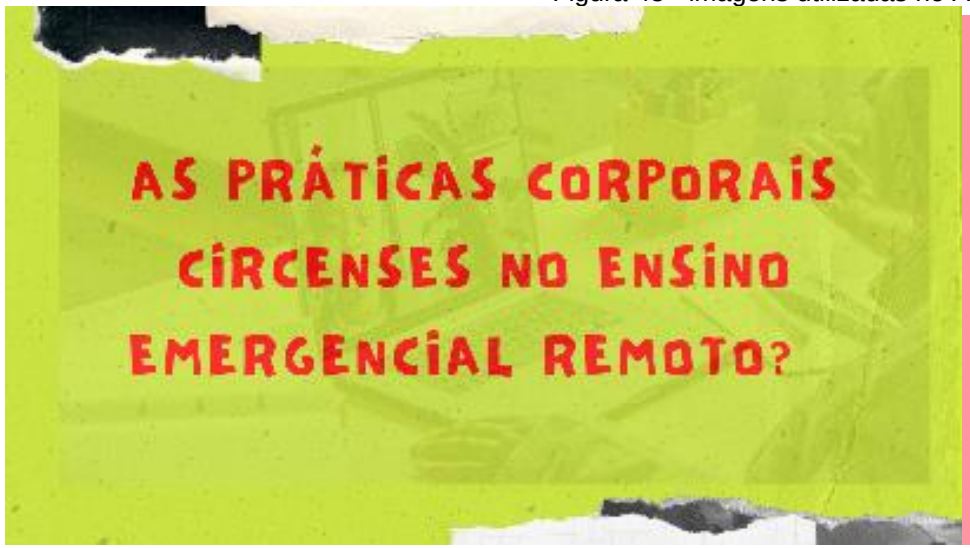
Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

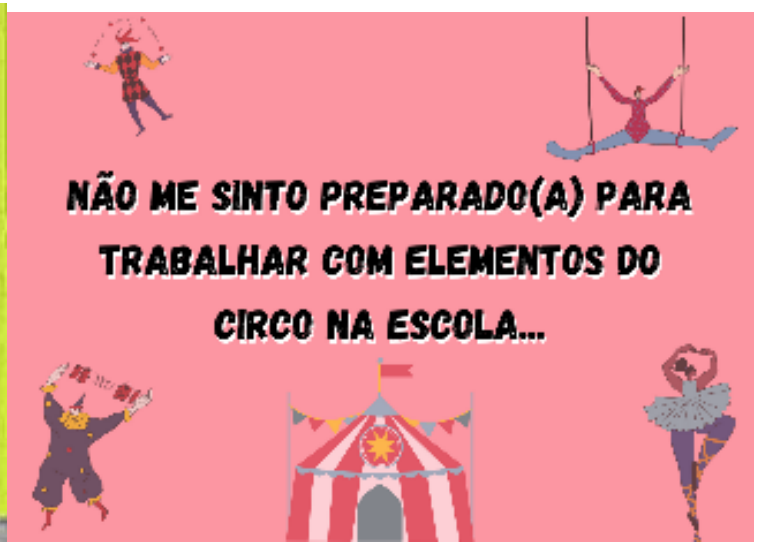
Figura 47 - imagens utilizadas no AVA - unidade 05 - II

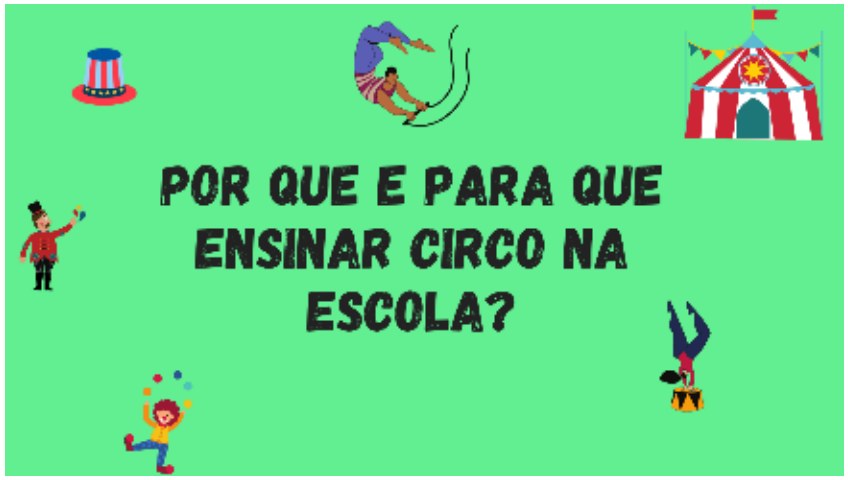


Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

Figura 48 - imagens utilizadas no AVA - unidade 06







Fonte: Registro de imagens do Curso Práticas Corporais Lúdicas na Escola, 2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso cumpriu com os objetivos propostos e teve excelente aceitação pelos cursistas sendo bem avaliado em todos os aspectos. A oferta de um curso com foco nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que apesar de seu foco, teve procura por profissionais de educação de outras etapas e modalidades, é um indicador da assertiva em sua proposição e também do necessário aprofundamento sobre os conhecimentos das práticas corporais e suas aprendizagens.

O diagnóstico dos cursistas (formulário), as observações realizadas durante as atividades, as informações, necessidades e demandas apresentadas pelos cursistas permitiram construir um perfil aproximado de cada turma. Com essas informações, o curso assumiu características mais específicas que atenderam às necessidades dos cursistas e fundamentalmente permitiram ao formador um planejamento mais preciso sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas.

Foi preponderante a pactuação dos processos ao longo de todo o curso, buscando transparência e a construção de espaços democráticos, seguros e de relações francas e fraternas onde os vínculos pudessem ser construídos e as experiências de cada professor(a) pudessem somar-se às dos(as) demais.

O estudo do corpo, das manifestações da cultura corporal, do brincar e das práticas corporais lúdicas na escola ainda é uma lacuna importante a ser trabalhada na formação dos profissionais de educação, não só para professores(as) de Educação Física. Professores(as) dos demais componentes curriculares podem ampliar seus conhecimentos sobre as potencialidades pedagógicas quando o corpo tem maior visibilidade e torna-se também campo de estudo articulado, com inúmeras possibilidades reflexivas e práticas que contribuem de forma positiva para as aprendizagens.“[...] o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, incluindo a cultura corporal, é uma necessidade humana para elevar o padrão cultural da classe trabalhadora.“(Taffarel; Escobar, 2023, p. 31)

Ao propormos práticas corporais lúdicas, consideramos importante apresentar aos estudantes como as relações com o corpo foram construídas ao longo da história, sendo a escola o melhor espaço para essas apropriações críticas. “É com o corpo que entramos em contato com o mundo, o experimentamos, conhecemos seus detalhes, possibilidades e limites.” (FIGUEIREDO, 2009)

CONCLUSÕES

O curso assumiu um movimento espiralar, em uma crescente onde os cursistas ganhavam cada vez mais protagonismo e os debates foram se qualificando. Conseguimos manter uma organização pedagógica, mesmo à distância, onde vivenciamos inúmeras atividades em movimento, sempre aliando elementos do brincar, jogar e das práticas corporais lúdicas às temáticas que foram somando-se ao fio condutor do curso.

Consideramos que a organização do trabalho pedagógico centrado na abordagem crítico-superadora (Coletivo Autores, 1992), ancorada pela teoria pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2011), conseguiu promover a apropriação dos conhecimentos e da práxis pedagógica compromissada com o saber escolar necessário para a formação da classe trabalhadora em um movimento emancipador.“[...]o saber escolar provém do acúmulo do conhecimento, cuja produção histórica circunscreve-se às respostas dadas cientificamente pelo ser humano ao produzir sua própria existência. (Júnior; Melo, 2021)”.

Apesar da centralidade do curso girar em torno dos AFEF, a participação de docentes das demais etapas, com experiências distintas, demonstrou na prática como os princípios metodológicos da Abordagem Crítico-Superadora são indistintos entre as etapas, pois não são estáticos e têm compromissos claros com a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal. Em nosso entendimento, essa materialização exitosa confirma o entendimento de (Lavoura, 2020) de que a ACS: “[...] é a que se apresenta na atualidade como a abordagem de ensino de EF na escola constitutiva das mais ricas determinações teóricas para uma prática educativa.

De acordo com Júnior e (Melo, 2021, p. 149)

> A cultura corporal constitui parte da totalidade da realidade social, uma vez que ela é a síntese condensada de distintas formas sociais de atividades humanas, tais como o jogo, o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, entre outras; e portanto, ela é composta por dimensões lúdicas, agonísticas, estéticas e gímnicas, com nexos e relações de determinação com imbricação na política, na economia, na história, nas conformações ideológicas e na cultura como um todo.

A partir do direito de brincar e das práticas corporais lúdicas, exploramos e problematizamos os conteúdos da cultura corporal, inquietando os(as) docentes acerca da dimensão da práxis pedagógica. Por meio de uma reflexão historicamente situada, resgatamos experiências, vivenciamos novas práticas e outras que estão se

perdendo, pesquisamos e produzimos coletivamente novos entendimentos e possibilidades da atuação profissional da escola.

Nesse sentido temos acordo com Rodrigues; Padilha (2017, p. 01) ao afirmarem que:

> [...] a práxis pedagógica caracteriza-se como uma atividade transformadora. E é a consciência do motivo da atividade pedagógica, isto é, a transformação social, que a coloca em movimento. Consequentemente, a consciência do caráter coletivo de sua atividade confere ao professor maior grau de consciência de classe.

Os encontros, o AVA, as leituras, vídeos e conteúdos selecionados, as atividades, as vivências corporais, etc. foram construídos para alcance dos objetivos do curso, que estão diretamente ligados à compreensão, valorização e defesa do Direito do Brincar na Escola e da compreensão das Práticas Corporais Lúdicas pelo viés da cultura corporal.

Conseguimos demonstrar a viabilidade e importância de um curso sobre práticas corporais lúdicas na escola, capaz de, a partir da cultura corporal, aproximar professores(as) de diversos componentes curriculares e áreas de atuação na educação básica. Na prática, refutamos as proposições pedagógicas que, de forma utilitarista, exploram e condicionam o brincar e as PCL a conveniência da formação de competências e habilidades necessárias à perpetuação da separação entre classes, defendida pelo capital.

O curso representou o compromisso com a compreensão, apropriação e acesso aquilo que de mais avançado existe no conjunto da produção da humanidade (Saviani, 2013), expresso pelas manifestações da cultura corporal, considerando suas múltiplas determinações (Marx, 2015) ao longo do processo histórico de seu desenvolvimento e sua vivência atual. Assumindo que na escola, as práticas corporais e os demais conhecimentos podem ser trabalhados de forma lúdica, considerando as especificidades e características de cada fase de desenvolvimento (ciclos de escolarização (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020)), tornando os espaços da escola ricos em movimento e alegria.

Temos acordo com Spolaor; Grillo e Prodócimo (2020, p. 155):

> O corpo lúdico, a despeito da tentativa normalizadora da escola, é uma transgressão, um questionamento à ordem, à naturalização e possibilita a elaboração de outras formas de Ser e agir no mundo, e, talvez, até mesmo de se pensar a escola atual.

Defendemos o acesso aos conhecimentos fundamentais necessários ao “empoderamento” da classe trabalhadora, sem transformar essa experiência em algo

maçante ou desprovido de beleza, alegria, desafio, criatividade, inventividade, autonomia, etc.

Prontos para lutar, mas sem perder a ternura (Che Guevara).

Buscamos durante todo o curso propor inquietações que mobilizassem os cursistas a refletirem sobre os conhecimentos abordados e as situações apresentadas, onde a historicidade compôs o processo crítico-reflexivo, de identificação e compreensão das contradições postas (discursos, teorias, práticas, políticas, normas, costumes, etc.). Buscamos "exercitar" coletivamente a identificação e compreensão daquilo que influi, sugestiona, manipula, induz, inspira, instiga, persuade, interfere, motiva, controla, intervém, atua, domina, etc. construindo as mediações possíveis e necessárias à compreensão do nosso objeto de estudos em sua dimensão da totalidade.

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 159–160):

> Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade.

Rememorar todos os momentos do curso foi muito potente e impactante. Naquele momento, vivendo a mais de um ano em reclusão por conta da emergência sanitária, agarrei com todas as forças a oportunidade de oferta essa ação. Junto com os parceiros do Coletivo de Práticas Corporais da Educação Básica firmamos compromisso de promover os enfrentamentos necessários por uma outra educação, revolucionária, que no brincar e com as práticas corporais lúdicas demonstram sua força, viabilidade e vitalidade.

Do curso, além dos aprendizados, construí uma rede de novos amigos e parceiros que admiro muito enquanto pessoas e profissionais. Os(as) professores(as) de nossa rede pública de ensino, tem muito compromisso, competência e vontade transformar a educação pública. Carecem de valorização, reconhecimento, apoio, suporte, enfim, das condições essenciais para atuarem com excelência. O desinvestimento de desvalorização da carreira docente está atrelado e subordinado ao projeto nefasto de sociedade ditado pelo modo de produção capitalista.

Em nossa esfera de atuação profissional buscamos tornar a formação continuada pública, feita por pares, como um espaço de resistência, soma de esforço,

trabalho em rede, articulação, envolvimento e aproximação entre os trabalhadores em educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. de O.; TAFFAREL, C. N. Z. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora do ensino da educação física. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [*s. l.*], v. 14, n. 25, p. 52–70, 2020. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8965. Acesso em: 29 jul. 2022.

ALVES, I. **500 mil crianças são vítimas de exploração sexual no Brasil, por ano**. [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://observatorio3setor.org.br/500-mil-criancas-sao-vitimas-de-exploracao-sexual-no-brasil/. Acesso em: 1 maio 2021.

ANDRADE, L. C. de *et al.* Cultura Corporal: o “movimento” dialético entre homem e natureza. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, [*s. l.*], v. 2, p. e2020007–e2020007, 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/10599. Acesso em: 19 abr. 2024.

ARAÚJO, B. C. L. C. As armas da crítica à crítica das armas : o trato com o conhecimento da categoria luta corporal no currículo de formação de professores de educação física da UFS. [*s. l.*], 2015. Disponível em: http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4606. Acesso em: 23 nov. 2022.

ARAÚJO, B. C. L. C. Limites da Relação entre Lutas e Educação Física - primeiros ajustes de uma crítica docente. *In*: ENSINO E DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NO ESPORTE. [*S. l.: s. n.*], 2020.

ARAÚJO, B. C. L. C. **Resenha Lúdica - Quando dizem que os estudantes ficarão mais violentos ao praticar lutas na escola…**. [*S. l.: s. n.*], 2021. Disponível em: https://youtu.be/c5WaH6Qq9dw?si=7RqR0MARv8jnRJHG.

ARAÚJO, B. C. L. C.; SANTOS, B. T. P. Cultura corporal e lutas: aproximações a partir da formação de professores. [*s. l.*], 2012.

ARCARI, C. Pipo e Fifi: Prevenção de violência sexual na infância. **Rio de Janeiro: Cores**, [*s. l.*], 2013.

BELTRAME, A. L. N. *et al.* A Cidade, o Lazer e a Pessoa Com Deficiência: entre a invisibilidade e emergência da participação social. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [*s. l.*], v. 21, n. 2, p. 50–73, 2018.

BELTRAME, A. L. N. **Resenha Lúdica - Primeiros passos para efetivar uma educação inclusiva na escola**. [*S. l.: s. n.*], 2021. Disponível em: https://youtu.be/8KZ32mVgePw?si=0JCgac6gat2pJjuf.

BEZERRA, G. F. Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão. **Interfaces da educação**, [*s. l.*], v. 5, n. 14, p. 279–279, 2015.

BEZERRA, A. V. **O capacitismo na experiência feminina: a trajetória de uma estudante cega no ensino superior**. [*S. l.*], 2021. TCC. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br. Acesso em: 11 abr. 2023.

BORTOLETO, M. A. C.; BARRETO, M. L. A. O Circo como profissão: a formação em Educação Física como suporte para a carreira artística de Gustavo Arruda de Carvalho. **Revista Kinesis**, [*s. l.*], 2021.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do esporte**, [*s. l.*], v. 7, n. 2, p. 62–68, 1986.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, [*s. l.*], v. 6, n. 12, p. XIV–XXIV, 2000.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3ºed. [*S. l.*]: Centro de Educacao Fisica e Desportos da Ufes, 2005.

BRASIL, M. da E. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. [*S. l.: s. n.*], 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Campanha de prevenção a violência sexual contra crianças e adolescentes-cartilha educativa**. [*S. l.*]: Secretaria Especial de Direitos Humanos Brasília, [*s. d.*].

BRASIL, P. da R. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL, M. da E. **Gestão democrática**. [*S. l.: s. n.*], 2018b.

BRASIL, P. da R. **Lei n.º 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** [*S. l.*], 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL, P. da R. . Diário Oficial da União, Poder Executivo. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". 10 mar. 2008. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL, P. da R. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** 6 jun. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#art127.

BRASIL, M. dos D. H. e da C. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes**. [*S. l.*], 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL, M. da E.-C. N. de E. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Dispõe sobre as Diretrizes CurricularesNacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 27 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021.

BRASIL, M. da E.-C. N. de E. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. 20 dez. 2019.

BRASIL, M. da E.-C. N. de E. **Resolução CNE-CP n.º 4, de 29 de maio de 2024 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** 4 maio 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/formacao/30000-uncategorised/91251-parecer-cp-2024.

BRASIL, C. N. de S. **Resolução n.º 674, de 15 de setembro de 2023**. [*S. l.: s. n.*], 2022. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Resolucao_674_2022.pdf. Acesso em: 6 out. 2022.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. [*S. l.*]: Artmed editora, 2003.

CÂNDIDO, R. **A Menina das Cores de Rita Cândido**. São Carlos: Editora Scienza, 2021.

CLIMACO, J. C.; JUNIOR, C. de L. S.; TAFFAREL, C. N. Z. O trato com o conhecimento da dança na escola. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, [*s. l.*], v. 11, n. 21, p. 727–742, 2017.

COLETIVO AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2° grau – série formação do professor).

CORAÇÕES E MENTES: O UNIVERSO DOS OUTROS. Direção: Cacau Rhoden. [*S. l.: s. n.*], 2018. Documentário Disponível em: https://mff.com.br/films/coracoes-e-mentes/. Acesso em: 10 mar. 2023.

CORONAVÍRUS. [*S. l.*], [*s. d.*]. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus/coronavirus. Acesso em: 12 dez. 2023.

CORONAVÍRUS BRASIL. [*S. l.*], 2023. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 12 dez. 2023.

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. [*S. l.*]: Maria Farinha, 2012. Disponível em: https://youtu.be/TC3RpoTFb1w?si=_G0rzYjuA-Jn4cQM.

DARIDO, S. C.; DE OLIVEIRA, A. A. B.; GONZÁLEZ, F. J. Coleção Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento: 3. Ginástica, Dança e Artes Circenses. [*s. l.*], 2014.

DE OLIVEIRA, S. A. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DE PAOLI, J.; SAMPAIO, J. O. Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [*s. l.*], v. 7, n. 2, p. 206–215, 2020.

DEMISSÃO GAMEFICADA. Direção: Bianca Frossard. [*S. l.*]: Porta dos Fundos, 2021. Streaming Humor (2:42). Disponível em: https://youtu.be/7KaS3RZYWbo?si=naDBLM97IVHu6SVv. Acesso em: 10 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL, S. de E. de E. do. **Circular n.º 4/2021 - SEE/GAB - Recomendações para a retomada das atividades escolares presenciais.** 31 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL, S. de E. de E. do. **Currículo em movimento da educação básica–pressupostos teóricos**. [*S. l.: s. n.*], 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

DISTRITO FEDERAL, S. de E. de E. do. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental-Anos Iniciais-Anos Finais. **Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal**, [*s. l.*], n. 2. ed., 2018a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL, S. de E. de E. do. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. [*S. l.: s. n.*], 2018b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf?form=MG0AV3.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n.º 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 - Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal.** Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Alterações LEI Nº 4.990, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. LEI Nº 5.232, DE 05 DE DEZEMBRO DE 2013 LEI Nº 5.713, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. LEI Nº 6.006, DE 25 DE SETEMBRO DE 2017 LEI Nº 6.038, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2017. LEI Nº 6.087, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2018. (*) LEI Nº 6.394, DE 14 DE OUTUBRO DE 2019.(Autoria do Projeto: Poder Executivo) LEI Nº 6.965, DE 26 DE OUTUBRO DE 2021 LEI Nº 7.211, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2022 LEI Nº 7.221, DE 05 DE JANEIRO DE 2023. 7 fev. 2012. Disponível em: https://dflegis.df.gov.br/ato.php?p=lei-4751-de-07-de-fevereiro-de-2012. Acesso em: 18 set. 2024.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação [livro eletrônico] : debates contemporâneos**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2017. p. 231–247.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [*s. l.*], v. 28, n. 2, 2007.

FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. de; VIEIRA, D. C. S. da C. (org.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: https://ebookspedroejoaoeditores.wordpress.com/2020/09/21/educacao-infantil-na-perspectiva-historico-cultural-concepcoes-e-praticas-para-o-desenvolvimento-integral-da-crianca/. Acesso em: 10 mar. 2023.

FIGUEIREDO, M. X. B. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. 6. ed. Pelotas: Editora Universitária - UFPel, 2009a.

FIGUEIREDO, M. X. B. O CORPO NA ESCOLA: O BRINCAR E O SILENCIAR DA CRIANÇA... E DO ADULTO. *In*: A CORPOREIDADE NA ESCOLA: BRINCADEIRAS, JOGOS E DESENHOS. Pelotas - RS: [*s. n.*], 2009b.

FIGUEIREDO, P. O. F. de N. **O (não) direito ao esporte e lazer e a mercantilização do futebol: Copa para quem?** 2018. Doutorado - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/31415.

FONSECA, V.; NASCIMENTO, M.; PIZZI, B. **Pelo fim da exploração sexual O que os homens podem fazer? Manual para sensibilização de adolescentes entre 10 e 14 anos**. Rio de Janeiro: Promundo, 2008.

FURTADO, R. S. Práticas corporais e Educação Física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, [*s. l.*], p. 156–167, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8600. Acesso em: 17 maio 2023.

GAIO, R.; PATRÍCIO, T. L. (org.). **Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas**. 1. ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. Disponível em: https://editorabagai.com.br/product/danca-na-escola-reflexoes-e-acoes-pedagogicas%e2%80%89/. Acesso em: 5 nov. 2024.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. [*S. l.*]: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica : as contribuições da obra de Dermeval Saviani. [*s. l.*], 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18205. Acesso em: 17 nov. 2022.

GONZÁLES, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de (org.). Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura. [*s. l.*], 2014.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. **ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica**, [*s. l.*], 2020.

HOLANDA, R. E. **Resenha lúdica - Qual a importância do ensino da dança na escola?**. [*S. l.: s. n.*], 2021. Disponível em: https://youtu.be/GuesVopa0T8.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo - SP: Editora Perspectiva SA, 2020.

INCLUSIVA, C. B. pela E. (org.). **Pela inclusão : os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502**. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2022.

JOMTIEN, D. de. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. [*S. l.: s. n.*], 1990.

JÚNIOR, C. de L. S.; MELO, F. D. A. Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade. *In*: ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO HUMANA. Curitiba: Appris, 2021. p. 143–164.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. [*S. l.*]: Cortez editora, 2017.

LAGAR, F. M. G. Epistemologia da práxis: referências para a construção de proposta de formação continuada de professores. *In*: EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIFERENTES PRISMAS. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 49–68.

LAVOURA, T. N. Natureza e especificidade da Educação Física na escola. **Poiésis**, [*s. l.*], v. 14, n. 25, p. 99–119, 2020.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, [*s. l.*], v. 33, n. 1, p. 345–376, 2015.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [*s. l.*], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168. Acesso em: 6 jun. 2024.

MÃOS DE VENTO E OLHOS DE DENTRO. Direção: Nilsen Batista. [*S. l.*]: Modo Operante produções, 2008. Disponível em: https://portacurtas.org.br/filme/?name=maos_de_vento_e_olhos_de_dentro. Acesso em: 1 maio 2021.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. [*S. l.*]: Boitempo editorial, 2015.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de filosofia e psicologia da educação**, [*s. l.*], n. 15, 2015.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [*s. l.*], v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 abr. 2023.

MELLO, A. G. de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. 2014. - Florianópolis, SC, [*s. l.*], 2014.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C. N. Z. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da Educação Física: contribuições da teoria da atividade. **Humanidades & Inovação**, [*s. l.*], v. 7, n. 10, p. 117–134, 2020. Disponível em:

https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338. Acesso em: 3 fev. 2023.

MOREIRA, A. U. “Brincante é um estado de graça” : sentidos do brincar na cultura popular. [*s. l.*], 2016. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/19128. Acesso em: 26 ago. 2024.

MOTTA, L.; FLÓ, F. **Atividades Inclusivas**. [*S. l.*]: Makro Kolor Gráfica e Editora, 2008.

NETTO, N. S. P. ARTE CIRCENSE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: NOTAS DE UMA EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. [*s. l.*], p. 23, 2020.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. 1º eded. São Paulo. SP: Expressão popular, 2011.

NETTO, N. S. P. **Resenha Lúdicas - Não me sinto preparado(a) para trabalhar com elementos do circo na escola...** [*S. l.: s. n.*], 2021. Disponível em: https://youtu.be/qXtbX-H5SjM?si=7_-AwemLBk5HwnGL.

NOSÉ, V. **Esporte como Lazer: um Direito Social Constitucionalmente Tutelado**. [*S. l.*], 2019. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/esporte-como-lazer-um-direito-social-constitucionalmente-tutelado/727340487. Acesso em: 5 nov. 2024.

PINELLI, N. **OMS decreta o fim da emergência de saúde global causada pela Covid-19**. [*S. l.*], 2023. Disponível em: https://butantan.gov.br/noticias/oms-decreta-o-fim-da-emergencia-de-saude-global-causada-pela-covid-19. Acesso em: 12 dez. 2023.

PORPINO, K. de O. Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética. [*s. l.*], 2018.

RODRIGUES, D. A. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Journal of Physical Education**, [*s. l.*], v. 14, n. 1, p. 67–73, 2003.

RODRIGUES, C. A.; PADILHA, A. M. L. A práxis pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Anais da XIV jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**, [*s. l.*], 2017. Disponível em: https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais. Acesso em: 20 set. 2022.

ROPOLI, E. A. *et al.* A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva. [*s. l.*], 2010.

SAMPAIO, J. O. *et al.* A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Movimento**, [*s. l.*], p. 1447–1458, 2017. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/72972. Acesso em: 10 mar. 2023.

SAMPAIO, J. O.; BEHMOIRAS, D. C. A cultura corporal no contexto da educação física escolar. **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papirus**, [*s. l.*], p. 141–168, 2018.

SANTOS, T. P. C. dos; ALVES, M. S. O ensino da dança nas aulas de Educação Física: atualizações da Abordagem Crítico-Superadora e o trato com o conhecimento no ensino fundamental II. **Humanidades & Inovação**, [*s. l.*], v. 7, n. 10, p. 102–116, 2020.

SANTOS, A. L.; JACOBS, E. **Revogado o Decreto nº 10.502/20, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial**. [*S. l.*], 2023. Disponível em: https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/revogado-o-decreto-nº-10-502-20-que-instituiu-a-política-nacional-de-educação-especial. Acesso em: 15 nov. 2024.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, [*s. l.*], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Ed. comemorativaed. Campinas, São Paulo: Autores Ass, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. [*S. l.*]: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados**, [*s. l.*], p. 59–85, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.reved. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [*s. l.*], v. 7, n. 1, p. 286, 2015. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575. Acesso em: 28 jul. 2022.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEGUNDO, M. **Educação e esporte para a igualdade: Guia de Atividades do Projeto Praticando Esporte, Vencendo na Vida!**. [*S. l.*]: INSTITUTO PROMUNDO, 2016.

SILVA, M. L. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [*s. l.*], v. 11, n. 1, p. 74–102, 2019.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [*s. l.*], v. 36, n. 1, p. 332–351, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732018000100332&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 abr. 2023.

SOARES, J. M.; FIGUEIREDO, M. X. B. **O poder simbólico no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [*s. l.*], v. 33, p. 391–411, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjkBg7R/. Acesso em: 10 fev. 2023.

SPOLAOR, G. da C.; GRILLO, R. de M.; PRODÓCIMO, E. O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola. **Corpoconsciência**, [*s. l.*], p. 144–156, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10705. Acesso em: 26 abr. 2023.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. *In*: EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER: DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO E CIÊNCIA NO TEMPO PRESENTE. Salvador: EDUFBA, 2023. p. 21–33.

TAFFAREL, C. N. Z.; HACK, C. Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física: algumas contribuições. **Coleção Formação e Produção em Educação**, [*s. l.*], v. 5, p. 10–37, 2020. Disponível em: https://bit.ly/V5E-BOOK_RESSIG. Acesso em: 10 mar. 2022.

TRABALHO, A. N. de M. do. 21 de setembro: Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência. *In*: ANAMT. 2018. Disponível em: https://www.anamt.org.br/portal/2018/09/21/21-de-setembro-dia-nacional-de-luta-das-pessoas-com-deficiencia/. Acesso em: 1 set. 2021.

VIEIRA, L. R.; ASSUNÇÃO, M. R. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. **Estudos afro-asiáticos**, [*s. l.*], v. 34, p. 81–121, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [*s. l.*], v. 8, n. 1, p. 23–36, 2008.

ZUCCHINI, L. G. C.; ALVES, A. G. de R.; NUCCI, L. P. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, [*s. l.*], v. 39, p. e87143, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/. Acesso em: 25 nov. 2024.

APÊNDICE A - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 1º OFERTA

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Olá turma,

Iniciaremos nossa jornada rumo às descobertas, compartilhamento de experiências e à reflexão coletiva que serão proporcionados por esse curso. Afinal, não é disto que se trata a formação continuada? Quanto melhor ambientados, ficaremos melhor entrosados e maior será a intensidade desse nosso aprendizado.

Para tanto, é muito importante traçarmos um perfil da turma, bem como entender os interesses e necessidades dos professores e das professoras da SEEDF, principalmente perante os desafios e dilemas que se apresentam no nosso tempo histórico, em meio à pandemia do COVID-19.

Garantiremos o anonimato de todas e todos que responderem esse questionário. Os dados serão utilizados para aperfeiçoamento e adequação do curso aos interesses dos cursistas e para o fortalecimento das políticas públicas educacionais baseada em evidências científicas e estudos acadêmicos.

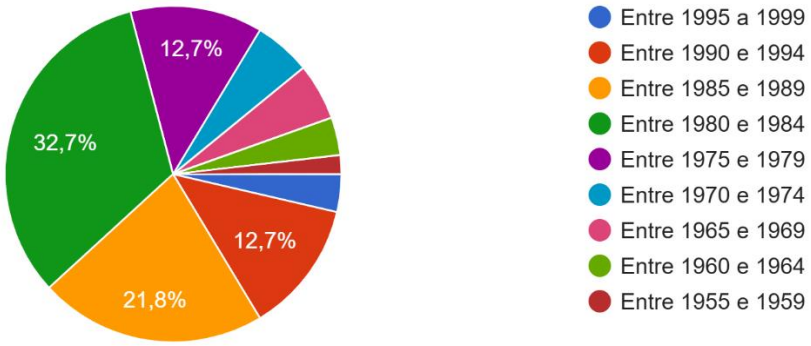
Vamos lá!?

Respostas

1º semestre de 2021

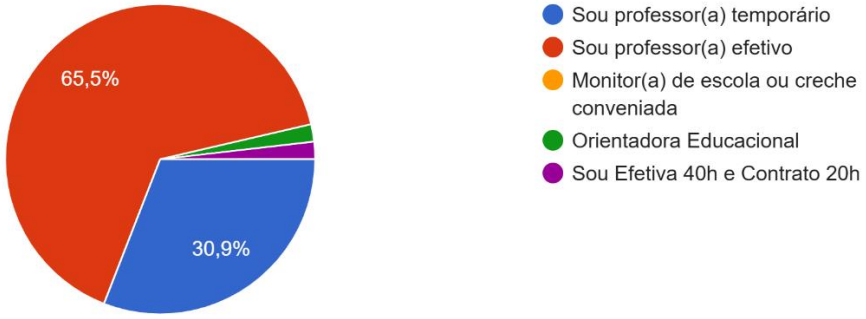
Em que período/ano você nasceu?

55 respostas



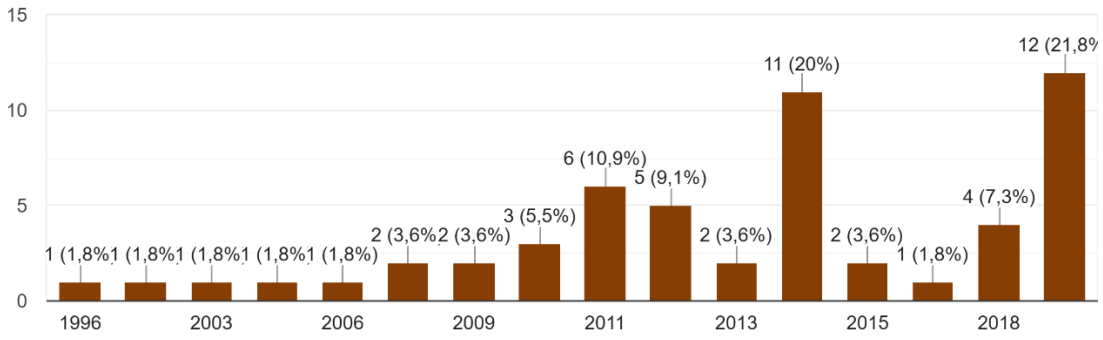
Qual o seu vínculo com a SEEDF?

55 respostas



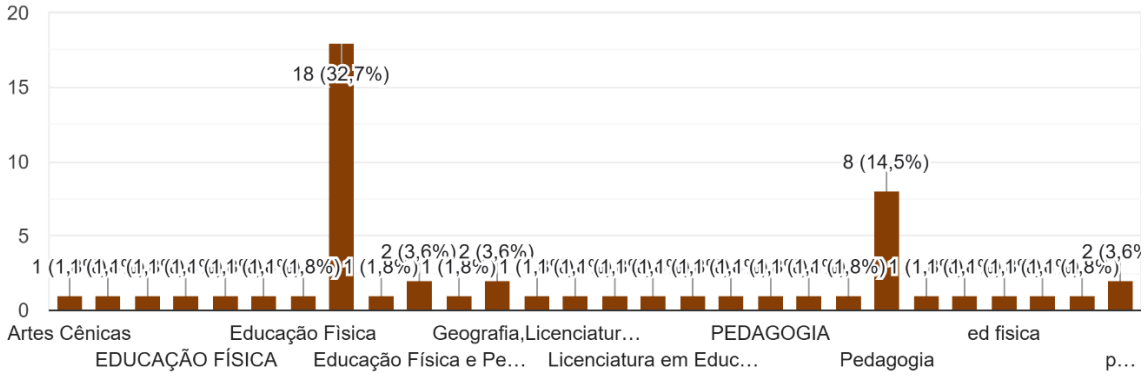
Desde qual ano você atua na SEEDF?

55 respostas



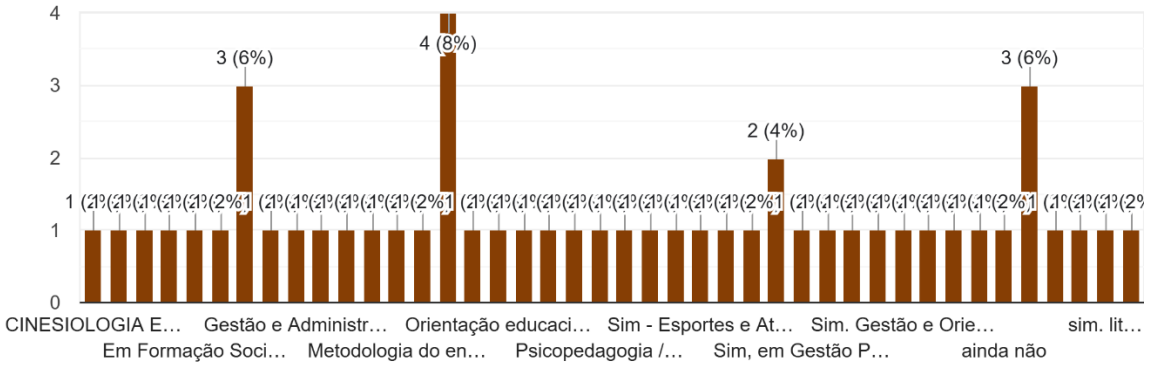
Qual(is) curso(s) superior você se graduou?

55 respostas



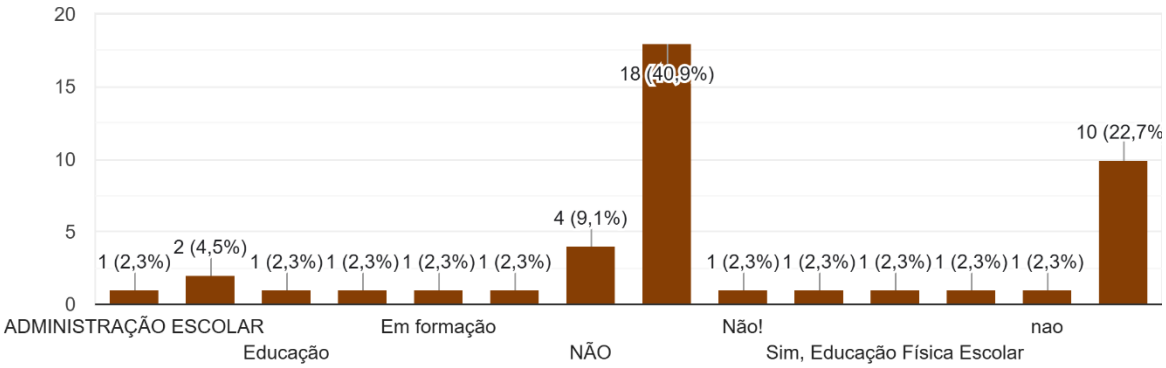
Tem especialização (lato sensu)? Se sim, qual(is)?

50 respostas



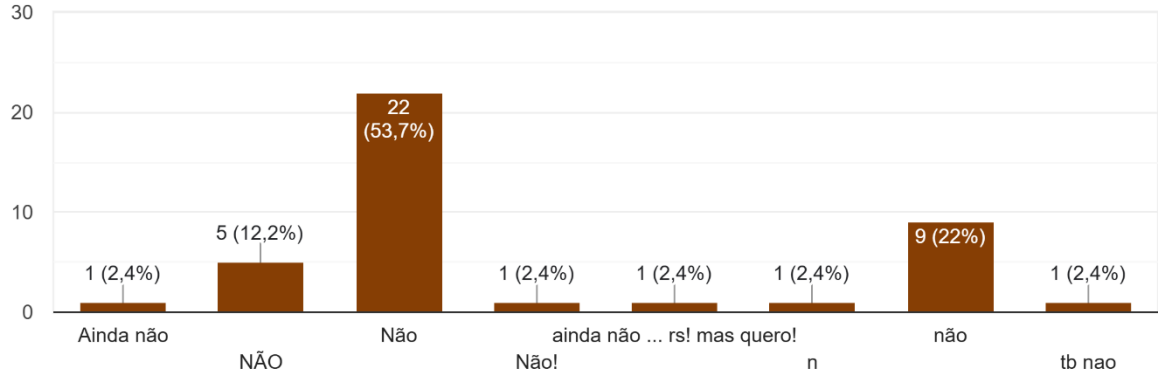
Tem mestrado? Se sim, em qual área?

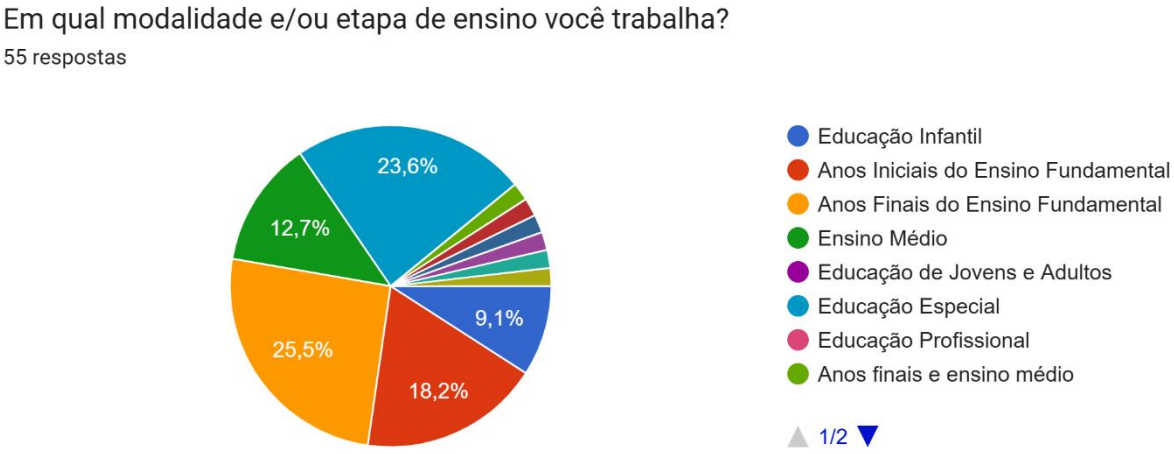
44 respostas

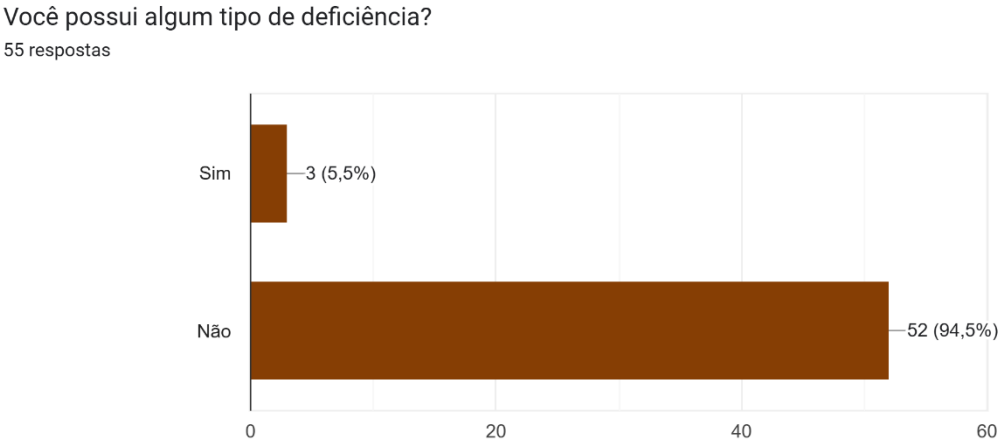


Tem doutorado? Se sim, em qual área?

41 respostas







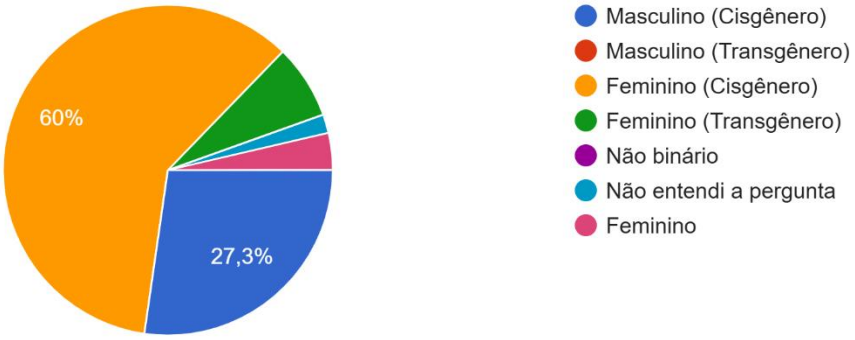
Se você disse sim a última pergunta, você pode descrever qual o tipo e qual o grau de deficiência que você tem, bem como se haverá necessidade de algum acompanhamento ou necessidade especial durante o curso?

6 respostas:

- não
- Deficiência auditiva profunda unilateral sem necessidade de adequações.
- Sim, devido a diabete estou com problema locomotor
- Entre leve a moderada (Perda auditiva)
- surdez. usuária de implante coclear

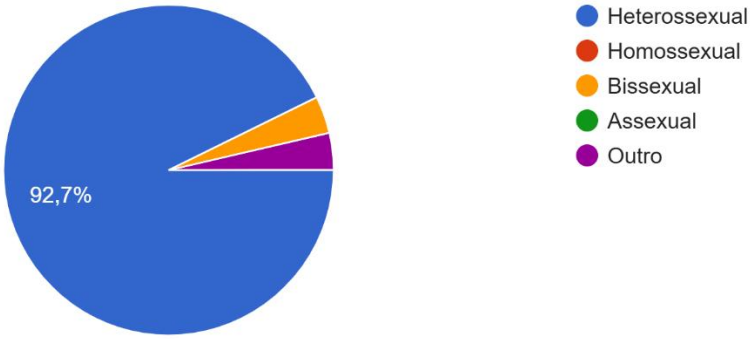
Com qual gênero você se identifica?

55 respostas



Qual a sua orientação sexual?

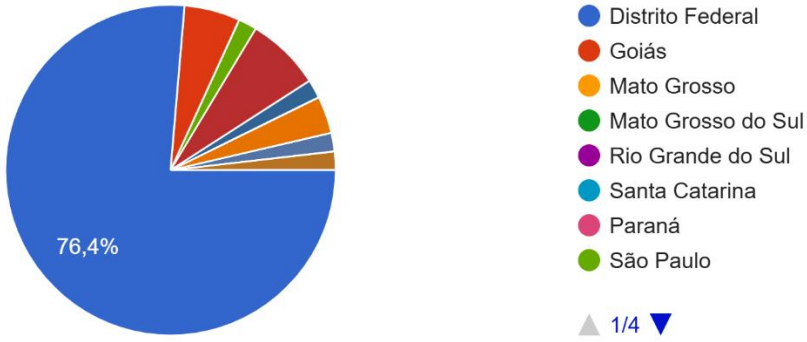
55 respostas



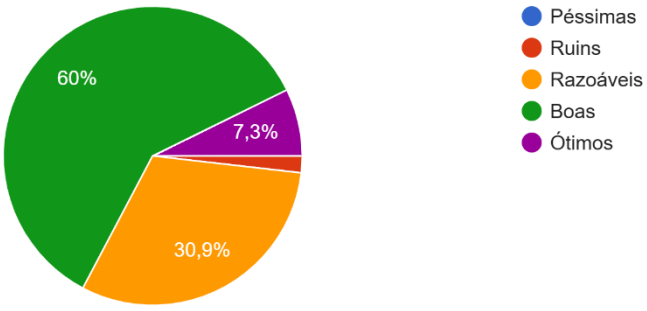
Como você se declara?
55 respostas



Qual o Estado em você nasceu?
55 respostas

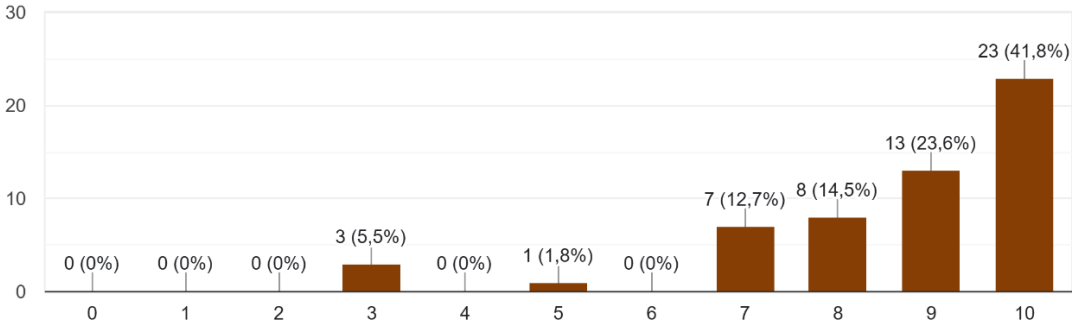


Quais as suas condições materiais de equipamentos e de acesso à internet de boa qualidade para realização do curso e para o seu trabalho remoto na SEEDF?
55 respostas

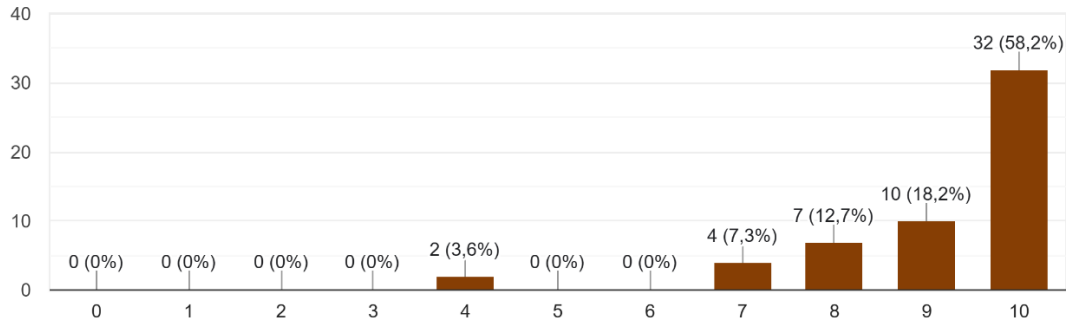


Na sua opinião, qual a finalidade das Práticas Corporais na escola?

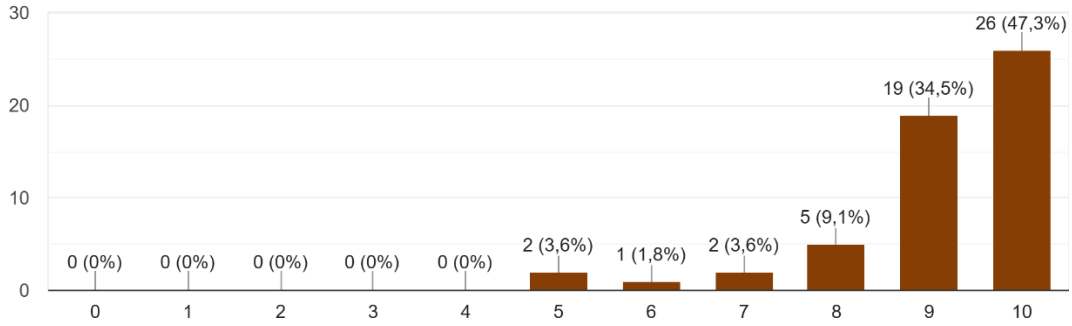
Contribuir para a promoção da saúde, visando um estilo de vida saudável e ativo;
55 respostas



Desenvolver o esquema corporal (Coordenação Dinâmica Geral; Coordenação Viso-Motora; Motricidade Fina; Estruturação Espaço-tempo; Lateralidade; Equilíbrio; Ritmo; Tônus Muscular);
55 respostas

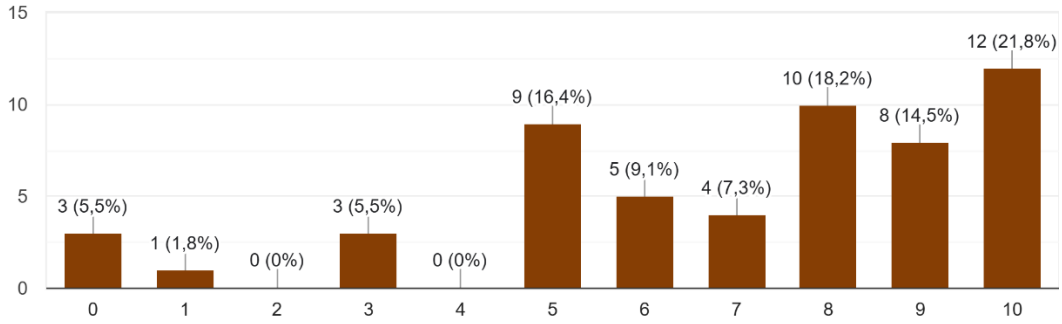


Apreender acerca das manifestações da cultura corporal, no caso, sobre as Práticas Corporais lúdicas, para assim, compreender criticamente o mundo;
55 respostas

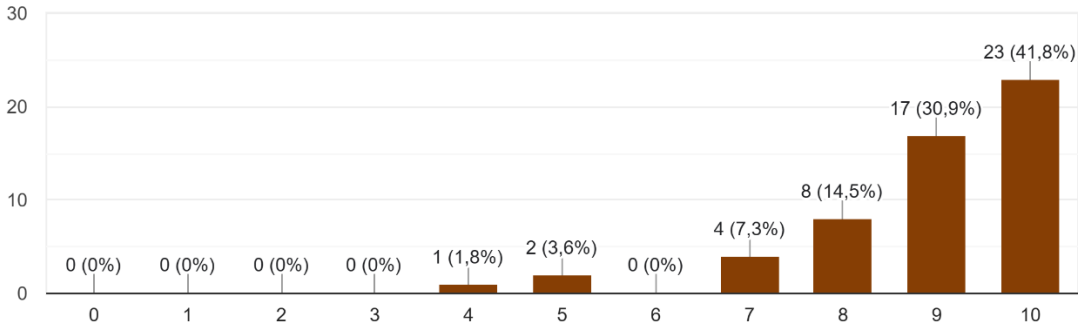


Na sua opinião, qual a finalidade das Práticas Corporais na escola?

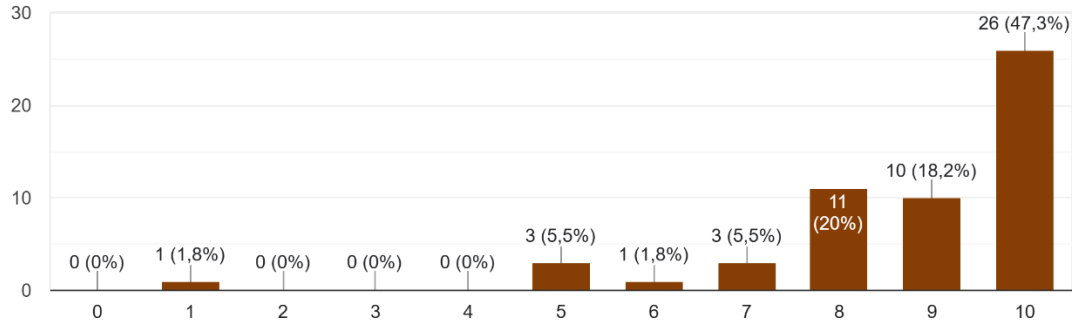
Melhorar meu condicionamento física (apitdão física);
55 respostas



Contribuir para a emancipação do estudante no processo de libertação e crítica da sociedade (para além da alienação)
55 respostas



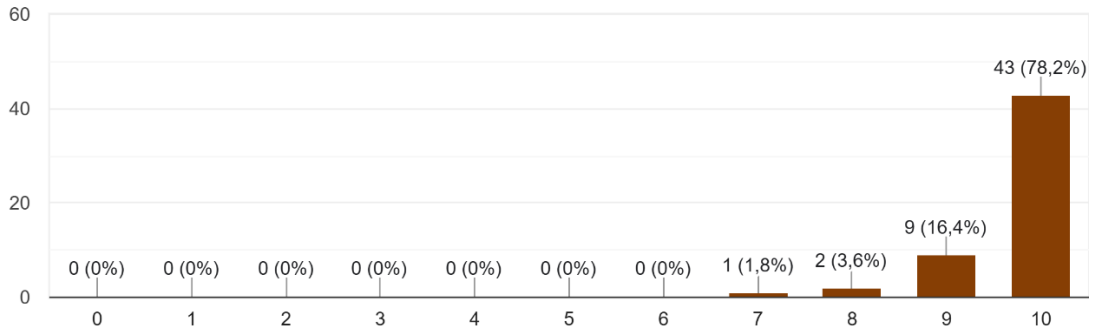
Melhorar a aprendizagem e aperfeiçoamento motor, pela interação entre o aumento da variação e complexidade dos movimentos;
55 respostas



Na sua opinião, qual a finalidade das Práticas Corporais na escola?

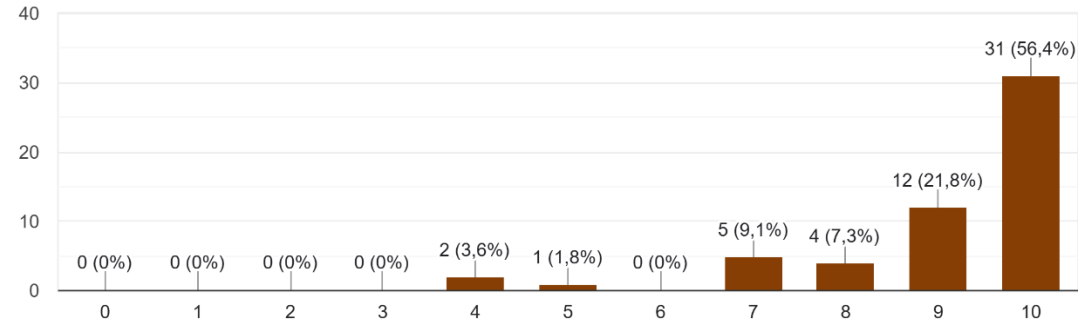
Aprender pelo movimento, pelo jogo e pelo brincar: sentir (afetivo), pensar (cognitivo), no agir (motor), educando o corpo por inteiro (integral);

55 respostas



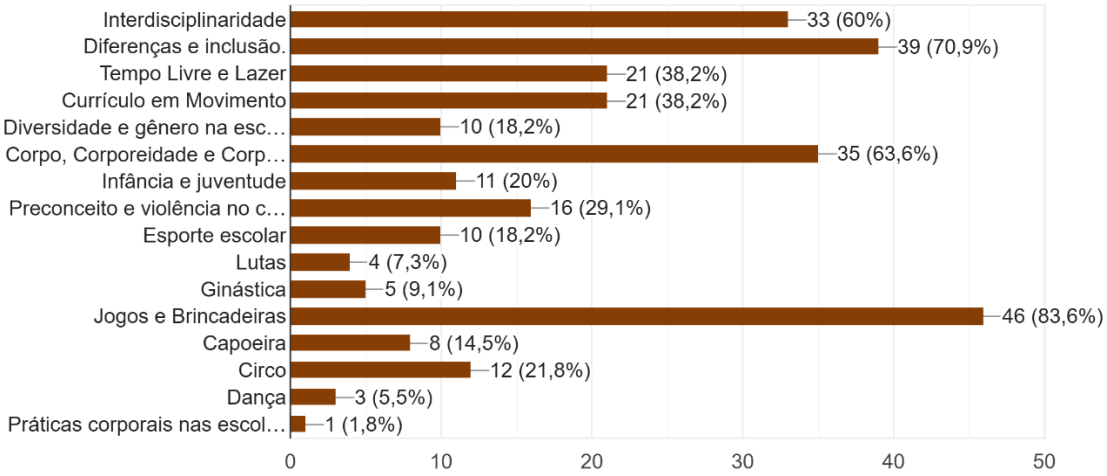
Contribuir e ajudar o aprendizado dos mais diversos conteúdos (da matemática à ciência) de forma lúdica;

55 respostas



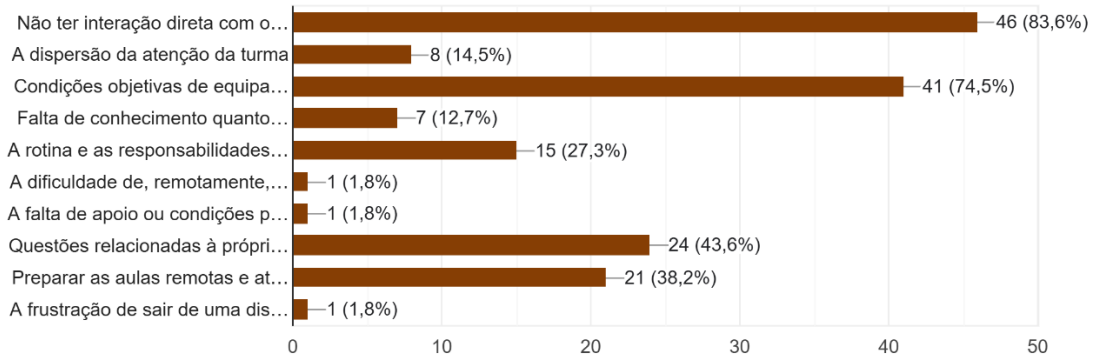
Relacione até 5 temas do seu maior interesse acerca das Práticas Corporais Lúdicas na Escola que você gostaria de aprofundar seus conhecimentos?

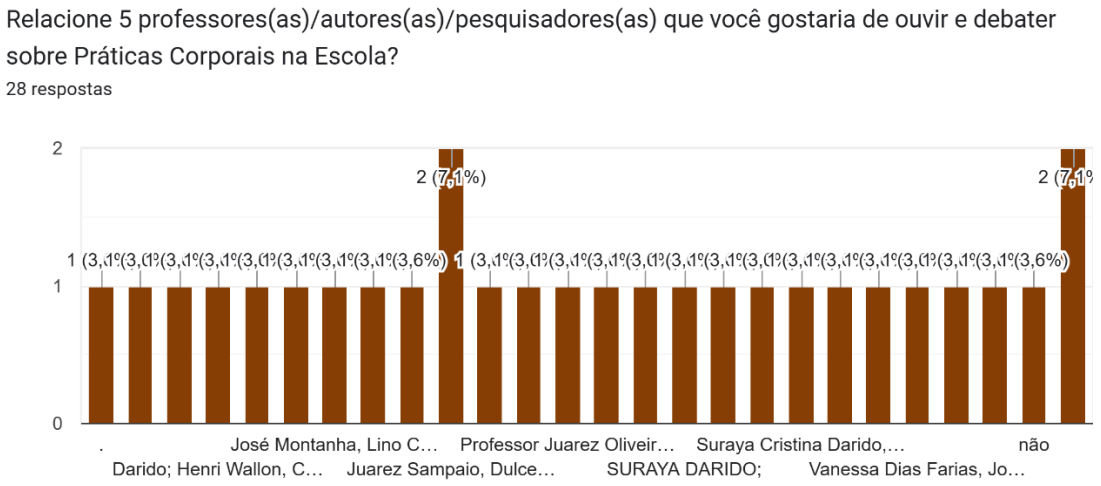
55 respostas



Assinale as 3 maiores dificuldades e/ou desafios da prática pedagógica neste atual momento?

55 respostas





Para você, qual o tempo e o espaço da ludicidade e das práticas corporais na escola?

A ludicidade é um convite a viver o momento presente e pode acontecer a todo instante.

A ludicidade, pra mim, deve estar no momento e no espaço em que a criança estiver aprendendo. Isso significa que a ludicidade pode ser meio em qualquer disciplina. Mas ela também pode ser fim. As práticas corporais parecem acontecer mais nas aulas de Educação Física, mas o que não impem de se relacionarem com outros conteúdos.

Tem total tempo e espaço. Cabe a nós saber utilizar de maneira adequada

Muito pouco

Sempre que posso, trabalho com práticas corporais na escola através da recreação, jogos e brincadeiras. Afirmo como uma prática fundamental e necessária na escola

3 vezes na semana

O tempo todo e "qualquer" lugar.

A quadra

sempre que possível poder atender a demanda da criança.

QUALQUER TEMPO E ESPAÇO SEMPRE SERÁ BEM APROVEITADO PARA AS PRÁTICAS CORPORAIS.

Através de atividades lúdicas o aluno pode despertar um novo sentido da aprendizagem, um desejo em aprender. O lúdico carrega um efeito positivo, de

alegria, e quando bem direcionado, o aluno se relaciona de forma intrínseca ao processo de aprendizagem.

a ludicidade e as práticas corporais devem ser permear todos os tempos e espaços. como devem interagir com os conteúdos de todas as disciplinas.

Acredito que seja visto de forma indireta no recreio e nas recreações sem que seja direcionado e com objetivos.

Na escola acontece nas aulas de Educação Física

A todo momento e em qual local, educação é movimento.

Penso que a ludicidade juntamente com as práticas corporais foram perdendo espaço para atividades virtuais e tecnológicas, em que desde pequeno e em casa os alunos já vão tendo essa cultura. Pra mim, a pergunta ficou confusa, mas acredito que sempre há tempo e espaço para essas atividades acontecerem nas escolas. Como por exemplo, de acontecerem na acolhida, antes das aulas, ou até mesmo nos intervalos e recreios. O problema é que foram caindo no esquecimento e na comodidade de se ter a tecnologia na palma das mãos então a interatividade virtual ficou mais interessante do que o "esforço físico"

Acredito que a ludicidade pode ser usada o tempo todo na escola, por todos os professores. O lúdico é sempre uma ferramenta proveitosa para um aprendizado de qualidade e pode ser utilizado em todos os espaços da escola, como salas de vídeo, biblioteca, quadra, estacionamento, pátio, sala de aula, de informática, laboratórios e etc.

Todo o momento é oportuno

No espaço entre. Mas não entre as aulas! Entre as células, entre as pessoas, entre as paredes e para além delas!

Acredito que o lúdico e as práticas corporais caminham juntos e que a todo momento em qualquer disciplina onde se utiliza o espaço para aprendizagem. O casamento do lúdico com as práticas corporais favorecem para desenvolvimento cognitivo dos educandos, trazendo prazer e alegria para o momento de conhecimento.

Acredito que a ludicidade deveria ter espaço em todas as disciplinas, estamos muito acostumados com o ensino tradicional, aquele "engessado", com aluno calado, professor explicando, sala em fileiras, professor com sala organizada é o melhor da escola (na visão da gestão). Escola é barulho, é movimento, é vida! O ato de aprender deveria ser leve, articulado e natural, pois queremos aprender está em nós, nascemos com essa vontade.

DEVEM ESTAR PRESENTES NA MAIOR PARTE DO TEMPO/LOCAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Não tem disponíveis este tempo

Acredito que a ludicidade e as práticas corporais podem acontecer a qualquer tempo e todas as modalidades. Inclusive, acho que estes momentos são excelentes para o aprendizado e a fixação do objetivo proposto pelo professor.

Acredito que tanto a ludicidade quanto as práticas corporais possam ser manifestadas e realizadas independente de tempo e espaço, ou seja a qualquer tempo e em qualquer espaço.

Estou chegando esse ano na escola CEE 01, portanto, não sei de fato, quanto é a valorização desse tema. Ao que parece ainda é bastante segmentado , estando sob responsabilidade apenas do professor da área (educação física). Ou seja, muito pouco.

Deveria ser a base, permear todos espaços e tempos

A escola deve propiciar o resgate das brincadeiras de outrora, o brincar para ser feliz e se desenvolver, permitindo que a criança seja criança e não um mini adulto. A criança deve aprender a se divertir, a cai e se levantar, pois a vida é um jogo. Que a alegria faça parte da vida de cada criança, principalmente por nossa parte, que somos os adultos. Leia para uma criança, brinque , cante, sorria, leve a ao parque, et... Pois o tempo passa rápido e sem querer percebemos que a criança cresceu, o tempo passou, e agora ,só restam as lembranças boas ou ruins. O maior exemplo de vida tem que ser o Pai ou a Mãe. Escola só complementa! na escola que atuo tem 2 professores de EF que auxiliam as turmas neste contexto de jogos e brincadeiras.

Deveria ser o tempo todo e em todos os espaços. Não se pode dissociar aprendizagem da brincadeira. Os alunos podem sim aprender brincando.

total. a ludicidade e a cultura corporal devem estar inseridas a todo momento dentro da escola visto a importância do brincar, do se expressar para um desenvolvimento integral

A resposta para ambos depende do fator professor- profissional, eu acredito que o tempo disponível é dentro de sala de aula (pouco) e o espaço (se físico) normalmente precário, logo fica a escolha do profissional como abordar o conteúdo com ludicidade e práticas corporais. Eu tento fazer através dos jogos, mas acredito que não seja a única maneira. Pretendo aprender e desenvolver melhor minhas habilidades com o curso.

Em todos os espaços e tempos.

Acredito que mais tempo reservado para a ludicidade e menos para conteúdos desnecessários, é uma fórmula que resolveria muitos conflitos e mais empatia e, consequentemente, bons resultados !

A sala, jardim sensorial, piscina, quadra, espaço externo, parquinho.

Podemos usar todo espaço e em todo o tempo as práticas corporais. E a ludicidade pode entrar e ser usada em vários aspectos da aprendizagem

PODE SER TRABALHADA EM TODOS OS MOENTOS. NA APRESENTAÇÃO E NA FIXAÇÃO DOS CONTEÚDOS.PODEM SER TRABALHADAS AS NOÇÓES DE ESPACIALIDADE,TEMPORALIDADE,CONSCIÊNCIA CORPORAL,NA COMUNICAÇÃO .....

Não existem ou não deveria existir um tempo e um espaço pré definidos para as práticas corporais e lúdicas.

Tempo- todo o tempo durante a aprendizagem; Espaço- todo o espaço da escola. Ao contrário o que alguns pensam, não devemos usar somente o tempo das aulas de Educação Física e nem somente o espaço da quadra.

Devido a dada importância da ludicidade e das práticas corporais na educação infantil, o ideal seria proporcionar as crianças um maior tempo e espaço possível, pois isso leva o indivíduo a situar-se e orientar-se em relação aos objetos, pessoas e ao próprio corpo.

Pouco tempo

A todo momento.

O tempo e o espaço deve ser flexível , variando de acordo com as necessidades do (s)aluno(s). Contudo, deve-se ter um agendamento e local adequado para tais realizações das práticas corporais para que elas se tornem mais prazerosas e seguras.

Acredito que as atividades lúdicas deveria constituir parte da atividade pedagógica, com o professor proporcionando situações do brincar dirigido, buscando a aprendizagem do aluno.

A ludicidade e as práticas corporais tem que ser inserida na escola conjuntamente com todas as outras disciplinas, ou seja, em todo os momentos.

Se eu entendi bem essa pergunta, pra mim, é em tempo integral e em todos os espaços.

o maior possível

Todo tempo que a criança esta na escola

Deveriam estar presentes em todo tempo e espaço.

Aulas de Educação física

APÊNDICE B - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 2º OFERTA

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Olá turma,

Iniciaremos nossa jornada rumo às descobertas, compartilhamento de experiências e à reflexão coletiva que serão proporcionados por esse curso. Afinal, não é disto que se trata a formação continuada? Quanto melhor ambientados, ficaremos melhor entrosados e maior será a intensidade desse nosso aprendizado.

Para tanto, é muito importante traçarmos um perfil da turma, bem como entender os interesses e necessidades dos professores e das professoras da SEEDF, principalmente perante os desafios e dilemas que se apresentam no nosso tempo histórico, em meio à pandemia do COVID-19.

Garantiremos o anonimato de todas e todos que responderem esse questionário. Os dados serão utilizados para aperfeiçoamento e adequação do curso aos interesses dos cursistas e para o fortalecimento das políticas públicas educacionais baseada em evidências científicas e estudos acadêmicos.

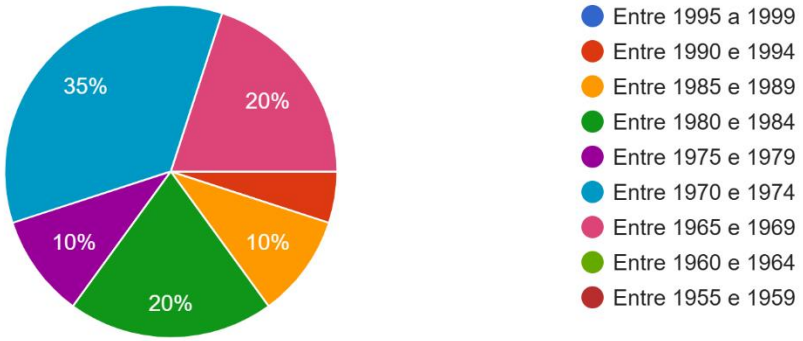
Vamos lá!?

Respostas

2º semestre de 2021

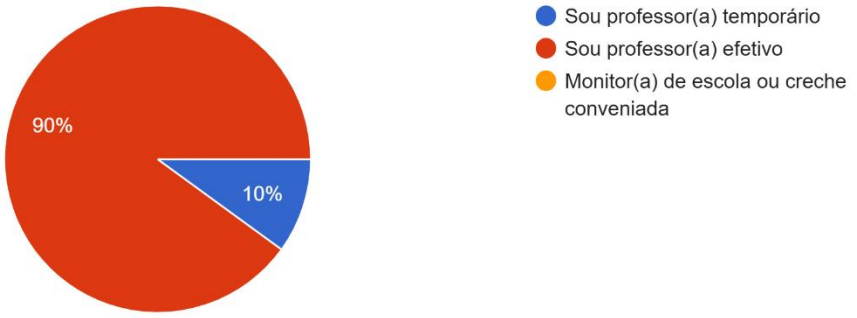
Em que período/ano você nasceu?

20 respostas



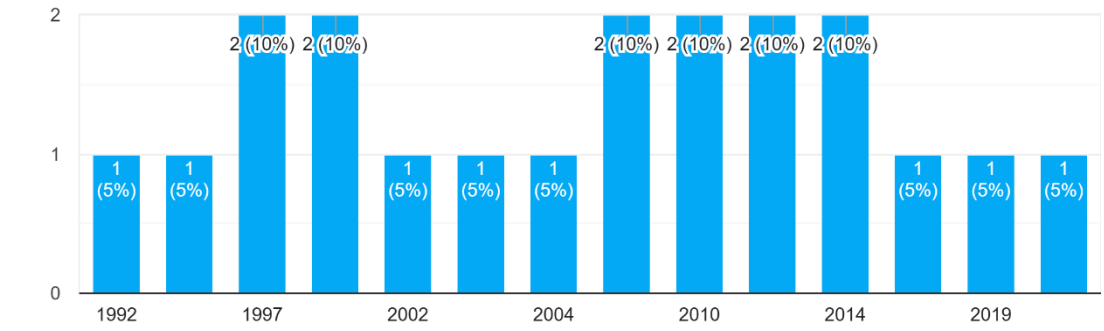
Qual o seu vínculo com a SEEDF?

20 respostas



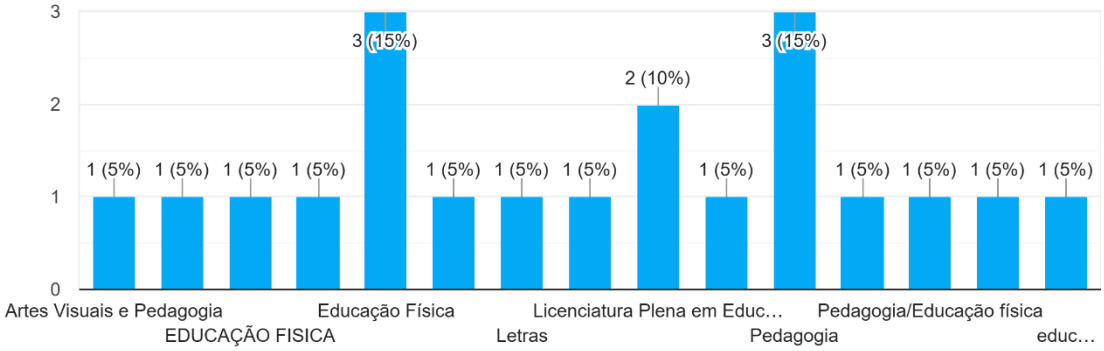
Desde qual ano você atua na SEEDF?

20 respostas



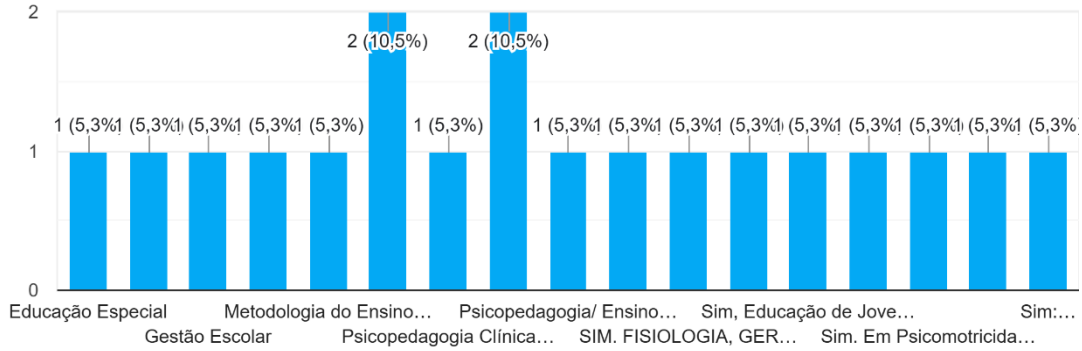
Qual(is) curso(s) superior você se graduou?

20 respostas



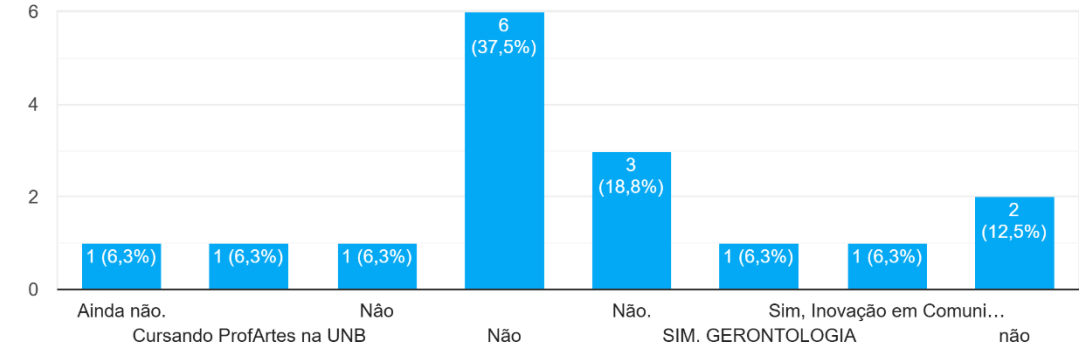
Tem especialização (lato sensu)? Se sim, qual(is)?

19 respostas



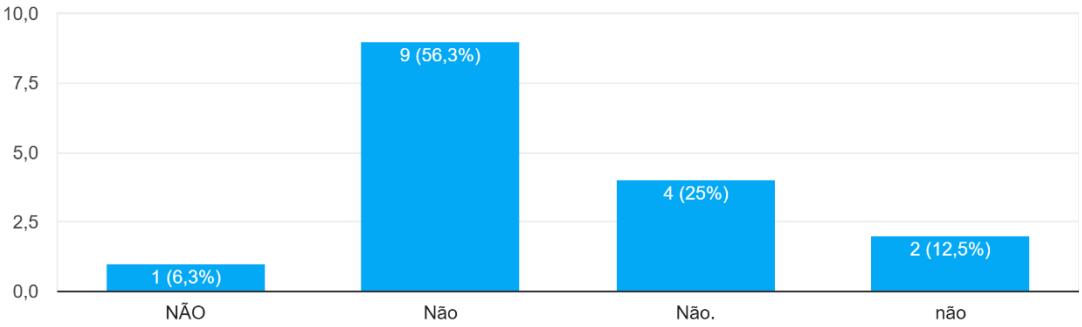
Tem mestrado? Se sim, em qual área?

16 respostas

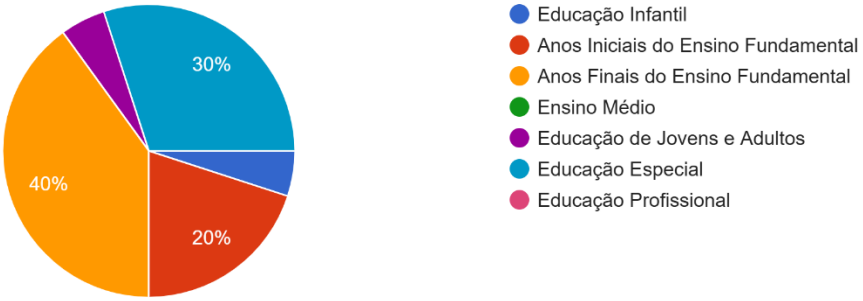


Tem doutorado? Se sim, em qual área?

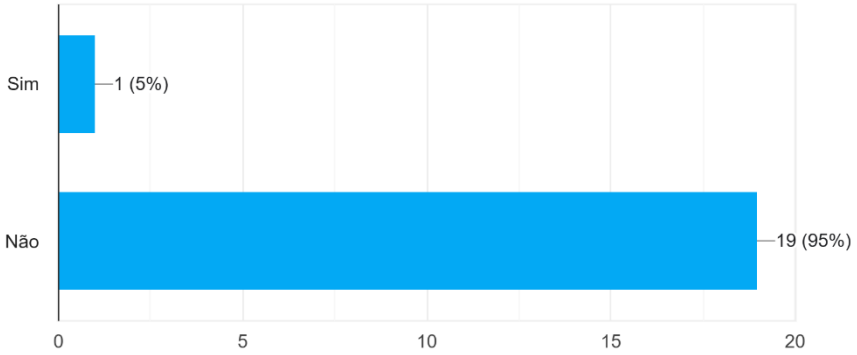
16 respostas



Em qual modalidade e/ou etapa de ensino você trabalha?
20 respostas



Você possui algum tipo de deficiência?
20 respostas



Se você disse sim a última pergunta, você pode descrever qual o tipo e qual o grau de deficiência que você tem, bem como se haverá necessidade de algum acompanhamento ou necessidade especial durante o curso?

3 respostas:

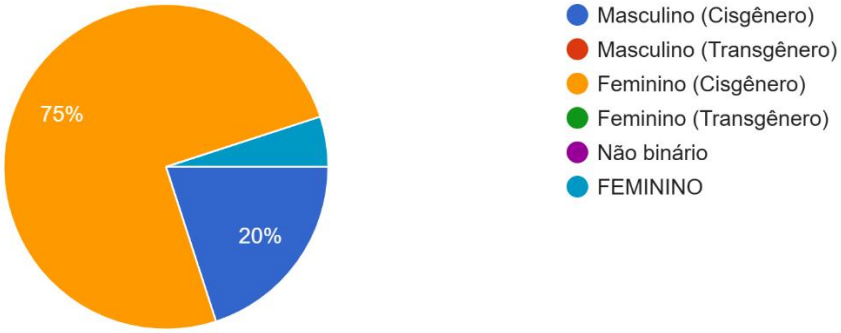
Artrose grau 3 no dois joelhos

Apenas restrição em alguns movimentos devido cirurgias no joelho esquerdo.

Não

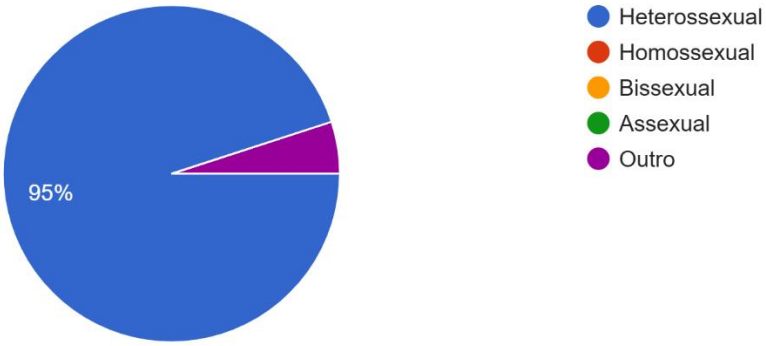
Com qual gênero você se identifica?

20 respostas



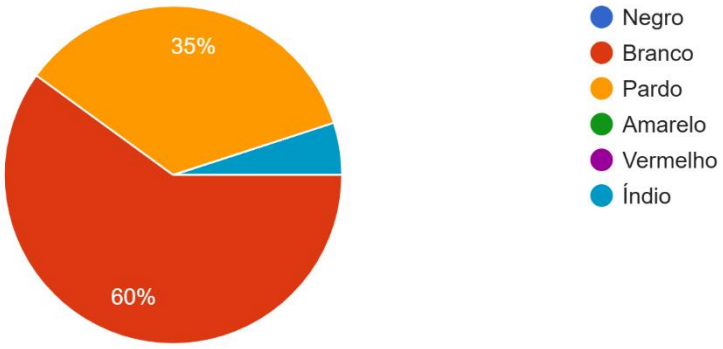
Qual a sua orientação sexual?

20 respostas

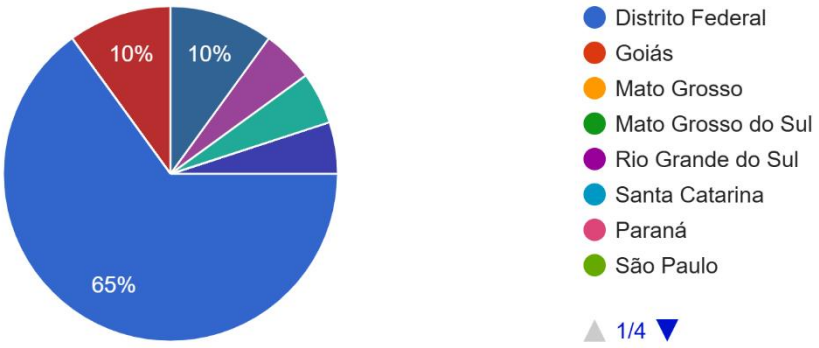


Como você se declara?

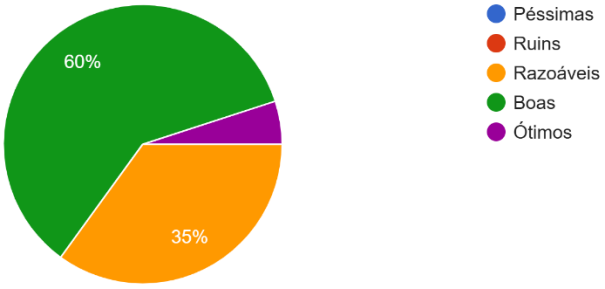
20 respostas



Qual o Estado em você nasceu?
20 respostas

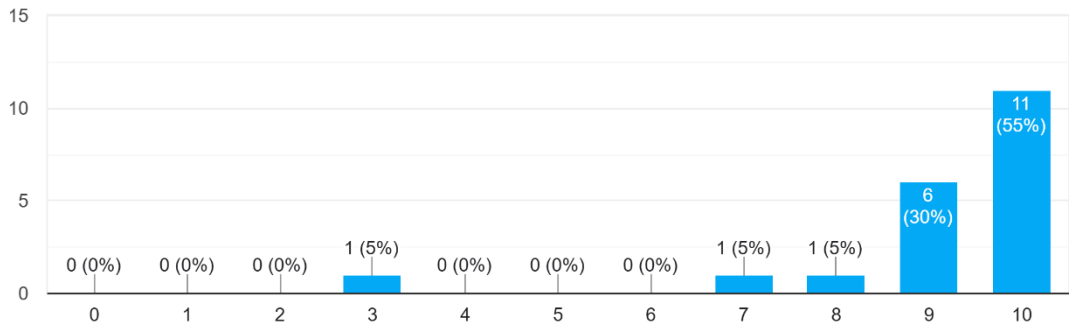


Quais as suas condições materiais de equipamentos e de acesso à internet de boa qualidade para realização do curso e para o seu trabalho remoto na SEEDF?
20 respostas



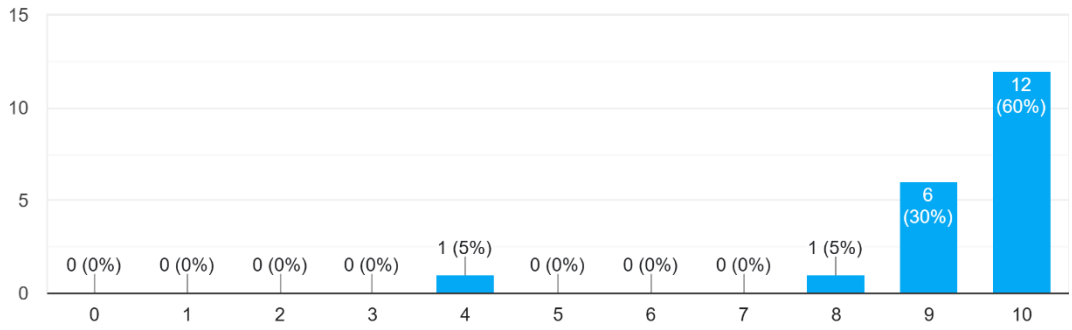
Na sua opinião, qual a finalidade das Práticas Corporais na escola?

Contribuir para a promoção da saúde, visando um estilo de vida saudável e ativo;
20 respostas

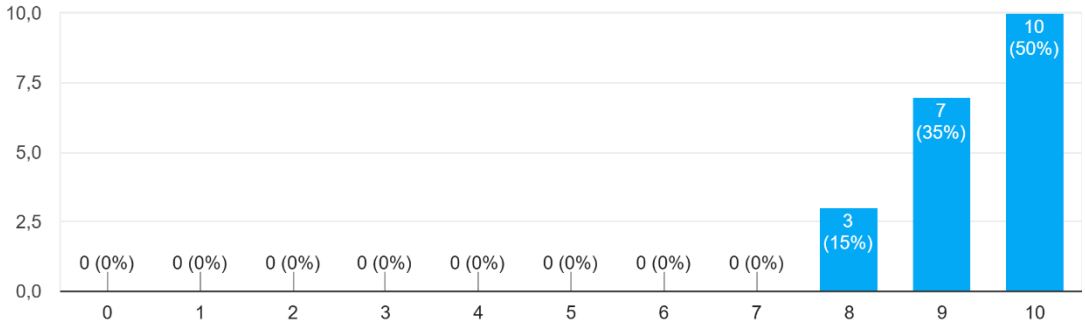


Na sua opinião, qual a finalidade das Práticas Corporais na escola?

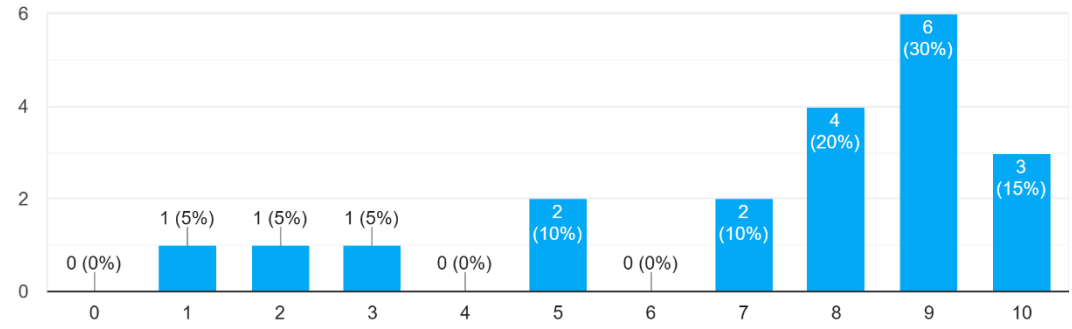
Desenvolver o esquema corporal (Coordenação Dinâmica Geral; Coordenação Viso-Motora; Motricidade Fina; Estruturação Espaço-tempo; Lateralidade; Equilíbrio; Ritmo; Tônus Muscular);
20 respostas



Apreender acerca das manifestações da cultura corporal, no caso, sobre as Práticas Corporais lúdicas, para assim, compreender criticamente o mundo;
20 respostas



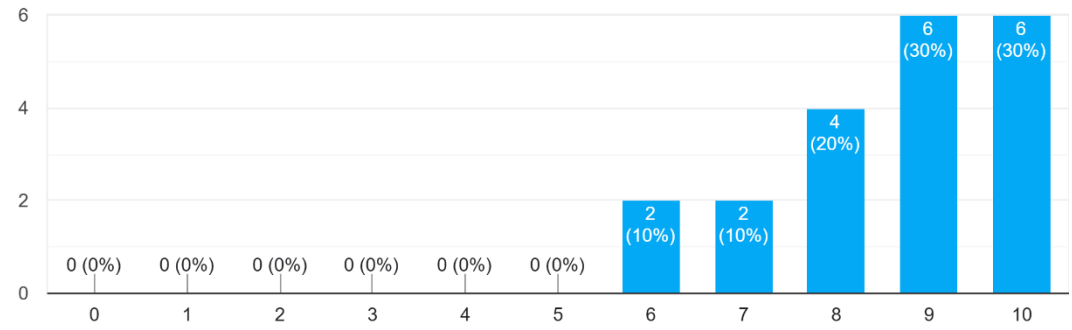
Melhorar meu condicionamento físico (aptidão física);
20 respostas



Na sua opinião, qual a finalidade das Práticas Corporais na escola?

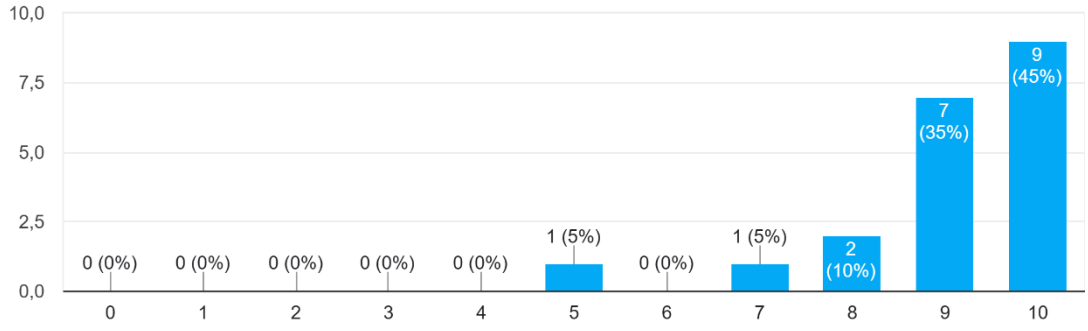
Contribuir para a emancipação do estudante no processo de libertação e crítica da sociedade (para além da alienação)

20 respostas



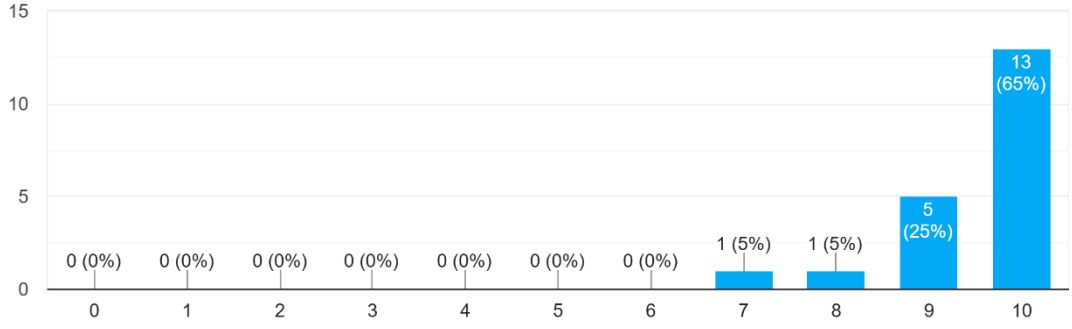
Melhorar a aprendizagem e aperfeiçoamento motor, pela interação entre o aumento da variação e complexidade dos movimentos;

20 respostas



Aprender pelo movimento, pelo jogo e pelo brincar: sentir (afetivo), pensar (cognitivo), no agir (motor), educando o corpo por inteiro (integral);

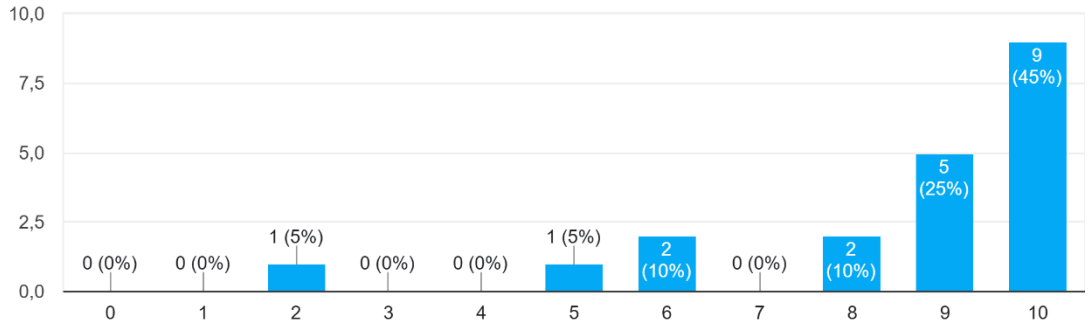
20 respostas



Na sua opinião, qual a finalidade das Práticas Corporais na escola?

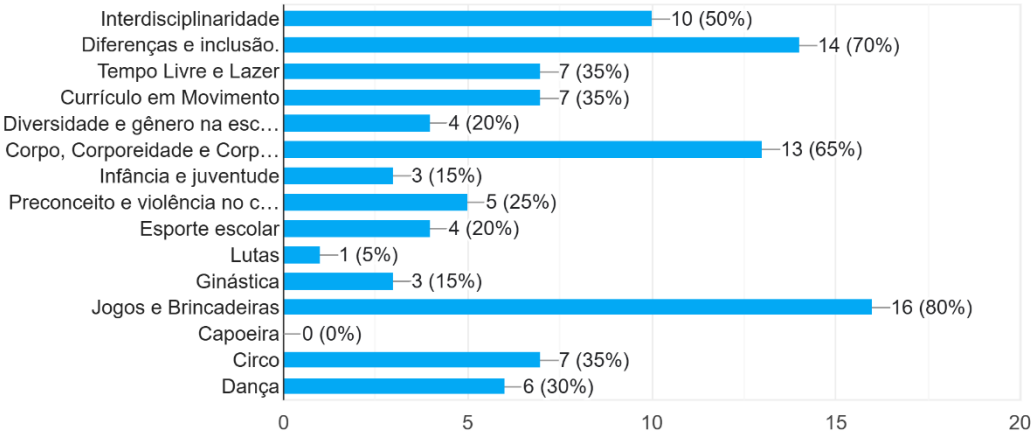
Contribuir e ajudar o aprendizado dos mais diversos conteúdos (da matemática à ciência) de forma lúdica;

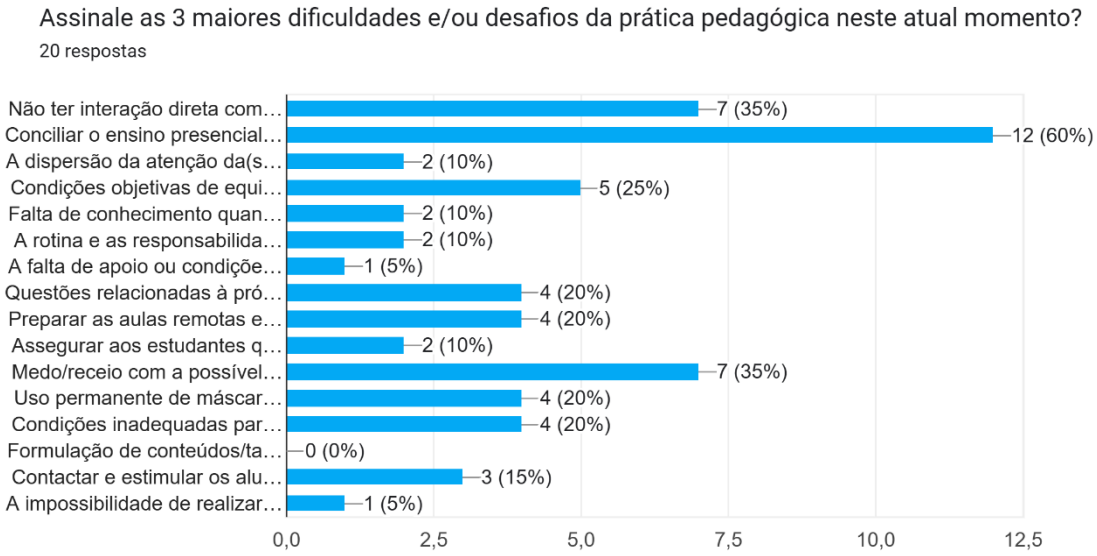
20 respostas



Relacione até 5 temas do seu maior interesse acerca das Práticas Corporais Lúdicas na Escola que você gostaria de aprofundar seus conhecimentos?

20 respostas





Relacione 5 professores(as)/autores(as)/pesquisadores(as) que você gostaria de ouvir e debater sobre Práticas Corporais na Escola?

Não faço ideia.

Não tenho conhecimento de tais. Portanto gostaria de ouvir e debater sobre o que for proposto.

Suraya Darido, Walter Brach, Marcelo Brito (Kapich)

Viola Spolin, Ana Mae Barbosa, Ricardo Japiassu

Não sei dizer neste momento

Estou aberta para conhecer, pois não conheço.

Dalcrose

Paulo Freire, Soares, Correa(2020), ,Darido e Souza Junior (200

Darido, Rangel, Areolino (Lino)...

DAOLIO; KISHIMOTO; FUX

Para você, qual o tempo e o espaço da ludicidade e das práticas corporais na escola?

Todo o meu tempo de regência com os alunos.

Acredito que qualquer hora e em qualquer lugar. De acordo com oportunidades...

Nenhum tempo. Espaço da quadra, área verde, etc. São espaços disponíveis.

Em todos os espaços da escola

bem frequente

Na sala, na piscina, no pátio...

Trabalho em uma escola classe, temos uma quadra, um parquinho e um espaço de convivência, alguns brinquedos também, antes da pandemia percebia que as crianças tinham pouco tempo para brincar e alguns professores usam a brincadeira como forma de punir o estudante pelo não cumprimento de regras ou atividades.

acredito que todas as aulas e em toda a escola pode-se trabalhar com a ludicidade e as práticas corporais, dentro de cada contexto.

Apenas no horário de aula, as vezes na quadra.

O tempo destinado a ludicidade e práticas corporais vão além das aulas práticas de Educação Física. É necessário e saudável que a escola seja o ambiente propício a todo momento para ensinar e vivenciar através do movimento corporal e através da ludicidade.

Momento de educação Física, eventos culturais . Locais : quadra coberta e piscina

Acho que pelo menos, duas vezes por semana, uns 40 minutos? E o espaço? Com condições de praticar atividades físicas, de preferência, uma quadra poliesportiva.

1 hora, espaço do parque.

Em todas as aulas intermediando os conteúdos

O tempo que for necessário para realizar as práticas corporais.

O tempo e o espaço da ludicidade e das práticas corporais na escola cabem em várias situações de disciplinas diferentes, como por exemplo, melhorar a compreensão das línguas que estudamos, uma vez que é mais importante a leitura de mundo e dos significados do que apenas decorar regras gramaticais.

Tempo: durante todo o processo ensino aprendizagem. Espaço: podemos explorar toda a estrutura física da unidade de ensino: quadra de esporte, praça, área verde, auditório, pátio, sala .....

Estão presentes a todo momento e em todas as disciplinas, pois a ludicidade é parte integrante do ser humano refletindo assim na prática corporal como expressão do ser.

Nas aulas de Arte e Educação Física

2 horas em espaços diversos

APÊNDICE C - RESULTADOS DO FORMULÁRIO DA UNIDADE 01. VAMOS REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE? CENÁRIO ANTES DA PANDEMIA X CENÁRIO ATUAL COM O ENSINO REMOTO

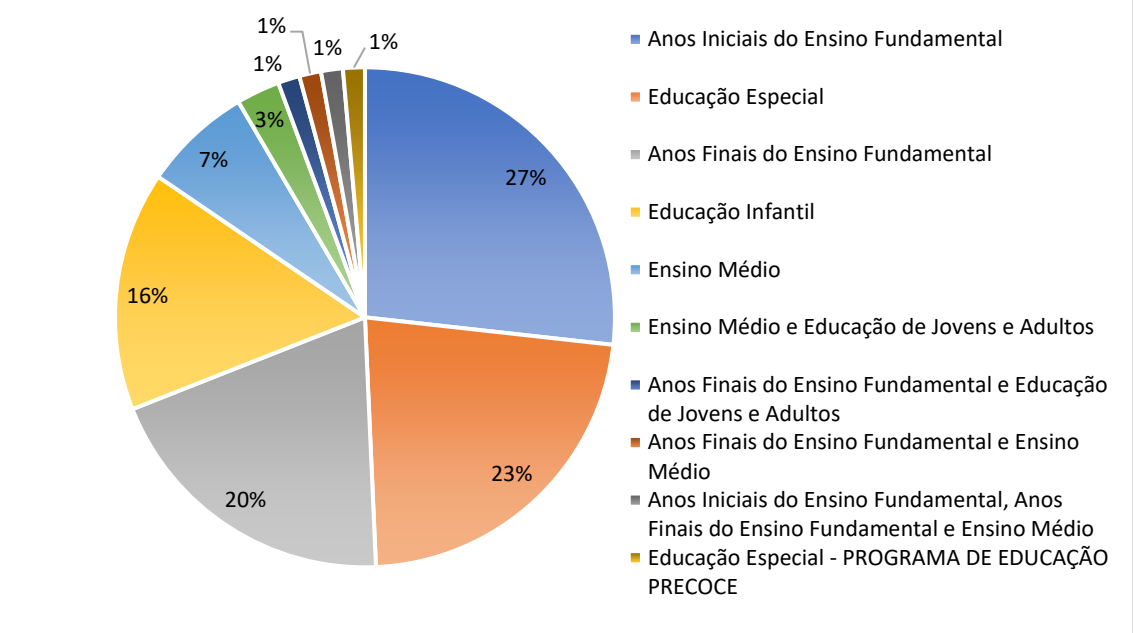
Unidade 01- Práticas Corporais

Vamos refletir sobre as práticas corporais na escola e na sociedade?

1º semestre de 2021

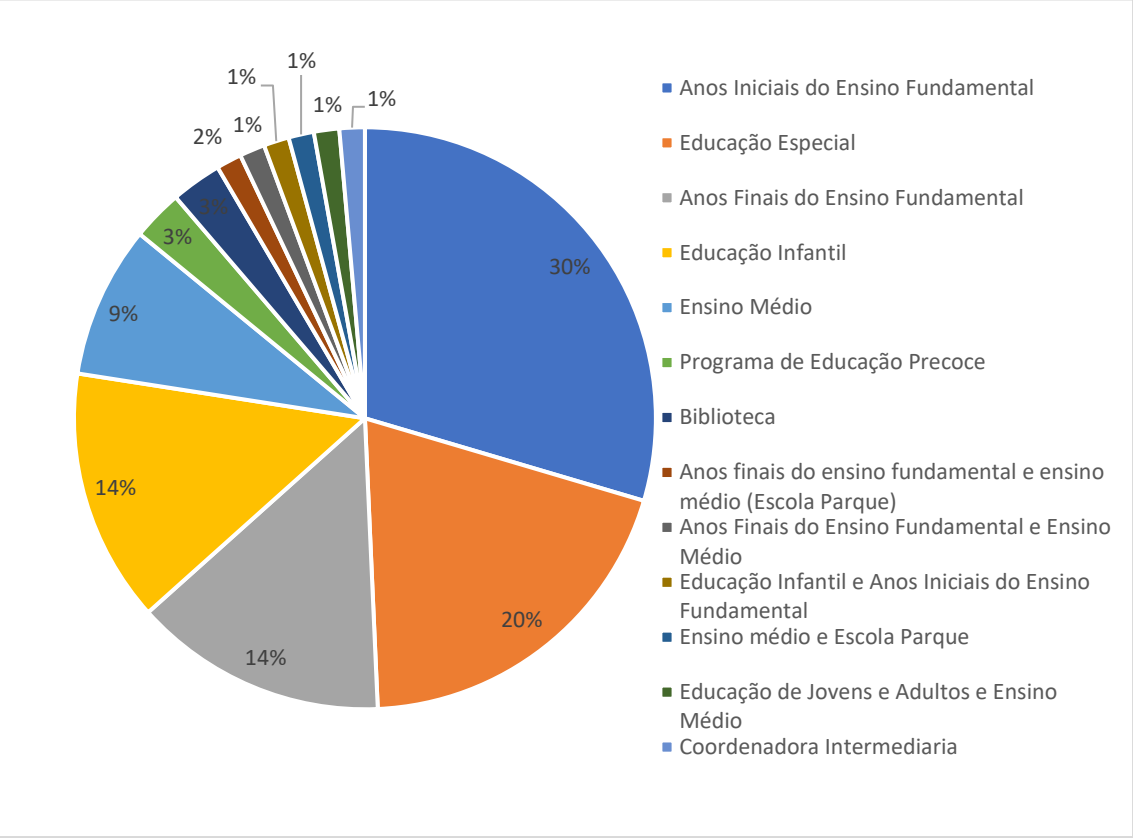
Resultados

Considerando a última escola que você trabalhou no ensino presencial antes da pandemia, qual etapa ou modalidade de ensino você trabalhava?



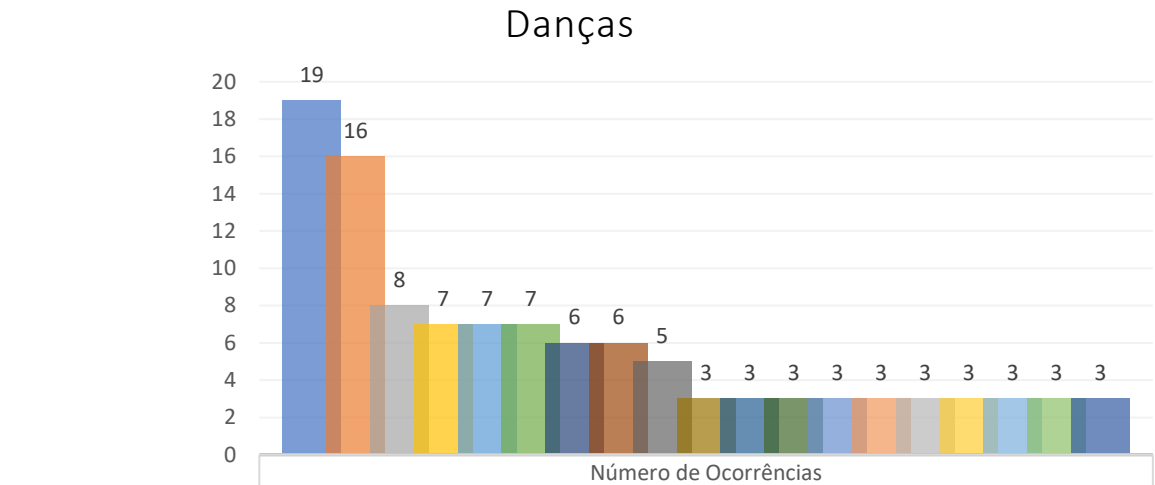
Modalidade/Etapa de Ensino	Frequência
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	19
Educação Especial	16
Anos Finais do Ensino Fundamental	14
Educação Infantil	11
Ensino Médio	5
Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	2
Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	1
Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
Educação Especial - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE	1

Considerando a sua escola atual e o ensino remoto, qual etapa ou modalidade de ensino você trabalha atualmente?



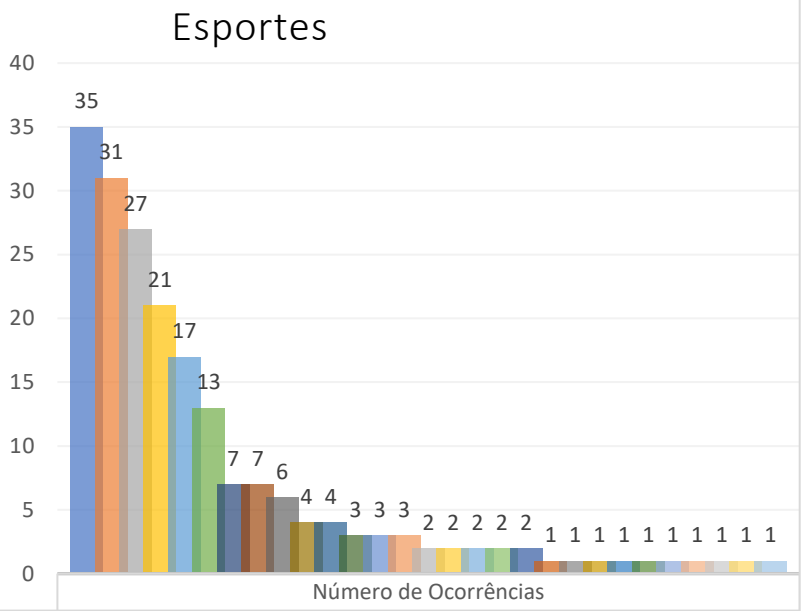
Modalidade ou Etapa de Ensino	Frequência
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	21
Educação Especial	14
Anos Finais do Ensino Fundamental	10
Educação Infantil	10
Ensino Médio	6
Programa de Educação Precoce	2
Biblioteca	2
Anos finais do ensino fundamental e ensino médio (Escola Parque)	1
Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1
Ensino médio e Escola Parque	1
Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio	1
Coordenadora Intermediaria	1

Manifestações da cultura corporal/prática corporal que você conhece?



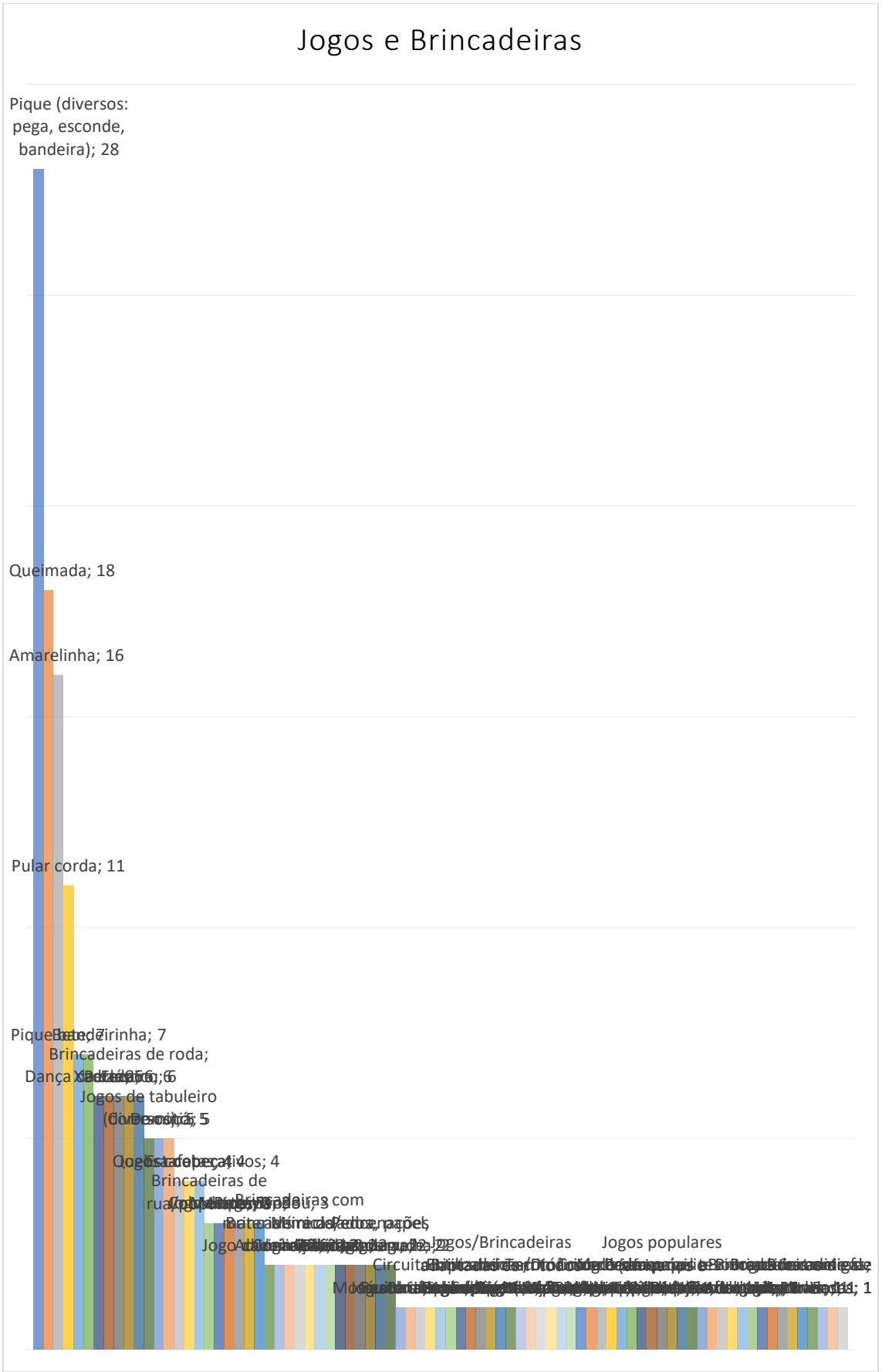
	Número de Ocorrências
Forró	19
Samba	16
Hip Hop	8
Frevo	7
Balé	7
Funk	7
Capoeira	6
Dança de salão	6
Street dance	5
Dança contemporânea	3
Jazz	3
Danças regionais	3
Zumba	3
Carimbó	3
Dança de rua	3
Ciranda	3
Salsa	3
Quadrilha	3
Africanas	3

Manifestações da cultura corporal/prática corporal que você conhece?



	Número de Ocorrências
Futebol	35
Vôlei	31
Basquete	27
Handebol	21
Natação	17
Atletismo	13
Queimada	7
Futsal	7
Corrida	6
Skate	4
Tênis	4
Badminton	3
Capoeira	3
Ciclismo	3
Ginástica Artística	2
Judô	2
Rúgbi	2
Tênis de Mesa	2
Xadrez	2
Baseball	1
Beisebol	1
Críquete	1
Esgrima	1
Futebol Americano	1
Futebol de Tampinhas	1
Hóquei	1
Levantamento de Peso Olímpico	1
Peteca	1
Salto em Distância	1

Manifestações da cultura corporal/prática corporal que você conhece?

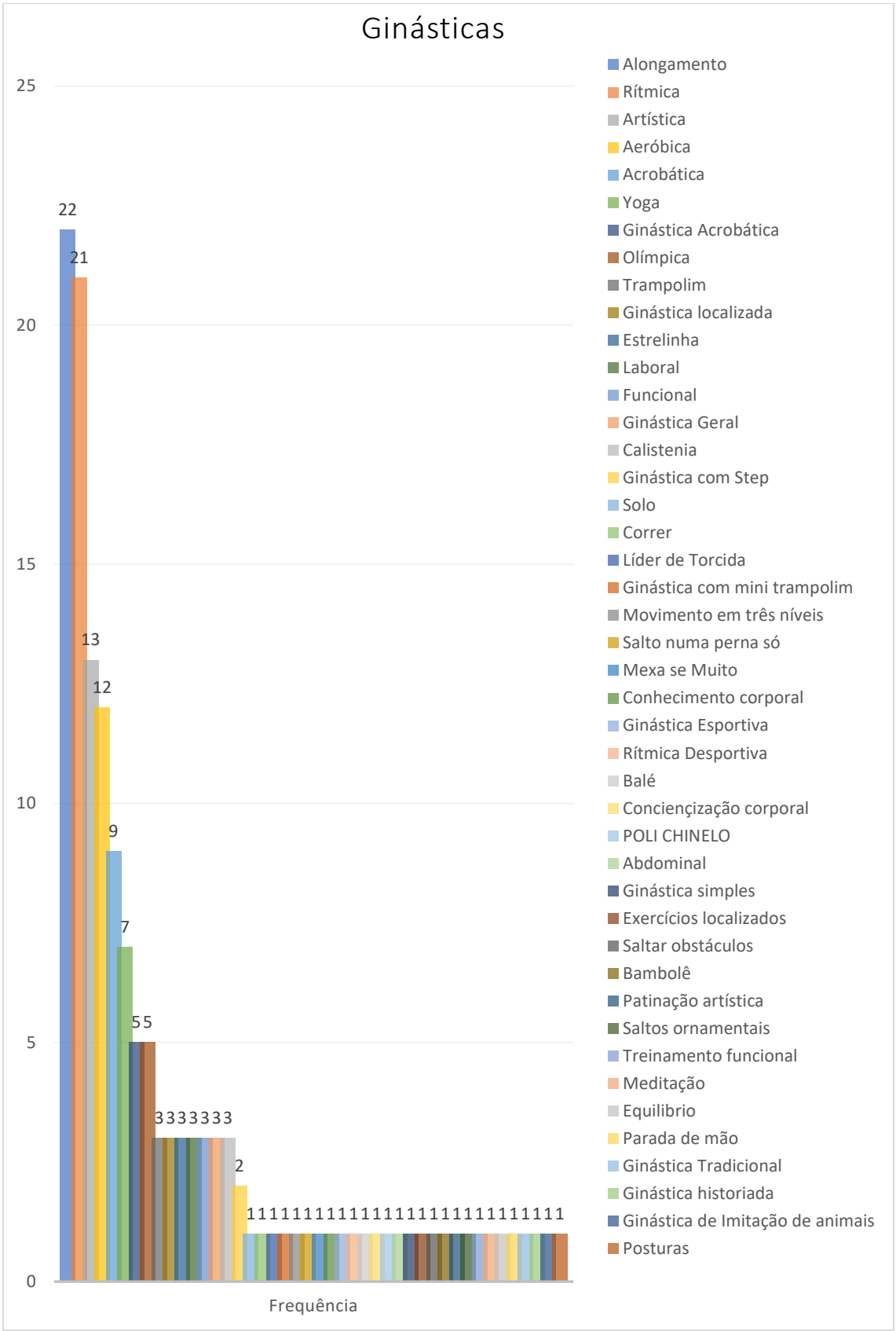


Brincadeira	**Número de Ocorrências**
Pique (diversos: pega, esconde, bandeira)	28
Queimada	18
Amarelinha	16
Pular corda	11
Bete	7
Pique bandeirinha	7
Dança da cadeira	6
Xadrez	6
Peteca	6
Brincadeiras de roda	6
Elástico	6
Jogos de tabuleiro (diversos)	5
Corre-cotia	5
Dominó	5
Quebra-cabeça	4
Estafetas	4
Jogos cooperativos	4
Brincadeiras de rua/populares	3
Cobra cega	3
Jogo de dama	3
Pipa	3
Morto-vivo	3
Mestre mandou	3
Jogo da mímica	2
Brincadeira da cadeira	2
Adivinhação	2
Brincadeiras com materiais reciclados	2
Jogar biloca	2
Corrida de saco	2
Peão	2
Estátua	2
Mímicas/encenações	2
Cabo de guerra	2
Bolinhas de gude	2
Pedra, papel, tesoura	2
Jogo da velha	2
Pescaria	1

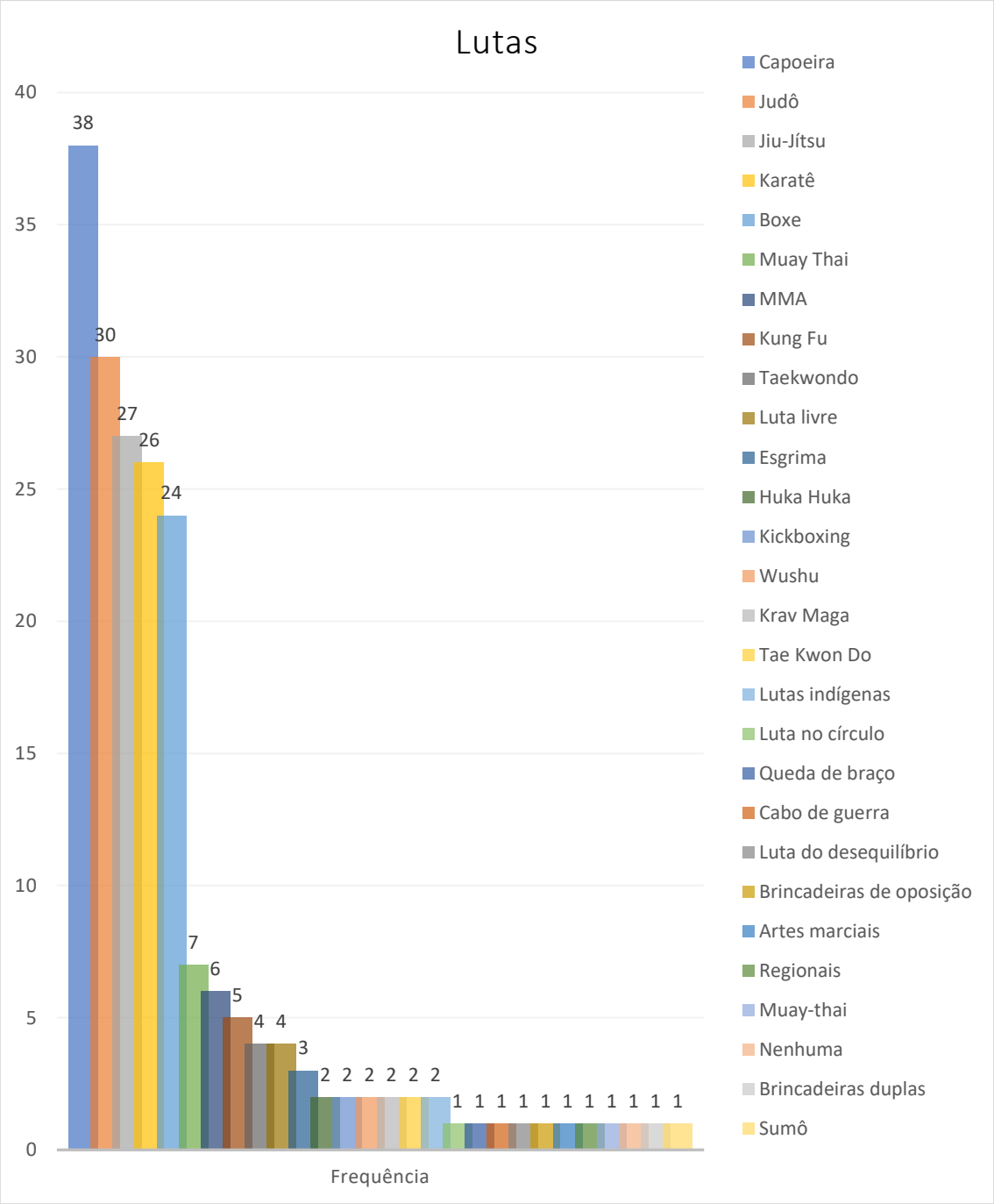
Mosquito africano	1
Círculo de nós	1
Joguinho da vareta	1
Circuito utilizando materiais diversos	1
Batatinha frita	1
Joquempô	1
Pega-cone	1
Pega-rabinho	1
Brincadeiras com cordas/elásticos	1
Jogos/Brincadeiras adaptadas com todos os esportes	1
Brincadeiras/Dinâmicas de motivação	1
Subir em árvore	1
Catar manga	1
Jogo de futebol	1
Jogos esportivos	1
Mafioso	1
Marechal	1
Território do brincar (documentário)	1
Roda	1
Telefoninha	1
Pega varetas	1
Verdade ou consequência	1
Criando seu próprio brinquedo	1
Jogos sensoriais e perceptivos	1
Jogos de imitação	1
Jogos populares (africanos e indígenas)	1
Bibolquê	1
Pedra papel tesoura	1
Mestre mandou	1
Vivo morto	1
Boca de forno	1
Elefante colorido	1
Andoleta	1
Cinco-marias	1
Adedonha	1
Lego	1
Brincadeiras com bola	1
Jogos onlines	1
Brincadeiras antigas	1

Jogos teatrais e de improviso	1
Brincadeiras cantadas	1
Brincadeiras de faz de conta	1
Parlendas	1
Forca	1

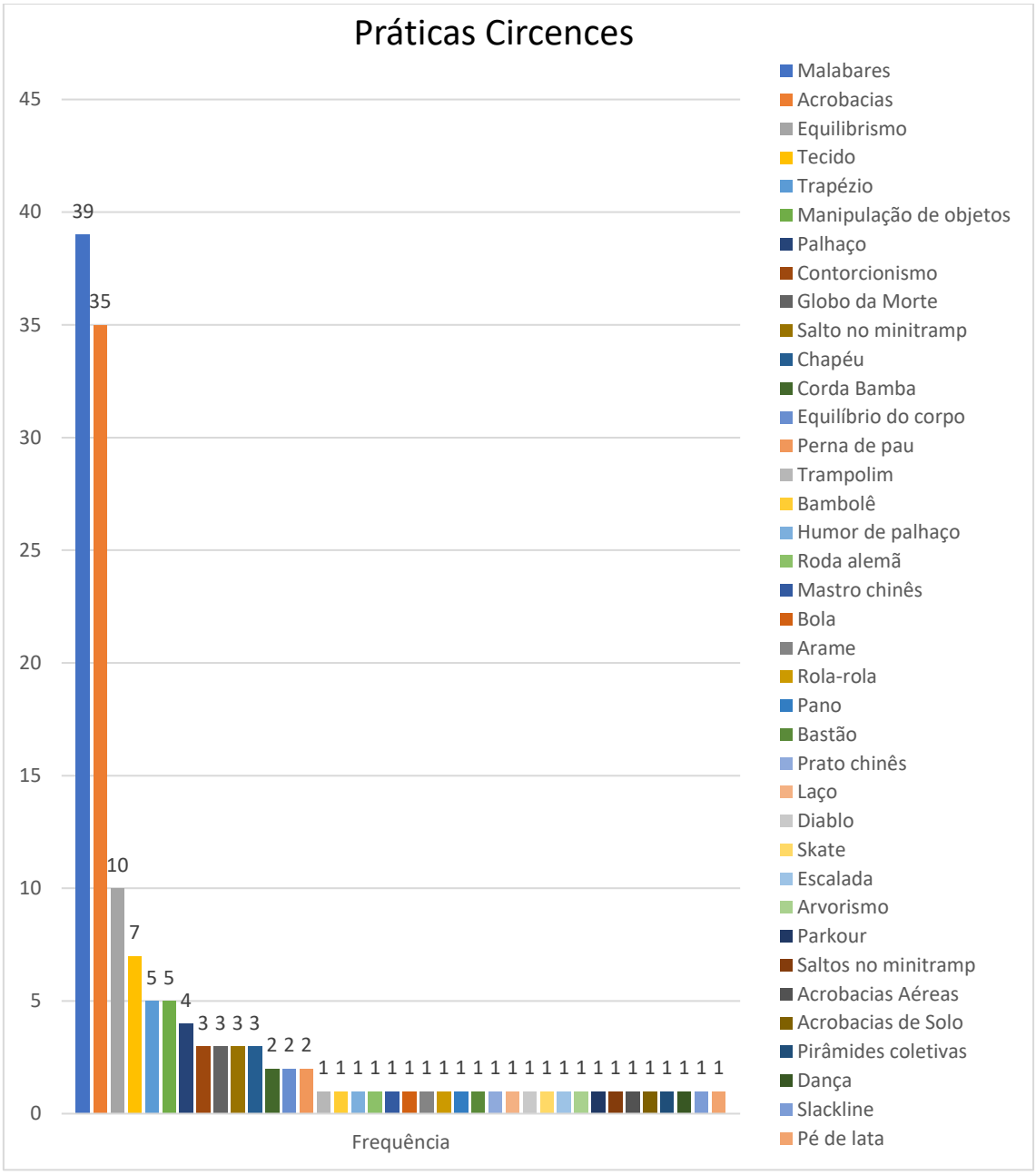
Manifestações da cultura corporal/prática corporal que você conhece?



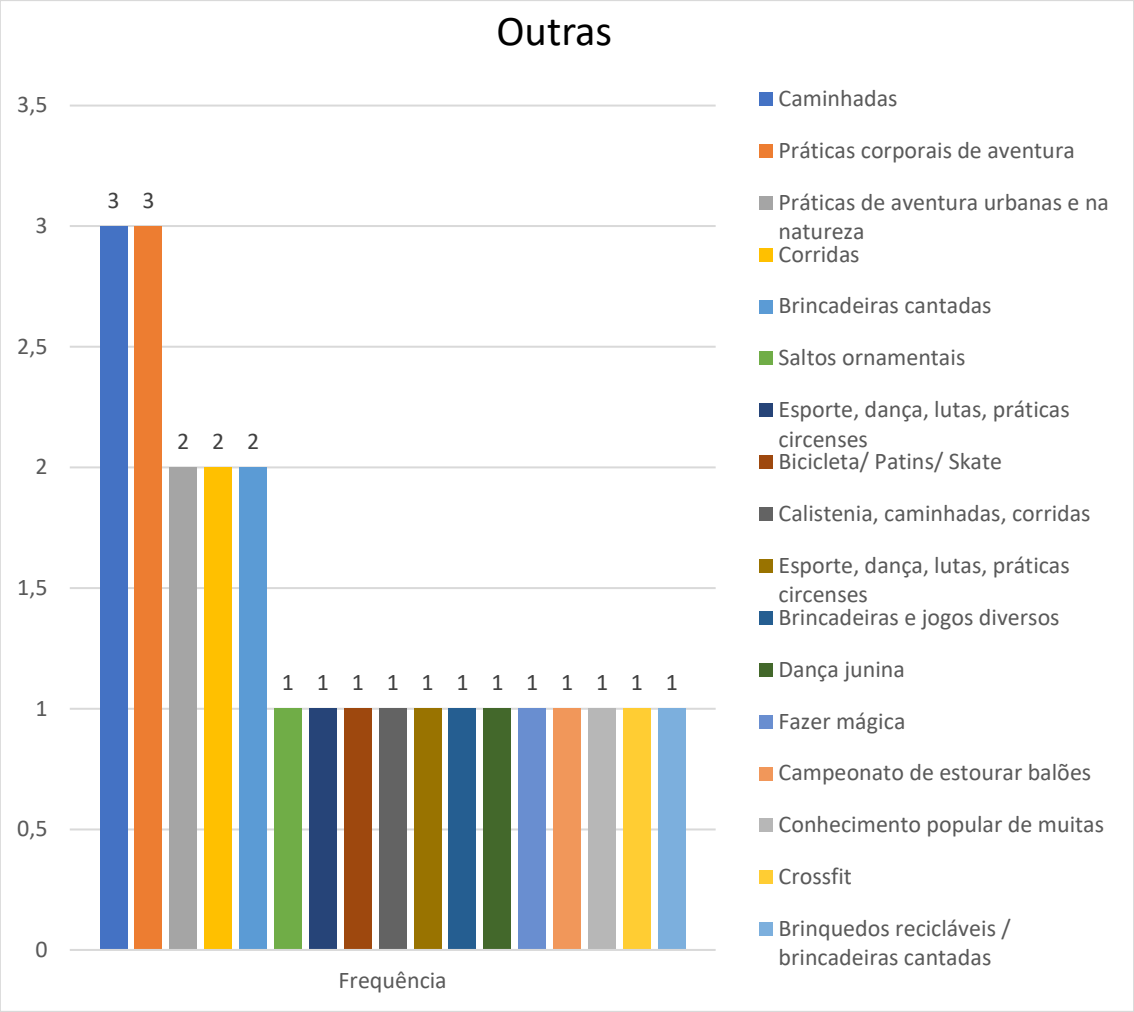
Manifestações da cultura corporal/prática corporal que você conhece?



Manifestações da cultura corporal/prática corporal que você conhece?



Manifestações da cultura corporal/prática corporal que você conhece?





práticas corporais lúdicas na escola

BOAS-VINDAS! PRÁTICAS CORPORAIS

PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS LUDICIDADE

O DIREITO DE BRINCAR REFERÊNCIAS SOBRE

boas-vindas!

O direito ao brincar é valorizado/garantido na sua escola?

O Direito de Brincar na Escola (DBE) ao longo da trajetória escolar assume diferentes contornos e ocupa diferentes espaços ou até mesmo chega a ser negado, ou considerado inadequado à medida que as etapas da educação básica avançam. Nas mesmas condições, as Práticas Corporais Lúdicas (PCL) na escola perdem relevância, espaços e tempos. Compreendemos que na escola a cultura corporal e a corporeidade precisam ocupar um lugar de maior apropriação, considerando o ambiente escolar na totalidade.

A cultura corporal é:

> "[…] resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (Coletivo Autores, 1992)".

Aqui você encontrará reflexões críticas e proposições acerca das Práticas Corporais, Práticas Corporais Lúdicas, Ludicidade e do Direito de Brincar na Escola.

Novas temáticas poderão ser inseridas no futuro!

Boa leitura.

---

* Para uma leitura mais aprofundada, recomendamos a leitura de nossa dissertação.

práticas corporais lúdicas na escola

Direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas na Escola: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Respeito à Autoria: Todo o conteúdo disponibilizado neste site é de livre acesso e tem como objetivo compartilhar a produção científica. Pedimos que, ao copiar quaisquer trechos, você sempre cite a fonte original, respeitando a autoria e contribuindo para a integridade acadêmica.

DESIGNED WITH WORDPRESS

práticas corporais

As práticas corporais como manifestações da Cultura Corporal

Quando falamos em Práticas Corporais na Escola, o que vem à sua mente?

O termo práticas corporais segundo Lazzarotti Filho (*et al*., 2010) vem se estabelecendo nos estudos de diversos campos (Educação Física, Educação, Antropologia, Saúde, Psicologia e outros de caráter multidisciplinar) indicando maior proximidade com a ciências humanas e sociais. Trabalharemos com o termo tomando como referencial a "cultura corporal" que em nossa compreensão assume as dimensões filosóficas-metodológicas, da teoria pedagógica e da prática educativa (Lavoura, 2020) alinhadas aos interesses da classe trabalhadora pela superação do modo de produção capitalista.

As práticas corporais nos acompanham do acordar ao dormir. (levantar, fazer o café, ir à padaria, caminhar até o trabalho, etc.). São mais que atividades físicas e devemos reconhecê-las como campo de estudos, sendo

impossível compreender nossa realidade (natural e social) sem a reflexão sobre a cultura corporal.

De acordo com o Coletivo Autores (1992, p. 38), a cultura corporal:

> […] Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

A cultura corporal não pode ser negligenciada no processo pedagógico, não estando nem acima, nem abaixo de qualquer componente curricular ou conhecimento. Ela não se configura como objeto exclusivo da Educação Física (EF) na escola. A cultura corporal dialoga (ou deveria) com todos os componentes curriculares e é de extrema importância em todas as etapas da educação básica. Sua ausência "[…] impede que o homem e a, realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana?" (Coletivo Autores, 1992, p. 42).

De acordo com Furtado (2020, p.161) as:

> […] práticas corporais são aqui tratadas como fenômenos humanos, que possuem intensa relação com os elementos culturais, políticos, econômicos e sociais de um determinado contexto. Logo, as práticas corporais incorporam e superam ao mesmo tempo as elaborações daquilo que se considera movimento enquanto deslocamento corporal ou de membros do corpo. Por isso, devem ser objeto de estudo e não apenas de vivência.

Compreender as práticas corporais em cada contexto histórico e social vivido pela humanidade nos permite avançar na busca do entendimento, não só da importância do movimento no processo de humanização, como todo o significado que ele traz em cada contexto (guerra, paz, produção

industrial, lazer, esporte, cultura, religião, etnia, identidade, etc.) e as resultantes desse processo de sociabilidade.

Entendemos que as práticas corporais mantêm relações diretas com: a cultura, com os debates políticos e econômicos do momento e sua trajetória de construção histórica, com os processos de desenvolvimento das relações sociais, com os processos biológicos, entre outros tantos aspectos.

Consideramos ser inconcebível na escola, em especial nas aulas de EF, que as práticas corporais sejam encaradas apenas como atividade física, sem nenhum tipo de finalidade ou intencionalidade pedagógica, desconexas da realidade e sendo trabalhadas apenas como uma tarefa a ser cumprida (atividade física pela atividade física).

Um exemplo para demonstrar nossa perspectiva é: questionar a prática de exercícios físicos, como sequências de séries de polichinelos, tendo apenas o movimento como objetivo ou apenas o possível benefício fisiológico ou cognitivo quanto ao domínio do corpo ou como atividade vinculada a uma ideia de boa saúde.

Taffarel e Hack (2020, p.31) nos ajudam nesse entendimento:

> Ao propor a seleção, organização, sistematização do conhecimento no ensino da Educação Física sob predição da Cultura Corporal, sob os pressupostos do conjunto teórico apresentado, visamos também superar a biologização da Educação Física e a super valorização de conhecimentos advindos da área da saúde relacionados com a área médica, e dentro dela o paradigma da doença, para atribuir-lhes as dimensões da formação operacional e, principalmente de formação teórica.

O papel e a função da Educação Física na escola, enquanto componente curricular, é maior que a mera reprodução de movimentos a título de pseudo benefício à saúde.

De acordo com Albuquerque e Taffarel (2020, p. 56–57):

> […] explicar o que é Educação Física exige uma postura que supere a *imediaticidade* da aparência do seu objeto, que induz os sujeitos a captá-lo superficialmente apenas como gestos esvaziados produzidos por um *corpo*, ou ainda, negando a motivação histórica do seu aparecimento, reduzindo-o ao presente sincrônico das motivações individuais sem qualquer referência aos objetos reais, tampouco à sociedade que o produz e reproduz, e ainda menos, pensar em como poderiam ser suas expressões uma vez livres das amarras de um modo de produção que tem por base a produção coletiva e a apropriação privada por poucos.

Defendemos o fortalecimento do conceito de *práticas corporais* com referencial no materialista-dialético que vem se fortalecendo na produção das ciências humanas, pedagógicas, da saúde entre outras em oposição ao reducionismo biológico do conceito de atividade física e vinculado à formação humana omnilateral.

De acordo com Manacorda (2007, p. 90):

> A ominilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

práticas corporais lúdicas na escola

Direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas na Escola: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Respeito à Autoria: Todo o conteúdo disponibilizado neste site é de livre acesso e tem como objetivo compartilhar a produção científica. Pedimos que, ao copiar quaisquer trechos, você sempre cite a fonte original, respeitando a autoria e contribuindo para a integridade acadêmica.

ludicidade

Como as práticas corporais lúdicas (conteúdo e método) contribuem para o processo de ensino aprendizagem?

Propomos um estudo que possibilite uma compreensão mais aprofundada sobre o papel que a ludicidade cumpre na educação, sob diversos aspectos, em diferentes cenários e considerando o possível conflito de interesses postos que podem surgir do uso da ludicidade como uma espécie de ferramenta que pode atuar no processo de ensino-aprendizagem com finalidades distintas.

Essa é uma reflexão poderosa quando, no contexto atual da organização da sociedade sob as imposições do modo de produção capitalista, a ludicidade na escola pode ser considerada uma *"ferramenta necessária"* para a manutenção da motivação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. **Porém, no contexto capitalista, sua intencionalidade se manifesta contrária à compreensão das relações complexas da realidade**

social e do enfrentamento das mazelas promovidas por esse modo de produção, ou seja, a ludicidade assume um caráter alienante.

Em oposição ao caráter alienante, entendemos que a ludicidade no contexto educacional pode desempenhar um papel essencial ao permitir que os alunos se apropriem da cultura corporal de forma crítica e reflexiva. As PCL contribuem significativamente para a apropriação crítica da cultura.

Essas práticas não só facilitam a aprendizagem, mas também permitem que os alunos desenvolvam significados pessoais e subjetividades relacionadas à sua vida e ao mundo ao seu redor. "Por meio da prática corporal e da fala da criança, percebe-se a materialização do processo de reprodução de significados culturais. (Sampaio *et al*., 2017)". Os autores complementam:

> […] a intervenção crítica do professor sobre a brincadeira é fundamental, tendo em vista que nelas são usuais a reprodução de comportamentos individualistas e a discriminação (de gênero, de habilidades, de etnia, da pessoa com deficiência etc. (Sampaio *et al*., 2017, p. 1457)

O professor tem um papel crucial nesse processo, sendo fundamental que intervenha de maneira crítica quando identificar comportamentos discriminatórios ou individualistas nas brincadeiras.

Na escola, por vezes, não é incomum a percepção de que o lúdico não é sério. Percebemos que esse entendimento avança com as etapas, à medida que as crianças avançam na educação básica, a ludicidade vai deixando de ser valorizada.

A ludicidade pode ser considerada como aquilo que não é sério? Ou ela pode ser levada a sério?

Existe uma ideia predominante que relaciona a ludicidade *à falta de seriedade*, uma visão que permeia diferentes culturas e momentos históricos, por vezes assumindo uma rigidez normativa que considera o lúdico como seu oposto.

Quando o lúdico é *levado a sério* apresenta a ideia de integração e inteireza do ser, que considera seu estado interno (Massa, 2015).

Essa percepção muitas vezes leva à condição de que, ao brincar, os estudantes não estão realmente aprendendo, contribuindo para a ideia de que esses momentos devem ser evitados na escola. Contudo, é possível integrar a ludicidade de uma maneira que ela se torne uma ferramenta séria e efetiva para a aprendizagem, contribuindo também para a criação de vínculos sociais e pertencimento entre os alunos.

Por vezes, nos momentos lúdicos, o papel do professor se concentra na observação de como crianças e adolescentes se expressam e se manifestam, tanto verbalmente quanto fisicamente. As intervenções pedagógicas são moldadas a partir dessas observações, oferecendo novas possibilidades de aprendizado.

A ludicidade, embora presente no currículo educacional, tende a ser deixada de lado à medida que os alunos avançam na educação básica. Existe uma crença de que o ensino precisa se tornar "sério", resultando em uma diminuição da importância do brincar como direito e como ferramenta pedagógica.

Silva (2000) nos ajuda a compreender o quanto um viés moralizador, que diminuí o papel do lazer e do lúdico frente à lógica produtiva que tenta a todo o custo se apropriar de todas as dimensões da vida do trabalhador passíveis de exploração, acaba por influenciar o modo de vida.

> A ideia de lazer relacionada à ociosidade improdutiva e a de lúdico, à não-seriedade, reforçam em nossa sociedade a ideologia moralizadora de que o trabalho é um bem supremo, o devir, e que o brincar não é importante para o presente e o futuro, pois este está envolto na busca egoísta e na paixão pelo lucro. (Silva, 2000, p. 190)

Nos diversos avanços e novos arranjos do capital em sua busca predatória pela manutenção de seu sistema exploratório, a ludicidade assume também

características utilitaristas, atribuindo-se uma tarefa de um tipo de *adestramento*, capaz das mais inventivas artimanhas para difundir ideias, métodos e estratégias que tornem os indivíduos hábeis e competentes para, como em um jogo com regras mutáveis determinadas por outrem e a qualquer tempo, mantenham-se dóceis e conformados como se nato fossem as condições impostas por esse modo de produção.

Silva (2000) nos inquieta a pensarmos como o lúdico em seu caráter de autodeterminação e insubordinação a ordem, contraria e desafia de certa forma a dimensão produtiva moderna, sendo por isso, "enclausurado" intencionalmente a infância. Essa tentativa de "enclausuramento" expõem a racionalidade imposta pela produtividade que busca minar as subjetividades presentes na cultura humana.

> […] os ditames da racionalidade econômica capitalista opõem-se radicalmente aos valores ontológicos e éticos do lúdico. A lógica capitalista pressupõe de forma determinante e hegemônica o objeto no lugar do sujeito, a mercadoria, a opressão, enfim a objetivação do ser humano. O lúdico, em contrapartida, prioriza o sujeito construindo o objeto e se reconhecendo e espelhando-se neste para desta maneira, construir as bases materiais do prazer e da felicidade humana. (Silva, 2000, p. 184)

Vivemos a ascensão de ferramentas e estratégias ricas em neologismos ou estrangeirismos, como a gamificação, as metodologias ativas, design lúdico e seu gigante acervo de modismos (novos ou repaginados modelos e formatos de ensino), análises e produções de bases e guias parametrizados por matrizes de referência capazes de medir e fornecer parâmetros de controle do sucesso das políticas educacionais capitaneadas pelo mercado.

Para ilustrar essas estratégias, o vídeo (Demissão Gameficada, 2021) produzido por uma companhia de comédia é um bom exemplo para reflexão. O vídeo satiriza a gamificação no contexto empresarial pandêmico, onde os trabalhadores ficam à mercê de um "jogo" para manter seu emprego.



Nos deparamos com um questionamento fundamental:

A ludicidade na escola é *iludir* a criança e o adolescente para aprenderem?

Segundo Massa (2015, p. 119 apud; Brougère, 2003), uma série de pesquisadores percebe o jogo como:

> […] um elemento para iludir a criança, de forma que ela aprenda como se estivesse brincando.". "Nesse caso, não se trata de aprender através do jogo e sim tornar o ensino com a "aparência" de uma brincadeira, controlando os supostos jogos com o objetivo de ensinar determinados conteúdos."

Podemos então compreender que, apesar de aparentar maior valor ao elemento lúdico, o utilitarismo é preponderante, usando-o como recurso ou ferramenta pedagógica (Massa, 2015, p. 119).

Apontamentos:

Como nos posicionamos frente a essa questão?

Seríamos contra se valer do brinquedo, da brincadeira e dos jogos para ensinar algo?

Claro que não!

Somos *contra a manipulação*, que aposta no *não reconhecimento*do estudante como merecedor de entender e compreender os processos de ensino aprendizagem.

Somos *contra uma educação alienadora e alienante*, onde os estudantes *não sabem por que aprendem* ou por que *não reconhecem* tais conteúdos como importantes para a sua formação humana.

Somos a favor de um *aprendizado democrático*, onde o estudante participa das estratégias de ensino e compreende as relações sociais que envolvem a *construção do conhecimento*.

Somos a favor do *fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia* como princípios educativos comprometidos com a superação dos quadros de desigualdade e da luta de classes.

Então, como devemos seguir?

Diferentemente das propostas que empregam o jogo *apenas como um instrumento útil* para quebrar a resistência ao aprendizado de determinado conhecimento/conteúdo. Propomos um processo *consciente e crítico* onde o estudante perceba a todo o tempo seu papel na escola e do porquê aqueles aprendizados são fundamentais para seu desenvolvimento e não apenas a simples aquisição de habilidades e competências que visem a sua adaptação e sobrevivência.

Nesse processo, ele *detém o conhecimento (se apropria criticamente)* e coletivamente constrói alternativas de enfrentamento à exploração. As *práticas corporais lúdicas*, a partir do entendimento da pedagogia histórico crítica (Saviani, 2019), são conhecimentos acumulados pela humanidade e, portanto, podem e devem ser trabalhados na escola como conteúdo e como método.

O professor(a) deve partir sempre do *(re)conhecimento das práticas corporais* presentes na própria comunidade escolar, problematizando e propondo desafios e soluções possíveis em um processo constante de instrumentalização e de estabelecimento de novas sínteses.

Ao inquietar os estudantes a rever suas posições, o professor *traz novos elementos e conhecimentos*, sempre experimentando, apresentando novos saberes, dialogando, refletindo e observando as novas elaborações construídas.

Todas essas posições e proposições podem e devem ser mediadas considerando o caráter que a ludicidade pode e deve assumir na escola, e ao longo de toda a vida, como mais um elemento que compõe a "maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico" (Saviani; Duarte, 2012).

De acordo Luckesi (2014, p. 14):

> O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender

Não há como fomentar reflexões críticas acerca do papel da ludicidade no ambiente escolar sem uma avaliação crítica do modelo social no qual a escola se insere, especialmente a escola pública destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Portanto, professores(as) devem se comprometer a garantir ambientes que proporcionem experiências lúdicas autênticas, que aumentem o estado lúdico (Luckesi, 2014) interno e estimulem as mais intrincadas possibilidades do pensamento. A nossa luta por uma ludicidade crítica no ambiente escolar vai além de garantir momentos de completa satisfação pessoal. Trata-se de uma construção coletiva que impulsiona um conjunto consciente que não se conforma com uma lógica puramente instrumental e que busca redefinir os

padrões aceitáveis, batalhando por condições objetivas e sugerindo uma nova forma de sociabilidade no ambiente escolar.

É importante que as aulas de Educação Física não sejam vistas apenas como momentos para jogar futebol ou queimada. Uma abordagem mais inclusiva deve incentivar todos os alunos a experimentarem inúmeras atividades.

Entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora contribuem efetivamente para uma intervenção docente com vistas à formação crítica de fato no âmbito das práticas corporais lúdicas;

Essa compreensão permitirá ao professor transformar quaisquer jogos/brincadeiras/práticas corporais lúdicas em momentos de aprendizado de fato significativos.

A integração de uma perspectiva crítica na Educação Física é essencial, pois transforma atividades lúdicas e jogos em momentos significativos de aprendizado. O professor deve entender que cada atividade não é apenas uma maneira de passar o tempo, mas tem um propósito educacional claro.

Por meio da tematização das ações e decisões, o docente pode estimular a consciência crítica nos estudantes sobre a relevância das atividades propostas, questionando se são apenas passatempos ou se elas têm um valor educativo real.

Isso é especialmente importante para garantir que os alunos não vejam as atividades lúdicas algo supérfluo, mas sim como parte fundamental de um desenvolvimento integral, tanto acadêmico quanto social.

A ludicidade no cenário da prática educativa, precisar estar ancorada em uma teoria pedagógica vinculada a uma dimensão filosófica metodológica (Lavoura, 2020) capazes assegurar aos indivíduos os conhecimentos mais avançados articulados a compreensão das múltiplas determinações (motivações, acontecimento, interesses, etc.) postas ao longo da trajetória histórica da humanidade que impõem a luta de classe. A educação nesse

sentido deve estar a serviço dos interesses da classe trabalhadora e dos conhecimentos que possibilitem apropriações críticas do todo articulado que move a realidade.

Conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 159–160):

> Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade.

Aos educadores é essencial desenvolver, a partir da práxis educativa, e conceber mediações qualificadas, buscando a contextualização e reflexão historicamente situada, capazes de identificar as contradições observáveis nos discursos ou "slogans" (Saviani; Duarte, 2012) sedutores e forçosos. Imperioso, então, reconhecer, se apropriar e tomar parte no avanço promovido pelas proposições críticas mais avançadas, em especial na teoria pedagógica denominada Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Galvão e Lavoura (2021, p. 08):

> […] destacamos a pedagogia histórico-crítica como a teoria pedagógica mais avançada (o que significa mais rica em determinações teóricas) tanto para pensarmos sobre a educação do país e os problemas educacionais brasileiros quanto para contribuir para o desenvolvimento formativo da classe trabalhadora em termos de humanização.

A ludicidade como estratégia de ensino esvaziada de criticidade e do compromisso com a transmissão e assimilação dos conhecimentos clássicos e mais avançados, alardeada como um apêndice as "soluções" educativas repaginadas do século XXI, está ligada a lógica das pedagogias do aprender a aprender "braço" da proposta neoliberal para educação mundial destinada à manutenção da exploração da classe trabalhadora.

Importante perceber que, “[…] não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre.” (Luckesi, 2014, p. 16). Essa afirmação serve de referência para uma compreensão por parte dos(as) professores(as) de que não basta afirmar promover “atividades lúdicas”, sua intenção e seu olhar atento são fundamentais para perceber e intervir a todo o tempo, considerando aquilo que os estudantes, em cada contexto individual consideram lúdico e também refletir sobre.

Respeito à Autoria: Todo o conteúdo disponibilizado neste site é de livre acesso e tem como objetivo compartilhar a produção científica. Pedimos que, ao copiar quaisquer trechos, você sempre cite a fonte original, respeitando a autoria e contribuindo para a integridade acadêmica.

DESIGNED WITH WORDPRESS

o direito de brincar

As práticas corporais lúdicas e o direito do brincar na escola podem compor tanto a forma como o conteúdo, considerando os princípios metodológicos para o trato do conhecimento e os princípios para a seleção dos conteúdos de ensino (Coletivo Autores, 1992; Gama, 2015; Saviani, 2008).

O brincar, na qualidade de conhecimento, pode ser trabalhado na escola enquanto um direito a ser compreendido e exercido, fazendo parte do processo de construção coletiva e democrática dos espaços e tempos escolares.

O Direito de Brincar não é contrastante à escola, tão pouco deve estar limitado a educação infantil e aos anos iniciais. Reiteramos a posição de que a EF não tem exclusividade sobre as práticas corporais e que esse componente curricular pode/deve contribuir para que toda a escola às reconheça com a devida importância. A defesa das práticas corporais na escola deve contrapor discursos retóricos baseados em ideias preconceituosas

e em todo e quaisquer preceitos que as vinculem a ideias higienistas (Saviani, 2019a), à busca exclusiva por aptidões físicas seja para o trabalho ou para o discurso ilusório que atrela de forma simplista o movimento, o esporte, etc. à saúde e ao bem-estar, ou para aquisição de competências e habilidades úteis à lógica da mercantilização e exploração da força de trabalho.

Propomos que as práticas corporais lúdicas e o direito de brincar permeiem toda a organização do trato com o conhecimento presente no trabalho educativo.



Recado Para os Pais.
Fonte: (Ziraldo, 2011)

Na arte de Ziraldo (2011) e sua reflexão sobre o homem nascer a partir do brincar, entendemos que essa manifestação (*O Brincar),* constitui-se como elemento fundamental para a formação do ser genérico enquanto conhecimento imaterial a ser apropriado que integra em alguma medida

aquilo que se torna atividade vital, o trabalho. Nesse sentindo concordamos com Moreira (2016) que considera o brincar como "[...] uma *necessidade ontológica* que se estende ao longo de toda a nossa trajetória."

O brincar carrega, enquanto possibilidade, a incorporação daquilo que historicamente e universalmente é materializado nos fenômenos sociais, integrando as necessidades humanas.

Acreditamos que o brincar, mesmo assumindo novos contornos ao longo da vida, é essencial também para a formação do ser genérico como descrito por (Saviani; Duarte, 2012):

> Ocorre não haver outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em temos materiais e imateriais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho.

O direito de brincar como necessidade humana e sua negação histórica se expressa nos tempos, espaços e vontades das crianças e adolescentes nas unidades escolares.

Os jogos e as brincadeiras estão presentes na escola, mesmo quando coagidos pela tirania da disciplina e padronização dos corpos, mesmo quando oprimidos pela valorização exacerbada da dimensão cognitiva que reforça a dicotomia entre corpo e mente.

Mas, de forma ocasional, especialmente a partir do Anos Finais do Ensino Fundamental o brincar aparece como uma metodologia, ou seja, uma estratégia pedagógica para se ensinar um determinado conhecimento/conteúdo. Nessas ocasiões, o brincar é uma ferramenta útil ao processo de ensino-aprendizagem, mesmo que ainda questionado por uma parcela da comunidade acadêmica embrutecida por ser tido como atividade que não traz seriedade. Entendemos ser ocasional quando o brincar, presente nos jogos, nas brincadeiras e nas práticas corporais lúdicas,

é o próprio conhecimento/conteúdo a ser apreendido criticamente pelos estudantes.

Parece até uma incongruência denotar a importância da dimensão lúdica do brincar na satisfação das necessidades humanas e ignorá-la enquanto um conhecimento importante, que deveria ser "seriamente" transmitido na escola. Pelas razões claramente impressas na função social da escola, de valorização dos conteúdos, o qual são os conhecimentos sistematizados, trata-se de ir muito além da atividade humana do brincar pelo brincar. Na escola, o brincar é ou deveria ser conteúdo curricular, que precisa ser devidamente tratado pedagogicamente, bem como valorizado e garantido como direito.

Compreendendo o Direito:

A legitimação social do Direito de Brincar ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Sua sustentação encontra algum amparo e valorização especialmente durante a infância, à medida que avançam os anos e os processos de transição da infância para a adolescência e desta para a vida adulta ocorre um processo regressivo de reconhecimento de sua importância.

Em nosso entendimento, o Direito de Brincar figura na Constituição Federal em seu artigo n.º 227 de forma não explícita, mas que pode ser associado em especial aos direitos ao lazer e à cultura, devendo ser reconhecido também como dimensão importante ao direito à vida, à saúde e à educação.

O artigo 227 estabelece (Brasil, 1988):

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência,

> crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 65, de 2010)
>
> […] Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.(Brasil, P. da R., 1990)

O Estatuto da Crianças e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) resguarda e detalha esse direito, avançando a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (Brasil, 2003)[1] e dos movimentos de defesa da criança e do adolescente:

> Capítulo II
>
> Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade
>
> Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.
>
> Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
>
> I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
>
> II – opinião e expressão;
>
> III – crença e culto religioso;
>
> IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
>
> V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
>
> VI – participar da vida política, na forma da lei;

> VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

Observamos que o DB está elencado no artigo de n.º 16 em seu inciso IV do capítulo II que trata sobre a "Liberdade, ao Respeito e à Dignidade" (Brasil, P. da R., 1990). A destacada relação com o direito de liberdade confere ao brincar posição de ser fundamental ao pleno desenvolvimento da criança e adolescentes que estão em condição peculiar de formação (Franco, 2008, p. 144).

Considerando que a Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece em seu artigo 218, parágrafo I, a obrigatoriedade da educação básica gratuita para todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos**, entendemos que a escola se torna um espaço privilegiado para a garantia do Direito de Brincar para essa população.**

Ao considerar o brincar um direito de segunda dimensão[2], na escola, além da finalidade pedagógica, seja como ferramenta ou metodologia, deve ser tido como conhecimento a ser aprendido e vivenciado livremente.

O brincar na escola*,** enquanto direito de segunda dimensão de fato (distinto de sua condição de ferramenta), apesar de estar no ambiente educacional, ***precisa de tempos e espaços assegurados para que ele seja exercido e garantido. Ação que pode agregar significativamente junto ao saber escolar (Lavoura; Júnior; Melo, 2021) e ao desenvolvimento em sua plenitude dos seres humanos em formação.

A depender das condições objetivas de vida das crianças e adolescentes em especial daquelas com menos recursos e acesso, oriundos de famílias pobres, a depender de suas condições de moradia, segurança, acesso a equipamentos públicos, etc. **não terão o direito de brincar garantido para além dos limites de sua residência, tendo talvez na escola o espaço com maior possibilidade de exercê-lo.** Daí não só advém a necessidade de compreensão e garantia do DBE, assim como "[…] a socialização pela

escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade[…] (Duarte, 2011, p. 19).

Recentemente, foi promulgada a lei n.º 14.826, de 20 de março de 2024 que "Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças" (Brasil, 2024). Além de vincular o direito de brincar como uma das estratégias de prevenção à violência contra crianças, avança no reconhecimento da garantia do direito enquanto política de estado.

A lei tem destinação específica a crianças, ou seja, pessoas até 12 anos incompletos, porém em seu 7º artigo consideramos ser possível inferir que ela pode abarcar em certo grau o adolescente que também merece reconhecimento por "sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento" (Brasil, 2024).

Entendemos que além da luta pela aplicabilidade da lei, de fato integrada às políticas públicas dos diferentes entes da federação, ser necessário ampliar tanto o entendimento de parentalidade positiva como o do direito de brincar também ao adolescente, contemplando assim, por exemplo, no segmento educacional, todos os AFEF e também o EM.

Ampliação a toda faixa etária compreendida enquanto adolescência, é fundamental para que o brincar deixe de ser tido como um direito de "segunda categoria" ou supérfluo, desvalorizado e invisibilizado passando a um novo estágio também no ambiente escolar, por exercer "[…]importante papel no desenvolvimento da criança e do adolescente. (Amin, 2021)".

O brincar está diretamente associado aos bens culturais que também são direitos e se manifestam de formas diversas a cada tempo histórico e precisam ser vivenciados, renovados, reinventados dialogando com as novas possibilidades resultantes da produção da humanidade em seus diversos aspectos de organização social, produção cultural e tecnológica entre outros aspectos.

Obviamente, ao reconhecer o direito de brincar na escola, os professores e demais profissionais estão, ou devem, se empreender da garantia e usufruto desse direito. Não se trata de participar a todo tempo das brincadeiras (ou de qualquer outro nome que venha ser chamado esse momento como, por exemplo: jogo), trata-se de reconhecer as inúmeras possibilidades advindas das práticas brincantes que estão direta e indiretamente ligadas à formação integral do ser humano, mais feliz e pleno em todos os aspectos, não apenas aqueles relacionados à produção material e laboral.

As possibilidades são infinitas no universo brincante, e podem ser alvo de estudo por parte dos professores e alunos, não só no reconhecimento da cultura popular ou erudita, tradições, novas tecnologias, mas também na utilização dos conhecimentos adquiridos e novas possibilidades de uso.

Para a escola assegurar mais tempos e espaços brincantes, entendemos não ser uma tarefa complexa ou que desconfigure o trabalho e organização da escola. Esses tempos e espaços, além daqueles incorporados por professores(as) em seus componentes curriculares, enquanto parte da metodologia de trabalho podem e devem ser construídos por meio de processos democráticos de organização e mobilização dos estudantes incorporando-se ao PPP da escola através da dinâmica curricular em suas dimensões de organização e normatização escolar (Coletivo Autores, 1992, p. 29).

Essa organização estimulada pela escola, além da promoção do DBE, possibilita o trabalho de inúmeros outros conhecimentos, para além do fortalecimento das relações sociais e do real sentimento de pertencimento do estudante à escola. Os processos democráticos fortalecidos na escola ratificam a condição cidadã de crianças e adolescentes.

Para amparar e dar os primeiros subsídios a professores(as), gestores(as) entre outros atores interessados, destacamos no quadro abaixo trechos do ECA que têm vínculos diretos ou podem ser associados na defesa do DBE ao longo de toda a educação básica. Sugerimos que o estudo da legislação que

ampara e protege crianças e adolescentes possa ser um excelente ponto de partida para a construção coletiva de estratégias que garantam os direitos. Estratégias que podem promover a leitura crítico-reflexiva com os alunos, partilhando dos espaços de planejamento e avaliação coletivas de professores(as) com o intuito de promover ações a serem construídas pelos docentes com estudantes que resultem na materialização do enfrentamento das dificuldades identificadas em cada contexto em que a comunidade educativa esteja envolvida.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Disposições Preliminares

- Art. 2°: Define criança como pessoa até 12 anos incompletos e adolescente como pessoa entre 12 e 18 anos.
- Art. 3°: Crianças e adolescentes têm todos os direitos fundamentais, assegurando seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, sem discriminação.
- Art. 4°: É dever da família, comunidade, sociedade e poder público assegurar, com absoluta prioridade, os direitos à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária.
- Art. 6°: A interpretação da lei deve considerar os fins sociais, o bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar de desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

- Art. 15: Crianças e adolescentes têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos civis, humanos e sociais.
- Art. 16: O direito à liberdade inclui brincar, praticar esportes e divertir-se.
- Art. 17: O direito ao respeito inclui a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, preservando imagem, identidade, autonomia, valores, ideias, crenças, espaços e objetos pessoais.

Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e Lazer

- Art. 53: Crianças e adolescentes têm direito à educação visando seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.
- Art. 54: É dever do Estado assegurar "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um".
- Art. 58: O processo educacional deve respeitar os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social das crianças e adolescentes, garantindo liberdade de criação e acesso às fontes de cultura.
- Art. 59: Municípios, com apoio dos estados e da União, devem estimular e facilitar recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer para infância e juventude.

Prevenção

- Art. 71: "A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento".
- Art. 75: "Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária".

O direito de brincar e o ECA.
Fonte: ECA (Brasil, P. da R., 1990) elaborado pelo autor (2024)

Valorização e garantia do direito de brincar na escola:

A valorização e garantia do brincar enquanto direito na escola em nosso entendimento passa pela a) compreensão e reconhecimento do direito, sendo importante o estudo sobre a temática em especial do processo de legitimação e garantia dos direitos de crianças e adolescentes; b) destinação de espaços e tempos possíveis e independentes, livres dentro das possibilidades de organização da escola considerando vários aspectos como a estrutura física, equipamentos, o currículo, cultura e tradições, tecnologias, insumos, etc.; c) construção coletiva e democrática de ações e projetos que debatam e estimulem o DB dentro e fora da escola; d) Incluir o DB como um dos princípios orientadores da construção de ações de organização do trato pedagógico no Projeto Político Pedagógico da escola.

O protagonismo pela efetivação do DBE precisa ser de todos os membros da comunidade educativa, mediados e capitaneados pelos(as) docentes, que precisam incorporar o *brincante* presente em cada um de nós para dar conta dessa demanda. Segundo Moreira (2016, p. 64 grifo do autor) "[...] *ser brincante* implica também uma *ação política* e, entre outras características, brincar é um ato constante de *resistência* e de *luta*".

Bocchi e Gomes (2020, p. 138) destacam aspectos importantes em relação ao brincar:

> O brincar é, portanto, atravessado pela instância ideológica, o que é facilmente compreendido quando pensamos sobre como o modo de produção capitalista investe seus sentidos sobre as brincadeiras e os brinquedos, tornando-os mercadorias vendáveis que, via de regra, regulam e organizam os processos simbólicos do brincar na atualidade, empobrecendo-os.

O brincar, assim como o lazer, está imerso nas "tensões entre capital e trabalhado" (Mascarenhas, 2000), ora tido como manifestação rica de possibilidades de alienação, ora como potencial valor mercadológico quando a fetichização assim o "estabelece".

A lógica capitalista se apropria do jogo e do brincar com inúmeros objetivos, que via de regra estão relacionados ao aumento dos lucros e das taxas de mais-valia, atrelados ao aumento da produtividade, do incentivo a competitividade, do treinamento, do aumento "imperceptível" das horas de trabalho vinculados a valorização de uma pseudo-criatividade e de uma falsa ideia de liberdade concedida para trabalhar de casa ou em ambientes descontraídos, por exemplo. "Só a aceitação das *regras do jogo* levará o trabalhador ao *paraíso capitalista* do consumo e do sucesso pessoal" (Soares; Figueiredo, 2009, p. 73).

Então, a atuação da escola sobre o brincar guarda ligação direta com a leitura crítica de mundo, que só consegue ser apropriada quando ocorrem mediações qualificadas, em especial a partir da fundamentação teórica e prática.

Rodrigues e Padilha (2017, p. 02) defendem que:

> [...] a práxis pedagógica caracteriza-se como uma atividade transformadora. E é a consciência do motivo da atividade pedagógica, isto é, a transformação social, que a coloca em movimento. Consequentemente, a consciência do caráter coletivo de sua atividade confere ao professor maior grau de consciência de classe.

Professores(as) tem um universo rico de possibilidades de atuação, intrincando conhecimentos com e a partir do brincar, com e a partir das observações de como os estudantes e a sociedade são influenciados e moldados pela lógica capitalista que transforma tudo e todos em mercadoria.

A afirmação de Araújo (2017) que "O estado brincante desinstala; é essencialmente libertário, emancipador", em nosso entendimento condiz com nossa defesa do papel que o(a) educador(a) também precisa assumir, o de *brincante*, pois ele(a) é aquele(a) que não deve sucumbir ou se deixar levar pela lógica neoliberal. O(a) professor(a) que se permite e também se reconhece brincante é aquele que assume um compromisso maior que a

lógica meramente, mercadológica, instrucional e neotecnicista (Duarte, 2020) atribuída à escola também por organizações representativas a serviço do capital[3].

A deslegitimação do brincar, que passa a ser incutida à medida que avançam os anos, é a mesma que atribui ao brincar uma dimensão de não seriedade e por isso "desimportante". Ao nos permitimos reconhecer a importância dessa manifestação para a formação e constituição do homem, que deve estar presente ao longo de toda a vida, superamos facilmente quaisquer contradições propagandeadas entre o brincar e a seriedade.

O momento brincante é marcado por compromisso, entrega, dedicação, criatividade, engajamento, inteireza, imaginação, superação e também frustração. Aquele que brinca leva aquele momento a sério e se permite incorporar o ser brincante também a outras dimensões de sua vida.

Do brincar nascem outras necessidades, quando o conhecimento está ao lado para ser utilizado, os estudantes o buscarão e então o(a) professor(a) precisa estar pronto para apresentá-lo com riqueza, ampliando e complexificando a relação com aquilo que se transformou em objeto de estudo.

O Direito de Brincar na Escola é um ato de rebeldia:

> […] o lúdico constitui-se numa prática social de resistência e rebeldia, sendo compreendido e praticado enquanto um elemento central do ser social, seja criança ou adulto. As práticas lúdicas, principalmente os jogos tradicionais infantis, surgem como elementos de negação às iniqüidades do trabalho estranhado, cujas raízes são seculares. (Silva, 2000, p. 240)

Nossa proposição é que as práticas corporais lúdicas e o direito de brincar na escola permeiem toda a organização do trato do conhecimento e que estejam presentes no trabalho educativo.O Direito de Brincar

> “O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza.” (Saviani, 2011, p. 103)

O Coletivo Autores (1992, p. 65–66) nos apresenta um importante apontamento de que:

> “O jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.”

A destinação de espaços e tempos possíveis e independentes, livres dentro das possibilidades de organização da escola, considerando vários aspectos como estrutura física, equipamentos, o currículo, cultura e tradições, tecnologias, insumos, etc. são um desafio para qualquer escola.

Pensar em proposições diferenciadas de organização do espaço e tempo escolar, frente a desafios paradigmáticos de ruptura do aprender exclusivo em sala de aula sentado, exige planejamento, organização, construção coletiva e tempo para que se consolidem mudanças que possam incorpora-se à cultura educativa da escola.

> Toda escola que valoriza o brincar estimula sonhos e projetos para uma vida melhor. Uma escola que ouve seus estudantes de maneira atenta pode transformar o espaço em um lugar rico de possibilidades para experiências lúdicas. (Sales, 2022, p. 101)

A constituição de um bom processo de qualificação que dará novos significados aos espaços e tempos escolares, exige estudo, compromisso, empatia, respeito mútuo, inclusão, diálogo, confiança, perseverança e resiliência. As proposições devem de todo modo beneficiar a todos os envolvidos, que com objetivações por vezes distintas passam a compartilhar do empenho comum para o sucesso do projeto que poderá se imbricar e fundir-se a cultura da escola.

[1] Promulgada em sua integridade pelo Brasil pelo Decreto Nº 99.710, de 21 De novembro de 1990. “Art. 1° A Convenção sobre os Direitos da Criança, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.” (Brasil, 1990)

[2] Os direitos de segunda dimensão relacionam-se com as **LIBERDADES POSITIVAS**, são aqueles que asseguram o princípio da igualdade material entre o ser humano. Neste contexto, ocorre a criação de normas de ordem pública destinadas a limitar a autonomia de vontade das partes em prol dos interesses da coletividade. **O direito de segunda geração, ao invés de se negar ao Estado uma atuação, exige-se dele que preste políticas públicas**, tratando-se, portanto, de direitos positivos, **impondo ao Estado uma obrigação de fazer,[…]** São direitos que impõem diretrizes, deveres e tarefas a serem realizadas pelo Estado, no intuito de possibilitar à população melhor qualidade de vida e um nível de dignidade como pressuposto do próprio exercício da liberdade.[…]. (Zoghbi, 2017 grifo do autor)

[3] Pacheco e Daros (2016) promoveram um estudo que demonstra qual a concepção de educação defendida pela UNESCO a partir da análise do documento Educação: um tesouro a descobrir, feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: O documento publicado pela Unesco que virou uma espécie de guia para os governos de diversas partes do mundo, trouxe para dentro das escolas princípios neoliberais de produtividade e competitividade. A questão meritocrática, por exemplo, indicada no relatório e amplamente adotada pelos sistemas educativos do Brasil aprofunda ainda mais as diferenças entre as escolas desviando o foco da questão do ensino qualitativo para o quantitativo.

Respeito à Autoria: Todo o conteúdo disponibilizado neste site é de livre acesso e tem como objetivo compartilhar a produção científica. Pedimos que, ao copiar quaisquer trechos, você sempre cite a fonte original, respeitando a autoria e contribuindo para a integridade acadêmica.

DESIGNED WITH WORDPRESS

sobre

Esse blog é um produto educacional[1] fruto de projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília – UNB, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Dissertação: O DIREITO DE BRINCAR E AS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA ESCOLA: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Autor: Júlio Cesar Cabral da Costa – julioef@gmail.com

Orientador: Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo

---

[1] […] por produtos educacionais entendem-se os materiais didáticos elaborados com o objetivo de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Sua natureza é diversa, podendo ser jogos didáticos,

protótipos e roteiros para atividades experimentais, mídias educacionais, propostas e sequências de ensino, livros paradidáticos, materiais interativos, aplicativos, entre outros. Rosa e Locatelli (2018, p.02)

práticas corporais lúdicas na escola

Direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas na Escola: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Respeito à Autoria: Todo o conteúdo disponibilizado neste site é de livre acesso e tem como objetivo compartilhar a produção científica. Pedimos que, ao copiar quaisquer trechos, você sempre cite a fonte original, respeitando a autoria e contribuindo para a integridade acadêmica.

DESIGNED WITH WORDPRESS

referências

ALBUQUERQUE, J. de O.; TAFFAREL, C. N. Z. PROJETO HISTÓRICO E PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [*s. l.*], v. 14, n. 25, p. 52–70, 2020. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/896 Acesso em: 29 jul. 2022.

AMIN, A. R. Dos direitos fundamentais -. *In*: CURSO DE DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS. 13. ed. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2021.

ANDRADE, L. C. de *et al.* Cultura Corporal: o “movimento” dialético entre homem e natureza. **Praxia – Revista on-line de Educação Física da UEG**, [*s. l.*], v. 2, p. e2020007–e2020007, 2020. Disponível em:

https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/10599. Acesso em: 19 abr. 2024.

ARAUJO, M. A. L. O Estado Brincante. **Revista Terceiro Incluído**, [*s. l.*], v. 7, p. 19–30, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/teri/article/view/48257. Acesso em: 27 ago. 2024.

BOCCHI, A. F. de A.; GOMES, R. G. M. MOVIMENTOS DE SENTIDO SOBRE O BRINCAR E O CORPO BRINCANTE NO DOCUMENTÁRIO TARJA BRANCA. **Revista DisSoL – Discurso, Sociedade e Linguagem**, [*s. l.*], n. 11, p. 128–150, 2020. Disponível em: http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/875. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL, P. da R. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, [*s. l.*], 1990.

BRASIL, P. da R. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** [*S. l.*], 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL, P. da R. **LEI No 10.639**. 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL, P. da R. **LEI Nº 14.826, DE 20 DE MARÇO DE 2024.** Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias

intersetoriais de prevenção à violência contra crianças; e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. 20 mar. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14826.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. [*S. l.*]: Artmed editora, 2003.

COLETIVO AUTORES. **METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2° grau – série formação do professor).

DEMISSÃO GAMEFICADA. Direção: Bianca Frossard. [*S. l.*]: Porta dos Fundos, 2021. Streaming Humor (2:42). Disponível em: https://youtu.be/7KaS3RZYWbo?si=naDBLM97IVHu6SVv. Acesso em: 10 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL, S. de E. de E. do. **Currículo em movimento da educação básica–pressupostos teóricos**. [*S. l.: s. n.*], 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

DISTRITO FEDERAL, S. de E. de E. do. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. [*S. l.: s. n.*], 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf?form=MG0AV3.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. **Pedagogia histórico-crítica**, [*s. l.*], v. 30, p. 7–21, 2011.

DUARTE, R. D. C. **GESTÃO ESCOLAR E TEORIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DO CAPITAL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-**

CRÍTICA. 2020. Doutorado – Universidade Estadual Paulista (Unesp), [*s. l.*], 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/202248>. Acesso em: 1 set. 2022.

FRANCO, R. R. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. Dissertação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.

FURTADO, R. S. 2. **Corpoconsciência**, [*s. l.*], p. 156–167, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/86(Acesso em: 17 maio 2023.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N. FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: SUPERANDO LIMITES E RECOLOCANDO DESAFIOS. *In*: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 40 ANOS DE LUTA POR ESCOLA E DEMOCRACIA–VOLUME 1. [*S. l.*]: Autores Associados, 2021. v. 1. Disponível em: 7–18.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. [*S. l.*]: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica : as contribuições da obra de Dermeval Saviani. [*s. l.*], 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18205. Acesso em: 17 nov. 2022.

LAVOURA, T. N. NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA. **Poiésis**, [*s. l.*], v. 14, n. 25, p. 99–119, 2020.

LAVOURA, T. N.; JÚNIOR, C. de L. S.; MELO, F. D. A. ENSINO DA CULTURA CORPORAL NA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: NATUREZA E ESPECIFICIDADE. *In*: ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO HUMANA. Curitiba: Appris, 2021. p. 143–164.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, [*s. l.*], v. 33, n. 1, p. 345–376, 2015.

LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, [*s. l.*], v. 16, n. 1, p. 11–29, 2010.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [*s. l.*], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168. Acesso em: 6 jun. 2024.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MASCARENHAS, F. **Lazer e grupos sociais : concepções e metodo**. 2000. 122 f. Dissertação – UNICAMP, Campinas, SP, 2000. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/199823. Acesso em: 17 set. 2024.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de filosofia e psicologia da educação**, [*s. l.*], n. 15, 2015.

MOREIRA, A. U. "Brincante é um estado de graça" : sentidos do brincar na cultura popular. [*s. l.*], 2016. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/19128. Acesso em: 26 ago. 2024.

PACHECO, B. E. L. D.; DAROS, A. A concepção de educação sob a perspectiva da UNESCO com enfoque no documento "Educação, um tesouro a descobrir". **Revista Pleiade**, [*s. l.*], v. 10, n. 19, p. 68–75, 2016. Disponível em:

https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326. Acesso em: 6 set. 2022.

RODRIGUES, C. A.; PADILHA, A. M. L. A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. **ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russ**, [*s. l.*], 2017. Disponível em: https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais. Acesso em: 20 set. 2022.

ROSA, C. C. T. W. da; LOCATELI, A. Produtos Educacionais: Diálogo Entre Universidade e Escola. **Revista ENCITEC**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, p. 26–39, 2018. Disponível em: http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/2716. Acesso em: 15 set. 2022.

SALES, R. M. A. **CORPOS EM TRANSE NA ESCOLA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO BRINCAR NA ADOLESCÊNCIA**. 2022. 130 f. DISSERTAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, [*s. l.*], 2022.

SAMPAIO, J. O. *et al.* A PRÁTICA CORPORAL COMO EXPRESSÃO DA IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA NA BRINCADEIRA: UMA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. **Movimento**, [*s. l.*], p. 1447–1458, 2017. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/72972. Acesso em: 10 mar. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Ed. comemorativaed. Campinas, São Paulo: Autores Ass, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. [*S. l.*]: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.reved. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [*s. l.*], v. 36, n. 1, p. 332–351, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732018000100332&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, M. R. da. **O assalto a infancia no mundo amargo da cana-de-açucar : onde esta o lazer/ludico? O gato comeu?** 2000. Doutorado – UNICAMP, Campinas, SP, 2000. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/200379?returnUrl=%2FIndicador%2FIndex%3Fc%3D200379. Acesso em: 7 jun. 2024.

SOARES, J. M.; FIGUEIREDO, M. X. B. **O poder simbólico no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança**. Ijuí: Unijuí, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z.; HACK, C. Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física: algumas contribuições. **Coleção Formação e Produção em Educação**, [*s. l.*], v. 5, p. 10–37, 2020. Disponível em: https://bit.ly/V5E-BOOK_RESSIG. Acesso em: 10 mar. 2022.

TEIXEIRA, D. R.; DIAS, F. B. M. A necessidade histórica da cultura corporal: limites e possibilidades sob a ordem capitalista. **Motrivivencia**, [*s.*

l.], n. 36, p. 94–110, 2011.

ZIRALDO. **Recado pra os pais**. [*S. l.*]: Brasília, 2011.

ZOGHBI, S. **Dimensões dos Direitos Fundamentais**. [*S. l.*], 2017. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/dimensoes-dos-direitos-fundamentais/499244953. Acesso em: 16 ago. 2024.

Direito de Brincar e as Práticas Corporais Lúdicas na Escola: Formação Continuada e Intervenção Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Respeito à Autoria: Todo o conteúdo disponibilizado neste site é de livre acesso e tem como objetivo compartilhar a produção científica. Pedimos que, ao copiar quaisquer trechos, você sempre cite a fonte original, respeitando a autoria e contribuindo para a integridade acadêmica.

DESIGNED WITH WORDPRESS