



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DE FÁTIMA DE LACERDA**

**PRÁXIS CORPORAL NA PERSPECTIVA DO “SER MAIS”: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA**

**2018**

MARIA DE FÁTIMA DE LACERDA

PRÁXIS CORPORAL NA PERSPECTIVA DO “SER MAIS”: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Linha de Pesquisa: Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

Coorientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L138p Lacerda, Maria de Fátima de.  
Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” : uma proposta pedagógica para educação física no ensino fundamental / Maria de Fátima de Lacerda. – 2018.  
203 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

Coorientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

1. Práxis Corporal. 2. “Ser mais”. 3. Educação Física Escolar. I. Título.

CDD 370

---

MARIA DE FÁTIMA DE LACERDA

PRÁXIS CORPORAL NA PERSPECTIVA DO “SER MAIS”: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Linha de Pesquisa: Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

Coorientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Coorientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria José Albuquerque da Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Dias  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A Deus e a Nossa Senhora, pela inspiração, discernimento e sabedoria neste trabalho. Ao meu pai, Pedro Alcântara de Lacerda, e ao meu irmão, José Moises (em memória). À minha mãe, Francisca, e à minha tia-mãe, Raimunda, pelo exemplo de vida e dedicação. Ao filho amado Rodrigo, por dar razão e sentido à minha vida. Ao sobrinho-filho, Anderson e Gabriel, pelo carinho, aos(as) meus(minhas) irmãos(as), Elizeu, Rogério, Dãozinha, Idália, Juliana, Nana, Cidinha e à toda minha família, que são a razão do meu viver. A todos(as) os(as) meus(minhas) professores(as) e estudantes, que foram o alicerce que tornaram possível esse trabalho, o meu imenso amor e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu pai, Pedro Alcântara de Lacerda, e ao meu irmão, José Moises (em memória), pelos ensinamentos e alegria de viver.

À minha amada mãe, Francisca, e à minha tia-mãe, Raimunda, pelo exemplo de vida, amor, carinho, perseverança e dedicação, por estarem sempre presentes em minha vida, contribuindo para eu “ser mais”. À minha mãe, com quem aprendi sobre a boniteza de amar e ser amada, a sua força manteve viva em mim a esperança e a alegria de buscar novas possibilidades, obrigada pelo amor que sempre uniu a nossa família, pela sua garra e determinação. À minha tia, pelo amor e pela serenidade com que nos guia no caminho da paz, da humildade e nos faz acreditar na vida. Gratidão pelos anos dedicados a nós ao longo de seus prósperos 95 anos.

Ao Rodrigo, filho muito amado, apelo amor, carinho e extraordinário exemplo de vida que tem sido para mim ao longo dos anos. Gratidão, filho, pelas horas de leituras dedicadas ao meu texto, pelo incentivo e estímulos nas horas em que mais precisei. Você foi sempre a bússola que orientou os meus passos, gratidão por esses lindos anos de convivência e de aprendizado, você é a luz que ilumina o meu caminho.

A toda minha família, orgulho e razão do meu viver, pelo amor e carinho a mim dedicado em todos esses anos de minha vida. Aos meus irmãos e irmãs, Rogério, Elizeu, Dãozinha, Idália, Nana, Jú e Cidinha, pelo incentivo, pelo carinho que sempre me dedicaram; com certeza, sem a força que nos une, eu jamais teria concluído essa jornada. Um agradecimento especial às minhas irmãs Idália e Rosânia (Nana), pelo tempo em que cuidaram do Rodrigo quando ainda estava na graduação. À Cidinha, por seus conselhos e incentivos nos momentos difíceis. À minha irmã, Juliana, pelo incentivo aos meus estudos e por ter pagado a minha inscrição no vestibular. Sem a colaboração amorosa de vocês, desde a minha graduação, hoje eu não estaria concluindo o mestrado.

Aos meus sobrinhos-filhos, Anderson e Gabriel, pela esperança que me motiva na busca do “ser mais”. A todos(as) os(as) meus(minhas) sobrinhos(as)-filhos(as), Emanuel, Patrícia, Vandey, Sâmia, Elise, Pedro, Ravene, Andressa Vitória, Amiltinho, Vitória, Stephenye, Lorena, Glenda, Vanessa, Kelson, e um especial agradecimento à minha sobrinha Patrícia, pela solidariedade e presteza ao me defender em um momento tão difícil e delicado do processo de estudo, que você continue com esse senso de amor e justiça a guiar os teus

passos.

A Patrício, Fátima e Barbara, por estarem sempre torcendo pelo nosso bem.

À família Garcia, nas pessoas de Gerlane, do Sr. Ivanildo e da Dona Darci (em memória), por fazerem parte desse momento tão significativo de minha vida. Ao Alex, pelo incentivo e presteza em defender a minha causa em um momento difícil e delicado, gratidão, você é um profissional que faz a diferença.

Um agradecimento especial à filha que a vida me deu, Juliane Garcia, pela dedicação, carinho, organização e sentido que deu aos meus estudos, seu jeito meigo e determinado de ser me inspirou e me motiva a aprender cada vez mais.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, pela organização e sentido que deu ao meu aprendizado em nossos anos de convivência. Gratidão pelo muito que aprendi ao longo dessa jornada, por me ajudar a entender o sentido de ser professora, na complexidade que vivenciamos hoje na educação. A você, professora, a minha sincera e eterna gratidão por ter acolhido o meu trabalho, confiado no meu potencial, pela paciência e por me ajudar a compreender que, mesmo diante das dificuldades, o amor vence todas as diversidades na boniteza do ensinar-e-aprender

Ao meu coorientador, João Figueiredo, por me fazer compreender, como ele mesmo diz, que isso “é todo um processo que envolve a complexidade inerente aos paradigmas contemporâneos do cenário atual”. Gratidão por me fazer viajar nos conhecimentos freireanos e acreditar que podemos transpor as situações-limite na perspectiva do “ser mais”. O seu jeito humilde e humano nos leva, sobretudo, a reagir aos processos desumanos e alienantes impostos pela sociedade de consumo e nos faz sonhar com uma educação como prática da liberdade em Freire.

Às professoras da banca examinadora, na pessoa da Professora Dra. Aparecida Dias, pelo carinho, dedicação, e relevantes contribuições ao trabalho. À Professora Dra. Maria José, pelo carinho, dedicação, por suas relevantes contribuições e pelo seu exemplo de vida e profissional que se tornou e que muito me inspirou nesse processo.

À Secretaria Municipal de Ensino de Fortaleza, pelo afastamento de um expediente de trabalho para desenvolver meus estudos. Um especial agradecimento ao Setor, na pessoa da Ana Cristina, pelos esforços em conseguir o afastamento de todos os professores envolvidos no processo.

À Universidade Federal do Ceará, pelo apoio e condições para os estudos.

Ao pessoal da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, pela paciência e disponibilidade, em especial à Geisa, Ariadina e César, pela disponibilidade, dedicação, competência e apoio de sempre. Ao Professor Dr. José Arimateia e ao Alberto, pela atenção e carinho nos momentos difíceis do processo. Ao pessoal da Biblioteca do Centro de Humanidades, pela solicitude de sempre. Aos que, direta e indiretamente, contribuíram para conclusão dessa jornada.

Aos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa Saberes em Ação, pela irmandade e companheirismo, pela demonstração de amor e carinho para conosco em todas as etapas de nosso processo, nas pessoas do Jansen, Juninho (Ribamar), Rapha, Alisson Farias, Halisson Culha, Rony, Alex, Dirlene, Carlinha, Liana, Marcio, Naiara, Marcílio, Manu, enfim, a todos(as) meus(minhas) amigos(as)-irmãos(ãs) parceiros(as), o apoio de vocês foi fundamental para chegar até aqui. Agradecimento especial ao Raphaell, não só pela irmandade no momento que mais precisei, como pela força na organização do texto na fase inicial da pesquisa. Sua força, meu irmão, e incentivo foram essenciais nessa minha jornada. Às minhas amigas Tyane e Stefhanie, pelas parcerias nas produções, pelo incentivo e a força nas horas difíceis do processo.

Aos companheiros e às companheiras do GEAD, Marzinho, Maclecio, Anúzia Renatinha, Magda, Tânia, Thiago Anacé, Thiago, Rinardo, Moisy, Jhon, Professor Martins, Narcélio, Debora, Tânia, pelas orientações coletivas, pela força e motivação nesta jornada para eu desenvolver o trabalho, gratidão pelos momentos de estímulo de vocês. Agradecimento especial ao amigo Fran, pela paciência, pela motivação, estímulo e contribuições, me ajudando a ver e pensar as coisas com mais clareza. Gratidão por tudo!

Minha gratidão maior aos meus amados e queridos estudantes, pois, sem a força que emana dos olhos de cada um de vocês, em todos os dias de aula, sem esse brilho no olhar que nos motiva a “ser mais”, esse trabalho não teria sentido e significado. A todos os estudantes que participaram da pesquisa e a todos os que cruzaram o meu caminho e me fizeram a profissional que sou hoje, minha eterna gratidão.

Gratidão à Professora Suraya Cristina Darido, com você, professora, eu aprendi que a Educação Física vale a pena ser vivida em toda sua expressividade, aprendi que podemos ousar na perspectiva do “ser mais”.

Um agradecimento especial à minha querida amiga e irmã Clarice, que sempre me incentivou a fazer esse mestrado, desse os tempos em que trabalhamos no Distrito de

Educação, pelos incentivos na escrita do projeto para ingressar no programa e pela ajuda na leitura de meus textos. Você, minha irmã, é um ser humano maravilho que faz toda a diferença nesse mundo desumano e desigual em que vivemos.

Minha amiga e irmã Ângela, qualquer palavra que disser será pouco pelo muito que tenho a agradecer a você e à Clarice. Vocês são os anjos que Deus colocou em minha vida, quero agradecer e pedir ao Senhor que as abençoe, para que continuem com esse jeito simples, solidário e verdadeiro de ser.

Aos(às) colegas da turma de mestrado, Daniele, Silvana, Getuliana, Áurea, Crélia, Patrícia, Rocherter, Cristiane, Rogério, Heitor, Lígia, Neyla, Neurilane, Kelviane, Nágela, Dany, Aurea, Gildênia, Claudênia, Júlia, Giseli, ao colega Arnaldo, o aprendiz de poeta, enfim, a todos(as), minha profunda gratidão pela força e alegria de aprendermos uns com os outros.

Deixo minha gratidão a todos os professores que passaram pela minha vida e que, de certo modo, contribuíram nesse processo. Um especial agradecimento aos professores do mestrado, Juraci, Eliane Dayse, Ribamar Furtado, Luiz Távora, Adriana Limaverde, Jhon, Celecina, Luiz Botelho, Sandra Petit, Ercília, Valdemarin. Minha linda Professora Kelma Matos, sempre com um sorriso e uma palavra de fé e esperança, Ângela Linhares, por estar sempre solícita a nos ajudar.

Aos colegas e professores e funcionários da escola, às meninas da cantina, dos serviços gerais, aos porteiros, à Marcia, professora, Renato, Sávio, Charly, Jordana, Cesarina, Erisson, Leo, Tácito, Liduina, Paulinha, Mosalina, Eline, Valdirene, Rosangela, Raquel, Gardênia, Coordenadoras, Márcia e Ivani, Diretora Inair, Dona Maria do Socorro. À professora Eunice, que sempre foi tão solícita em liberar o grupo de estudantes na fase inicial da pesquisa. Enfim, a todos que eu não falei o nome, mas estão guardados no meu coração, eu muito agradeço.

Aos colegas do Distrito de Educação, que mesmo depois de ter saído de lá, continuaram torcendo e me apoiando, nas pessoas de Wladenice, Fátima Praciano, Socorro Rabelo, Regininha, Regina, Welington, Alex, Álvaro, Cintia, Vitória, Marcilene, Emanuel, Verônica, e tantos outros que não tenho como citar o nome.

Ao advogado Alex, pois mais que um profissional foi um grande ser humano em um momento de grande aflição no processo entrada no mestrado.

Ao pessoal da Xerox, às pessoas da higienização das salas, nas pessoas de Flor, Andreia, Marina, aos seguranças, por permitir a nossa tranquilidade nos estudos e estarem sempre tão solícitos, nos recebendo com um sorriso no rosto desejando boas-vindas. À Gina, dona Paula, Cris e Cida e seu Raimundo da cantina, ao Marquinho da livraria, minha gratidão pela atenção e pelo carinho. Todos vocês moram em meu coração e serei eternamente grata por tudo.



Foto de Sebastião Salgado.

Esta imagem reflete a minha pessoa quando criança, pois vejo nesse olhar esperançoso, neste riso tímido, mas amoroso, nas mãos leves e fortes em volta do caderno e ao segurar o lápis, a mais bela expressão da capacidade do “ser mais” no mundo e com o mundo, como sujeito do seu processo histórico na busca de uma sociedade mais humana e de uma educação como prática da liberdade de ser e existir com pessoa.

## RESUMO

Essa pesquisa apresenta um diálogo com a análise dos pressupostos teóricos e práticos que fundamentam uma perspectiva pedagógica de ensino para a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Fortaleza, ancorada no conceito de Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”. Assim, a partir de uma ação dialógica, crítica e reflexiva, realizou-se uma pesquisa nos moldes da Pesquisa-Ação, numa abordagem qualitativa, em que fiz um breve relato de minha experiência profissional, de pesquisadora e aproximação com a pesquisa até a produção para este trabalho, no qual foi realizada uma intervenção pedagógica nas séries finais do Ensino Fundamental na Educação Física. Os estudos foram realizados em três momentos distintos: no primeiro, desenvolveram-se os fundamentos teórico-metodológicos da Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”; no segundo, realizou-se a organização de Unidades Didáticas que compuseram o projeto piloto vivenciado com os estudantes do 5º ano em 2016; e o terceiro momento ocorreu na reelaboração, implementação, descrição e análise das unidades didáticas do 6º ano em 2017. Para tanto, elegeu-se, como referencial teórico básico, Paulo Freire, Vázquez, Gadotti, Figueiredo e Silva. Como instrumentos de análise, foram utilizados os relatórios de implementação das Unidades Didáticas, os materiais produzidos pelos estudantes, os círculos dialógicos em aula e as entrevistas semiestruturadas. A organização dos resultados foi realizada de acordo com a técnica da análise temática para determinação de categorias. Os achados indicaram que as categorias “práxis” e “ser mais” foram as que mais se sobressaíram. No entanto, identificamos que a dialogicidade, o saber parceiro, a amorosidade e a problematização também estiveram presentes nas análises. Destarte, no diálogo com os estudantes e reflexão do cotidiano escolar, concluiu-se que a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”, em meio as dificuldades encontradas no processo, contribui para a construção de uma perspectiva pedagógica de ensino para a Educação Física Escolar, atuando na formação de educandos mais críticos, autônomos, participativos, conscientes de si e empenhados em mudar a sua realidade, trabalhando para a construção de uma educação crítica, dialógica e transformadora do ensino.

**Palavras-chave:** Práxis Corporal. “Ser mais”. Educação Física Escolar.

## ABSTRACT

This research presents a dialogue with the analysis of the theoretical and practical assumptions that base a pedagogical perspective of teaching for Physical Education in Elementary School in a Municipal School of Fortaleza, anchored in the concept of Corporal Praxis in the perspective of “being more”. Thus, from a dialogic, critical and reflexive action, research was carried out along with the lines of the Action Research in a qualitative approach, in which I make a brief account of my professional experience, as a researcher, and my relation with the research until the production of this work which carried out a pedagogical intervention in the final series of elementary education in Physical Education. The studies were carried out in three different moments: firstly, we developed the theoretical-methodological foundations of the Body Praxis in the perspective of "being more"; secondly, we organized the didactic units that composed the experimental project with the 5th year students in 2016; finally, it occurred in the re-elaboration, implementation, description and analysis of the didactic units of the 6th year in 2017. For this we had as basic theoretical reference Paulo Freire, Vázquez, Gadotti, Figueiredo e Silva. As instruments of analysis we used the reports of implementation of Didactic Units, the materials produced by the students, the dialogical circles in class and semistructured interviews. The result's organization was performed according to the thematic analysis technique for categorization. The findings indicated that the categories 'praxis' and 'being more' were the most important. Nevertheless, we identified that the dialogicity, the partner knowledge, amorosity, problematization, were also present in the analyzes. Therefore, in the dialogue with the students and reflection of the school routine, we conclude that the Body Praxis in the perspective of "being more", amidst the difficulties encountered in the process, contributes to the construction of a pedagogical perspective of teaching for Physical School Education, acting in the formation of students who are more critical, autonomous, participative, aware of themselves and committed to change their reality in the perspective of "being more", working to construct a critical, dialogic and transformative education.

**Keywords:** Corporal praxis. “Be more”. School Physical Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Círculo dialógico – escolha do conteúdo programático. UD I (6ºano) .....	108
Figura 2 –	Escolha do conteúdo programático. UD I (6ºano) .....	108
Figura 3 –	Atividades lúdicas e recreativas I. UD I (6ºano) .....	108
Figura 4 –	Atividades lúdicas e recreativas II. UD I (6ºano) .....	109
Figura 5 –	Atividades lúdicas e recreativas – atletismo. UD I (6ºano) .....	109
Figura 6 –	Relato e desenho. UD I (6ºano) .....	110
Figura 7 –	Foto 1 do jogo de perguntas e respostas. UD II (6ºano) .....	114
Figura 8 –	Foto 2 do jogo de perguntas e respostas. UD II (6ºano) .....	114
Figura 9 –	Corrida de velocidade. UD II (6ºano) .....	114
Figura 10 –	Atividades recreativas I. UD II (6ºano) .....	114
Figura 11 –	Atividades recreativas II. UD II (6ºano) .....	115
Figura 12 –	Atividades recreativas III. UD II (6ºano) .....	115
Figura 13 –	Atividade de concentração/relaxamento. UD II (6ºano) .....	115
Figura 14 –	Desenho atividade recreativa. UD II (6ºano) .....	116
Figura 15 –	Atividade sobre o atletismo. UD II (6ºano) .....	116
Figura 16 –	Círculo dialógico/atletismo. UD III (6º ano) .....	120
Figura 17 –	Atletismo – lançamento de dardo. UD III (6º ano) .....	120
Figura 18 –	Atletismo – arremesso de peso. UD III (6º ano) .....	120
Figura 19 –	Arremesso de disco. UD III (6º ano) .....	121
Figura 20 –	Desenho de uma das crianças (Rosa Pink). UD III (6º ano) .....	121
Figura 21 –	Texto e desenho (frente) de uma das crianças (Vermelho). UD III (6º ano) .....	122
Figura 22 –	Texto e desenho (verso) de uma das crianças (Vermelho). UD III (6º ano) .	123
Figura 23 –	Corrida de revezamento. UD IV (6º ano) .....	126
Figura 24 –	Corrida. UD IV (6º ano) .....	127
Figura 25 –	Corrida com obstáculo I. UD IV (6º ano) .....	127
Figura 26 –	Corrida com obstáculo II. UD IV (6º ano) .....	127
Figura 27 –	Texto de uma das crianças (Vermelho). UD IV (6º ano) .....	128
Figura 28 –	Texto de uma das crianças. UD IV (6º ano) .....	128

Figura 29 –	Círculo dialógico. UD V (6º ano) .....	132
Figura 30 –	Texto/desenho de uma das crianças (Laranja). UD V (6º ano) .....	133
Figura 31 –	Texto/desenho de uma das crianças (Amarelo-Rosa). UD V (6º ano) .....	133
Figura 32 –	Registro fotográfico I. UD VI (6º ano) .....	136
Figura 33 –	Registro fotográfico II. UD VI (6º ano) .....	136
Figura 34 –	Registro fotográfico III. UD VI (6º ano) .....	137
Figura 35 –	Registro fotográfico IV. UD VI (6º ano) .....	137
Figura 36 –	Registro fotográfico V. UD VI (6º ano) .....	137
Figura 37 –	Registro fotográfico VI. UD VI (6º ano) .....	137
Figura 38 –	Texto/desenho de uma das crianças (Azul). UD VI (6º ano) .....	138
Figura 39 –	Foto I dos <i>slides</i> . UD VII (6º ano) .....	141
Figura 40 –	Foto II dos <i>slides</i> . UD VII (6º ano) .....	141
Figura 41 –	Foto III dos <i>slides</i> . UD VII (6º ano) .....	142
Figura 42 –	Desenho de uma das crianças (Vermelho). UD VII (6º ano) .....	142
Figura 43 –	Texto/desenho de uma das crianças (Azul-piscina). UD III (6º ano) .....	144
Figura 44 –	Texto/desenho de uma das crianças (Azul). UD III (6º ano) .....	146
Figura 45 –	Texto/desenho de uma das crianças (Laranja). UD III (6º ano) .....	147
Figura 46 –	Registro I do círculo dialógico. UD V (6º ano) .....	164
Figura 47 –	Registro II do círculo dialógico. UD V (6º ano) .....	164
Figura 48 –	Registro III do círculo dialógico. UD V (6º ano) .....	164
Figura 49 –	Registro da Unidade Didática II (6º ano) .....	169
Figura 50 –	Atletismo no campinho. UD III (6º ano) .....	170
Figura 51 –	Criança subindo na árvore. UD III (6º ano) .....	170
Figura 52 –	Corrida de revezamento. UD IV (6º ano) .....	171
Figura 53 –	Exercícios acrobáticos, rolamentos. UD VI (6º ano) .....	172
Figura 54 –	Piquenique realizado durante a experiência piloto. UD IV (5º ano) .....	174
Figura 55 –	Desenho com texto. UD I – Experiência piloto (5º ano) .....	188
Figura 56 –	Desenho correspondente à aula os segredos do baú. UD II – Experiência piloto (5º ano) .....	192
Figura 57 –	Foto da aula com o baú. UD II – Experiência piloto (5º ano) .....	192
Figura 58 –	Foto do filme “O menino maluquinho I”. UD III – Experiência piloto (5º ano) .....	

ano) .....	194
Figura 59 – Desenho “O menino maluquinho I”. UD III – Experiência piloto (5º ano) .	195
Figura 60 – Foto I da aula do piquenique. UD IV – Experiência piloto (5º ano) .....	197
Figura 61 – Foto II da aula do piquenique. UD IV – Experiência piloto (5º ano) .....	197
Figura 62 – Aula com o vídeo “O Herói anônimo”. UD V – Experiência piloto (5º ano) .....	199
Figura 63 – Desenho e texto sobre o vídeo “O Herói anônimo”. UD V – Experiência piloto (5º ano) .....	200
Figura 64 – Foto do círculo dialógico. UD V – Experiência piloto (5º ano) .....	201
Figura 65 – Foto do círculo dialógico – expressão corporal. UD V – Experiência piloto (5º ano) .....	201
Figura 66 – Foto do círculo dialógico – desenho. UD V – Experiência piloto (5º ano) ..	202

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Frequências por unidades didáticas. Total de estudantes do 6º ano de 2017 na escola Jonathan da Rocha Alcoforado: Matriculados = 39. Transferidos =1. Total = 38 .....	102
Quadro 2 –	Análise da Unidade Didática I. Tema: Busca do conteúdo programático ..	148
Quadro 3 –	Análise da Unidade Didática II. TEMA: Atletismo – jogo de perguntas e resposta .....	149
Quadro 4 –	Análise da Unidade Didática III. TEMA: Atletismo – lançamento e arremessos .....	150
Quadro 5 –	Análise da Unidade Didática IV. TEMA: Atletismo .....	152
Quadro 6 –	Análise da Unidade Didática V. TEMA: Construção coletiva do conteúdo programático .....	153
Quadro 7 –	Análise da Unidade Didática VI. TEMA: Ginástica .....	154
Quadro 8 –	Análise da Unidade Didática VII. TEMA: Ginástica .....	155
Quadro 9 –	Categorização de análise das unidades temáticas .....	156
Quadro 10 –	Unidades Didáticas do 6º ano .....	156

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” – Experiência Piloto .....	84
Gráfico 2 – Práxis Corporal na Perspectiva do “ser mais” .....	85
Gráfico 3 – Modelo didático-pedagógico no contexto da abordagem temática freireana: avanço no processo do conhecimento .....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências e Esporte
CED	Centro Educacional 02 do Gama Distrito Federal Brasília
EPC	Ensaio da Práxis Corporal
EP	Experiência Piloto
GEAD	Grupo de Educação Ambiental Dialógica
IEFES	Instituto de Educação Física e Esporte
IFCE	Instituto Federal de Educação do Ceará
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PER	Perspectiva Eco-Relacional
SESC	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação
UD	Unidade Didática
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>1.1</b>	<b>Percurso formativo aproximação com a pesquisa nos caminhos da investigação metodológica</b> .....	30
1.1.1	Do percurso formativo à aproximação com a pesquisa .....	32
<b>1.2</b>	<b>Traçando os sentidos e significados: caminhos da investigação metodológica</b>	40
1.2.1	Traçado do processo: os caminhos escolhidos e as etapas proferidas .....	44
1.2.2	Instrumentos de análise .....	45
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TEMOS: RUMO A PRÁXIS CORPORAL PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO “SER MAIS”</b> .....	47
<b>2.1</b>	<b>Educação e Educação Física que temos rumo ao caminho da proposição que queremos</b> .....	50
<b>2.2</b>	<b>Educação Física Escolar: a história que se conta</b> .....	53
2.2.1	Educação Física para além das suas práticas tradicionais: caminhos que se abrem na proposição da Práxis Corporal Pedagógica na perspectiva do “ser mais” .....	59
2.2.2	Abordagens Pedagógicas da Educação Física, Parâmetros Curriculares Nacionais e Educação Física como Componente Curricular .....	65
2.2.3	Educação Física enquanto componente curricular .....	66
2.2.4	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) .....	67
<b>2.3</b>	<b>Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”</b> .....	69
2.3.1	Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”: fundamentação, metodologia e avaliação .....	77
<b>3</b>	<b>EXPERIÊNCIA PILOTO: VIVENCIANDO AS UNIDADES DIDÁTICAS DA PRÁXIS CORPORAL NA PERSPECTIVA DO “SER MAIS”</b> .....	91
<b>3.1</b>	<b>Sobre Planejamento/Unidade Didática</b> .....	92
<b>3.2</b>	<b>Em busca do entendimento para proposição de uma Unidade Didática na Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”</b> .....	95
<b>3.3</b>	<b>Unidade Didática na Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”: construindo possibilidades</b> .....	96

<b>4</b>	<b>SENTIDOS E SIGNIFICADOS: ANÁLISE DAS UNIDADES DIDÁTICAS</b>	<b>102</b>
<b>4.1</b>	<b>Quadro de frequência – Unidades Didáticas I, II, III, IV, V, VI, VII</b>	<b>102</b>
<b>4.2</b>	<b>Unidades Didáticas: Práxis Corporal na Perspectiva do “ser mais”</b>	<b>103</b>
4.2.1	Unidade Didática I	104
4.2.2	Unidade Didática II	110
4.2.3	Unidade Didática III	117
4.2.4	Unidade Didática IV	123
4.2.5	Unidade Didática V	128
4.2.6	Unidade Didática VI	133
4.2.7	Unidade Didática VII	138
4.2.8	Unidades Didáticas: sentidos e significados	143
<b>4.3</b>	<b>Análise dos desenhos das Unidades Didáticas</b>	<b>144</b>
<b>4.4</b>	<b>Quadros de análise das Unidades Didáticas</b>	<b>148</b>
<b>4.5</b>	<b>Resultados das Categorias Analisadas</b>	<b>156</b>
<b>4.6</b>	<b>Análise de material produzido</b>	<b>156</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES</b>	<b>177</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA – EXPERIÊNCIA PILOTO – ENSAIOS DA PRÁXIS CORPORAL PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO “SER MAIS” (5º ANO)</b>	<b>186</b>
	<b>APÊNDICE B – FOTOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO “CÍRCULO DIALÓGICO” DA EXPERIÊNCIA PILOTO</b>	<b>201</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (Paulo Freire)

O discurso de Freire reflete, de certa forma, o foco de nossa trajetória a partir da importância dada aos caminhos que percorremos, refazendo e retocando nossos sonhos; aprendendo, assim, como andarilhos, a caminhar. Ao caminhar sobre os processos educativos, estamos, com a pesquisa, refletindo sobre a nossa trajetória de ensino, a nossa formação, a educação e A Educação Física, para articular novas possibilidades de ensino na busca inquietante de “ser mais”.

Ao buscar tal possibilidade, deparamo-nos com Pimenta e Franco (2010), que situa a sociedade contemporânea mostrando as rápidas transformações no mundo, os avanços tecnológicos que configuram a sociedade virtual, onde os meios de comunicação e da informação estão incidindo com força na escola e, com isso, aumentando os desafios para torná-la efetivamente democrática. Desse modo, Pimenta e Lima (2010, p. 12) acreditam que “[...] o desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento, humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo”. Percebemos, na fala da autora, que educar se configura como um dos grandes desafios da escola, em vista às mudanças que vivenciamos atualmente na sociedade.

Acerca desse contexto, Charlot (2013, p. 61) nos informa que “[...] existe hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação por um lado e, por outro, as formas efetivas”. O teórico deixa claro que, atrás da contradição social, existe outra, que é histórica, pois, para ele, a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos.

Ainda sobre essa questão Charlot (2013, p. 32) mostra que “[...] na sociedade contemporânea o docente trabalha na encruzilhada de numerosas contradições econômicas, sociais e culturais”. Acreditamos que é a partir dessa ótica que a educação, como um todo, vai desenvolvendo seus princípios, suas ideias, em suas formas de ser e existir em nossa sociedade.

Foucault (2014, p. 135) não escreveu especificamente sobre educação, mas mostra que:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

A política disciplinar sobre o corpo é, portanto, um processo de manipulação calculada de seus gestos e comportamentos levando-o a ser um ser obediente e submisso, disciplinado. E, sobre isso, o autor enfatiza:

[...] o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar' [...] A disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício. (FOUCAULT, 2014, p. 164)

Esse poder disciplinar constitui-se de situação em que o homem é tido como um objeto, capaz de ser moldado, manipulado, adestrado, domesticado, a partir de normas e punições, para que, assim, exerça obedientemente suas tarefas como bom cidadão, evitando infringir as normas estabelecidas pelo poder.

Foucault (2014) compreendia a instituição educacional e o ensino como um modo de disciplinar o ser humano sob o viés da economia e da política, de forma mecânica e submissa na obtenção de lucros. Desse modo, o ser humano, enquanto ser passivo, oprimido, disciplinado e destituído de seus direitos, não poderia fugir das normas impostas pela sociedade.

O autor expressa a submissão do sujeito e relaciona a escola, o quartel, a prisão, o hospício e a fábrica a instituições disciplinares, que têm o objetivo de formar através do adestramento, fazendo o enquadramento dos sujeitos para que eles possam ser úteis e servir obedientemente à sociedade.

Ao formular suas críticas à disciplina, o teórico nos adverte para a situação de submissão e opressão do ser humano, que se torna objeto do sistema político-econômico da sociedade. Portanto, fazendo a relação do pensamento de Foucault ao ensino e à educação e aos desafios atuais, entendo que a sociedade reproduz, em sua ótica de poder, uma educação que está a serviço das classes mais privilegiadas, e que, em sua essência, aponta para uma perspectiva opressora do ser humano.

Desse modo, o pensamento disciplinar de Foucault, na perspectiva submissa, pode ser associado à educação bancária referida por Freire (2005), em que o educando é um ser

passivo, que reproduz os conhecimentos produzidos por outros. Portanto, poder disciplinar e a educação bancária tornam o estudante um ser passivo, obediente e submisso ao sistema, sem voz e sem vez, num crescente processo de desumanização destituído do direito de ser e de existir enquanto pessoa no mundo.

Segundo Pereira (2013), a partir da subjetivação do sujeito, Foucault vai colocar, através da prática da liberdade, a possibilidade de resistência dos sujeitos a toda forma de controle e de submissão. Paulo Freire (2005) anuncia a libertação do ser a partir de uma educação dialógica, crítica, problematizadora, amorosa, libertadora e transformadora da realidade opressora, isto é, propõe a educação enquanto prática da liberdade.

Desse modo, considerando a inconclusão do ser e sua busca inquietante de “ser mais” humano, Freire (2005, p. 42) entende os homens como “seres da práxis”, isto é, a práxis como processo que se dá na reflexão dos homens agindo sobre o mundo para transformá-lo.

Entendemos que a Educação Física, no contexto dessa estrutura opressora e diante os desafios da educação na contemporaneidade, vem, em suas várias proposições, buscando uma prática pedagógica mais progressista, tendo como objetivo se contrapor ao modelo tradicional, tecnicista, higienista e esportivista.

Embora exista uma tendência a se efetivar uma proposição mais crítica para o componente curricular da Educação Física, tal prática não se efetiva nesses moldes no dia a dia escolar, visto ainda se construir, na realidade, uma prática descontextualizada que não considera o interesse dos estudantes.

Neste sentido, autores como Silva *et al.* (2010, p. 02) afirmam que

Na década de 1980 o modelo esportivista começou a ser muito criticado pelos meios acadêmicos e a educação física passou por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. Nesse momento rompeu-se, ao menos ao nível de discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único da escola.

Isso aponta para uma visão que busca romper, pelo menos na teoria, com esse modelo que considera o ser humano somente na perspectiva corporal, com foco na aptidão física, sem considerá-lo como sujeito que pensa o mundo de forma crítica. Os autores afirmam, no entanto, que nos discursos são apresentados os avanços, porém, na prática, não se consolida sob a mesma perspectiva.

Darido (2011) explica que as Abordagens Pedagógicas<sup>1</sup> da Educação Física surgem numa perspectiva mais avançada, considerando que têm um enfoque voltado para o “aprender a fazer”, em busca de uma ação mais organizada e ordenada. De tal forma que o professor, em seu planejamento, busque contextualizar e problematizar o conteúdo a ser trabalhado, explicando seu sentido e seu significado, além dos valores e das atitudes envolvidos na prática da cultura corporal do movimento<sup>2</sup>. No entanto, o que se percebe nos estudos de Silva *et al.* (2010, p. 02) é que a “[...] prática pedagógica na Educação Física ainda se apresenta muito resistente a mudanças [...] Os professores parecem se ater ainda a uma visão mais tecnicista na promoção da aptidão física e esportivização”.

Os nossos estudos e as observações sobre as práticas da Educação Física na escola vêm mostrando que, mesmo diante dos avanços na área, acredita-se que muitos professores nos dias atuais continuam embasando suas práticas em uma perspectiva bancária exposta por Freire (2005), em que o estudante, enquanto ser passivo, acaba sem ser valorizado e sem uma participação efetiva nas aulas. Neste sentido, nossos estudos e observações são compatíveis com o que afirmam Silva *et al.* (2010).

Acredita-se que, nos dias atuais, o professor baseia seus conteúdos pré-selecionados retirados de livros didáticos e esportes, tornando-se um transmissor de conteúdo, sem valorizar a participação efetiva dos alunos nas aulas. Essa realidade pode estar ocorrendo porque a formação profissional dos professores de Educação Física, por muito tempo, evitou os conhecimentos científicos e foi extremamente tecnicista, tornando esses professores aplicadores de práticas pedagógica herdadas do seu passado.

Por essa razão, percebemos que se faz necessário buscar outros conceitos para a área voltados para uma Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”, que nos levem a pensar a Educação Física de forma dialógica, crítica e problematizadora, de modo que favoreça ao

---

<sup>1</sup> Segundo Darido (2011), as Abordagens Pedagógicas da Educação se constituem em um movimento surgido na década de 1980, com o movimento de transformação política do país, como novas tendências que têm o intuito de ressignificar o papel do componente curricular da Educação Física no ambiente escolar.

<sup>2</sup> De acordo com o livro *Metodologia do ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38-39), “[...] a cultura corporal na dinâmica curricular da Educação Física tem características diferenciadas da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outra, que podem ser representadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. [...] afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola”.

estudante ser copartícipe do seu processo de ensino e aprendizagem. O interesse é o de pensar uma Educação Física que seja exequível e que esteja próxima à realidade da escola, que vislumbre uma formação mais humana e transformadora de ensino.

Diante do exposto, indagamos: como se daria uma Práxis Corporal Pedagógica na Educação Física na perspectiva do “ser mais”? A definição da questão a ser investigada na pesquisa emergiu de nossas primeiras conversas com a professora regente A, ao fazer o relato acerca do desafio de trabalhar com a turma no momento de 5º ano em 2016. Surgiu também do contexto que vivenciamos como professora da área de Educação Física em nossos 21 anos de docência, bem como das reflexões realizadas nos cursos de extensão vivenciados em nosso processo de formação continuada, os quais já foram citados anteriormente, bem como em nossa participação em grupos de estudo e pesquisa na Educação e na Educação Física e, principalmente, da postura de ensino que temos imprimido em nossa prática ao longo desses anos que nos remete à inconclusão do ser em busca de “ser mais”, como em Freire.

Para tanto, outros questionamentos também são pertinentes: quais os pressupostos teóricos, práticos e metodológicos que fundamentam o ensino ancorado na Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”? Como constituir uma unidade didática que materialize uma metodologia de ensino para a Educação Física escolar voltada para a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”? Como potencializar a práxis corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” no cotidiano das aulas?

Para isso, buscamos nesse estudo: aprofundar o nosso conhecimento referente à Práxis, bem como nos pressupostos teórico-práticos que fundamentam a Práxis Corporal Pedagógica na perspectiva do “ser mais”; identificar os seus contributos na Educação Física para uma educação dialógica, crítica, amorosa, reflexiva e problematizadora, bem como estudar a relação teoria e prática, (na práxis – ação-reflexão-ação) e analisar de que forma a sua vivência na escola possibilita uma metodológica de ensino inovadora para a Educação Física Escolar.

Por fim, implementamos e analisamos Unidades Didáticas nas aulas, com o intuito de responder à nossa pergunta central, para compreendermos a contribuição da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” para proposição de uma perspectiva pedagógica de ensino na Educação Física Escolar comprometida com a emancipação e libertação do indivíduo, num contínuo processo de humanização e transformação da

sociedade.

Nesse sentido, tivemos como objetivo geral:

- Analisar os pressupostos teórico e práticos que fundamentam uma perspectiva pedagógica de ensino para a Educação Física escolar, a partir de uma intervenção ancorada no conceito de Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.

Para tanto, tivemos como objetivos específicos:

- Identificar os elementos pedagógicos que constituem a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.

- Elaborar e implementar Unidades Didáticas que materializem uma perspectiva pedagógica de ensino para a Educação Física escolar voltada para a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.

- Analisar em que aspectos as Unidades Didáticas da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” contribuem para a construção de uma perspectiva pedagógica crítica de ensino na Educação Física escolar no Ensino Fundamental.

Nesse estudo, tomamos o conceito de “Práxis Corporal<sup>3</sup>” (FIGUEIREDO; SILVA, 2016) e ressaltamos que esse se constitui como um conceito em construção no campo da Educação Física, tendo sido utilizado primeiramente no Documento das Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza para o Ensino da Educação Física em 2011.

Tal documento foi elaborado sob a Coordenação Geral da Professora Dra. Ana Maria Iorio Dias, da Universidade Federal do Ceará (UFC), e pela Professora Flávia Regina de Góis Teixeira, representante da Secretaria de Educação (SME) do Município de Fortaleza. Coordenando a área específica da Educação Física estiveram à frente dos trabalhos o Professor Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo e a Professora Dra. Maria Eleni Henrique da Silva. Registramos, ainda, nossa participação na construção deste documento, como uma das representantes do distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional 3. Cabe ressaltar, também, que o termo “Práxis Corporal” é expresso em artigo relacionado à formação de professores, de autoria de Figueiredo e Silva (2016).

Informamos que a investigação acerca do estado da arte foi realizada em três periódicos da área da Educação Física, abrangendo o recorte temporal de janeiro de 2010 a

---

<sup>3</sup> O levantamento sobre o conceito de Práxis e Práxis Corporal foi realizado nos periódicos de relevância da Educação Física no recorte temporal de janeiro de 2010 a janeiro de 2016 onde o resultado encontrado foi de zero produção.

janeiro de 2016, com o intuito de aprofundar o diálogo com nossa proposta de trabalho. Salientamos que a escolha dos três periódicos se deu pelo fato de os mesmos serem de grande relevância para a área. Destacamos abaixo os três periódicos escolhidos.

- Revista Movimento – Revista Brasileira da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- Revista Motriz (UNESP – BRASIL) – Revista do Departamento de Educação Física do Centro de Biociências da Universidade Estadual Paulista – Rio Claro;
- Revista Brasileira de Ciências do Esporte (BRASIL) – Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Elegemos os termos “Práxis Corporal pedagógica” e, para melhor entendimento dessa temática, fizemos um afinilamento do termo para “Práxis corporal” e “práxis” para a busca nos referidos periódicos, a fim de facilitar os achados na literatura nacional.

Com uma abordagem qualitativa, realizamos uma busca nos periódicos de artigos, nos resumos e textos completos pelas palavras Práxis Corporal e não encontramos na literatura nada que fosse similar a esta nomenclatura. Fizemos outra busca utilizando a mesma metodologia e o mesmo recorte temporal pelo termo práxis e o resultado encontrado foi de zero produção na literatura nacional. Neste sentido, acreditamos que, neste recorte temporal e nas respectivas revistas estudadas, não existe nessa literatura nada similar a esse termo em relação à Práxis Corporal ou Práxis na Educação Física.

O termo Práxis Corporal, portanto, se apresentou inicialmente em 2011, nos documentos das Diretrizes Curriculares para a Prefeitura Municipal de Fortaleza, Estado do Ceará, que afirma que:

A Educação Física Escolar parametriza o seu objeto de estudo e trabalho, buscando aprender, sob leitura abrangente, a compreensão do corpo, do esporte, das manifestações rítmicas e gímnicas, das lutas, dos jogos, das brincadeiras e das demais expressões corporais constituintes da práxis corporal elaborada historicamente pela sociedade. (FORTALEZA, 2011, p. 84)

Em consonância com esse pensamento de práxis corporal, acreditamos, portanto, que o mesmo oferece uma leitura mais abrangente sobre o objeto de estudo e trabalho da Educação Física elaborado historicamente pela sociedade e, desse modo, amplia o nosso compreensão de corpo enquanto práxis corporal.

Tomamos ainda o documento das Diretrizes Municipais de Fortaleza

(FORTALEZA, 2011, p. 85), para explicar a autoria e os pressupostos que embasam o termo utilizado.

O termo práxis faz menção aos pressupostos ecoados na ação consciente do educador/educando, pautada nos ensinamentos de Freire (1996), que denomina práxis como ação/reflexão, do fazer e o repensar crítico sobre este fazer. Essa reflexão implica uma dinâmica entre o agir e o pensar, entre o pensar e o agir, num movimento que pretende a ampliação do que se faz rumo a uma análise crítica que visa à transformação dos propósitos e necessidades revelados.

Assim, a práxis – ação/reflexão – se faz, nos pressupostos de Freire, numa ação consciente do educador/educando, num fazer e pensar crítico sobre essa ação, isto é, sobre o agir e o pensar de forma crítica visando à transformação dos propósitos, bem como das necessidades.

Destacamos que em estudo realizado em 2016, sobre os documentos das diretrizes para a Educação Física, reforça-se a ideia da construção coletiva do documento, que teve como fundamento de base a proposta formulada por Figueiredo e Silva (2011), da ideia do corpo consciente de Paulo Freire para subsidiar a abordagem por eles denominada de “Práxis Corporal”. Tal proposta, segundo os autores, se subsidia na “dialogicidade freireana”, na “Perspectiva Eco-Relacional”, de Figueiredo, e na “formação relacional”, de Silva.

Almejamos, portanto, em consonância com os documentos das diretrizes, uma práxis corporal na Educação Física Escolar que se dá a partir de uma reflexão-ação crítica sobre a realidade “desvelada pelo próprio estudante” (FIGUEIREDO; SILVA, 2016, p. 85), enquanto protagonista do processo em suas diferentes relações.

Assim, o termo corporal associado ao fazer reflexivo é o que alicerça a práxis em um corpo em sua total integridade, o corpo “[...] orgânico, afetivo, motor, social, cognitivo, e espiritual” (FIGUEIREDO, 2003), o que, em nosso entendimento, irá construindo uma Educação Física na escola que se sustenta em uma práxis pedagógica que apresenta uma visão mais ampla de mundo e sociedade.

Neste termo, assim como no documento das diretrizes, para tornar explícito o termo práxis corporal (FIGUEIREDO; SILVA, 2016) vamos beber na concepção de corpo consciente em Freire (2001), que parte de uma dimensão política de educação e se dá dialogicamente nas relações.

Assim, a práxis corporal se dá:

[...] no próprio experimento do movimento, nas diferentes manifestações que ao se

‘ad-mirar’, ao observar a si mesmo, se consolida, corpo que toma consciência no mover-se em torno da constituição do conhecimento do próprio corpo-movimento. Dessa maneira, há potencial consciência do corpo e do movimento, corpo consciente, que se pauta na ação-reflexão-ação. (FORTALEZA, 2011, p. 85)

De acordo com as referidas Diretrizes, é desse corpo consciente, dessa consciência corporal que surge o conhecimento do próprio corpo em ação. Consciência corporal que nasce da ação-reflexão-ação em que, “[...] o corpo consciente pela práxis se institui, se reinventa, experimenta o que herda, o que receber ou adquire biológica, ecológica e sócio culturalmente e se recompõe-se, toma corpo em outro corpo que se aprimora ao aprimorar suas relações com os outros, com o mundo” (FORTALEZA, 2011, p. 86).

A nossa proposição de “práxis” e “ser mais” se pauta nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, a práxis enquanto Práxis Corporal se soma aos documentos das Diretrizes, na proposta elencada por Figueiredo e Silva (2016), e as concepções mais críticas da Educação Física. Ressaltamos que, na releitura do termo, para fundamentação da Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”, além da práxis e do “ser mais”, utilizaremos as categorias dialogicidade, amorosidade, contextualização, problematização, saber parceiro (FIGUEIREDO, 2009) e escuta sensível, de modo que, na inconclusão do ser enquanto sujeito de seu processo histórico – em seu modo de ser, sentir, e existir no mundo – venha anunciar uma educação enquanto prática da liberdade.

No entanto, destacamos as categorias acima relacionadas como elementos constituintes da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, porém, tomamos como categorias constituintes de análise as categorias que mais aparecem nos relatos dos educandos, que são a Práxis Corporal e o “ser mais”.

Portanto, reafirmamos que as categorias fundantes desse trabalho – Práxis Corporal e “ser mais” – serão ancoradas nos pressupostos freireanos, em que o conceito de Práxis se fundamenta na ação-reflexão-ação crítica e transformadora da realidade. O “ser mais” surge da vocação ontológica do ser humano, em seu processo de humanização fundamentado no enfrentamento da distorção dessa vocação, isto é, a desumanização que se mostra presente na história da humanidade.

Assim, no intuito de se vencer a situação de desumanização dos seres humanos, Paulo Freire (2001) propõe o processo de educação enquanto prática da liberdade, onde o educando, a partir da inconclusão do ser em um constante processo de humanização, passa da consciência ingênua para uma consciência crítica, deixando a sua passividade para tornar-se

sujeito de sua própria história.

Acreditamos, portanto, que o presente estudo traz uma relevância significativa para a área, já que se alicerça em um conceito ainda em construção na Educação Física Escolar, em um entendimento inicial da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, fornecendo elementos teóricos e metodológicos que se somam ao pensamento de uma ótica de ensino que está para além das concepções tradicionais e tecnicistas ainda vigentes na área, para uma Educação Física mais humana e libertadora.

Além disso, entendemos que a proposição da Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” tem relevância para a Educação como um todo, extrapolando a própria Educação Física, já que ela surge na perspectiva de modificar a lógica vigente da educação e do ensino que promove um estilo de educação bancária criticada por (FREIRE, 2011), onde o estudante é tratado como um ser passivo e o professor como um transmissor dos saberes produzidos por outros, que não dialogam com a realidade da escola.

Ressaltamos que há ainda um longo caminho teórico-prático a percorrer e que este estudo não pretende esgotar o assunto, bem como tem limitações a serem consideradas.

Vale registrar que este trabalho tem para nós um significado especial. É, na verdade, a realização de um sonho que perseguimos em meio aos desafios que enfrentamos ao longo de nossa trajetória de trabalho, de vida e formação nesses vinte e um anos de docência, de estudo e sobre a qual falamos no capítulo que tratamos da nossa trajetória de formação e aproximação com a pesquisa.

Assim sendo, a Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” vem se contrapor a toda uma ótica hegemônica de sociedade, de mundo e de educação, que tem como foco o ter e o poder e reverbera nesta educação punitiva, excludente e seletiva que vivenciamos em nossa sociedade elitista sob a égide do capitalismo liberal exacerbado.

A nossa pesquisa traz uma abordagem qualitativa, na qual fizemos uma intervenção pedagógica nos moldes da pesquisa-ação, em uma turma de 6<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física em uma Escola Pública Municipal de Fortaleza. Assim, tivemos como sujeitos colaboradores do processo os estudantes da turma e a mim, professora da turma e pesquisadora.

Além disso, a pesquisa apresenta também, de forma breve, as narrativas de nosso processo formativo e de aproximação com a pesquisa, por entendermos que a reflexão sobre a

prática nos levou a pensar primeiramente a temática dessa dissertação.

O texto da dissertação está estruturado em cinco capítulos. Iniciamos com a introdução, que traz também o nosso percurso formativo e a aproximação com a pesquisa. O segundo capítulo corresponde à metodologia da pesquisa e os passos proferidos na ação metodológica. No terceiro, fazemos um diálogo sobre a Educação e a Educação Física que temos rumo à Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”. O quarto capítulo versa sobre a análise dos resultados e o quinto e último capítulo trata das considerações finais do estudo, seguido das referências que apoiaram o trabalho e dos apêndices.

### **1.1 Percurso formativo aproximação com a pesquisa nos caminhos da investigação metodológica**

“Versa sobre a metodologia desse trabalho. Pois o acontecimento vivido é finito ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura”. (Walter Benjamin)

Acreditamos que o acontecimento lembrado é sem limites e que nas significações das experiências relembradas de nossa trajetória de vida e formação, nesse constante diálogo que travamos nas experiências e nas transformações vividas, trabalhamos na construção de nossa identidade enquanto pessoa e profissional que somos.

Desse modo, a partir da subjetividade<sup>4</sup> do nosso processo formativo, nos permitimos ir além da dimensão da racionalidade técnica. Na narrativa de nossa história de vida, podemos tecer caminhos para compreender melhor o que foi construído, neste sentido, abordamos também neste capítulo o nosso percurso formativo, as idas e vindas na perspectiva do “ser mais”, onde fazemos um relato da nossa história de vida e formação e apresentamos a nossa aproximação com a pesquisa.

Entendemos a importância deste processo, por acreditar, como Josso (2002), que a abordagem biográfica, no bojo de sua compreensão, atua como “um caminhar para si” e nela

---

<sup>4</sup> “Subjetividade – Qualidade ou caráter do subjetivo; [...] Subjetivo-relativo a sujeito. Existente no sujeito. [...] Filos que pertence unicamente ao pensamento humano, em oposição ao mundo físico, é, à natureza a natureza empírica dos objetos a que se refere” (FERREIRA, 1986, p. 1620). Subjetividade, segundo Tedesco (2008, p. 109), “[...] aponta para o desenvolvimento integral da personalidade, libertações impostas pelos determinismos sociais ou culturais”.

se articulam os conhecimentos adquiridos, as ações empreendidas nas diferentes buscas que o sujeito faz em suas narrativas.

Portanto, de acordo com o pensamento de Elizeu Clementino (2006), Delory-Momberger (2001; 2006), Pineau (1999) e Josso (2002), as escritas e as memórias autobiográficas são de grande pertinência epistemológica no domínio das ciências da educação e autoformação. Entendemos, desse modo, que estamos, assim, refletindo e reelaborando a nossa prática na práxis ação-reflexão-ação para a proposição que sugerimos.

Este tópico traz, portanto, um pouco da minha<sup>5</sup> história e marca o que sou, o que pretendo ser e o que, de certo modo, deixei de ser; permitindo constituir o caminho proferido até a proposição do presente trabalho. Irei, desse modo, discorrer sobre meu percurso formativo, as idas e vindas na perspectiva do “ser mais”, sobre a formação, os sentidos, significados e a aproximação com a pesquisa, para que se possa compreender melhor as influências que tive e as fontes que bebi para traçar a trajetória profissional.

Sou filha do meio de uma família de 13 filhos. Minha trajetória de estudo teve início nos anos 1970 e foi realizada toda em escola pública, em meio às dificuldades existentes no contexto social político e econômico da época. Sempre fui trilhando caminhos, abrindo veredas, em busca dos meus sonhos. Quando adolescente, fui feirante e, naquela época, já sonhava em fazer faculdade e imaginava que só através dos estudos pudesse ter uma vida melhor.

Desde pequena, gosto de estudar e de aprender sobre a vida e os seus sentidos e significados, mas sempre tive dificuldades em “decorar” os conteúdos. Lembro-me de chegar da escola e ficar horas e horas escrevendo as fórmulas de física e matemática na porta do meu quarto, com pedaços de giz que trazia da escola.

Na adolescência, quis ser atriz. Fiz teatro, amava dançar, mas nunca tive incentivo e muito menos dinheiro para frequentar escola de dança e me realizava nos musicais que fazíamos no colégio CED 02 do Gama, em Brasília. Ao fazer teatro na escola, me descobria, me reinventava e trabalhava o corpo em uma perspectiva crítica, ao representar um personagem e vivenciá-lo em cena. Aprendia, desse modo, um pouco mais sobre mim, sobre o outro e sobre a vida em suas múltiplas possibilidades e comecei, então, a descobrir e a entender melhor o mundo e ir a busca de meus ideais.

---

<sup>5</sup> Por se tratar do relato e reflexão de experiências pessoais, neste trecho será utilizada a 1ª pessoa do singular na escrita.

O grupo de teatro da minha escola se chamava “Trapo” e lá não fiz somente amigos, ganhei irmãos para a vida toda. O teatro foi como um divisor de águas na minha vida. Eu, que me via como uma pessoa tímida e insegura, comecei a me perceber como uma pessoa corajosa, determinada.

Em Fortaleza, fui do “Grupo Balaio de Teatro”, fiz o curso de “Arte Dramática” (CADE) da UFC. Fiz ainda o curso especialização em Arte e Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em parceria com o atual Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), onde desenvolvi, em minha monografia, um estudo bibliográfico intitulado *O Trabalho de Corpo no Método Brecht e Stanislavisk* (LACERDA, 2004).

### 1.1.1 Do percurso formativo à aproximação com a pesquisa

Este estudo está, para mim, muito além de uma pesquisa científica, é, antes de tudo, um sonho que realizo em meio a tantos desafios que enfrentei ao longo desta jornada de trabalho, de estudo e de vida. Penso que a pesquisa é uma parte de nós que se materializa nas indagações que fazemos e na busca inquietante que nos mobiliza no sentido de “ser mais”.

Assim, é com muita satisfação que venho compartilhar, em face aos meus 21 anos de docência, os passos proferidos nesta busca cheia de sentidos e significados que viabiliza em mim a minha maneira de ser e existir no mundo, abrindo caminhos que me constituem enquanto pessoa, docente e pesquisadora.

No entrelaçar dos afetos, vou tecendo os caminhos e descaminhos, vou traçando e atravessando as metas, revendo e ressignificando o trajeto. É, portanto, com muito afeto que em cada batida do meu coração vou trilhando este percurso, ora solitário, ora não, mas, essencialmente, amoroso e tecido a cada instante, no pulsar das ideias e na métrica científica da razão.

Confesso que não está sendo fácil trilhar caminhos e buscar possibilidades de ensino – em particular para a Educação Física – na atual conjuntura política e educacional do nosso país, em meio ao processo educacional e a essa crise política em que vivemos, mas sigo caminhando na busca inquietante de “ser mais”.

Para mim, vivenciamos um retrocesso – e é com indignação que denuncio – causado pelas correntes neoliberais que nos cerceiam o direito de “ser mais”, o que reverbera

no ensino e acaba emperrando o processo educativo em nosso país.

Advinda de uma educação bancária<sup>6</sup>, vivenciei um modelo de formação tecnicista, pautada em um programa de educação que não dialoga com a realidade da escola, onde o professor reproduz os conhecimentos produzidos por outro. Vi-me, em vários momentos da minha prática educativa, sem perspectivas diante desta problemática que reverbera neste cenário de fragmentação do ser, da sociedade e do ensino, o que acaba inviabilizando o trabalho do professor e o aprendizado do estudante.

Neste cenário de poucas oportunidades, busquei novas possibilidades em seminários, grupos de estudo, de pesquisa, cursos de especialização e de extensão universitária, entre outros. Fazendo uma retrospectiva deste processo, passa um filme na minha cabeça, onde afloram as lembranças de muitos momentos em que potencializava os sonhos na perspectiva do “ser mais”, na busca de possibilidades no chão da escola. Revendo a fita desse filme, me vejo no primeiro seminário que participei sobre Educação Física Escolar, refletindo e tentando aprender, sonhando com um ensino que desse sentido e significado à minha prática.

Apesar da formação tecnicista na graduação, buscávamos uma ação mais crítica no centro acadêmico Mauri de Carvalho da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e nas lutas travadas em prol de uma Educação Física de qualidade. O período da graduação foi uma fase boa, mas, ao mesmo tempo, difícil, pois tivemos que enfrentar vários desafios. Um dia, muito entediada daquela rotina fatigante de trabalho fora da educação, decidi que iria fazer valer os meus estudos, fui buscar trabalho na minha área e, de lá para cá, tenho vivenciado muitas experiências significativas na Educação Física.

Lembro com muito carinho de todas as escolas e lugares que passei. No início de minha trajetória profissional, trabalhei como professora de ginástica em academias e de natação no Colégio Gury e no Serviço Social do Comércio (SESC). No ano de 1997, comecei o meu percurso como professora no Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas estaduais. Em 2001, iniciei minha trajetória nas escolas públicas municipais de Fortaleza, como professora efetiva, atuando em vários níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Neste processo de formação e autoformação, estou fazendo 21 anos de docência

---

<sup>6</sup> Na educação bancária, segundo Freire (2005, p. 66), “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem, recebem pacientemente, memorizam e repetem”.

em escolas públicas municipais em 2018.

Das escolas em que trabalhei, a que mais me marcou foi a Escola da Rede Pública de ensino de Fortaleza, o Instituto Cristo Rei I, onde atuei de 2004 a 2011. No Cristo Rei I, pude vivenciar muitas experiências profissionais significativas na Educação Física com as crianças, em relação ao meio ambiente, reciclagem, trabalhei com história de vida, relato de experiências a partir de aulas de concentração e relaxamento, entre outras atividades.

No Cristo Rei I, mais do que nas outras escolas, eu podia ver não só um pouco da minha história de vida refletida nos olhos daquelas crianças, enquanto estudante de escola pública no sentido de querer “ser mais”, mas vi também, em cada rosto que cruzava, no semblante do olhar, um ser oprimido marcado pelo sofrimento, de não poder mais sonhar; eu via e sentia o sofrimento das crianças por viver longe de casa dos seus.

O Instituto Cristo Rei I abrigava crianças que viviam em situação de risco, que tinham pais viciados, presidiários; algumas crianças chegavam lá no limite da fome, do abandono, o que Paulo Freire chama de “esfarrapados do mundo”. Esta situação de dor, de opressão e problema era de fato o que mais me instigava a trabalhar naquela escola, porém, em 2012, o Cristo Rei I foi fechado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, por não ter estrutura física para funcionar, e com a escola se foi o sonho de muitas crianças, que ficaram à beira do caminho levadas pelo tráfico, pela droga e pela marginalidade.

No ano em que trabalhei no Cristo Rei I, atuava no turno da tarde como técnica em Educação na Secretaria Executiva da Regional III, onde pude viver boas e importantes experiências coordenando Programas e Projetos do Governo Federal, como *Programa Mais Educação*, *Segundo Tempo* e *Escola Aberta*. Trabalhei também no acompanhamento pedagógico de professores da área. Neste período, pude sentir a fragilidade das políticas públicas educacionais e percebi a necessidade de um ensino de qualidade, de uma educação que não privilegie só a leitura e a escrita das palavras, mas que potencialize a leitura do mundo, da vida na práxis-ação-reflexão-ação de uma educação crítica, dialógica e transformadora da realidade.

Enquanto técnica em Educação da Secretaria Municipal de Ensino (Regional III), de Fortaleza no ano de 2005 a 2012, tive o privilégio de, em 2011, como já foi citado anteriormente, participar da experiência histórica de construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e, em especial, da área de Educação Física das Escolas Públicas

Municipais de Fortaleza, em parceria com a Universidade Federal do Ceará. Ao longo desta trajetória, procurei traçar caminhos que pudessem encontrar elementos teórico-metodológicos para melhoria do meu fazer pedagógico, nesse sentido, busquei novas possibilidades para entender melhor o complexo contexto educacional em que vivemos, bem como quais seriam as práticas pedagógicas e modelo educacionais de ensino e currículo que pudesse subsidiar-me nos desafios da educação.

Nesse processo de formação e autoformação, tenho participado de grupos de estudos que nos possibilitam uma visão mais crítica e nos fazem refletir e ressignificar a nossa prática. Este olhar mais crítico já vem se desenhando desde a graduação, dos seminários, congressos e eventos, em que refletimos sobre o papel da Educação Física, o seu sentido e significado para a formação do estudante.

Aliado a esses processos, participei de cursos de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC) ofertados pelo Instituto de Educação Física e Esporte (IEFES), em que busquei uma visão mais humana para a Educação Física. No ano de 2010, participei do curso intitulado *Formação e Qualificação Docente: tecendo saberes em movimento para o ensino da Educação Física*. Em 2011, tive o privilégio de participar como professora colaboradora dos cursos *Formação Permanente e Qualificação Docente em Educação Física para Professores(as) da Rede Pública do município de Fortaleza*, em 2013; *Integrando Saberes na Formação Permanente em Educação Física Escolar*, em 2014; *Saberes em Ação na Formação Permanente em Educação Física Escola e Esporte*, em 2015.

Neste processo de formação, a partir dos cursos de extensão, atuei nas três esferas da vida acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão. Participei também do Grupo de Pesquisa Saberes em Ação da UFC, estudando currículo, formação de professores, questões de gênero, reflexividade, relação teoria e prática na Educação Física, as abordagens pedagógicas, entre outras questões. Além dos Saberes em Ação, sou integrante do Grupo de Educação Ambiental Dialógica (GEAD), também da UFC, onde se estudam os pressupostos Freireanos, a Educação Popular, a interculturalidade e a Perspectiva Eco-Relacional (PER) (FIGUEIREDO, 2007).

No percurso de minha formação, a partir de uma dimensão mais dialógica vivenciada nos cursos de extensão, pude partilhar as experiências de vida e formação, socializar as ideias, aprender com o outro, tendo iniciativas e atitudes próprias, estimulando o

desenvolvimento pessoal e profissional, no crescente desejo de entender o contexto que vivemos e de reconstruir e melhorar a minha prática pedagógica e a profissional que sou.

Nesse ínterim de minha trajetória profissional, estou tentando responder a alguns questionamentos referentes aos desafios da educação e, em especial, da Educação Física, em meio à complexidade do ensino pautado numa escola punitiva, excludente e seletiva, que não dialoga com a realidade do estudante, este visto como um ser passivo e o professor como o detentor do saber, numa perspectiva desumana e desigual.

Libâneo e Freitas (s/d) mostram que a atividade de ensino requer um conjunto de saberes e de práticas, bem como de conteúdo em diversificadas áreas de conhecimento, além de métodos investigativos das ciências ensinadas e também os saberes pedagógicos que são próprios da profissão, os quais, para ele, se constituem como o domínio teórico e prático, no caso da Didática.

Nessa perspectiva, entendemos que o docente vai precisar de conhecimentos relacionados à teoria e à prática, saberes esses, em nosso entendimento, que devem pertencer à sua própria área de conhecimento e outros que devem estar para além dela, pois só assim poderá se ter o real domínio da teoria e da prática.

Neste sentido, é que entendemos ser pertinente a formação continuada para o professor. Através dela, iremos ampliar os nossos conhecimentos relacionados à teoria e à prática, podemos reelaborar, refletir e ressignificar a nossa prática, compartilhando as experiências, aprendendo com os outros e é nesse entendimento que Freire (1996) diz sobre a prática docente que envolve um movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Silva (2011, p. 118), ao relatar os contributos do Freire para a formação permanente, mostra que o estudioso

[...] traz a sua ênfase na capacidade ontológica própria do ser humano de ‘ser mais’, de superar as ‘situações-limites’ rumo aos ‘sonhos possíveis’, que se faz por meio do percurso que transita da ‘curiosidade ingênua’ para a ‘curiosidade epistemológica’, por compreender que estes aportes são essenciais para pensar a formação e a práxis docente.

Como vimos no trecho acima, a ênfase na capacidade antológica do “ser mais” em Freire leva, em nosso entendimento, os docentes a superar as situações-limite trilhando caminhos em busca dos sonhos possíveis a partir da superação da curiosidade ingênua rumo à curiosidade epistemológica a qual, segundo Silva (2011), seria essencial para formação bem

como para práxis docente.

Portanto, vimos a importância dos pressupostos para fomentar o desejo de superar, de romper com esse caráter transmissor da Educação Bancária. A referida autora (SILVA, 2011, p. 118), fazendo uma análise dos estudos de Freire (1991, 2001, 2007, 2008, 2017), acrescenta que os mesmos estão demarcando uma “nova concepção para a formação”, e ressalta também a importância de uma formação que seja voltada para a “afirmação da liberdade” e ancorada numa “práxis formativa democrática, humanista, problematizadora, dialógica”, na perspectiva de uma ação transformadora do “mundo que desumaniza”, em direção à perspectiva do “ser mais”.

Para Silva (2011), a formação pautada nos pressupostos freireanos aponta para a humanização, politicidade, reflexão, pesquisa e amorosidade. De modo que, no processo de humanização, compreendo que se possa promover uma formação crítica que valorize o outro como legítimo outro (MATURANA, 2009).

Assim, em um processo inverso ao da desumanização, almejamos que se possa trilhar caminhos voltados para uma formação crítica, reflexiva e transformadora de ensino buscando a educação enquanto prática da liberdade. Defendemos uma formação voltada para uma perspectiva mais amorosa, no entendimento de que quem se forma aprende ao se formar.

Silva (2011) nos fala também da sua opção preferencial em direção de uma formação na Perspectiva Eco-Relacional (PER) (FIGUEIREDO, 2003). A PER, em nosso entendimento, se encontra numa concepção contra-hegemônica e se propõe a repensar os paradigmas dessa lógica cartesiana reprodutivista de ensino em direção a uma concepção mais humana, dialógica e transformadora da realidade.

Desse modo, ao fazermos a aliança da PER aos pressupostos freireanos, vimos um trabalho de formação gestada no saber parceiro, coletivo, dialógico, crítico, participativo, engajado, onde se possa, de forma coletiva, mudar a realidade que nos cerca.

A minha graduação em Educação Física se deu longe desta concepção de educação, já que a mesma se encontra nos parâmetros da concepção bancária de ensino. Assim, não satisfeita com a concepção de ensino da minha formação inicial que não atendia aos meus anseios pedagógicos, fui trilhando caminhos que pudessem ampliar os olhares em seminários, oficinas, congressos e eventos paralelos à graduação. Nesse processo, fui desenvolvendo, de certo modo, uma consciência crítica em relação à minha formação e,

assim, tentei grupos de estudos, fiz especialização e, finalmente, no ano de 2010, comecei a refletir a minha prática sobre uma nova perspectiva de ensino, ao vivenciar a Formação Permanente Relacional num curso de Extensão ofertado na UFC, a partir dos pressupostos freireanos.

Nessa formação, comecei a vislumbrar a educação sobre novos olhares numa perspectiva de educação e de ensino que impulsionava os meus sonhos na direção de uma Práxis Corporal pedagógica que apontasse a superação das situações-limite com que me deparava no chão da escola, nas aulas Educação Física.

Nos anos seguintes, de 2011, 2013, 2014 e 2015, fiz vários cursos de extensão nessa mesma perspectiva, aliada aos estudos desenvolvidos na PER, embasada nos pressupostos freireanos, e todo esse processo entendo como fator determinante para potencializar uma reflexão da minha prática numa perspectiva mais dialógica e crítica de ensino.

Estudar Freire, em sua perspectiva de uma Educação Popular, dialógica, crítica e emancipadora, tendo a educação enquanto prática da liberdade, nos fez entender o ensino e a minha própria vida sob novos entendimentos.

Freire (2005) mostra que não há uma educação neutra, a educação é sempre política, em favor de alguém ou de algum grupo. A partir desse entendimento, fui vislumbrando novas perspectivas e voltando o meu olhar para uma educação mais dialógica, crítica e emancipadora, uma educação da práxis.

Nesse sentido, ao vivenciar um processo de formação dentro da concepção freireana, compreendendo que, a partir dela se promove, como diz Freire (2005, p. 91), “[...] o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu”, e que o encontro dos homens se dá a partir da dimensão político-engajadora, é que vamos compreender que o processo educacional tem o papel fundamental enquanto instrumento transformação.

Hoje, ao refazer o meu processo formativo nessa narrativa, compreendo que essa formação permanente ancorada nos pressupostos freireanos, aliada aos meus vinte anos de docência, é que dá o suporte teórico-metodológico para pensar novas perspectiva de ensino no atual contexto em que vivemos na educação, onde Nóvoa (1995) mostra os professores adoecendo, sem perspectiva, as salas de aula superlotadas e uma crescente desvalorização do

ensino e da categoria.

Diante de toda essa problemática, acreditamos que seria ingenuidade de nossa parte pensar que a Educação Física seria a salvadora da pátria, que trará a solução para todas as questões estruturais, sociais, políticas, econômicas e educacionais advindas da escola e dos problemas que os próprios profissionais da área carregam em seus anos de luta por melhores salários, por uma educação de qualidade, entre outras questões relacionadas aos estudantes, aos seus problemas familiares, às suas dificuldades financeiras, emocionais, sociais, afetivas que os mesmos acabam despejando em sala de aula.

Entretanto, consideramos que uma boa formação inicial e permanente, aliada a um forte interesse e amor ao que se faz, pode nos fazer compreender esse processo e tentar, de certo modo, buscar novas perspectivas no sentido de melhorar essa realidade.

Entendemos que a formação em Freire, dentro dessa perspectiva dialógica, potencializa uma formação crítica que valorize o outro como legítimo outro (MATURANA, 2009) e caminha na direção de uma formação transformadora, almejando uma educação enquanto prática da liberdade na perspectiva do “ser mais”.

Desse modo, ao vivenciar os cursos de extensão da UFC ancorados nos pressupostos freireanos e na PER, pude trabalhar uma formação gestada no saber parceiro, coletivo, dentro de uma perspectiva amorosa e libertadora, constituída no dialógico, crítico, participativo e engajado.

A formação que vivenciei em meu processo formativo está, para mim, como uma opção política e pedagógica associada a uma prática progressista mais humana e libertadora de ensino. Significa buscar processos de mudança e, na práxis ação-reflexão-ação, correr riscos e acreditar que a mudança em meio aos desafios é possível.

Portanto, todo esse processo formativo vivenciado ao longo de minha história de vida e formação contribuiu de forma decisiva para uma concepção mais humana, emancipadora e libertadora de ensino, voltada para a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.

Para finalizar, entendo que narrar o meu processo formativo até aqui tem um sentido e um significado especial que se desdobra em vários pontos que tecem, na malha do tempo, uma consciência que vai se firmando processualmente, no seu ritmo, ao seu tempo, num compasso onde eu, enquanto ser inconcluso, vou, nas experiências vividas, dando

sentido e significado ao vivido.

As minhas experiências desde a graduação, do teatro, dos cursos de extensão, dos grupos de estudo e pesquisa e no cotidiano das aulas, bem como neste mestrado, vão dando forma ao meu ser e, nesse processo, a gente vai se perdendo e se achando. São vinte e um anos em que vou tecendo os caminhos, abrindo veredas, construindo pontes, descobrindo e aprendendo com o outro, com a vida, me percebendo no e com o mundo, com os outros, na luta como sujeito do meu processo histórico.

O mestrado surge nesse processo como um recomeço, o tempo de novas perspectivas que enveredei na perspectiva do “ser mais”. Estou fechando um ciclo e abrindo outro, pois, como ser inconcluso que sou, estou cientes de que o mestrado só veio aguçar a minha curiosidade que se abre para uma nova jornada que está apenas começando. Sonho agora com o doutorado, para poder aprofundar as questões da Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” no ensino médio, indo, assim, em busca de mais respostas para minhas indagações.

Consciente dos desafios que enfrento e dos que tenho pela frente, entendo, como Freire (2011, p. 53), que os “obstáculos não se internalizam” e, portanto, me abro a mais indagações na certeza de que

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente por que a história em que mi faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. (FREIRE, 2011, p. 52)

Gosto de ser gente, por que, como Freire, na consciência do inacabamento, sei que posso ir além, e ser um ser no mundo e com o mundo, refletindo e ressignificando a minha história na perspectiva do “ser mais” humano.

Após essa breve abordagem sobre a minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, em que descrevo meu encontro com a temática, no tópico seguinte vamos dialogar sobre os caminhos proferidos para a investigação metodológica da pesquisa.

## **1.2 Traçando os sentidos e significados: caminhos da investigação metodológica**

Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho,

na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90).

Ghedin e Franco (2011, p. 108) nos mostram que a “[...] metodologia não consiste em um manual de ações, nem como um caminho que engessa a criatividade” e, desse modo, relacionando essa proposta de metodologia ao pensar freireano, compreendemos que a mesma consiste na organização de um pensamento crítico, reflexivo-investigativo, dialético e problematizador, que nos leva a existir humanamente na ação-reflexão e transformação do mundo. Pensamento este que exige dos sujeitos um novo pronunciar em torno das referências decorrentes de atitudes, crenças e valores que configuram a concepção de mundo, bem como de vida e de conhecimento de cada um.

Em sendo assim, adotamos a perspectiva dialética da pesquisa por entender que o método dialético diz respeito a uma concepção de homem, sociedade e a relação entre ambos. Não partimos dos fatos isolados nessa investigação, ao contrário, buscamos relacionar os fenômenos com base também no entendimento de que tudo se transforma, está em constante movimento.

A concepção dialética, de acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 118), advém da superação da dicotomia estabelecida nos modelos objetivista e subjetivista que “[...] fundamentalmente incorpora-se no caráter sócio-histórico e dialético da realidade social, o qual tem o ser humano como transformador, criador de seus contextos”.

Frigotto (2010), ao mesmo tempo, sustenta que o conhecimento se dá efetivamente *na e pela* práxis, expressando a unidade indissolúvel das dimensões distintas e diversas no processo do conhecimento da teoria e da ação, no qual existe uma reflexão sobre a realidade em função de uma tarefa transformadora. Assim, na dialética da realidade social pretendemos, através da pesquisa, compreender e acompanhar:

[...] o movimento da práxis do sujeito construtor de sua realidade, esteja atento ao saber produzido na prática social dos homens, bem como, conseqüentemente, às transformações que tal dinâmica vai produzindo nos sujeitos e nas circunstâncias e aquelas pressentidas e gestadas na práxis. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 119)

Neste sentido, esse trabalho consistiu numa pesquisa nos moldes da pesquisa-ação, onde fizemos uma intervenção pedagógica em nossa prática numa abordagem qualitativa, por responder aos objetivos propostos pelos estudos e servir para melhor definição dos instrumentos de investigação. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa se dá “[...] numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto, flexível e

focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Ao investigar a Práxis Corporal Pedagógica na Perspectiva do “ser mais”, numa abordagem qualitativa e dialética, busca-se ampliar os olhares sobre o real, com o intuito de contribuir para a transformação da realidade, pois, como afirma Frigotto (2010, p. 89),

[...] no processo dialético do conhecimento da realidade o que mais importa não é a crítica pela crítica, ou mesmo o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento na perspectiva de uma prática transformadora da realidade anterior tanto no que se refere ao conhecimento como no plano histórico-social.

A realidade a qual nos referimos trata da formação de educandos ainda no processo da adolescência, buscando possibilitá-los refletir sobre seu corpo de maneira consciente, já que são sujeitos situados historicamente, num movimento de ser e estar no mundo criticamente, como pensa a abordagem freireana de educação.

Para tanto, utilizamos uma proposta metodológica nos moldes da pesquisa-ação, compreendida, segundo Barbier (2007), como a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmbito do local de investimento. Thiollent (1986) considera ainda a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica de pesquisa que exige ampla e explícita interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação.

A pesquisa-ação, segundo Ghedin e Franco (2011), foi desenvolvida pautando um conjunto de valores em relação à construção de relações democrática, à participação dos sujeitos, bem como ao reconhecimento dos direitos individuais, culturais e éticos das minorias, da tolerância a opiniões divergentes e no entendimento de que os sujeitos mudam mais facilmente quando tomam decisões em grupos.

Partimos do pressuposto de que na pesquisa-ação, pesquisa e ação devem caminhar juntas, vislumbrando a transformação da prática. Entendemos, também como Ghedin e Franco (2011, p. 212), que “[...] a direção o sentido e a intencionalidade dessas transformações será o eixo catalizador de tal abordagem”. Seguiremos, portanto, na perspectiva da pesquisa-ação com uma concepção de metodologia reflexiva e dialética de onde, para os referidos teóricos a metodologia reflexiva é “Concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos que permitem novas leituras / compreensão / interpretação do empírico inicial” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107).

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, o

círculo dialógico realizado no contexto das aulas, a observação participante e o material produzido em aula pelos estudantes nos textos e desenhos.

No tocante às entrevistas semiestruturadas, é possível perceber a subjetividade do sujeito, possibilitando-o, dentro de um roteiro, trazer seus posicionamentos pessoais. De acordo com Biklen e Bogdan (1994), na investigação qualitativa o investigado percebe a maneira como os sujeitos da pesquisa veem o mundo.

Ao mesmo tempo, entendendo a importância de compartilhar os saberes advindos da vivência experiencial, pudemos propiciar, com base na discussão e ampliação de temas geradores produzidos pelo grupo de estudantes, a reflexão da práxis pedagógica do professor por meio do círculo dialógico, criado por Figueiredo (2003). O círculo dialógico provém da Perspectiva Eco-Relacional e é fundamentado no diálogo, nas relações que têm como base a afetividade e amorosidade, visando o processo educativo relacional, popular e democrático. O círculo dialógico da PER é embasado nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Utilizamos, ainda, a técnica da observação participante, na qual, segundo Lüdke e André (1986), é chamada de participante porque o pesquisador possui algum grau de interação com a situação observada, afetando-a e sendo por ela afetado.

E foi nesse processo de interação com os educandos que conseguimos observar os valores, crenças e desejo dos mesmos. Assim, percebemos que a voz dos sujeitos envolvidos nesse processo de pesquisa permitiu significar a Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, apontando, nesse diálogo, para a possibilidade concreta de efetivação de uma proposição pedagógica de ensino para a Educação Física Escolar que contribua para ampliar os olhares, a fim de que os educandos, como sujeitos de sua história, possam atuar na libertação do ser e na transformação do seu meio.

Em suma, o foco do nosso estudo constituiu-se em dialogar com a análise dos pressupostos teóricos e práticos que fundamentam uma perspectiva pedagógica de ensino para a Educação Física escolar, a partir da construção, implementação e análise de Unidades Didáticas de ensino em sala de aula, ancorada no conceito de Práxis Corporal na Perspectiva do “ser mais”.

Os sujeitos-atores colaboradores do processo foram: eu, como professora de Educação Física da turma, e os 36 estudantes do 6º ano manhã de uma Escola Municipal de Fortaleza, sendo, destes, 17 crianças do sexo masculino e 19 do sexo feminino. As crianças

são pré-adolescentes com faixa etária entre 10 e 12 anos de idade, ou seja, jovens com muita energia e muita abertura para o novo.

Esta turma foi caracterizada pela professora-pedagoga como uma turma difícil de se trabalhar, porque as crianças “viviam em pé de guerra” desde o 5º ano em 2016. A turma era tida como o 5º ano lendário da escola nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pelos desafios que a professora-pedagoga tinha que enfrentar em sala de aula com as crianças. O critério de escolha foi ser estudante matriculado nesta respectiva turma e querer participar voluntariamente do processo.

O locus da pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Fortaleza tida como padrão do Ministério da Educação (MEC), localizada na periferia da cidade e tem uma clientela de baixa renda. É uma escola ampla com quadra coberta, um núcleo de bons professores, na gestão da escola tem uma diretora, duas coordenadoras para o Ensino Fundamental – uma para as séries iniciais e outra para as séries finais –, uma secretária, um agente administrativo e um porteiro. A escola não dispõe de segurança, não tem material para as aulas de Educação Física, que é uma disciplina pouco valorizada pelo núcleo gestor. Na sequência, apresentaremos o traçado do processo: os caminhos escolhidos e as etapas proferidas para realização deste estudo.

### 1.2.1 Traçado do processo: os caminhos escolhidos e as etapas proferidas

Os nossos estudos se articulam em três momentos distintos. O primeiro se deu nos estudos e análise dos pressupostos teórico-metodológicos que pudessem fundamentar a nossa prática. O segundo ocorreu por conta da elaboração e implementação da Unidade Didática que compôs a experiência piloto nos ensaios da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” na turma do 5º ano.

Já o terceiro momento ocorreu quando intensificamos os nossos estudos na construção, implementação e análise das Unidades Didáticas no mês de agosto, setembro, outubro e novembro de 2017, durante as aulas de Educação Física, totalizando 7 (sete) Unidades Didáticas trabalhadas em 14h/a com os estudantes da turma de 6ª ano da Escola Municipal Jonathan da Rocha Alcoforado.

Assim, a partir das ações planejadas, as Unidades Didáticas foram construídas

tomando como base os interesses dos educandos e, para aprofundarmos nossas observações, entrevistamos 5 (cinco) estudantes, cujo critério de escolha foi querer participar voluntariamente da entrevista. Observamos que outras crianças pretendiam participar, mas as entrevistas eram feitas fora das aulas de Educação Física e os professores das outras disciplinas não ficaram à vontade em liberar as crianças para as entrevistas. Assim, para não prejudicar o andamento da turma nas outras disciplinas, optamos por parar nos 5 primeiros entrevistados. Além das entrevistas, foram utilizados os textos e desenhos produzidos em aula pelos estudantes. Consideramos importantes as reflexões realizadas pelos sujeitos nos textos, desenhos, entrevistas e em suas ações reflexivas no e sobre o processo na práxis ação-reflexão- ação.

Ao longo do processo inicial da pesquisa, na investigação e análise dos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos na experiência piloto nos Ensaio da Práxis Corporal, fomos definindo estratégias que nos possibilitassem coletar dados e informações necessários ao conhecimento sobre os estudantes da turma. Desse modo, procuramos ouvi-los e tentamos trabalhar a partir do interesse e da realidade de cada um para subsidiar a nossa prática em sala de aula. Portanto, não seguimos um roteiro pronto, as etapas e ações foram construídas de forma gradativa num constante processo de reflexão-ação-reflexão-ação, de forma crítica e refletida com os estudantes.

### 1.2.2 Instrumentos de análise

Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas nos moldes semiestruturado, com 5 (cinco) estudantes que participaram do desenvolvimento das aulas, além do círculo dialógico desenvolvido com os estudantes no contexto das aulas. As entrevistas semiestruturadas trabalham a subjetividade do ser, possibilitando-o, dentro de um roteiro, fazer seus posicionamentos pessoais. De acordo com Biklen e Bogdan (1994), na investigação qualitativa, o investigado percebe a maneira como os sujeitos da pesquisa veem o mundo.

Entendendo a importância de compartilhar os saberes advindos das experiências vividas, propiciamos, com base na discussão e ampliação de temas geradores produzidos pelo grupo de estudantes da turma de 6º ano, na reflexão da práxis pedagógica do professor por

meio do círculo dialógico, criado por Figueiredo (2007), que provém da PER, fundamentada no diálogo, nas relações que têm como base a afetividade e amorosidade visando o processo educativo relacional, popular e democrático. O círculo dialógico da PER, como já esclarecido, é embasado nos Círculos de Cultura de Paulo Freire e, no presente trabalho, construímos uma perspectiva dialógica no contexto da própria aula.

Por fim, a apresentação dos resultados baseia-se na técnica de análise temática para determinação de categorias (MINAYO, 2014), embasado no material produzido pelos estudantes no contexto das aulas.

As categorias para análise dos estudos foram escolhidas tomando por base aquelas que fundamentam a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”, sendo, portanto, escolhidas para análise a Práxis e o “ser mais”, por terem sido as que mais apareceram nos escritos dos estudantes. A partir de então, para o aprofundamento da compreensão das categorias, realizamos e utilizamos as entrevistas com os educandos. Inicialmente, elencamos seis categorias após análise de material, considerando as de maior frequência nas falas dos colaboradores.

Assim, percebemos que a voz dos colaboradores envolvidos nesse processo de pesquisa deu significado a Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, apontando para a possibilidade concreta de efetivação de uma abordagem pedagógica de ensino para a Educação Física Escolar, que contribua para ampliar os olhares, para que os educandos, como sujeitos de sua história, possam atuar na libertação do ser e transformação do seu meio.

No capítulo seguinte, trazemos um breve histórico da educação em nosso país e da Educação Física em direção a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.

## 2 A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TEMOS: RUMO A PRÁXIS CORPORAL PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO “SER MAIS”

Iniciamos o capítulo conceituando educação, para que possamos entender sobre o que estamos falando, e apresentamos, na sequência, um breve relato sobre a história educacional do nosso país, tomando como referência Saviani (2010).

Educação, segundo o dicionário, é o ato ou efeito de educar(-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social.

Segundo Vasconcelos e Brito (2014, p. 83), para Paulo Freire,

EDUCAÇÃO: É antes de mais nada, um ato de amor um ato de amor e coragem, que está embasado no diálogo, na discussão e no debate. O homem vive em constante aprendizado, não havendo homens ‘ignorantes absolutos’, já que existem diferentes saberes, alguns sistematizados, outros não.

Enquanto no dicionário vemos a educação como um processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais das crianças e do ser humano em geral, observamos que, para Freire, a educação, enquanto ato de amor e coragem, não faz distinção de pessoas e de conhecimentos, porque, para ele, não existem pessoas ignorantes absolutas e sim saberes diferentes, que são sistematizados ou não.

Partindo desses conceitos de educação, iremos buscar entender como se deu a história da educação em nosso país, a partir de Saviani (2010), que mostra em seu livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, que “[...] a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada dos primeiros grupos de Jesuítas, em que se articula colonização, educação e catequização dos índios”. Na catequização os índios foram destituídos de seus direitos, seus valores, de sua cultura e de sua identidade, num verdadeiro processo de aculturação.

Percebemos, portanto, que a educação, já em suas origens, carrega um viés autoritário e acaba servindo a um círculo privilegiado de pessoas. Desse modo, Saviani (2010) enfatiza que a educação no Brasil nunca foi para os pobres, negros ou índios, pois se acreditava que eles não tinham necessidade de uma cultura letrada, já que não precisariam utilizá-la nos serviços braçais para os quais estavam destinados.

Tradicionalmente, para Saviani (2010), a educação no nosso país sempre esteve a

serviço de uma elite privilegiada, nunca visando os interesses das classes menos favorecidas. Essa educação tradicional e tecnicista está a serviço do capitalismo exacerbado, que reverbera numa perspectiva punitiva, excludente e seletiva, sendo usada para garantir e conservar a ciência de uma cultura erudita na perspectiva de uma educação bancária (FREIRE, 2005).

Da vinda dos Jesuítas para o nosso país até os dias de hoje, existe um espaço percorrido e, nesse percurso, houve muitos avanços nas tecnologias, na psicologia, nas ciências humanas e sociais. Podemos perceber esses avanços nas tendências críticas em Saviani (2010), Freire (2005, 2011, 2001), Libâneo, com o “professor reflexivo” Schön (1992), com o “professor-pesquisador” de Zeichener (2002), entre outros. Não obstante, entre outras questões, concordamos que houve avanços na educação e no ensino, porém, não conseguimos explicar a crise na educação que, segundo Charlot (2013), se caracteriza pela falta de sentido e descompasso entre o que a escola pensa e o que os estudantes e os pais esperam dela.

Para Figueiredo (2011), existe hoje um aprisionamento do homem pelo modelo econômico: capitalista, liberal, eurocêntrico, colonizador e subalternizantes, que nos oprime e nos cerceia o direito de “ser mais”. Neste sentido, nos mostra que, com o advento da colonialidade, passa a acontecer o processo de “des-humanização”, ao idealizar uma raça humana superior e raças inferiores. Com isso, temos a mais grave exploração, escravidão e servidão que se tem conhecimento e se alicerça, definitivamente, o capitalismo associado ao eurocentrismo e à modernidade. Ainda de acordo com o teórico, o legado da colonialidade do saber se refere à existência de um legado epistemológico eurocêntrico que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (FIGUEIREDO, 2011).

Compreendemos que essa ótica capitalista da colonialidade do saber, a partir desse legado eurocêntrico, nos envolve em uma lógica que nos oprime e aliena, legitimando toda uma gama de valores social e culturalmente construídos, impedindo-nos de desnudar o contexto no qual estamos inseridos e de fazermos uma leitura mais ampla da realidade que nos cerca.

Foi assim que a Era Moderna<sup>7</sup> gerou uma falta de sentido na vida para a

---

<sup>7</sup> Sobre a Era Moderna, nas palavras de Duarte Jr. (2001, p. 37): “A historiografia oficial, no entanto, admite situar-se o início do período moderno no século XV, época de profundas transformações na vida e na concepção de mundo dos povos europeus”.

humanidade e esta não sabe por quê. Acredita-se, pois, que este vazio existencial se origina na forma como o homem percebe a si mesmo, como ele se relaciona com o outro, com sua cultura e com a própria natureza.

Nesta perspectiva, percebemos uma grande crise na sociedade, nos modos de sentir e existir, nos modos e modelos de educação e de ensino. Sobre isso, vejamos o que assinala Reboul (1994, s/p):

Nossa civilização está em crise. E o sinal mais convincente é sem dúvida a falência da nossa educação. Pela primeira vez na história, talvez o homem se reconhecesse incapaz de educar seus filhos. Nossas prodigiosas descobertas na psicologia, nossas iniciativas pedagógicas muitas vezes tão interessantes e generosas, não podem evitar essa constatação de fracasso; [...] Pode ser que essa desordem seja, na verdade, uma passagem para uma ordem superior, que dessa destruição preceda uma criação.

Assim como Reboul (1994), acreditamos que todo esse processo seja, na verdade, uma passagem para pensarmos e refletirmos sobre a educação, para, enfim, avançarmos em busca de novas perspectivas de ensino. Dessa forma, almejamos suscitar o debate, no intuito de entender melhor este complexo contexto em que se encontra a sociedade, a educação e o ensino, bem como as políticas neoliberais capitalistas, haja vista as formas como ambas estão imbricadas.

Concordamos com Nóvoa (1995), que afirma que a crise educacional surge com a democratização do ensino, no momento em que se abrem as portas da escola para as camadas populares e não se oferece para as mesmas um ensino de qualidade. Provém também da falta de sentido na vida em que a humanidade não sabe sequer para onde vai. Tudo isto, no entanto, está basicamente relacionado a este modelo desumano e desigual que nos cerceia, nos oprime, nos marginaliza e acaba destituindo de nós a condição de ser gente, de pensar, sentir, agir e é reflexo dessa educação tradicional e tecnicista, que reproduz na escola a lógica eurocêntrica de poder, levando à ruptura entre o indivíduo e as disciplinas nos objetivos e meios de ensinar.

É sob o estigma dessa educação tradicional e tecnicista que caminha a educação em nosso país – de igual modo a Educação Física – em suas vertentes higienista, militarista, esportivista. Entendemos, pois, que a concepção tradicional e tecnicista é tão fortemente arraigada em nosso meio, que perpassa as práticas de muitos profissionais na atualidade.

Compreendemos ser importante e urgente a reflexão sobre essa questão, para, enfim, podermos melhor nos situar na compreensão de onde estamos, para saber para onde vamos. Qual é a educação e a Educação Física que queremos?

Assim, consideramos que, ao fundamentar, elaborar e implementar uma proposta metodológica para a Educação Física, é fundamental saber qual a escola que tivemos e temos, qual modelo de educação que foi assumido em nosso país e para quem ela foi destinada, para, assim, podermos vislumbrar, em meio a esse contexto sociopolítico-econômico, a concepção de ensino que queremos e, deste modo, elaborar nossa proposta.

Portanto, no desenrolar desse processo, almejando uma prática crítica, reflexiva, dialógica, amorosa e problematizadora de ensino, na práxis (ação-reflexão-ação), é que discorreremos sobre essas questões e buscamos compreender os primeiros passos que traçamos em busca da Práxis Corporal Pedagógica na perspectiva do “ser mais”.

## **2.1 Educação e Educação Física que temos rumo ao caminho da proposição que queremos**

A complexidade da educação como fenômeno histórico, social e processo de desenvolvimento do ser humano na atualidade tornou o ensino um grande desafio para os docentes e, nesse sentido, Imbernón (2009) deixa claro que vivemos uma época de mudanças vertiginosas em que tudo que nasce, que se cria e se projeta, já no momento em que surge começa a se tornar obsoleto e caduco.

Entendemos, assim, que esse processo é fruto do modelo desumano e desigual que vivenciamos hoje em nossa sociedade, que nos oprime, nos marginaliza e é reflexo desta educação tradicional, que tira de nós a condição de ser gente, gente que pensa, que sente e que age. Portanto, essa lógica eurocêntrica de poder traz, com a modernidade, a ruptura entre o indivíduo, o seu ser e os sentidos e é repercutida na dicotomia corpo e mente, na separação entre as disciplinas, seus objetivos e modos de ensinar.

Os nossos estudos e na nossa própria experiência de trabalho, nestes vinte e um anos de docência, nos mostram uma lista enorme de situações-problema e que reverberam neste modelo de educação e ensino que nos leva a pensar: o que é a Educação Física e como ela se encontra neste cenário?

Apontamos, agora, alguns conceitos sobre Educação Física, para que possamos entender sobre que Educação Física estamos falando e qual a Educação Física que queremos.

Para Medina (1983, p. 82), a “Educação Física Revolucionária” é definida como

“[...] a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os no sentido de sua auto realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre”. A Educação Física neste conceito é entendida como “educação do movimento” e “educação pelo movimento”

Oliveira (1997, p. 106) conclui que “Educação Física é Educação na medida em que reconhece o homem como o arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana”.

A Educação Física, ao longo de sua história, tem se constituído e vivido diferentes concepções até chegar ao entendimento de uma “educação do movimento” ou “educação pelo movimento”, ou mesmo de uma educação que reconhece o homem como arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana.

De acordo com Darido e Ranjel (2005), a Educação Física, em suas diferentes concepções – higienista, militaristas, esportivista, progressista –, estão, de algum modo, refletindo o contexto histórico e cultural de nossa sociedade.

Neste sentido, a Educação Física, no decorrer de sua história, vem recebendo algumas críticas e, desse modo, Gonzáles e Fensterseifer (2010, p. 12) nos apontam que, em relação à Educação Física tradicional,

Temos trabalhado com a noção de que a educação física, tradicionalmente, pouco tem sido pensada dentro de um projeto educacional pautada pela ideia da ‘leitura do mundo’. Diversos estudos em nossa área têm revelado que originalmente a EF entra na escola com o claro propósito de preparação do corpo e/ou, por meio do corpo, do caráter.

Como vimos, os referidos teóricos reafirmam que a concepção tradicional na preparação do corpo fortalece os aspectos higienista, militarista e esportivista e que esta ainda prevalece, mesmo diante dos avanços na área. A mesma ideia é reforçada por Cavalcanti (1981, 1984), Medina (1983, 1987), Bracht (1999), Castellani Filho (1989) e Ghirardelli Jr. (1988), ao demonstrarem que a Educação Física reproduz, com algumas exceções, os conteúdos que estão marcados do militarismo ou tecnicismo, limitando-se, como diz Kunz (2004), ao esporte escolar ou comunidades.

No nosso entendimento, esta concepção acaba por se tornar um estigma na área, que vem nos perseguindo há muito tempo, reforçando uma problemática que nos leva a crer que a disciplina na escola não vem atendendo às necessidades dos estudantes e que esta vem

acontecendo de forma descontextualizada, com exceções de alguns professores que vêm, de certo modo, apontando para outras perspectivas de ensino.

Entendemos, assim, que a Educação Física reflete o viés tecnicista, assumindo o modelo de educação e de ensino que vivemos em nossa sociedade. Diante do exposto, acreditamos ser necessário repensar nossas práticas e tentar compreender como as mesmas acontecem na realidade concreta da escola.

Portanto, dentro dessas múltiplas concepções de ensino e sociedade, neste complexo contexto em que vivemos, que assume uma educação bancária, tecnicista, punitiva, excludente e seletiva, que não dialoga com a realidade do estudante, procuramos respostas para a Educação Física.

Ao refletirmos e resinificarmos a nossa prática, considerando todo o contexto educacional em que vivemos na atualidade, estamos, ao longo dos nossos estudos, indagando como se daria a Práxis Corporal no cotidiano das aulas e procuramos entender quais seriam os pressupostos teórico-práticos que fundamentam uma metodologia de ensino ancorada nessa práxis, e para além dessa questão, buscamos compreender como seria uma Unidade Didática que materialize uma metodologia de ensino para a Educação Física escolar voltada para a Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”. Para tanto, envidamos esforços no sentido de estudar como se dá a efetivação e implementação da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” no cotidiano das aulas.

Em consonância com o pensamento de Darido (2003, 2005), entendemos que a prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados.

Acreditamos, assim, que a proposição que apresentamos, ancorada nos pressupostos freireanos, está, sem sombra de dúvidas, pautada numa perspectiva diferenciada de ensino e de educação e que, embora não se proponha a resolver todos os problemas enfrentados na área, vislumbra um novo olhar para o ensino da Educação Física, a partir da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”.

Para compreender melhor esta proposição, consideramos pertinente situar o processo histórico da Educação Física para, assim, pensarmos a proposição que apresentamos.

## 2.2 Educação Física Escolar: a história que se conta

Este tópico tem como objetivo fazer um breve relato sobre a história da Educação Física, no intuito de compreender quem somos para podermos, assim, traçar metas na proposição que queremos.

A Educação Física vem, ao longo de sua trajetória, vivenciando um processo de mudanças e transformações em suas propostas educacionais e em seu modo de ensinar. Segundo Darido e Neto (2005), essas mudanças têm, de algum modo, influenciado a formação e a prática do profissional da área.

Discorrer sobre as questões históricas da Educação Física é, de certo modo, uma tarefa difícil, se considerarmos o extenso processo de mudanças que vem passando ao longo de sua história. De acordo com Finck (2011), este processo teve seu início em torno do ano de 1920.

Para Betti (2017), no entanto, a oficialização da Educação Física no Brasil ocorreu em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. No ano de 1882, com a reforma realizada por Rui Barbosa, a ginástica é ofertada para ambos os sexos e oferecida nas Escolas Normais. Todavia, somente em 1920 é que os estados brasileiros começaram, de fato, a realizar suas reformas educacionais e incluíram a Educação Física nas aulas, com o nome de ginástica.

Barroso *et al.* (2011) nos dizem que, no início, a Educação Física de perspectiva tradicional e tecnicista trazia como concepção dominante o higienismo, visto que tinha sua preocupação voltada para a higiene e a saúde, e tinha como referenciais metodológicos os métodos ginásticos europeus, sobretudo as ginásticas sueca e francesa.

O modelo militarista que surge em seguida, mais precisamente na época da ditadura militar brasileira, durante o governo de Getúlio Vargas, tinha como fator preponderante a vinculação e a formação de indivíduos fortes e saudáveis, que deveriam ser aptos a defender a nação, em caso de combate nas guerras. Nessa perspectiva, eram excluídos todos os que, de alguma, fossem considerados inaptos para as práticas nas aulas.

Na sequência, surge a concepção esportivista, em meados dos anos de 1960, no período militar. A Educação Física tinha como objetivo a preparação de atletas para representar o país nas competições nacionais e internacionais, transformando, basicamente, a Educação Física em sinônimo de Esporte.

No entanto, de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade, na educação e no ensino, com a redemocratização política, a história da Educação Física começa também a passar por transformações. De acordo com Darido (2003), esse processo envolve diversas transformações, tanto em nível acadêmico, no bojo de suas pesquisas, quanto na prática pedagógica dos professores, em nível de componente curricular.

Para Darido e Ranjel (2005), essas mudanças ocorridas nos anos de 1980 contribuíram, de algum modo, em nível de discurso, para se romper com a forma excessiva que se tinha de valorização do “desempenho como objetivo único na escola”.

Na década de 1980, com o objetivo de superar o tecnicismo exacerbado, o modelo tradicional e romper com as práticas tecnicistas, esportivista e biologistas, surgem novas vertentes pedagógicas na Educação Física, dentre as quais destacamos a educação psicomotora, também conhecida como psicomotricidade que, segundo Darido e Neto (2005), foi influenciada no Brasil pelo Francês Jean Lêbouch, onde o mesmo valoriza o conhecimento psicológico. Essa vertente foi, inicialmente, divulgada em programas de escolas especiais para crianças com deficiência física ou mental. O envolvimento da Educação Física na psicomotricidade, segundo os teóricos, é com o desenvolvimento da criança com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral da criança.

A abordagem desenvolvimentista, segundo Darido e Neto (2005), buscava uma fundamentação para a Educação Física Escolar em seu processo de aprendizagem e, inicialmente, foi dirigida para as crianças com idade entre 4 e 14 anos. Os autores dessa proposta defendiam que o movimento humano seria o principal meio e fim da Educação Física e nele os estudantes teriam condições de desenvolver o seu comportamento motor. Nessa perspectiva, são ofertadas experiências de desenvolvimento adequadas às faixas etárias dos estudantes, os conteúdos devem também ser desenvolvidos de acordo com uma ordem de habilidades básicas e específicas classificadas em: locomotoras, manipulativas e de estabilização. As específicas sofrem influências culturais e estão relacionadas às práticas dos esportes, do jogo da dança e das atividades industriais.

A abordagem construtivista interacionista, segundo Darido e Neto (2005, p. 11), se opõe às propostas mecanicistas e é “[...] caracterizada pela busca do desempenho máximo de padrões de comportamento”. Essa perspectiva não considera as diferenças individuais e

nem as experiências vividas pelos alunos. A compreensão melhor dessa proposta passa pelos aspectos do construtivismo de Jean Piaget e do sociointeracionismo de Vygotsky.

A abordagem crítico-superadora, de acordo com Soares (1992), usa o discurso da justiça social como seu ponto de apoio. É uma proposta baseada no marxismo<sup>8</sup>, influenciada por José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. Esta proposta, segundo Darido e Neto (2005, p. 12), levanta “questões de poder, interesse, esforço e contestação”, considerando a contextualização histórica dos fatos, a leitura dos dados e a interpretação dos mesmos para se emitir um juízo de valor. Em seus conteúdos, considera a relevância social, a contemporaneidade e a devida adequação às características sociais e cognitivas dos estudantes.

Nessa proposta, faz-se um confronto entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos, é evitado o ensino por etapas sem a visão de pré-requisitos. Nessa perspectiva, a Educação Física é uma disciplina entendida como elemento da Cultura Corporal e tem como tema o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira. Em sua avaliação, é levado em consideração um momento de reflexão coletiva, o momento histórico, as condutas humanas, as práticas avaliativas, as decisões em conjunto, o tempo pedagógico para a aprendizagem, a compreensão crítica da realidade e a criatividade, entre outras.

A abordagem crítico-emancipatória, segundo Kunz (1994), valoriza a compreensão crítica do mundo e da sociedade sem, necessariamente, se ter a pretensão de transformá-los pela escola. O professor leva o estudante a confrontar-se com a realidade, os conteúdos são contextualizados a partir dos temas da Cultura Corporal: os jogos, esporte,

---

<sup>8</sup> Corrente de pensamento baseado na obra de Karl Marx, filósofo alemão de família judia convertida ao protestantismo. Segundo Japiassú e Marconde (1997, p. 175), “[...] **marxismo** Termo que designa tanto o pensamento de Karl Marx e de seu principal colaborador Friedrich Engels, como também as diferentes correntes que se desenvolveram a partir do pensamento de Marx, levando a se distinguir, por vezes, entre o marxismo (relativo e esse desenvolvimento) e o pensamento marxiano (do próprio Marx). A obra de Marx estende-se em múltiplas direções, incluindo não só a filosofia como a economia, a ciência política, a história etc. e sua imensa influência se encontra em todas as áreas. O marxismo é, por vezes também conhecido como \*materialismo histórico, materialismo dialético e \*socialismo científico (termo empregado por Engels). O pensamento filosófico de Marx desenvolveu-se de uma crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista. Considera-se que essa tradição, por manter suas análises nos planos das ideias, do espírito, da consciência humana, não chegava a ser suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem das ideias – a qual estaria na base material da sociedade, em suas estruturas econômicas e nas relações de produção que esta mantem. Isso equivale segundo Marx, a ‘colocar o homem de Hegel de cabeça para baixo’ Seria portanto necessário analisar o capitalismo – modo de produção da sociedade contemporânea para Marx – a fim de revelar sua natureza de e exploração do proletariado e desmascará-la. O pensamento de Marx, entretanto, não se restringe a uma análise teórica, mas busca formular os princípios de uma prática política voltada para a revolução que destruiria a sociedade capitalista para construir o socialismo, a sociedade sem classe, chegando ao fim do estado.

ginástica, dança e capoeira. Esses conteúdos são ensinados pela “transcendência de limites”, que é uma sequência estratégica na qual se utilizam as etapas da encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento.

Elenor Kunz (1994) defende um ensino crítico, em que os estudantes, compreendendo as estruturas opressoras da sociedade, possam agir com uma linguagem que venha a romper com tal e promova a emancipação do outro.

A Abordagem Saúde Renovada, segundo Darido e Neto (2005, p. 16), consiste em uma abordagem que tem a Aptidão Física em relação à saúde, como um paradigma, e os seus objetivos consistem em “[...] informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios”. Os seus teóricos defendem que, embora a abordagem traga pressupostos e finalidades semelhantes ao modelo biológico higienista, que tinha a intenção de promover a saúde por meio das atividades físicas nas aulas, a proposta se distingue desse processo mais tecnicista pelo caráter renovador de incorporar princípios da inclusão, isto é, de não excluir, além de promover a autonomia do aluno nas discussões.

Para Darido e Neto (2005), a Saúde Renovada tem algumas competências direcionadas aos adolescentes, como a aptidão física, que os leva a refletir acerca de informações da Cultura Corporal, na reinterpretação de suas bases científicas, que traz a compreensão das diferentes manifestações da cultura corporal reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem, expressão e autonomia na elaboração de atividades corporais; desenvolver a capacidade de discutir e reelaborar regras. Na questão da aptidão física, propõe as competências para elaboração de conhecimentos sobre atividades físicas para o bem-estar e a saúde; estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos, bem como a escolha e a prática regular dos mesmos, para além dos muros da escola.

De acordo com Nahas (2001), os testes de aptidão física são instrumentos que se recomendam para avaliação na escola, sendo baseado na autoavaliação dos estudantes em relação ao seu progresso individual, promovendo a sua autoestima. A avaliação é, portanto, uma referência no acompanhamento individual dos estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) seguem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece, no artigo 26, aulas de Educação Física do 5º ao 8º ano, correspondendo, hoje, do 5º ao 9º ano. No artigo 3, a Educação Física é definida como “[...] componente curricular da Educação Básica, cuja

oferta deverá estar integrada à proposta pedagógica da escola ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Segundo Darido e Neto (2005), a Educação Física nos PCN está inserida na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, considerada uma abordagem cidadã, pela preocupação que apresenta com o exercício da cidadania. A formação de cidadãos críticos ocorre no trabalho dos temas transversais “[...] ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo” (BRASIL, 2001).

Os PCN partem do princípio da inclusão com a inserção e a integração dos alunos à Cultura Corporal do Movimento e prevê o desenvolvimento da autonomia dos estudantes nas vivências, na problematização dos conteúdos dos jogos, esporte, danças, ginásticas, lutas, e dos conhecimentos sobre o corpo e nas estratégias de avaliação.

Na obra *Metodologia do ensino de Educação Física* (2009), a Educação Física é uma prática pedagógica que, na escola, tematiza várias formas de conhecimentos, como: os jogos, as lutas, o conhecimento sobre o corpo, os esportes, as danças, a capoeira e as ginásticas, a partir da Cultura Corporal.

Para Daolio (2004), a Educação Física deixa de ser pautada pelos conhecimentos biológicos priorizando os conhecimentos culturais historicamente construídos e como os demais componentes curriculares da escola devem priorizar o exercício da cidadania. Desse modo, em sua prática pedagógica, deve ser trabalhada a formação de um aluno crítico, autônomo no conhecimento, na reflexão e na transformação da cultura corporal do movimento.

Assim, a Educação Física, que tinha em suas origens o higienismo, militarista e esportivista, apresenta-se, a partir dos PCN, rompendo com o positivismo e se constituindo em versões mais críticas e reflexivas, adentrando nos conhecimentos culturais, dentro de uma perspectiva mais científica, social e política.

Para Oliveira (1997), Educação Física, em seus aspectos metodológicos, assim como as demais áreas do conhecimento, busca constantes estratégias metodológicas que respondam às novas necessidades educacionais. Nesse sentido, Oliveira (1997, p. 22), citando Guiraldelli Jr., nos mostra cinco tendências que se apresentam no período de 1930 até após a década de 1964: Educação Física Higienista (1930); A Educação Física Militarista (1930 – 1945); a Educação Física Pedagogista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós

64); e a Educação Física popular.

De acordo com Oliveira (1997), a Educação Física avançou em termos conceituais, mas continua competitivista, com a promoção do esporte e objetivando a *performance*. E nesse sentido, o autor indaga sobre o que impediria as novas tendências educacionais e a abordagem de conteúdos de serem empregadas no cotidiano das aulas?

Em resposta à sua própria pergunta, o teórico arrisca dizer que esse imobilismo pedagógico pode ser relacionado à falta de preparo dos professores no trato das novas estratégias metodológicas, falta de interesse em vivenciar as novas abordagens metodológicas, falta de conhecimento, acomodação ou medo, entre outras questões.

No entanto, o referido autor acredita que assumir novas posturas educacionais é um processo que não acontece do dia para a noite, pois demanda tempo, dedicação, estudo e coragem. Essas mudanças se dão de forma gradativa em longo prazo, no amadurecimento individual, ao olhar para si mesmo, e depois, no processo social como um todo. Senão, vejamos:

Entretanto, mesmo frente a este quadro de dificuldades e incertezas na apresentação de propostas metodológicas, a área da Educação Física tem, nos últimos anos, procurado criar estratégias e apresentar novas formas reflexivas do entendimento e aplicação da Educação Física na escola. Este esforço, mais uma vez, vemos que tem sido pequeno frente aos problemas gerais que a área possui em relação ao entendimento de toda a comunidade sobre a Educação Física. Infelizmente, a Educação Física é entendida como atividade dentro do processo educacional, é resolvida como uma prática sem interesse para a formação integral dos educandos e assim por diante. (OLIVEIRA, 1997, p. 22)

De acordo com Oliveira (1997), a Educação Física, infelizmente, é entendida como uma atividade e não como parte da formação integral do educando e, neste sentido, acreditamos que vamos precisar de muito esforço e força de vontade, além de persistência e muita competência para legitimar nossa área, mesmo a LDB (Lei 9.394/96) tendo-a como componente curricular obrigatório. Neste sentido, o autor propõe outro olhar sobre a Educação Física, se quisermos mudar essa realidade, e adverte-nos sobre a necessidade de autonomia frente aos conhecimentos tratados na disciplina, estes de seriedade e responsabilidade na ação docente, bem como no processo de aprendizagem, alertando que os conteúdos que deveriam ser recheados de significação para vida do estudante.

Neste sentido, Kunz (1994) ressalta o caráter de estudo e pesquisa para a Educação Física e acredita que as novas ideias e propostas metodológicas sofrem por não

perceber o papel social da educação e de seus integrantes. Destaca a importância de olharmos para a realidade, de refletirmos sobre ela, para não correremos o risco de retrocedermos, ao invés de avançarmos.

Assim, acreditamos ser importante repensarmos os paradigmas da educação e do ensino para podermos pensar numa perspectiva para a Educação Física que tenha no bojo de sua ação pedagógica uma reflexão crítica, dialógica, problematizadora e transformadora da realidade.

### 2.2.1 Educação Física para além das suas práticas tradicionais: caminhos que se abrem na proposição da Práxis Corporal Pedagógica na perspectiva do “ser mais”

Nesse tópico, consideramos pertinente discorrer sobre a Educação Física na atualidade, seus avanços e retrocessos, e apontar a relevância de um novo conceito para a área, já que essa não será uma tarefa simples, diante do que vivenciamos hoje no ensino.

Desta feita, entendemos ser complicado, diríamos desgastante e difícil, pensar novas perspectivas de ensino e de aprendizagem para a Educação Física diante do seu processo histórico, de suas vertentes pedagógicas, dos avanços e retrocessos na área e das dificuldades que temos enfrentado como profissionais em nosso cotidiano para justificarmos a nossa prática na escola.

Trataremos, a partir desse ponto, das questões da Educação Física que, de certa forma, reverberam em nossa prática no cotidiano das aulas e que nos levam a apontar, ou melhor, a implementar na prática um novo conceito que foi sinalizado no Documento das Diretrizes Curriculares para o Município de Fortaleza (2011).

Tal documento, como citamos na introdução desse trabalho, foi construído coletivamente e teve como Coordenação Geral a Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias, representando a UFC, e Professora a Profa. Dra. Flávia Regina de Góis Teixeira, representando a Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (SME); na Coordenação específica da área da Educação Física, teve o Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo e a da Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, ambos da UFC, sendo os dois últimos os criadores do conceito de Práxis corporal, como mostram Figueiredo e Silva (2016).

Os estudos que fizemos na área, a partir das concepções históricas da Educação

Física, seus avanços e retrocessos, têm mostrado, de acordo com Oliveira (1997), que a Educação Física teve significativos avanços, no entanto, são também evidentes os embates que temos que enfrentar para fazermos valer nossa prática diante da constante desvalorização da área.

Trazemos para o debate algumas considerações em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Física, visto que a mesma mostra a Educação Física como uma prática social e cultural e propõe ser uma versão mais crítica e avançada, ao denunciar que:

A Educação Física é um componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificações e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (BRASIL, 2016, p. 171)

Como vemos, a Educação Física, no documento da BNCC, avança em relação às concepções tradicionais, quando tematiza as práticas corporais em diversas formas de codificações e significações sociais, ao incorporar o social em suas práticas e acrescenta ainda as possibilidades expressivas dos sujeitos.

É fundamental, pois, perceber a Educação Física inserida enquanto movimento humano, a partir da dimensão cultural, em que as práticas corporais são tidas como textos culturais sensíveis de leituras e de produções e que possam ser reproduzidas de cada cultura.

Esse entendimento já vem sendo anunciado desde os PCN e acaba sendo um precedente que faz a diferença, dá um salto qualitativo às práticas da Educação Física no âmbito escolar, salto este que é reafirmado na BNCC quando coloca que

Nas aulas tais práticas devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar a sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. [...] Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente curricular. (BRASIL, 2016, p. 171)

Percebemos que as práticas têm uma abrangência mais ampla e diversificada na utilização da cultura corporal do movimento, nas diversas finalidades humanas em que os

estudantes têm consciência a respeito de seus movimentos, dos recursos para o cuidado de si e dos outros, desenvolvendo, assim, sua autonomia.

A BNCC, para a Educação Física, segundo Betti (2017, p. 178-180), aponta para as oito “dimensões do conhecimento” que marcam o principal avanço da área, que são:

1. Experimentação;
2. Uso e apropriação;
3. Fruição;
4. Reflexão sobre a ação;
5. Construção de valores;
6. Análise;
7. Compreensão;
8. Protagonismo comunitário.

De acordo com Betti (2017, p. 02), os avanços da BNCC na Educação Física se caracterizam pelas dimensões do conhecimento, no entanto, observamos que este mesmo teórico faz uma crítica à base, quando diz

A emoção, o desejo, o sentimento, a tríade sentir, pensar, agir que permeiam os processos de aprendizagem nas aulas de EF não estão ausentes na BNCCEF, mas ficaram à sombra. Felizmente, a BNCCEF não é mesmo um currículo, pois se tentasse indicar os caminhos didático-metodológicos (o ‘como’) com seus frágeis pontos de partida, mais atrapalharia que ajudaria as escolas e professores.

Neste sentido, observamos avanços em alguns aspectos da BNCC da Educação Física, mas que há alguns pontos nefrálgicos que precisariam ser revistos com mais atenção, principalmente os relacionados às emoções, aos desejos, aos sentimentos, visto que são questões diretamente voltadas para a subjetividade e que estão intimamente ligadas ao que Betti (2017) chama de tríade do sentir, pensar e agir e, mesmo não estando ausentes nas aulas de Educação Física, acabam, de certa forma, ficando à sombra na BNCC.

Fensterseifer e Silva (2011, p. 120), ao falarem das proposições exitosas na Educação Física escolar, dizem:

Entendemos que a área de Educação Física (EF) escolar vive uma espécie de transição no tocante a sua prática pedagógica. Tal transição poderia ser caracterizada como um movimento de aproximação dessa área com os propósitos da escola, ou seja, a Educação Física escolar estaria buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento.

Percebemos assim que, a partir dos conhecimentos da Cultura Corporal, surgiram significativas contribuições para a Educação Física, na medida em que os profissionais deixam de centralizar suas práticas no exercitar-se e trabalham no sentido de potencializar

novos conhecimentos em relação à Cultura Corporal do Movimento. Entendemos, pois, desse modo, que surge uma visão mais ampla da prática na incorporação desses elementos.

Percebemos, portanto, que a Educação Física oscila entre avanços e retrocessos: avanços, na medida em que se ampliam os estudos, as pesquisas e reflete suas práticas, e retrocesso, quando não consegue uma efetivação dos estudos na prática, quando prioriza o esportivismo, as competições, entre outras questões.

Pelas críticas citadas à área, entendemos que a Educação Física precisa se encontrar, rever suas propostas curriculares e ir trilhando caminhos que venham ao encontro de sua identidade, já que, em seu caráter plural, acaba acontecendo na escola com uma abordagem descontextualizada, sem muitos atrativos para os estudantes.

Desta feita, diante de todas as controvérsias em torno da Educação Física, sentimos que esse processo acaba sendo resquício da complexidade que se tornou o ensino na atualidade e, em especial, o da Educação Física, que, em sua pluralidade, nos traz múltiplas possibilidades.

A partir dessas possibilidades, apresentamos a proposição de um novo conceito para a área, criado por Figueiredo e Silva (2016), a partir dos pressupostos freireanos e da Perspectiva Eco-Relacional; e para referendá-lo trazemos alguns teóricos que desenvolvem em suas concepções de ensino uma visão mais ampla da educação, tal como Freire (2005, p. 67), que diz: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com o outro. Busca esperançosa também”.

Partindo desta perspectiva, nos mobilizamos em busca de possibilidade para pensar e reinventar a nossa prática, na esperança de apontar novos caminhos para a Educação Física, a partir do conceito de Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.

Para Freire (1991, p. 58), o educador se forma educador “[...] na prática e na reflexão sobre a prática”, sendo a partir dessa reflexão, na ressignificação da mesma, que vamos trilhando os caminhos no sentido de reinventar a nossa prática pautada neste conceito.

Para tanto, consideramos pertinente trazer para o debate o pensamento de Franco (2012, p. 160), ao proferir que: “A prática docente é prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação”, isto é, quando a prática docente tem um sentido, um significado, um direcionamento, um objetivo, é que, de fato, ela acontece.

Ainda segundo Franco (2012, p. 150), “As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos inevitavelmente presentes na vida da pessoa, os quais competem com o ensino escolar ou o potencializam”. Logo, é responsabilidade nossa, enquanto educadores, tornar o ensino escolar tão atrativo quanto os outros ensinamentos que estão presentes na vida dos estudantes. Eis, portanto, o grande desafio docente: impregnar de sentido a prática pedagógica, para que possa ter sentido e significado para a maioria dos estudantes na atualidade.

A partir da contextualização histórica da Educação Física, percebemos que a mesma vem, em sua prática, avançando na direção de uma perspectiva mais crítica e emancipatória, no entanto, nem sempre efetivada na prática.

O que revela, de certo modo, que as propostas críticas ainda não dão conta de atender às reais demandas da escola e ainda estão longe de acolher aos anseios escolares, visto que até se distanciam da prática pedagógica do professor e não dialogam com temáticas que fazem parte do conhecimento dos estudantes e, neste sentido, não são reconhecidas como possíveis de serem implementadas.

Assim, surge a necessidade de se pensar e buscar novas perspectivas e de fortalecer novos conceitos para a Educação Física, que possam somar-se ao teor tão importante e significativo que o termo “cultura corporal” carrega em nossa área. Para isso, o ensino precisa dialogar com temáticas que fazem parte do cotidiano do professor, que surja das reais necessidades dos estudantes e que possam ser exequíveis na escola.

Consideramos pertinente, ao invés de buscar os elementos da cultura corporal e incorporá-los às atividades propostas em aula, no sentido de potencializar a socialização, o respeito, a disciplina, os limites, a coordenação, promoção da saúde, qualidade de vida entre outros aspectos. Entendemos, portanto, ser necessário inverter esta lógica bancária de educação e ensino e avançar numa perspectiva mais dialógica, crítica e libertadora.

Acreditamos, que, ao reverter a lógica bancária de educação e de ensino, em que o estudante é um ser passivo, possamos potencializar uma ótica mais humana e libertadora que parte do próprio estudante, das suas necessidades, do seu modo de ser, sentir e existir, na práxis, ação-reflexão-ação, na interação teoria e prática, dentro de uma perspectiva amorosa, crítica, dialógica e problematizadora.

Buscamos na Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, trabalhar

os estudantes considerando que somos seres inconclusos que estamos no mundo e com o mundo, de modo que, em seu corpo consciente, na práxis corporal compreendida, segundo Figueiredo<sup>9</sup>, como o processo em que o educando, na interligação entre o pensar e a ação, possa obter uma compreensão maior de si mesmo e do seu corpo no processo. Em nosso entendimento, essa compreensão viabiliza o ser, o sentir e o existir no mundo, enquanto sujeitos de seu processo de ensino e de aprendizagem na humanização e transformação da sua realidade.

Apontamos na direção da implementação do conceito de Práxis Corporal (FIGUEIREDO; SILVA, 2016), bem como ancoramos o nosso pensamento nos pressupostos freireanos. Na releitura do termo, buscamos viabilizar uma Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, por entendermos que a prática profissional docente, nessa vertente, atua na inversão da lógica bancária de ensino, viabilizando uma Educação Física mais humana, crítica, amorosa e libertadora.

Fazemos, portanto, a proposição do termo Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”, de modo que o estudante, enquanto sujeito do seu processo de ensino e de aprendizagem, possa, a partir de um corpo consciente, na reflexão no e sobre suas ações, ampliar a visão de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca na transformação do mesmo.

Partimos, neste sentido, da ideia de não negarmos o que nos trouxe até aqui e, muito menos, o que vivenciamos em nosso contexto escolar na Educação Física. Acreditamos que foi todo esse processo histórico, em seus avanços e retrocessos na área, que nos possibilitou refletir e querer ressignificar a nossa prática somando, assim, novos olhares e outras perspectivas para a Educação Física Escolar.

Deste modo, retomando o sentido da inconclusão do ser que se encontra nesse eterno processo de “ser mais” e os nossos vinte e um anos de docência, chegamos à conclusão de que estamos em um novo começo. Neste sentido, optamos por agregar as vertentes surgidas na década de 1980 ao pensamento crítico e reflexivo de Paulo Freire, enquanto prática da liberdade na promoção de uma Práxis Corporal Pedagógica amorosa, crítica e problematizadora, na perspectiva do “ser mais”.

No tópico seguinte, apresentamos algumas das abordagens pedagógicas da Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a mesma, enquanto componente

---

<sup>9</sup> Figueiredo (2018). Nota de orientação.

curricular, no sentido de entender melhor os avanços e as rupturas na área, para que possamos compreender os seus sentidos, significados, objetivos, proposições metodológicas e modos de avaliação.

### 2.2.2 Abordagens Pedagógicas da Educação Física, Parâmetros Curriculares Nacionais e Educação Física como Componente Curricular

Esta seção visa mapear as principais abordagens pedagógicas da Educação Física em seus objetivos, metodologia e avaliação, a partir de seus principais autores, a fim de entender suas origens e base teórica de sustentação. Aborda também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para entender sua importância no cenário da Educação Física e na constituição de suas abordagens pedagógicas. Apresentamos também a Educação Física enquanto componente curricular, para que possamos entender como a mesma se constitui na escola.

Como anteriormente citado, as abordagens pedagógicas na Educação Física surgiram em meados dos anos 1980, a partir de alguns critérios científicos que o contexto histórico da época permitia para um estudo de formação científica e, conseqüentemente, mais crítica na área.

Segundo Darido (2003 *apud* DARIDO, s/d, p. 34):

Atualmente, coexistem, na área da Educação Física, diversas concepções sobre qual deve ser o papel da Educação Física na escola. Essas concepções têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. São elas: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Construtivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); além de outras.

A autora cita as diferentes concepções atuais, que buscam fazer a ruptura com o modelo tradicional tecnicista para avançar em abordagens mais humanas, críticas e emancipatórias de ensino, tendo como foco a psicomotricidade, a cultura e as concepções críticas, o que demonstra os avanços na área.

É possível dizer que o marco temporal do surgimento dessas abordagens é o final da década de 1980, quando, de acordo com Pinto (2002), foi sistematizada pelo Coletivo de Autores (1992), o livro *Metodologia do ensino da Educação Física*, publicado na coleção

Magistério Segundo Grau – Série Formação de Professores.

Destacam-se, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que enfatizam esta visão mais crítica na Educação Física e, nela, autores como Valter Bracht, Lino Castellani Filho, João Batista Freire, Eleonor Kunz, Ghiraldelli Júnior, entre outros.

É importante ressaltar que o contexto estabelecido para as abordagens pedagógicas da Educação Física escolar molda sua concepção metodológica a partir de diferentes perspectivas e referenciais teóricos. Assim, suas bases filosóficas e científicas buscam a expressão de seus objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas de ensino e modelos de avaliações.

Acentua-se, também, que vários estudos já foram realizados com o intuito de mapear as abordagens pedagógicas e, por essa razão, existem diferentes classificações dessas abordagens. Dessa forma, optamos por apresentar um quadro que busca definir quais são os objetivos das abordagens em seus conteúdos, o modo como se estabelecem as estratégias metodológicas e as práticas avaliativas e os seus teóricos fundamentais.

Neste trabalho, buscamos nos basear nas discussões a partir da classificação proposta por Darido (2003) e, portanto, serão discutidas as abordagens: Psicomotricista; Desenvolvimentista; Sistêmica; Crítico-Superadora; Construtivista; Cultural; Crítico-Emancipatória; e Saúde Biológica Renovada.

### 2.2.3 Educação Física enquanto componente curricular

A Educação Física Escolar, no bojo de sua trajetória, antes da promulgação da atual Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a elevou à categoria de componente curricular, era considerada como uma mera atividade que compunha o currículo da escola, função esta que trazia uma série de problemas para a área e para os próprios professores, que tinham que lidar com diversas situações-problema, dentre elas, o elevado índice de dispensas das aulas.

De acordo com Neto (2003, p. 26):

A Educação Física foi introduzida na escolarização como parte integrante da 'Educação Integral' do ser humano: educação moral, educação intelectual e Educação Física. A partir dessa diferenciação, a Educação Física consistiria numa atividade dentro do currículo escolar, sendo distinta, portanto, das demais disciplinas escolares. Enquanto atividade, a Educação Física sofreu várias influências no Brasil

ao longo do século XX: Militarismo, Higienismo, Eugenia, Esportivização, até a abertura política e a inserção no mundo acadêmico na década de 1980.

Como podemos observar, é exatamente na década de 1980, com a abertura política, que se observa o movimento renovador da Educação Física, passando, assim, a receber críticas em seus objetivos, conteúdos, metodologia e na sua falta de especificidade, de organização e de sistematização curricular.

Nesse sentido, acontece o surgimento de várias propostas na área, estabelecendo objetivos, conteúdos, metodologias e os seus processos avaliativos, no entanto,

Nem todas essas propostas foram críticas (no sentido de revelar aspectos contraditórios, contextualizando seus avanços e possíveis retrocessos em relação à situação vigente) no modo de abordar o problema, e algumas não apresentaram explicitamente objetivos, conteúdos, estratégias e critérios para avaliação, mas todas contribuíram para uma compreensão mais ampla do papel da Educação Física nas escolas brasileiras; um papel que significa algo diferente de uma 'mera atividade'. (NETO, 2003, p. 27)

Com a LDB de 1996, a Educação Física deixa de ser atividade distinta para se tornar um componente curricular, e dentro dessa perspectiva mais abrangente, passa para além de uma mera atividade dentro da escola para um componente curricular da educação básica, situação esta que leva a Educação Física a ter o mesmo valor das outras áreas do conhecimento. Função esta que, para Souza Junior (2011 *apud* CAPARRÓZ, 2001), não significa, necessariamente, dizer que com o status alcançado na promulgação da LDB para a Educação Física Escolar, tornando-a componente curricular, a mesma tenha passado necessariamente a exercer tal função na escola.

Nesse sentido, entendemos que, embora a Educação Física tenha sido por Lei equiparada às outras áreas do conhecimento como componente curricular, em sua prática, a mesma acaba não exercendo esse papel.

#### 2.2.4 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Física são um referencial teórico que tem como função básica refletir sobre os conteúdos curriculares na área, no que concerne às esferas nacional, estadual e municipal. Esses parâmetros são uma grande contribuição para a Educação Física, à medida que podem orientar a prática pedagógica dos docentes e mostrar mecanismos de organização dos conteúdos dos objetivos,

das metodologias e da avaliação na execução e construção do planejamento das aulas.

Os PCN trazem, na sua proposta pedagógica, os conteúdos a partir da perspectiva da cultura corporal de movimento, considerando as experiências e diferentes realidades sociais da cultura local.

Segundo Costa (2005), uma das funções dos PCN é, sobremaneira, que a prática da cultura corporal permita assegurar aos alunos que os mesmos, de posse dessa cultura, possam construir atitudes críticas a partir da reflexão potencializada nas aulas acerca das práticas que compõe essa proposta.

Partindo do entendimento de Cultura Corporal do Movimento advindo dos PCN (BRASIL, 2001), os conteúdos direcionados para o Ensino Fundamental são divididos em blocos, visando uma melhor contextualização, bem como a sua aplicação no contexto da escola. Os blocos são constituídos de esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo.

A Educação Física, na atualidade, trata os conteúdos em termos culturais, inseridos em uma perspectiva mais antropológica, tanto na divisão como nos critérios de seleção dos seus conteúdos. Para os PCN (BRASIL, 2001, p. 28), a cultura corporal<sup>10</sup> é representada pelos “[...] conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo. Ressignificada, suas intencionalidades, formas de expressão e sistematização”.

A cultura corporal, a partir de seus conteúdos que se apresentam nas danças, ginásticas, lutas, esportes e os jogos, tem por objetivo desenvolver o estudante para além das questões motoras. Pretende trabalhar a formação integral do ser, dentro de uma visão crítica da realidade. Esta abordagem não surgiu com a institucionalização da Educação Física, mas foi se constituindo ao logo de sua história, pois, de acordo com Bracht (1999, p. 73),

[...] o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Portanto, para o referido teórico, o surgimento da Educação Física se deu com a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis. Bracht (1999) complementa

<sup>10</sup> Salerno (2004 *apud* SOUSA; FÁVERO, 2010) afirma que a cultura corporal consiste em conteúdo que permeia as manifestações das danças, ginásticas, lutas, esportes e os jogos, dessa forma, fazendo com que o aluno reflita, explore, crie, recrie e entenda o mundo através da linguagem corporal.

que o movimento renovador da área, no Brasil, aparece em meados da década de 1980, em interseção com as ciências sociais e humanas. Este processo permitiu uma análise mais crítica do paradigma da aptidão física, porém, não rompeu com este. Neste sentido, entende-se que é este movimento renovador que fomenta o surgimento das abordagens numa perspectiva crítica, que se contrapõem às vertentes mais tradicionais da área.

Ainda de acordo com Bracht (1999), o quadro das propostas pedagógicas da Educação Física se apresenta hoje bem mais diversificado. Entretanto, ao analisá-lo mais criticamente, o autor afirma que este resiste às mudanças, significando dizer que as práticas das aulas ainda acontecem conforme os paradigmas da aptidão física e esportiva.

Então, é possível observar algumas críticas em relação às produções teóricas na área de Educação Física durante a década de 1980. O autor reconhece os avanços que essas produções trouxeram para a área, no entanto, acredita que não foram capazes de apresentar uma proposta de intervenção mais sistematizada e embasada em uma fundamentação teórica consistente. Esta inconsistência está inserida em um contexto histórico nacional que direcionava as discussões mais para o campo político do que acadêmico, como defende Castellani Filho (apud DAÓLIO, 1997), porque o momento exigia denúncias de uma sociedade que se queria modificar.

Dessa maneira, entende-se que as abordagens teóricas, embora criticáveis, possuem um papel preponderante para a Educação Física, ao fomentar a autorreflexão do professor sobre sua prática de ensino. Assim, as abordagens devem ser vistas como um grande contributo para se pensar uma Educação Física mais crítica e, somado a essa perspectiva, temos como proposição pedagógica a Práxis Corporal pedagógica na Perspectiva do “ser mais”.

Não entendemos a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” como algo linear, fechado, pronto e acabado. Na sequência, apresentamos sua fundamentação, objetivos, metodologias e formas de avaliação.

### **2.3 Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”**

A origem da palavra *Práxis* se situa na Grécia antiga, sendo concebida como atividade teórica, como atividade suprema da consciência, exercida somente pelos homens

livres – filósofos, políticos e governantes. A práxis significava, portanto, um modo de pensar e interpretar a realidade, uma ação ideológica, sem caráter utilitário, haja vista que as atividades manuais eram indignas no seio de uma sociedade escravista legitimadora da separação entre o pensar e o fazer, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Este último era compreendido como *poiesis* e consistia em atividade material própria do artesão, uma prática desvalorizada e segregada da teoria. O que se confere, portanto, é a primazia da teoria sobre a prática e ambas não se articulavam e se distanciavam (VÁZQUEZ, 1977).

Com a derrocada do mundo medieval e o surgimento das sociedades modernas, a consciência filosófica sobre a práxis se modifica radicalmente e passa a se associar à conduta ou saber prático com fim utilitário, em detrimento de um saber teórico de cunho meramente contemplativo, como ocorria na Antiguidade. O homem deixa de ser, assim, apenas um animal teórico, passivo diante da realidade, para ser também sujeito ativo do saber, construtor e criador do mundo, ansioso por compreender a natureza física e o mundo social, a fim de dominá-los e transformá-los, sob a influência marxista marcante da burguesia na sua incessante busca da ascensão econômica, política e social, apoiada no desenvolvimento das forças produtivas, das ciências e das técnicas.

É somente no período de consolidação do sistema capitalista, sobretudo a partir da filosofia marxista, que se desenvolve no século XIX, que a práxis assume o sentido mais profundo da atividade humana transformadora. O termo, a partir de então, “[...] é usado para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo [...]” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 219). Nesse sentido, o homem só existe na relação prática com a natureza, de modo que só conhece o mundo como objeto e produto de sua atividade.

Entendemos, pois, não ser suficiente a proposição da prática como ação mecânica já que a mesma não corresponde ao sentido que almejamos atingir com o trabalho de corpo enquanto uma proposição de ensino e de aprendizagem. Buscamos as atividades corporais dentro de uma perspectiva mais ampla, como uma ação crítico-reflexiva e transformadora da realidade. Neste caso, partimos do entendimento de Vázquez (1977, p. 185), ao afirmar que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Desenvolvemos um trabalho na escola baseado Práxis Corporal (FIGUEIREDO; SILVA, 2016) nas aulas de Educação Físicas, por compreender que as atividades corporais

surtem na perspectiva de ampliar o conhecimento de si, na interligação da reflexão-ação, em um processo contínuo para uma compreensão melhor do corpo, de si, do outro, no e com o mundo e ao seu redor, na integração do ser enquanto sujeito do seu processo histórico em comunhão com o próximo, com a natureza, numa relação dialética e intercultural. Neste sentido, acreditamos ser conveniente considerar o termo Práxis Corporal (FIGUEIREDO; SILVA, 2016), onde, na releitura do mesmo, propomos uma Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, caminhando numa perspectiva dialética, crítica, problematizadora e transformadora da realidade.

De acordo com Vázquez (1997, p. 117), “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

É a partir dessa relação teoria-prática que a ação existe enquanto atividade transformadora e, fomentando uma relação de conscientização, visamos uma ação transformadora da realidade onde os estudantes, enquanto sujeitos críticos e autônomos, possam transformar a sua realidade na perspectiva do “ser mais” no mundo.

A práxis, enquanto uma atividade teórico-prática, é entendida como práxis revolucionária, de modo que a teoria vai se modificando a partir da experiência prática, e vice-versa, isto é, a prática também se modifica com a teoria.

Entendemos, portanto, que esta não é tarefa fácil, pois as atividades na Educação Física, como citamos, apesar dos avanços, ainda se baseiam na perspectiva tecnicista, como atividade prática imediata, como ação repetitiva, sem reflexão e com uma forte vertente esportivista.

Desse modo, desenvolvemos com a Práxis Corporal um trabalho em que o corpo coexiste numa ação integradora para além das dicotomias corpo-mente e homem-natureza, pensado e vivido na síntese, junção entre ambos. Vislumbramos uma perspectiva de educação intercultural, onde se possa, na atividade desenvolvida, atribuir um significado que ultrapasse essa dicotomia e seu sentido estritamente utilitário, proporcionando uma consciência crítica sem distinção de gênero, de cor, de classe e da visão fragmentada do ser.

Vázquez (1999, p. 247) nos mostra também que:

Do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação

do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções.

É nesse sentido de ser inconcluso (FREIRE, 2005) que o homem deve estar sempre se reinventando e a práxis criadora o permite enfrentar novas necessidades e criar novas situações que principiam a consciência de um ser inconcluso em busca do “ser mais”.

Gadotti (1998), ao falar sobre pedagogia da práxis, mostra que tudo começou com a pedagogia do diálogo, onde a pedagogia liberal, fundada nos princípios da democracia liberal, das ciências da educação, da filosofia humanista cristã-judaica e do existencialismo. Neste período, o diálogo era compreendido pela concepção de Sócrates como uma relação privilegiada entre duas pessoas.

Nos anos 60, a noção de diálogo toma novas proporções com a questão política da relação educadora e, à medida que vai se transformando, vai tomando outras proporções e sofre uma nova sistematização. Segundo Gadotti (1998), o educador Paulo Freire, como principal teórico desse movimento, oferece uma nova concepção de diálogo que supera o significado estabelecido nas escolanovistas.

Gadotti (1998) ainda defende que Paulo Freire imprime ao diálogo um caráter político na obra *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967) e em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970), de modo que, a partir de uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação dos conflitos de opressão e o educador se posiciona comprometido com os oprimidos. Gadotti (1998, p. 15) nos indica ainda que, em Paulo Freire, “[...] o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas-saber – mas um encontro que se realiza na **práxis – ação + reflexão** – no engajamento, no compromisso com a transformação da realidade”.

Assim, vemos que o diálogo em Freire não é uma pura e simples troca de ideias, mas um engajamento, uma ação transformadora da realidade, isto é, uma práxis, pois se o diálogo não leva à transformação, ele é só puro verbalismo, isto é, blá, blá, blá. Gadotti (1998) anuncia que a pedagogia da práxis tem como maior referencial a ação transformadora da realidade, portanto, ele defende a tradição marxista de educação, em que a práxis significa ação transformadora.

A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito

histórico, que se transforma na medida em que transforma o mundo.

A Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” se afirma no sentido de promover ao estudante a reflexão e a transformação de si mesmo, à medida que transforma o mundo. Agindo, assim, enquanto sujeito de seu processo histórico, sendo capaz de, no processo de ação-reflexão-ação, criar novas possibilidades para a Educação Física.

Neste sentido, Vasconcelos e Brito (2014, p. 157) nos mostram o conceito de práxis em Freire:

A práxis é a reflexão do oprimido sobre seu mundo, é a reflexão transformadora deste contra a realidade encontrada. Para que haja práxis é essencial que o indivíduo seja levado a tomar consciência de sua realidade para que então possa refletir sobre ela e, finalmente, questioná-la. A partir da reflexão, o oprimido será capaz de encontrar a presença de um opressor e tomará, conseqüentemente, consciência de sua condição.

Acreditamos, portanto, que Freire nos leva a entender que práxis, então, é essa ação consciente do oprimido para identificar-se enquanto ser oprimido, isto é, identificar o opressor que mora nele e, nessa reflexão crítica sobre a sua realidade opressora, deve refletir sobre essa realidade desenvolvendo ações para transformá-la. Dessa maneira, entendemos que é, essencialmente, esta ação crítica e reflexiva que faz o ser humano atuar enquanto ser consciente na transformação de sua realidade, constituindo-se a práxis e o humano como um ser da práxis.

Portanto, a Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” surge a partir da educação problematizadora, tem como fundamento em sala de aula a contextualização, a criatividade e o estímulo a ações e reflexões verdadeiras sobre a realidade, tal como orienta Freire (2016). Uma Práxis Corporal pedagógica que se refaz na práxis, portadora de esperança, num presente dinâmico, consciente de sua incompletude, que potencializa o diálogo em sala como o encontro dos homens mediatizado pelo mundo, que não pode existir, neste sentido, sem um profundo amor pelos homens e pelo mundo, de uma educação como prática da liberdade que se constitui numa abordagem crítica da realidade numa práxis que não pode existir fora do ato de ação-reflexão.

Gadotti (2016) nos mostra que a práxis, para Freire, estava longe de ser entendida como uma concepção pragmática ou utilitária. Desse modo, é nessa ação + reflexão, nesse diálogo crítico e problematizador, seguido de uma ação transformadora da realidade, que se constitui a práxis. Portanto, a ação + reflexão existem como constituintes inseparáveis da

práxis, como defendem Vasconcelos e Brito (2014), Práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando a teoria da qual não se separa, implica uma postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe.

É essa concepção de práxis que assumimos, aquela que se constitui na ação crítica-reflexiva e que implica numa dialética entre teoria e prática na busca do saber; práxis que vem dessa relação dialética, dialógica, reflexiva, crítica e problematizadora do estudante como sujeito do processo histórico agindo para transformação da sua realidade.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005, p. 77) deixa claro que a superação do opressor pelo oprimido só acontece na práxis enquanto “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Toda essa ação necessariamente só acontece na busca do saber que é constituído nas relações, no diálogo e no pensar sobre o que se faz. É, portanto, nessa busca, que se transforma em ação do homem sobre o mundo, no processo de comunicação de um “corpo consciente” que se dá à práxis como ação transformadora da realidade. Para uma compreensão melhor do termo “corpo consciente” vemos, em Freire (2015, p. 98), quando afirma que

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, ‘intencionada’ ao mundo, é sempre consciência *de* em permanente desprezo até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constante relação com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa.

Entendemos a consciência como a consciência de corpo em Freire numa dimensão mais dialética, existencial e totalitária do ser, e ambos como corpo consciente. Nessa perspectiva, ao refletir sobre essa questão, entendemos que o corpo consciente está longe da dicotomia corpo-mente tão presente em nossa sociedade e na Educação Física em uma vertente mais tradicional e tecnicista.

Freire (2015, p. 84) compreende o corpo como a própria consciência, numa relação dialética inseparável, ao propor que “[...] corpo consciente é a consciência intencionada ao mundo, à realidade” e, desse modo, afirma que esse corpo consciente do homem atua, pensa e fala sobre essa realidade, que é a mediação entre ele e os outros homens, que também atuam, pensam e falam.

Pereira e Todaro (2015, p. 3), realçando essa questão, nos mostram que

A característica antidialógica do termo extensão não permite ao sujeito ser mais e faz dele um depósito que recebe mecanicamente aquilo que o homem superior acha que o homem inferior deve aceitar para estar civilizado. Há então uma invasão cultural que imbeciliza a condição do sujeito, negando-lhe o direito de acesso ao conhecimento mediatizado, à cultura em sua plenitude e à conscientização. Se a educação torna o homem uma máquina, força de trabalho, coisa, objeto, produto descartável, então precariza a condição do sujeito e de seu possível corpo consciente.

Nesses termos, na educação bancária, o educando é um ser passivo que recebe os conhecimentos produzidos por outros. Nessa ação, caracterizada como antidialógica, ocorre um processo de invasão cultural e o estudante é destituído de seus direitos, dos seus valores, de sua cultura, da sua condição de ser e de existir no mundo enquanto pessoa, passando a ser coisa, objeto. Diante disso, o corpo deixa de ser e existir enquanto “corpo consciente”, tornando-se objeto no mundo.

A Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” potencializa a inversão desta ótica, pois atua na perspectiva da inconclusão do ser e de um corpo consciente de si e do seu meio em busca do “ser mais”, agindo como sujeito de seu processo histórico na Práxis Corporal transformadora de si e da sua realidade.

Vislumbramos uma educação crítica dialógica em que o “corpo consciente” possa, a partir de uma reflexão problematizadora, vivenciar a escuta sensível, o saber parceiro na supra-alteridade (FIGUEIREDO, 2003), compartilhando as experiências, passando a existir enquanto corpo consciente de si, do outro e se fazer presente no mundo numa relação dialética intercultural em sua Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”.

Desse modo, no compartilhar dos saberes, nessa ação dialógica e essencialmente amorosa, podemos potencializar a leitura do mundo que precede a leitura da palavra em uma educação a partir de um “corpo consciente”, que está para além da dicotomia corpo-mente, homem-natureza vivenciada na educação tradicional, tecnicista, militarista e esportivista na Educação Física escolar.

Defendemos uma Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” em que a consciência seja o próprio “corpo consciente” em processo de emancipação, advinda de uma consciência de mundo e de corpo que atua na libertação de sua realidade opressora para a construção de uma educação emancipadora. Assim, enquanto seres da práxis, desse corpo consciente e inconcluso que somos, nos afirmamos como Práxis Corporal cientes de que a dimensão do corpo como “corpo consciente” nas aulas de Educação Física está para além de

uma abordagem tecnicista e transmissora de conteúdo.

Sabemos que a Práxis, para se firmar como ação pedagógica na Práxis Corporal na Educação Física escolar, é um grande desafio para nós, pois exige um aprofundamento maior da concepção de práxis, bem como de “corpo consciente”, entre outros conceitos elencados.

No entanto, ciente dos desafios que temos pela frente e das nossas limitações, nos dispomos com humildade a enfrentá-los. Acreditamos nos impactos que a práxis enquanto Práxis Corporal, ao ser implementada nas aulas, trará para a Educação Física, ao ampliar o conceito de corpo que foge dessa visão fragmentada, dicotômica de corpo-mente, homem-natureza que reverbera nas concepções tecnicista e esportivista para uma dimensão mais ampla do ser enquanto sujeito de seu processo histórico, numa perspectiva, dialógica, amorosa, crítica e libertadora.

Nós, enquanto seres da Práxis, vivemos em um mundo em constante transformação. Assim, na perspectiva da inconclusão do ser, vislumbramos romper com os paradigmas da educação tradicional que, mesmo diante dos avanços, ainda persiste em algumas práticas na área. Buscamos para a Educação Física uma compreensão maior de educação que se dá na dialogicidade, na problematização dos conteúdos escolares, numa educação humanista libertadora que se insere numa Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, vivenciando a corporeidade no cotidiano das aulas. Entendemos, como Freire (2005, p. 141), que

[...] os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isso mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não ‘admiram’ o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer ‘emergem’ dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo pelo seu trabalho. [...] Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente por que seu fazer é ação e reflexão. É práxis. E transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. E reflexão e ação.

É na perspectiva do quefazer como teoria e prática, numa práxis reflexiva transformadora da realidade, que pretendemos viabilizar elementos que possam dar sentido e significado à construção de uma Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” para a Educação Física.

Nossa proposta apresenta elementos que dão consistência à proposta que ora apresentamos fundamentada na práxis transformadora da realidade e, para tanto, nos sentimos

em consonância com os pensamentos e pressupostos freireanos da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, na eterna busca do saber a partir da inconclusão do ser, ao dizer: “Gosto de ser gente por que, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 2011 p. 52).

É a partir do ser enquanto inconcluso que temos consciência de que a proposição da Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” não está pronta e acabada, mas aberta a outros aprendizados, pois, consciente do nosso inacabamento, sabemos que podemos ir além.

Desse modo, imbuídos na concepção de corpo consciente na perspectiva da inconclusão do ser, nessa eterna busca do aprender, iremos, a seguir, esboçar a fundamentação, a perspectiva metodológica e os modos de avaliação na Práxis corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”.

### 2.3.1 Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”: fundamentação, metodologia e avaliação

Vivenciamos hoje uma educação profundamente influenciada pela lógica neoliberal sob o viés da Economia, que privilegia a formação do capital humano direcionada a partir de competências que são necessárias para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2010).

Charlot (2013, p. 60), complementa esse pensamento, pois afirma que

A lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que as formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendem a predominar.

O teórico mostra ainda que a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico. Portanto, é perceptível, nesse entendimento, que essa lógica bancária de ensino promove um modelo de educação em que os indivíduos são “adestrados” para conseguir um emprego e desenvolver uma atividade lucrativa, onde o que conta é só o ter, o ser e o poder.

E, como diz Duarte Jr. (2001, p. 70), “O exponencial desenvolvimento tecnológico a que estamos assistindo vem se fazendo acompanhar de profundas regressões nos planos sociais e cultural, com um perceptível embrutecimento das formas sensíveis do ser humano se relacionar com a vida”.

Nossa intenção, ao apresentar uma possibilidade de ensino para a educação, é de que se posicione de forma oposta a essa ideologia dominante na sociedade embasada nessa lógica neoliberal que direciona a formação de capital humano para o mercado de trabalho, que está, com a modernidade, causando o embrutecimento das formas sensíveis de se relacionar com a vida, conforme esclarece Duarte Jr. (2001).

Nossa ideia de educação busca atender aos anseios de uma Educação Física que priorize as necessidades da população excluída dos direitos básicos de existência humana e que tenha como princípio básico a formação de sujeitos críticos, conscientes de si e do seu meio e que possam atuar de forma autônoma enquanto agentes construtores de sua história.

Entendemos que nossos pensamentos não surgem do nada, são ações que vão se somando às ideias e iniciativas já existentes na educação e na Educação Física e que nos fazem pensar em outras possibilidades de ensino. Não temos a pretensão de ser melhor e nem pior, mas buscamos uma leitura de mundo e de sociedade com vistas a uma educação mais humana e emancipadora.

Esse esforço elucidativo requer um aprofundamento sobre os fundamentos dessa proposição para a Educação Física, pois se direciona e pretende ser construída para atender às necessidades dos estudantes, de acordo com a sua realidade. Essa fundamentação surge no sentido de pensar outras perspectivas para a área, sem pretender resolver todos os seus problemas, visto que a educação é apenas uma dentre outras questões mais abrangentes de cunho social, político e econômico, que estão fora do nosso alcance. Mas, por outro lado, como profissional que atua na escola, que vem de um processo de formação contínua desde a graduação em cursos de extensão, grupos de estudo e pesquisa na área, consideramos que podemos, como sujeito de nosso processo histórico, propor outras possibilidades.

Assim, buscamos viabilizar mecanismos para desenvolver uma Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais,” em que se problematize<sup>11</sup> as questões em busca de novas possibilidades de ensino, ao ampliar o olhar pedagógico para uma perspectiva mais humana. Pretendemos, então, sensibilizar e tecer caminhos que possam desenvolver um trabalho que seja exequível na escola e que possa existir enquanto Práxis Corporal crítica, dialógica, amorosa, problematizadora e libertadora de ensino, isto é, uma Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”.

---

<sup>11</sup> Problematize – relaciona-se ao termo freireano problematizar, isto é, de educação problematizadora, que significa: “[...] exercer uma análise crítica sobre a situação problema” (FREIRE, 2005, p. 193).

Na educação bancária, segundo Freire (2005, p. 68), “[...] os homens são vistos como seres da adaptação do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educadores no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”.

Entendemos que, nesta educação bancária que ainda persiste em nosso meio, estaremos apenas contribuído para uma ação de conformação diante das injustiças sociais e de negação de si mesmos, como diz Freire (2005, p. 69): “Na verdade, o que pretende o opressor é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”. Educar nessa perspectiva é, antes de tudo, o que chamaria de roubar a capacidade do estudante de ser e existir no mundo como pessoa, o que Freire acredita ser negar a vocação ontológica de “ser mais”.

Nesse sentido, a educação bancária, como diz Freire (2005, p. 72),

Sugere uma dicotomia existe homem-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outro. Homens expectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como ‘corpos conscientes’. A consciência como se fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade.

Entendo que cabe a nós, educadores críticos, buscar novas perspectivas de ensino que possam se contrapor a essa realidade opressora, que marginaliza, oprime e neutraliza a capacidade de “ser mais” e de existir no mundo como “corpos conscientes” de si mesmos, do outro e de sua realidade opressora.

Nós, professores de Educação Física críticos e comprometidos com a transformação da realidade, temos uma vantagem aproximativa com os estudantes diante da complexidade que se tornou o ensino. É na proximidade da relação professor-aluno, no trabalho com o corpo, nos elementos da cultura corporal, das questões de gênero, dos valores, do respeito, da ética, dos limites, entre outros, que enriquecem e que possibilitam novas aprendizagens, que percebemos as múltiplas possibilidades da área que são importantes na atual conjuntura da sociedade, no sentido de mudar essa realidade.

A Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” busca auxiliar o estudante na compreensão de si e do outro a partir do ser, sentir e existir no mundo como sujeito de seu processo histórico. Nessa dialética que o compõe, pensar sobre sua situação na escola, no mundo, na sociedade e trabalhar na perspectiva do “ser mais” a fim de construir uma

sociedade melhor e mais humana.

Dessa forma, é preciso um ensino que busque subsídios para se trabalhar nessa realidade complexa e que fortaleça uma Práxis Corporal Pedagógica em que o estudante se veja enquanto sujeito no mundo nesse constante processo de transformação da realidade.

Nós nos apoiamos no pensamento freireano porque, assim como Fiori (2005, p. 7), acreditamos que Paulo Freire, “É um pensador comprometido com a vida: não pensa só ideias, pensa a existência. É também educador: existência seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na intencionalidade desta, retotalizar-se como ‘prática da liberdade’”.

Assim, ao vivenciar a Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” na escola, almejamos o processo de humanização no modo de ser, sentir e existir do educando no mundo de modo, que ele possa vencer a luta pela afirmação dos homens como seres para si.

Acreditamos que, a partir de uma leitura mais ampla do mundo, o estudante pode ser capaz de se perceber autor-aprendente de seu processo histórico, respeitando as diferenças, a partir da escuta sensível, da supra-alteridade, na aceitação do outro como legítimo outro (MATURANA, 2010) e, dessa forma, poderá, em nosso entendimento, atuar no mundo de forma consciente.

A Práxis Corporal surge do ser inconcluso, no “corpo consciente”, no ser, sentir e existir no mundo em uma sociedade em permanente processo de transformação. Neste sentido, se propõe a vivenciar uma perspectiva de ensino para a Educação Física ancorada nos pressupostos freireanos, no sentido de fomentar uma práxis inovadora de ensino na área.

Portanto, optamos pelo termo **Práxis** na perspectiva Freireana de ensino, por este ser mais condizente com a proposta pedagógica de uma educação como prática da liberdade que intencione um ensino que se contraponha ao modelo hegemônico, tradicional e tecnicista, que privilegia a reprodução automatizada de conhecimentos.

O termo práxis, de acordo com Pimenta e Franco (2010), é utilizado por alguns teóricos ao se fazer a integração teoria e prática e a reflexão entre ambas, a fim de transpor determinadas situações em que a teoria não pode existir sem a prática, isto é, uma não pode existir sem a outra ou separada uma da outra.

Utilizamos, portanto, a práxis em Freire como ação transformadora da realidade. Isto é o que Fávero (2007) chama de um “movimento ação/reflexão/ação”, pois, para Freire,

apenas através dessa ação reflexiva é que se poderá vir a produzir efeitos sobre as estruturas sociais vigentes. Portanto, usamos a terminologia da Práxis para denominar nossa ação pedagógica enquanto Práxis Corporal por saber da significativa importância desse movimento de ação-reflexão-ação que desdobra a relação teoria e prática numa ação reflexiva, crítica e ressignificada da prática.

Para enfatizar essa questão, trazemos os estudos de Martins e Silva (2015, p. 66), que afirmam que

Os efeitos colaterais dessa separação entre a teoria e a prática podem ser vários, como: o fortalecimento cada vez maior de uma Educação Física cognitivista; a negação do se-movimentar na escola; a preferência por parte de professores e estudantes em estar na sala de aula, por acreditarem que essa atitude pode ajudar em exames de larga escala, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Partindo desse pressuposto, a prática e a teoria na Educação Física devem caminhar juntas. Nesse entendimento, precisamos pensar na relação teoria e prática na Educação Física na perspectiva de uma práxis pedagógica, de acordo com Freire (1997), em que o debate entre prática e teoria pode ser visto em suas contradições, mas nunca de forma isolada, “Nem teoria só, nem prática só”. Assim, pensamos em avançar o debate entre teoria e prática de modo que se possa vivenciá-la em uma práxis crítica, reflexiva e transformada no movimento de ação-reflexão-ação.

Além da práxis, diante da relação teoria e prática, a nossa proposição caminha na perspectiva da práxis para si, no sentido do “ser mais”, da Práxis que é “[...] a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, como diz Freire (2005, p. 42).

Nesse contexto, entendemos que é urgente desenvolver mecanismo de uma Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”, de modo que o termo “ser mais”, oriundo dos estudos freireanos, surge com o propósito de se criar possibilidades para que a pessoa, na inconclusão do ser, enquanto oprimido, ultrapasse as situações-limite<sup>12</sup> em direção ao inédito viável, em uma busca esperançosa na realização dos seus sonhos. O “ser mais” surge como uma possibilidade do ser humano de ser e existir enquanto pessoa na transformação de uma situação de desumanização do homem. Amorosidade e dialogicidade são outras categorias do

---

<sup>12</sup> Situação-limite corresponde ao “ato limite”, que Paulo Freire (2005) atribui às barreiras ou obstáculos que incomodam e precisam ser superados em tempos sociais. A “situação-limite” seria uma espécie de problema que instiga uma ação que se denomina “ato limite”, em busca de uma práxis em direção ao “inédito viável”, o sonho, a utopia, que consiste na superação do problema ato limite na perspectiva de mudar a realidade em busca do “ser mais”.

Freire (2005) que usamos para fundamentar a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda” (FREIRE, 2005, p. 91-92).

Para Freire, o amor é o fundamento do diálogo e, por isso, ele é dialógico. O amor é um ato de coragem, um compromisso com os homens em sua causa de libertação. O diálogo em Freire é o encontro dos homens para “ser mais” para pronunciar o mundo.

Outra categoria fundante da proposição apresentada é a **escuta sensível**, que se caracteriza no reconhecimento do outro, bem como, as suas formas de expressão, como expõe Barbier (2007, p. 94): “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado”.

Com a escuta sensível, entendemos as inúmeras expressões corporais do estudante em seu processo comunicativo para fomentar a sua comunicação corporal pedagogicamente focada na comunicação dos sentimentos, dos olhares, na força de sua expressão, no seu modo de ser e existir, dando espaço para que ele possa se posicionar como pessoa na perspectiva do “ser mais” no mundo, favorecendo o seu relacionamento consigo e com os outros. Sobre a escuta, Freire (2011.1, p. 114) já dizia: “No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é *sine qua* da comunicação dialógica”.

Vivenciamos hoje um ambiente educacional em que o estudante não consegue dialogar, muito menos escutar. Esta escuta se faz necessária e, para Freire, é exequível na disciplina do silêncio, no espaço da comunicação, para, assim, viabilizar o diálogo. É na medida em que escutamos que propiciamos a fala do outro e a nossa própria fala no diálogo amoroso, sensível, no respeito às diferenças e na aceitação do outro como legítimo outro (MATURANA, 2011). O diálogo é conquistado e desenvolvido a seu tempo no processo comunicativo, no direito que a pessoa tem de dizer a sua palavra e no respeito de saber escutar o que o outro tem a dizer.

A comunicação, o diálogo, o ser e o existir no mundo com as pessoas, com a natureza e com a espiritualidade acontecem numa intensa relação dialógica. Figueiredo (2003) nos mostra que as coisas isoladas não existem, existem apenas relações. Nessa perspectiva,

trabalhamos as relações no cotidiano das aulas estabelecendo uma relação dialética professor-estudante, estudante-estudante, em relação com a natureza, o mundo, o ser, os sentidos, a espiritualidade, as emoções.

Figueiredo (2007, 2016) cita Maturana (2011), dizendo que ele transforma os substantivos de *linguagem* e *emoção* em verbos, de modo que ele explica que a linguagem e a emoção não são coisas isoladas, isto é, as mesmas são *relacionais*, pois ocorrem no fluir das emoções.

Assim, na constituição de relações dialógicas e amorosas, pensamos na perspectiva do “saber parceiro<sup>13</sup>” como outra categoria para fundamentar a Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, entendendo que é possível ser um elemento fundamental na dialética das relações, no partilhar das experiências e na construção de novos saberes.

Freire (2011, p. 25), ao indicar que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, sugere que precisamos respeitar os saberes dos estudantes de modo que o professor não pode se posicionar como detentor da verdade, mas na perspectiva de que está sempre aprendendo com o outro no “saber parceiro” (FIGUEIREDO, 2007), no saber que se aprende a partir das diferenças. Nesse sentido, a fala de Silva (2012, p. 146) é elucidativa, ao dizer: “Construímos novos saberes no processo de elaboração de conhecimentos e saberes que se dão nas relações, no diálogo acerca das diferenças e dos diferentes modos de ler e aprender o mundo”.

Esse diálogo sobre as diferenças e sobre os modos de ler e aprender o mundo, como nos aponta Silva (2012), pretende realizar a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”, na potencialização do “saber parceiro” advindo da “supra-alteridade”, outra metáfora categorial da PER (FIGUEIREDO, 2007), na qual nos apoiamos para fundamentar a Práxis Corporal e que surge, de acordo com Silva (2012), como uma forma de valorização da diversidade e pluralidade das ideias, dos pensamentos, dos sentimentos, bem como dos afetos dos seres em relação e em comunhão, para tecer e partilhar o conhecimento na ampliação dos mesmos.

O processo da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” se pauta

---

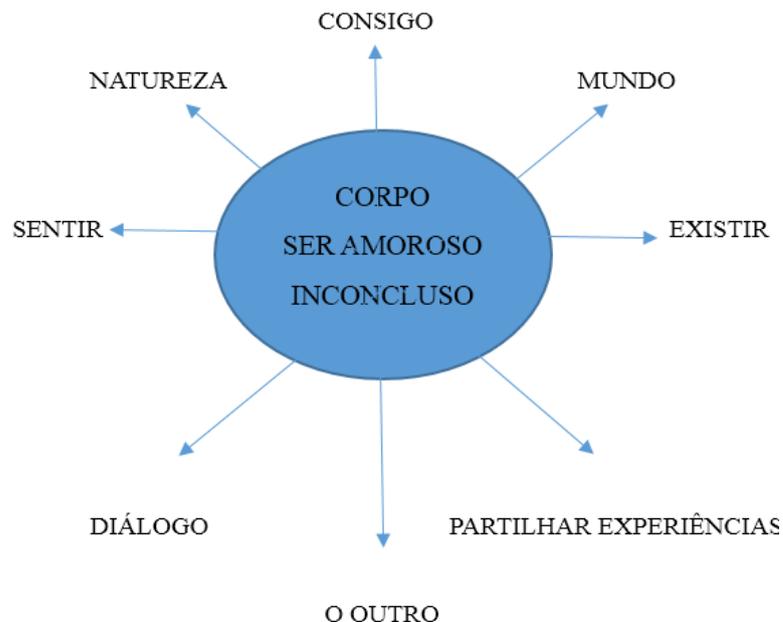
<sup>13</sup> Figueiredo (2009 *apud* SILVA, 2012, p. 146) diz que “[...] o saber parceiro apresenta um saber que resulta do diálogo entre saberes distintos gerando um novo saber mais rico e abrangente, compartilhado. Este saber se estabelece por meio do diálogo e da troca de experiências, no reconhecimento da supra-alteridade. É um saber de entre-lugar, de porteira, porta de acesso, de passagem na direção de outros que também somos nós”.

em princípios e conceitos que são caros para nós, tais como o diálogo, a amorosidade, a escuta sensível, o saber parceiro, a supra-alteridade, bem como passa pelo **sentir de ser e existir** da experiência, conforme explica Duarte Jr. (2001, p. 12-13), afirmando que é entendido como a “[...] capacidade humana de aprender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado”. O sentir, segundo o autor, é a “educação do sensível, uma educação do sentimento, que poder-se-ia denominar-se educação estética” onde “estética” é representada pela raiz grega da palavra “aisthesis”, é “[...] o indicativo da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”.

Assim, a Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” avança no entendimento de que o estudante possa no caminhar para si, nessa educação do sentimento, isto é, que possa sentir a si próprio e ao mundo como um todo integrado, longe da dicotomia corpo-mente que impera em nossa sociedade.

Apresentamos, em seguida, o gráfico da Práxis Corporal perspectiva do “ser mais” em sua fase inicial, que surge da ideia do ser inconcluso em seu corpo consciente e amoroso, irradiando de dentro para fora de si os seus sentidos e emoções mediatizados pelo mundo. Na sequência, apresentamos outro gráfico, que avança para uma proposição mais integradora do ser enquanto “corpo consciente” e inconcluso na perspectiva do “ser mais”.

Gráfico 1 – Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” – Experiência Piloto.



Fonte: elaborado pela autora (2017).

O gráfico acima representa a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” em sua

fase de experiência, buscando suas formas e modo de ser e existir. O segundo gráfico, a seguir, apresenta a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” de um modo mais estruturado em sua forma de ser e existir no mundo e com o mundo.

Gráfico 2 – Práxis Corporal na Perspectiva do “ser mais”.



Fonte: elaborado pela autora (2017).

Entendemos que a Educação Física traz os elementos da cultura corporal para a prática, isto é, os elementos da cultura corporal, como jogos, brincadeiras, esporte, ginástica e dança, para serem desenvolvidos nas aulas. A Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” procura estabelecer uma relação dialética entre o saber da experiência, o que o estudante é, o que ele pensa, sente e acredita para os elementos externos.

A Práxis Corporal surge numa perspectiva intercultural, a partir da necessidade dos estudantes, na contextualização, na problematização e na reflexão crítica com o outro, numa ação conjunta e colaborativa em que o educando, enquanto sujeito do seu processo de aprendizagem, corporifica nas práticas as atividades na perspectiva do “ser mais”.

Portanto, no nosso entendimento, a partir da cultura corporal do movimento, os elementos são agregados à prática da Educação Física. Na Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”, o movimento surge do modo de ser, sentir e existir do estudante como sujeito do seu processo de aprendizagem, da sua relação consigo, com o outro e com o mundo, da sua espiritualidade, dos sentidos e dos sentimentos.

Para tanto, entendemos que esse processo, em sua dimensão pedagógica, se dá na ação dialógica, amorosa e problematizadora na práxis ação-reflexão-ação. Para Freire (2005, p. 91), “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. É na problematização, no diálogo, que a educação torna-se uma produção de conhecimento.

Desse modo, é na problematização do próprio conhecimento, na relação com o outro em sua realidade concreta e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la, que a educação torna-se conhecimento. O processo de construção do conhecimento se dá no diálogo problematizador, amoroso e na discussão com a realidade para transformá-la, na práxis ação-reflexão-ação.

Além da práxis freireana, utilizaremos também a categoria do “ser mais”. O ser humano, como ser inconcluso, está sempre na busca de “ser mais” humano. Assim, nessa relação dialógica e crítica, traçamos elementos teóricos e metodológicos na ampliação do olhar para o ensino, potencializando uma educação mais humana, numa mudança de paradigmas no modo de ver, ser e existir no mundo.

Portanto, em contraposição à educação bancária, tradicional e tecnicista, em que o estudante é um ser passivo, e ao modelo hegemônico liberal, eurocêntrico, capitalista e subalternizante, que nos cerceia o direito “ser mais” e de existir como pessoa, fazemos a proposição de uma Práxis corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, que anuncia a práxis transformadora da realidade no processo de humanização e libertação do ser.

A Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” carrega em seus aspectos pedagógicos a escuta do estudante, a observação dos seus gestos, sentimentos e atitudes. Respeita o saber da experiência para que possamos, assim, saber o que eles sentem, pensam de si e do outro, das atividades desenvolvidas, quais as suas expectativas em relação às aulas e aos conteúdos de estudo, de modo que possam participar do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos, em síntese, dizer que a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” está fundamentada na Práxis freireana enquanto ação transformadora da realidade, no “ser mais”, na dialogicidade, na amorosidade, na escuta sensível (BARBIER, 2007), no saber-parceiro e na supra-alteridade (FIGUEIREDO, 2007) e no sentir (DUARTE JR., 2001), enquanto forma de ser e existir no mundo. Essa práxis tem como **objetivo**, na Educação

Física, possibilitar uma educação que valorize os saberes do estudante a partir da sua realidade cultural, numa perspectiva dialógica, crítica, contextualizada, amorosa e problematizadora, para a construção de novos saberes, em uma leitura mais ampla do mundo, uma educação emancipatória, enquanto prática da liberdade.

A **metodologia** é baseada numa perspectiva dinâmica e aberta, não linear, mas seguindo uma rigorosidade metódica, princípios éticos e compromisso com o que faz, no entendimento de que: “Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente” (FREIRE, 2011, p. 92).

Nesta proposta pedagógica, estabelecemos princípios éticos e morais de trabalho, de respeito aos interesses e aos conhecimentos dos educandos, à sua história e às suas concepções de mundo e de vida. Apresentamos o trabalho realizado com os educandos de acordo comum. O planejamento prévio para o desenvolvimento das aulas, ressaltamos que esse não necessariamente seja rígido e engessado, mas deve ser flexível e de acordo com a realidade na qual estão inseridos os educandos e com as condições materiais de efetivação da proposta. Apresentamos, pois, uma possibilidade de trabalho que pode ser mudada e ressignificada em qualquer momento, pois este é o significado maior da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, isto é, apresenta-se, como uma proposta aberta à reconstrução considerando sempre a inconclusão do ser.

Para tanto, sugerimos que sejam pensadas as temáticas com os estudantes, de modo que favoreça os seguintes aspectos pedagógicos:

- a) Caracterização da escola:** para que possamos conhecer melhor o ambiente de trabalho, as suas dimensões estruturais, pedagógicas e sociais, a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), bem como estimular um convívio harmonioso entre os funcionários e a comunidade escolar e seu entorno;
- b) Caracterização da turma:** para conhecermos melhor nossos estudantes, entender seus anseios, suas necessidades, entre outras questões. Isso favorece no momento de levantamento das temáticas para compor as unidades didáticas, direcionando-as aos interesses dos educandos;
- c) Contextualização da temática:** para conhecermos a temática a ser trabalhada e o porquê da escolha dessa temática e como será desenvolvida na aula;
- d) Expectativas:** para compreendermos o que se almeja ser alcançado no

desenvolvimento da aula.

Para alcançarmos as expectativas, temos como proposta uma sequência de desenvolvimento da aula que pode ser modificada de acordo com a temática ou situação problema que venha surgir no decorrer da aula.

A sequência de desenvolvimento da aula que utilizamos foi a seguinte:

**1) Corpo da aula/práticas refletidas de formas leves, moderadas e intensas para serem vivenciadas pelos educandos:** neste momento são desenvolvidas as práticas corporais leves, moderadas e intensas, dentro de uma perspectiva teóricas ou práticas e ou teórico-prática e demais situações relacionadas à temática do momento;

**2) Acolhida:** momento em que recebemos os educandos com uma mensagem e é feito, junto com eles, a contextualização da temática a ser trabalhada na aula. Na acolhida, desenvolvemos a dinâmica do **fala-escuta**<sup>14</sup>, que é uma proposta pedagógica que procura estabelecer o diálogo, dentro de uma perspectiva amorosa, respeitando o direito do outro de falar e o da pessoa de ser escutada. Além disso, o fala-escuta se apresenta como um meio de entender o que o outro diz, para, assim, poder se posicionar melhor, um meio de escutar não só o outro, mas a si mesmo;

**4) Círculo dialógico:** é o momento em que fazemos uma “tempestade de ideias” sobre a temática. Deixamos claro que o círculo dialógico pode ser desenvolvido em outra sequência, isto é, pode ser no final, no início ou no meio da aula;

**5) Demanda:** a demanda é uma atividade para o educando realizar no final ou depois da aula. A proposta é que depois da aula o estudante nos dê um retorno sobre o que foi trabalhado, para observarmos o que ele conseguiu abstrair da atividade enquanto conhecimento pessoal, coletivo, afetivo ou corporal. Este retorno pode ser feito de forma escrita ou dialogada, em grupo ou individualmente, dependendo da proposta da aula. Pode ser, também, através de uma autoavaliação ou um relato escrito e ou de um desenho, poesia ou performance corporal, a partir da atividade que foi desenvolvida, podendo o educador, ainda, solicitar uma pesquisa relacionada à temática da atividade a ser

---

<sup>14</sup> Fala-escuta é usada como ferramenta a ser desenvolvida durante todo o percurso da aula e para além dela estendendo-se à vida dos educandos e nas relações que estabelecem com seus colegas.

trabalhada;

**6) Problematização dialógica:** é o momento em que o docente analisa os trabalhos produzidos na demanda do dia, procurando identificar o que cada estudante compreendeu da temática trabalhada, como se deu o envolvimento e o desempenho nas atividades propostas. Esta atividade pode ser desenvolvida de várias maneiras: em forma de diálogo com a turma, individualmente ou em grupo, observação das atividades desenvolvidas pelos estudantes por meio de textos escritos ou de desenho, performance corporal, entre outras. Enfim, é o momento de analisar como o educando participou, o que compreendeu da temática trabalhada;

**7) Avaliação:** como se pode observar, a avaliação está inserida no processo de demanda e de problematização dialógica, podendo ser realizada em diferentes oportunidades, seja através de avaliações teóricas (escritas) ou das avaliações práticas, ou ambas. A avaliação não deve ter o caráter punitivo de castigar o educando pelo que ele ainda não sabe ou pelo que deixou de aprender, para, em seguida, fazer as intervenções necessárias. A avaliação não deverá ser realizada só com o intuito de se obter uma nota, ela deve ser dialógica, problematizadora, diagnóstica e processual. A avaliação deverá ser realizada cotidianamente, auxiliando o educando em suas dificuldades.

É importante, no decorrer do processo, buscar conscientizar os educandos acerca da importância e do significado do estudo para a compreensão do mundo, para a participação ativa e consciente no mundo para transformá-lo.

Ressaltamos que esse processo de transformação abrange a esfera social, política e cultural do ser humano em sociedade, bem como a perspectiva pessoal e os pequenos espaços nos quais estamos inseridos, seja nos relacionando no cotidiano das aulas, na família de cada um de nós, para, então, a partir dessa dimensão, expandir-se e ampliar-se para outros contextos, outras dimensões.

Esse processo se dá a partir das atividades teóricas e práticas e teórico-práticas, em seu sentido e significado e em suas múltiplas possibilidades para a vida do educando, para sua saúde, seu autoconhecimento e seu relacionamento com os outros. A avaliação pode ser combinada com os estudantes, podendo acontecer individualmente, em duplas, em grupo, em

forma de debate, seminários, autoavaliação, exposição interativa dialogada, pesquisa, dramatização, desenho, com atividades práticas, teóricas e teórico-práticas. No caso de avaliação teórica, a correção pode ser feita por autocorreção ou correção mútua pelos estudantes orientada pelo professor, sendo importante que o estudante, nesse processo, possa expressar o que achou do método de avaliação ou dos instrumentos utilizados. O conteúdo utilizado ou atividade proposta na avaliação deve responder ao objetivo proposto no planejamento.

A avaliação não deve ter caráter “decorativo”, feita só por fazer na obtenção da nota, mas, se for escrita, deve instigar o estudante a se expressar, demonstrando o que compreendeu, o que aprendeu. As avaliações, tanto teóricas como práticas, devem ter, antes de tudo, um caráter socioafetivo, observando as atitudes, os interesses, os valores, os esforços e a participação, procurando vincular com notas, mas a fim de acompanhar o desenvolvimento social e afetivo do estudante e como o mesmo tem contribuído de forma positiva ou negativa no aspecto que está sendo avaliado.

A avaliação na Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais” não deve ser só do estudante, mas também do trabalho do professor, das metodologias aplicadas, entre outras questões.

No capítulo seguinte, a partir da análise realizada na fundamentação teórica da Práxis Corporal, mostramos o que intitulamos de ensaios de uma Unidade Didática na Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”. Este processo deu-se como uma experiência piloto de uma Unidade Didática na Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”. Ressaltamos que a experiência piloto faz parte do processo de construção e implementação das unidades didáticas que foram desenvolvidas no ano de 2016.

### **3 EXPERIÊNCIA PILOTO: VIVENCIANDO AS UNIDADES DIDÁTICAS DA PRÁXIS CORPORAL NA PERSPECTIVA DO “SER MAIS”**

Este capítulo versa sobre a construção de uma Unidade Didática temática para os estudantes do 5º ano de uma Escola Municipal de Fortaleza. O presente trabalho está relacionado à experiência piloto de construção da Unidade Didática da práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”, para fundamentação teórico-pedagógica, com vista ao projeto de intervenção pedagógica nessa pesquisa de mestrado na construção de uma proposta pedagógica para a Educação Física Escolar.

Para tanto, apresentamos no momento o processo referente ao trabalho desenvolvido com a turma no ano de 2016. Este processo denominamos de Ensaio da Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, por se tratar de uma experiência piloto para a construção das Unidades Didáticas da Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”. Este trabalho se encontra nos apêndices, onde são apresentadas as unidades didáticas desenvolvidas nas aulas, ao longo do segundo semestre de 2016, com fotos e alguns desenhos realizados pelo grupo.

Todas as atividades realizadas foram ancoradas nos pressupostos freireanos e na PER. A partir desta experiência, foi desenvolvida posteriormente a Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, para, assim, serem analisados os contributos dessa práxis na construção de uma proposição pedagógica de ensino para a Educação Física Escolar.

Para tanto, consideramos pertinente dizer que a Unidade Didática da Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” segue com rigorosidade metódica, no entanto, tentamos fugir um pouco do pragmatismo imposto por esse modelo colonializante vigente em nossa sociedade. Reconhecemos a dificuldade em realizar esse trabalho diante do contexto em que a escola está inserida, mas procuramos, de algum modo, escapar um pouco desse modelo e partimos para construir uma proposta pedagógica buscando intensificar a subjetividade, as relações, o diálogo, o envolvimento, os sentimentos e os sentidos.

Para além destes, buscamos também as práticas específicas da área relacionadas ao desenvolvimento da corporeidade, nas manifestações da cultura corporal dos jogos, dos esportes, das ginásticas, das lutas, das atividades rítmicas e expressivas, na promoção da saúde, qualidade de vida, entre outras.

Buscamos, desse modo, numa perspectiva mais dialética, intercultural, a partir de um corpo consciente, viabilizar as relações pessoais e interpessoais, o saber parceiro, a supra-alteridade, a escuta sensível, a amorosidade, a alegria, o lúdico, o conhecimento de si, o interesse dos estudantes pelo aprender, o aprender uns com os outros, numa perspectiva do “ser mais” humano de uma educação emancipatória e libertadora.

Iremos, portanto, a seguir, dialogar sobre duas questões que nos ajudaram a compor este cenário, que foram: planejamento na educação e unidade didática.

### 3.1 Sobre Planejamento/Unidade Didática

“Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim, é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico instrumental”. (FREIRE, 1986, p. 23)

Neste sentido, construímos as Unidades Didáticas em uma perspectiva freireana. No entanto, para tal, iniciamos um diálogo sobre a unidade didática, a fim de compreender mais sobre essa questão. Libâneo e Freitas (s/d) afirmam que, para a construção de uma unidade didática, o aspecto essencial do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva. Ou seja, o ensino consiste na atuação do professor, na relação do aluno com o objeto de estudo, ajudando-o a formar e desenvolver capacidades intelectuais (conceitos) por meio dos conteúdos.

Assim, vemos que o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, contribui para desenvolver a capacidade intelectual do estudante por meio dos conteúdos. Partindo dessa perspectiva, entendemos, tal como os autores afirmam, que

O Plano de Ensino se apresenta como meio primordial para o professor, que faz a antecipação mental das atividades a serem realizadas em uma disciplina, possibilitando, desse modo, a organização dos conteúdos, dos objetivos a serem trabalhados e uma melhor organização e implementação das aulas em seu cotidiano escolar. (LIBÂNEO; FREITAS, s/d, p. 1)<sup>15</sup>

O Plano de ensino pode abranger um ano ou um semestre letivo, podendo ser

---

<sup>15</sup> Texto utilizado na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Visto em 2017.

operacionalizado em Plano de Unidade Didática (ou Plano de Aula<sup>16</sup>). Por “unidade didática” entenda-se aqui um conjunto estruturado de atividades de ensino e aprendizagem, numa sequência lógica, visando à consecução de objetivos de aprendizagem.

Desse modo, compreendendo a importância deste processo de operacionalização das atividades da pesquisa, optamos por um Plano de Unidade Didática (ou Plano de aula) voltado para uma organização mais estruturada das atividades referentes ao ensino e à aprendizagem, para que possamos trabalhar a partir de uma sequência didática que é flexível, levando em conta os objetivos da aprendizagem.

Neste sentido, Libâneo e Freitas (s/d, p. 02), a partir da didática desenvolvimental e a lógica do plano de ensino, acreditam, que “[...] o caminho da aprendizagem é aquele que possibilita ao aluno a interiorização de ações mentais, ou seja, de formação de conceitos”. Os conceitos estão nos conhecimentos acumulados na experiência sócio-histórica da humanidade. O que nos leva ao que Freire define como “saberes da experiência feito”, os quais se constituem de saberes que os estudantes trazem para a aula, nos conhecimentos que carregam, adquiridos ao longo de sua história de vida, de seu contexto histórico-cultural.

Desse modo, faz-se necessário um momento para se mapear os saberes, a partir de um diagnóstico das experiências, dos saberes e conhecimentos que os próprios estudantes possuem sobre a disciplina e a sistematização desse conteúdo.

É interiorizando os processos lógicos e investigativos que formamos nossos conceitos e auxiliamos a formação dos alunos. Entendemos que é, de fato, fundamental uma organização das ações e atividades pretendidas no processo de ensino e aprendizagem utilizada pelo professor em seu cotidiano em sala de aula.

Nesse contexto, entendemos a significativa importância dos planejamentos, bem como da unidade de ensino, na organização e estruturação do trabalho docente. Percebemos que este processo vai exigir um esforço dos docentes em organizar conteúdos, metodologias e estratégias de trabalhos, entre outras questões, como objetivos, avaliação e metas a serem alcançadas.

---

<sup>16</sup> Acreditamos que o tempo de uma aula (considerando “aula” com uma unidade de tempo de 50 min) possivelmente seja curto para esgotar um assunto ou temática. Por essa razão, seria razoável entender que o Plano de ensino se divide em vários planos de unidades didáticas. No entanto, não há razão para não chamar o “Plano de unidade” de Planos de aulas. A expressão “unidade didática” foi difundida no Brasil por Irene Mello de Carvalho (1969), em seu livro *O Ensino por Unidades Didáticas*. Embora tivesse vínculo, inicialmente, com a didática de Herbart, o termo foi mantido em manuais de didática de distintas orientações teóricas.

Anastasiou e Alves (2009, p. 64) nos mostram que, para a organização de suas ações, os professores, em seus planos de ensino, “[...] tinham como centro do pensar docente o ato de ensinar; portanto, a ação docente era o foco do plano”, ações estas que levam a uma concepção de ensino e de aprendizagem que vigorava na época. Atualmente, entretanto, as proposições são construídas coletivamente em parceria com o estudante na sala de aula e, desse modo, o foco da ação docente, que era o ato de ensinar, passa a ser considerado conforme as teorias interacionistas e construtivistas da aprendizagem, que têm o estudante como protagonista no processo.

Fica claro, assim, a importância do plano de ensino ou da unidade didática para o desenvolvimento do trabalho em sala. Segundo Anastasiou e Alves (2009), Gandim (1994) e Gil (2012), muito embora não existindo um modelo fixo a ser seguido, e podendo, assim, variar de acordo com a realidade e necessidade, os planos de ensino devem seguir uma sequência lógica e coerente com os elementos elencados como necessários para o processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, partindo de uma reflexão inicial, o plano de ensino freireano que ora apresentamos, apesar de poder variar de acordo com cada instituição de ensino, pode, em princípios, seguir a seguinte estrutura, não devendo, é claro, ser entendida como receita de bolo.

O planejamento pressupõe, de maneira geral, que se responda aos seguintes questionamentos: “o quê” devemos trabalhar com os estudantes; “para quê” utilizar este conteúdo; “quais” os objetivos a serem alcançados; “como” trabalhar este conteúdo; “quais” as metodologias a serem utilizadas; e “com o quê” iremos ministrar os conteúdos elencados para ensinar. Este processo reflexivo resulta nos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação a serem utilizados, subsidiados nos pressupostos freireanos.

O plano de ensino deve conter orientações semestrais ou anuais. Já o plano de aula ou unidade didática se caracteriza como um roteiro segundo o qual o professor ministrará cada uma das aulas constantes plano de ensino.

Desse modo, o professor terá, na unidade didática, um instrumento com o qual fará a sistematização de todos os conhecimentos necessários ao aprendizado do estudante, bem como das atividades e procedimentos que utilizará na aula. No entanto, compreendendo que, dentro de uma perspectiva freireana, o conhecimento parte necessariamente do desejo de

aprender do estudante, da sua curiosidade, de uma pergunta que ele próprio se faça em relação a algo. Neste sentido, a unidade didática em Freire necessita primeiramente conhecer o que o estudante quer aprender, quais os seus interesses e, para tanto, faz-se necessário trabalhar a problematização, no sentido de despertar o interesse do estudante e, a partir disso, construir a unidade didática.

Apresentamos a seguir as possibilidades e concepções que nortearam a construção de uma Unidade Didática na Educação Física.

### **3.2 Em busca do entendimento para proposição de uma Unidade Didática na Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”**

Com a complexidade que se tornou o ensino na atualidade, muitos professores na Educação Física Escolar e em outras áreas podem apresentar dificuldades em elencar seus conteúdos e estabelecer critérios de prioridade no planejamento de suas ações pedagógicas, bem como na própria metodologia de ensino, nas formas de desenvolver e avaliar os alunos, mediante a multiplicidade de estratégias que, a partir dos avanços das tecnologias vão, como diz Imbernón (2010), tornando-se obsoletas.

Para França e Neira (2014), as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por críticas à escola em suas concepções tradicionais de currículo advindas da neutralidade, da racionalidade técnica denunciadas por Bourdieu e Passeron (1975), Althusser (1983), Baudelot e Establet (1980) e Bowles e Gintis (1980), chegando à Educação Física, que se torna alvo de críticas e questionamentos. Dentro dessa perspectiva, vejamos a fala de Medina (1983, p. 35):

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justifica-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas.

Neste sentido, entendemos que, embora tenhamos feito significativos avanços na área, os estudos dos teóricos nos levam a crer que a proposição de Medina ainda é relevante, visto que ele defende a humanização da Educação Física para redefinir a área na superação da dicotomia “corpo-mente” que dominou o currículo ginástico-esportivo e que tinha como foco o corpo marcado pelos interesses da sociedade capitalista.

Apesar das críticas ao currículo, acreditamos que os avanços da Educação Física estão proporcionando múltiplas possibilidades. Essa questão chega a ser, para alguns teóricos, um problema na área, pois, com as múltiplas possibilidades, não existe um parâmetro que se possa medir ou determinar quais os conteúdos, em que séries e onde e quando devem ser abordados. No entanto, esta chega a ser uma questão polêmica para a área, pois existe uma parcela de estudiosos e profissionais que defendem não só a sistematização como a construção de materiais didáticos para a Educação Física.

Neste sentido, apresentamos uma unidade didática para a Educação Física na turma do 6º ano, explicitando os passos para a construção de uma Unidade Didática na perspectiva da Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.

### **3.3 Unidade Didática na Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”: construindo possibilidades**

Ao refletir sobre a unidade didática proposta por Libâneo e Freitas (s/d), indagamos: como seria uma atividade propositiva de uma Unidade Didática na Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”?

Paulo Freire (2011, p. 24), em *Pedagogia da Autonomia*, fala sobre os saberes necessários à prática educativa e nos diz que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Para se compor uma Unidade Didática numa Práxis Corporal a partir dos pressupostos freireanos, acreditamos ser essencial essa reflexão sobre a própria unidade didática, no sentido de potencializar a construção de saberes críticos que possibilitem transformar a realidade. Para tanto, no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental compreender que o ensino, conforme esclarece Freire (2011, p. 47) “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Neste caso, entendemos que cabe aos professores potencializar saberes necessários à construção do conhecimento, rompendo com a concepção bancária de ensino.

Neste sentido, apontamos alguns dos pressupostos freireanos para potencializar a construção de uma unidade pedagógica numa vertente crítica, que venha estimular a criação

de uma Unidade Didática na Práxis Corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”.

Uma característica fundamental neste processo é o **respeito aos saberes do educando**, isto é, “[...] os saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2011, p. 31), surgidos a partir das experiências individuais que cada um vivencia e das experiências coletivas da sua cultura, dos seus valores dos saberes de experiência feito.

Para Freire (2011, p. 34), ensinar exige estética e ética, onde a “[...] decência e a boniteza andam de mãos dadas”, a partir de uma rigorosa formação ética ao lado da estética. E, desse modo, homens e mulheres, como seres históricos no mundo, têm a capacidade de valorizar, intervir, escolher, decidir e romper tornando-se seres éticos na perspectiva de que: “Pensar certo não é que fazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão mas num ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado” (FREIRE, 2011, p. 38).

Freire nos mostra que o ato de ensinar exige o pensar e o fazer certo. O ensino é feito na corporificação da palavra pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e respeito a qualquer forma de discriminação. Deste modo,

A grande tarefa do sujeito que *pensa certo* não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que *pensa certo* é, exercendo como ser humano a irrecusável prática *inteligir, desafiar* o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2011, p. 39)

Um dos grandes desafios ao se produzir uma unidade didática em Freire é desconstruir o paradigma tradicional de transferência do conhecimento. Assim, ao pensar certo, o educador desperta o interesse e a curiosidade do estudante, para que ele possa sair de uma curiosidade ingênua, desafiando-o a uma comunicação mais dialógica.

Ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática. Freire (2011, p. 39) argumenta que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, de modo que, ao se voltar sobre si mesmo numa reflexão sobre a prática, aquilo que se coloca como curiosidade ingênua, ao reconhecer-se como tal, vai se tornando curiosidade crítica.

Entendemos, desse modo, que a criticidade é um componente importante na

unidade didática em Freire, a partir da qual o estudante deixa a curiosidade ingênua na superação da ingenuidade pela rigorosidade. Percebemos que, quanto mais consciência tiver de sua curiosidade ingênua e assumir-se como tal, mais o estudante vai percebendo as razões de ser e por que está sendo ingênuo. Nesse processo de conscientização, feito na reflexão sobre si mesmo, se tornará capaz de mudar este estado de curiosidade ingênua, avançando para a curiosidade epistemológica.

Ensinar exige, também, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores e, neste sentido, é também igualmente importante para Freire o respeito que o professor deve ter em relação à identidade do educando, à sua pessoa, ao seu direito de ser, no respeito à sua curiosidade, bem como à sua timidez.

Segundo Freire (2011), ensinar é um ato de amor no qual o educador deve desenvolver a amorosidade com seus educandos. Este ato amoroso é o que fundamenta toda a obra de Freire. A amorosidade dá todo sentido e significado à luta pela libertação do ser oprimido em busca do “ser mais”.

Ainda segundo Freire (2011), ensinar exige apreensão da realidade, bem como alegria e esperança. Essa esperança não é vazia de sentido, onde o ser esperançoso não fica na espera, mas é o tipo de esperança que mobiliza e luta, no intuito de transformar a realidade na convicção de que a mudança é possível.

E a mudança é possível na perspectiva de que ensinar exige competência profissional e compromisso com o que se acredita. Desse modo, Freire (2011) defende que o professor se guia pelos ideais democráticos, não podendo ter uma prática reacionária, autoritária e elitista, pois as nossas ações devem ser condizentes com o que sentimos e falamos. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo e mudar a realidade.

Para o autor, a prática do professor nunca pode ser neutra. A prática exige do professor uma definição, uma tomada de posição,

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (FREIRE, 2011, p. 100)

Assim, entendemos que Freire (2011), além de apontar as exigências necessárias para o ensino, nos leva a refletir sobre a nossa postura no mundo, na sociedade, na educação e

no ensino. Ele propõe uma reflexão crítica sobre o cotidiano da sala de aula, sobre a relação professor-estudante, sobre o respeito às diferenças, valorização do outro e estímulo às potencialidades dos estudantes.

Freire (2011) nos mostra que ensinar exige saber escutar, de modo que, no ato de escutar o outro (escuta sensível), se estabeleça uma relação horizontal e se aprenda a falar com o estudante. Nesse sentido, o autor acredita que é possível, nesse processo de escuta, se construir um espaço para a comunicação dialógica em que a verdadeira escuta aconteça cedendo lugar para o diálogo. O diálogo aberto se constitui como o espaço para o estudante se posicionar melhor no mundo e aprender a respeitar as diferenças.

Freire (2011) defende a educação ideológica, portanto, acredito que nós, como seres inconclusos, precisamos ser conscientes desse processo e enveredar por caminhos que potencializem uma práxis criteriosa, mas essencialmente humana, que permita, dentro de uma disciplina intelectual, exercer a curiosidade epistemológica, que é construída a partir dos atos de aprender, ensinar, dialogar, amar, intervir, escutar, refletir, problematizar, repudiar qualquer forma de discriminação e transformar a realidade que nos cerca.

De acordo com Freire (2001), nos formamos como educadores permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Assim, ancorados nos posicionamentos políticos e pedagógicos de Freire, entendemos que seus pressupostos estão intimamente imbricados uns com os outros, de modo que vislumbramos uma educação enquanto prática para a liberdade e, como proposição, elaboramos unidades didáticas a partir desta ação dialógica, crítica e reflexiva da práxis, no processo de ação-reflexão-ação.

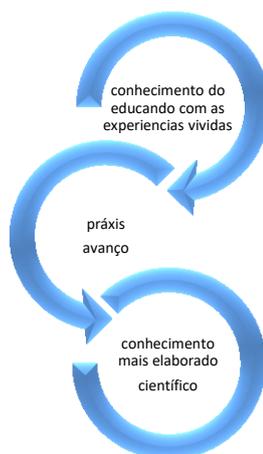
Dentro de uma perspectiva amorosa e crítica, respeitando os saberes de experiência, repudiamos qualquer forma de discriminação advinda do modelo hegemônico, em que predomina a educação tradicional tecnicista, punitiva, excludente e seletiva dominante em nossa sociedade.

Acreditamos que, ampliando o olhar para uma perspectiva mais crítica de ensino e aprendizagem, é possível mobilizar esforços no sentido de romper com os paradigmas da educação bancária e avançar em direção à educação problematizadora e crítica, em que educadores e educandos possam superar as situações-limite impostas pela sociedade liberal capitalista em busca do “ser mais” no mundo, em que todos tenham seus direitos respeitados

e, numa ação conjunta, possam transformar a si e o seu meio.

Desse modo, enfatizamos que nossa proposta, veiculada à dinâmica de abordagem temática na Práxis freireana, está fundamentada em um modelo didático-pedagógico que busca estabelecer a articulação entre as experiências que o estudante viveu e carrega em seu corpo consciente até as experiências que ele vivenciará na Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” no cotidiano das aulas. Isto é, o conhecimento que o estudante traz das suas experiências e da sua cultura, ao se deparar com novas experiências a partir de ser, sentir e existir no mundo, na perspectiva do “ser mais” em toda sua plenitude, sofre uma ruptura e se transforma a partir da Práxis corporal em um conhecimento científico, que é caracterizado como um conhecimento mais elaborado, mais estruturado, construído na práxis ação-reflexão-ação, como nos mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Modelo didático-pedagógico no contexto da abordagem temática freireana: avanço no processo do conhecimento.



Fonte: elaborado pela autora (2017).

O estudante, como sujeito do seu processo, pode produzir um avanço no processo educacional saindo da educação bancária, de uma curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, a partir de uma consciência crítica e libertadora, adquirindo conhecimento científico mais elaborado. Neste sentido, é urgente abrir caminhos que possibilitem esse diálogo permanente entre a perspectiva freireana e a Educação Física Escolar, a fim de potencializar uma Práxis corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, tendo como foco o ensino e a aprendizagem. Portanto, acreditamos que, na sistematização epistemológica e política do desenvolvimento de uma Práxis Corporal pedagógica transformadora na Educação

Física, podemos potencializar a elaboração de uma unidade didática crítica que possa ser operacionalizada na escola.

Para a educação, é necessário o rigor, mas que ele seja, como Freire (2011) propõe, sem perder a boniteza, que em nome dele não seja roubada a flexibilização que possibilita o “ser mais” de cada um, a amorosidade, o diálogo, o respeito às diferenças, a escuta sensível e, principalmente, a humanidade em nós.

No capítulo seguinte iremos tratar da análise das Unidades Didáticas.

## 4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS: ANÁLISE DAS UNIDADES DIDÁTICAS

Este capítulo apresenta os dados construídos no campo investigativo e versa sobre a análise do material produzido nas Unidades Didáticas da Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”. No primeiro item apresentamos um quadro demonstrativo com a frequência das crianças em cada unidade didática. Estas foram especificadas com codinomes de cores para preservar suas identidades. Em seguida, apresentamos outro subitem com todas as Unidades Didáticas construídas, implementadas e analisadas na turma de 6º ano em 2017, com suas expectativas e modo de avaliação.

Destacamos que ao final de cada Unidade Didática aparece um **Diário de campo**, na forma de **considerações sobre a aula**, onde registramos as observações das aulas. Apresentamos também fotos, textos e desenhos produzidos pelas crianças nas aulas relacionados às categorias que mais apareceram na análise do material. Expomos, mais à frente, um quadro demonstrativo com a compilação dos dados que levou as categorias analisadas, e outro quadro demonstrativo das categorias que mais apareceram para melhor entendimento e análise do trabalho.

Concluimos o capítulo com um quadro das Unidades Didáticas da fase final da pesquisa, estudo e a análise do material produzido.

### 4.1 Quadro de frequência – Unidades Didáticas I, II, III, IV, V, VI, VII

Conforme anunciado, apresentamos um quadro que está relacionado à frequência dos educandos por Unidades didáticas.

Quadro 1 – Frequências por unidades didáticas. Total de estudantes do 6º ano de 2017 na escola Jonathan da Rocha Alcoforado: Matriculados = 39. Transferidos =1. Total = 38.

UNIDADE DIDÁTICA	DATA	PRESENTES
UNIDADE DIDÁTICA I	28/07/2017	35
UNIDADE DIDÁTICA II	04/09/2017	35
UNIDADE DIDÁTICA III	11/09/2017	36
UNIDADE DIDÁTICA IV	18/09/2017	36
UNIDADE DIDÁTICA V	30/10/2017	33
UNIDADE DIDÁTICA VI	06/11/2017	33
UNIDADE DIDÁTICA VII	13/11/2017	32

Fonte: elaborado pela autora (2017).

#### **4.2 Unidades Didáticas: Práxis Corporal na Perspectiva do “ser mais”**

Esta parte do trabalho apresenta as Unidades Didáticas desenvolvidas, correspondentes à fase final da pesquisa, realizada no segundo semestre de 2017, nos dias 28 de agosto, 04, 11 e 18 de setembro, 30 de outubro e 06 e 13 de novembro. A cada duas aulas, construímos uma Unidade Didática desenvolvendo, ao final, 7 (sete) Unidades Didáticas correspondentes a um total de 14 h/a na turma de 6ª ano da Escola Municipal Jonathan da Rocha Alcoforado. A Unidade didática do dia 28 de agosto corresponde à escolha do conteúdo programático a ser trabalhado naquela etapa. A Unidade didática do dia 04 de setembro corresponde a um jogo de perguntas e respostas, com o intuito de trabalhar o histórico do atletismo. A Unidade Didática do dia 11 de setembro está relacionada à prática do atletismo, onde foram trabalhados os arremessos e lançamentos em uma aula ao ar livre, em contato com a natureza; no dia 18 de setembro demos continuidade à prática do atletismo, com as corridas de velocidade e revezamento na quadra da escola.

Na continuidade, na Unidade Didática do dia 06 de novembro foi proposta uma atividade dialógica e problematizadora dos conteúdos da Educação Física, para que o educando pudesse escolher parte das atividades a serem desenvolvidas nesta nova etapa de estudo. Na ocasião, trabalhamos com imagens dos conteúdos da Educação Física, com fotos dos educandos em suas práticas das aulas anteriores. Desenvolvemos esta atividade com o intuito de dialogar com os educandos sobre as temáticas, buscando a opinião deles sobre os conteúdos trabalhados, os sentimentos deles em relação aos conteúdos e às atividades propostas e sobre o que esperam dessas atividades, e do por que da escolha por determinada temática.

As aulas das Unidades Didáticas seguintes foram desenvolvidas a partir do conteúdo sugerido pelos estudantes associados a outras atividades propostas no contexto da própria aula. Apresentaremos as Unidades Didáticas posteriormente, no tópico de quadros das Unidades Didáticas do 6º ano, seguindo a ordem de suas práticas, sendo as últimas do mês de novembro, sobre a temática da ginástica.

A aplicabilidade das Unidades Didáticas é desenvolvida em dois momentos sendo, se necessário, invertida ou mesclada essa ordem. O primeiro momento da aula se constitui da Contextualização, problematização desenvolvida na “acolhida”, no “fala-escuta”,

nos “círculos dialógicos”, atividades caracterizadas de leves a moderadas. A segunda parte da aula é constituída das atividades moderadas e intensas, que são os jogos, brincadeiras, os esportes, os exercícios, a ginástica, entre outros. Ressaltamos que todas as atividades foram realizadas na perspectiva de um corpo consciente, que tem como aspecto principal pensar sempre antes, durante e depois do movimento, para que possa desenvolver uma práxis crítica e reflexiva sobre o seu corpo, os seus sentidos e emoções para obter uma entendimento melhor de si mesmo e do contexto ao seu redor.

Portanto, segue, na sequência, a descrição das Unidades Didáticas da Práxis Corporal na Perspectiva do “ser mais”, para análise da fase final deste trabalho.

#### 4.2.1 Unidade Didática I

**Escola Municipal de Fortaleza – Turma:** 6ª ano M – **Data:** 28/08/2017.

**Professora/pesquisadora:** Maria de Fátima de Lacerda.

**Temática:** **Círculo dialógico e recreativo** (construção coletiva do conteúdo programático).

**Contextualização:** Será desenvolvida uma atividade teórico-prática, onde as crianças irão construir coletivamente alguns dos conteúdos trabalhados nas aulas. A partir das atividades lúdicas e recreativas e esportivas que foram propostas na última aula, as crianças observarão algumas imagens dessas e de outras possíveis temáticas que podem ser desenvolvidas. Trabalharemos com algumas imagens de fotografias referentes às temáticas das aulas de Educação Física e os educandos opinarão sobre os conteúdos trabalhados. Na segunda parte da aula, serão realizadas as atividades lúdicas e recreativas da temática proposta pelos estudantes.

**Expectativa:** Despertar a criticidade do educando para que ele possa aprender a fazer suas escolhas, desenvolver sua autonomia, a capacidade de dialogar sobre si mesmo, escutar o outro de forma amorosa e acolhedora, refletindo sobre o fazer, compartilhar as ideias e aprender com o outro. Pretendemos também desenvolver as habilidades motoras, como coordenação, agilidade, velocidade, flexibilidade, reflexo, entre outras, de forma consciente, buscando um maior entendimento de si mesmo de suas emoções, de seus sentimentos e sensações corporais.

**Proposta de desenvolvimento da aula:****Primeiro momento** (atividades corporais leves e moderadas):

- **Acolhida:** será desenvolvida a partir da dinâmica do fala-escuta. Esta dinâmica tem como objetivo trabalhar o direito de falar e aprender a escutar o outro a partir da contextualização dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas. Nesta proposta será solicitada a concentração das crianças, para que elas possam se perceber, se sentir, observar o seu corpo, as suas sensações no aqui e no agora, em todas as atividades proposta.
- **Círculo dialógico:** momento em que é reforçada a necessidade de se concentrar para que as crianças possam estabelecer o diálogo, emitir sua opinião sobre os conteúdos a serem trabalhados, o que levaram elas a escolher esse conteúdo, quais os sentidos e significados e objetivos de escolherem determinada temática. Neste momento, é explicado o significado de se trabalhar de forma coletiva na escolha dos conteúdos para serem desenvolvidos nas aulas.

**Segundo momento** (atividades mais intensas, que são as atividades lúdicas e recreativas, finalizando com atividades moderadas e leves):

- **Atividades lúdicas recreativas:** nesta fase da aula serão desenvolvidas atividades corporais mais intensas, com jogos e brincadeiras desenvolvidos a partir da escolha da temática a ser trabalhada. Nesta fase da aula, será solicitado que as crianças procurem buscar uma maior consciência de seu corpo ao executar o movimento, de seus sentimentos e das emoções e sensações que experimentam a executar as práticas.
- **Dinâmica de concentração:** momento de relaxar, trabalhar um pouco a respiração, a concentração, buscando uma consciência maior de si mesmo e de suas sensações. É um voltar-se para si mesmo, no intuito de se conhecer melhor para, assim, atuar de forma mais consciente de si, de seus desejos e de suas necessidades.
- **Círculo dialógico final (relato sobre as experiências):** Momento em que será proposto para as crianças sentarem e dialogarem sobre como foi participar das atividades, dizer como se sentiram ao fazerem as atividades e proporem as

temáticas a serem trabalhadas, quais os sentimentos e as emoções que sentiram ao realizar o círculo dialógico e executarem os jogos e brincadeiras.

**Problematização dialógica:** A problematização dialógica é uma atividade criada com o intuito de o professor fazer as observações da aula, visando analisar e perceber o envolvimento e a participação individual e em grupo dos educandos nas atividades no decorrer da aula, tanto dentro como fora da quadra, das suas expressões, de suas sensações e sentimentos e atitudes ao participar ou não da prática.

**Demanda:** Atividade que tem como objetivo solicitar um retorno do estudante sobre o seu entendimento das atividades propostas, o que ele aprendeu, como ele se sentiu ao desenvolver as atividades, quais foram as suas emoções, sentimentos e quais as contribuições destas atividades para sua vida cotidiana, seu autoconhecimento, seu relacionamento com seus colegas, para que o docente possa observar o que o educando conseguiu abstrair da atividade enquanto conhecimento pessoal, coletivo, afetivo ou corporal em relação à aula. Será proposto um relato e/ou um desenho da atividade que foi desenvolvida e uma pesquisa sobre o histórico do atletismo e suas modalidades básicas que será trabalhado na aula seguinte.

**Material utilizado:** fotos das aulas anteriores de Educação Física; tapete para colocar as fotos; cadeiras para o círculo dialógico. No segundo momento, será desenvolvido a partir da proposta das crianças, levaremos inicialmente corda, bambolês, elástico, cones, pneus, bolas, entre outros materiais.

#### **Considerações sobre as aulas:**

No início da aula, pensamos que não iríamos conseguir estabelecer o diálogo com as crianças e muito menos desenvolver alguma atividade, devido à falta de atenção em meio ao barulho e à conversa. Observamos que, para ser dialógico, em alguns momentos faz-se necessário exercer a nossa autoridade enquanto professor, situação em que indagava se estava sendo autoridade ou autoritária com as crianças. Em meio ao cansaço, percebia que precisava estabelecer o limite para que houvesse de fato o diálogo. Vinha-me, nesse instante, uma das frases de Freire (2011), ao dizer: “mudar é difícil, mas é possível”. Assim, me enchia de força e entusiasmo para continuar no exercício de estabelecer o diálogo e a escuta no contexto das aulas.

Depois de um tempo, foi estabelecido o diálogo e as crianças puderam ouvir umas às outras, escolher as imagens e dizer qual o significado daquela atividade para ela, em que

momento da vida elas já vivenciaram aquela atividade, quais foram seus sentimentos e emoções ao vivenciarem a mesma. Ao expor que a modalidade escolhida foi o atletismo, houve um questionamento por parte das crianças que não o haviam escolhido. Foi aproveitado esse momento para se explicar o respeito à escolha da maioria e colocado que, embora o atletismo tenha sido escolhido como conteúdo para ser estudado e aprofundado nas aulas, poderão ser desenvolvidas, juntamente com ele, outras atividades.

A segunda parte da aula transcorreu de forma mais tranquila, pois foram sugeridas brincadeiras de pega-pega. As crianças trabalharam várias habilidades físicas, como coordenação, flexibilidade, agilidade, velocidade, entre outras. Depois, foram realizadas brincadeiras de corrida e, nesta atividade, as crianças teriam que fazer uma corrida de velocidade. Neste processo, observamos que as crianças puderam extravasar suas emoções, tanto de alegria como de decepção, quando não conseguiam se relacionar bem com os colegas, realizar as atividades, entre outras questões.

No final, desenvolvemos uma dinâmica de concentração e relaxamento, com o intuito de fazer as crianças voltarem-se para si mesmas, pensarem sobre o que fizeram, sobre suas emoções e sensações. Nesta hora, foi um pouco difícil manter o silêncio, mas, depois de um tempo, as crianças começaram a relaxar e foi desenvolvida a atividade com mais tranquilidade.

No final da aula, já na sala, tentamos iniciar o debate sobre como foi, para os estudantes, escolherem a atividade e tentamos, em linhas gerais, explicar a importância de eles próprios, juntamente com o professor, participar da escolha dos conteúdos a serem estudados. Foi reforçado que, além do relato e desenho sobre a aula, eles teriam que fazer uma pesquisa sobre o histórico do atletismo para ser estudado na aula seguinte.

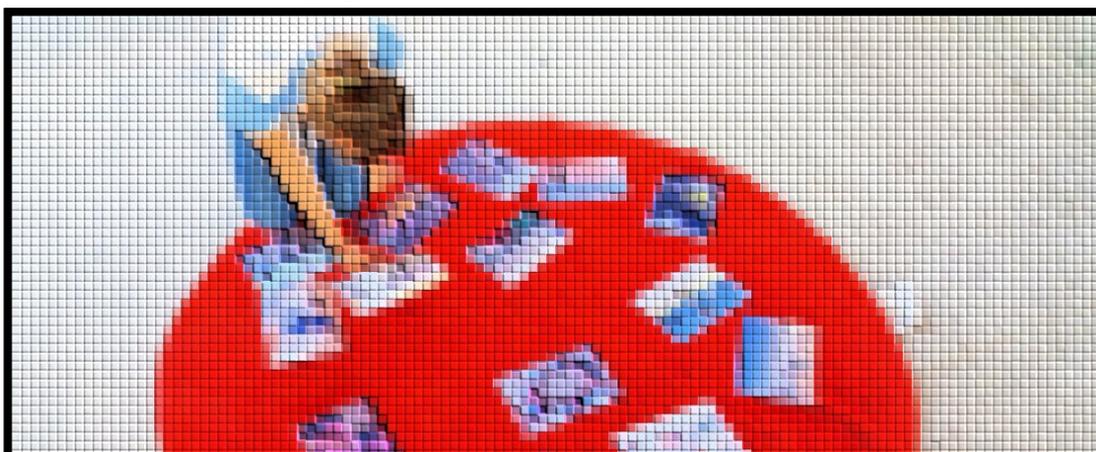
A seguir, apresentamos os registros fotográficos de atividades realizadas nas Unidades Didáticas.

Figura 1 – Círculo dialógico – escolha do conteúdo programático. UD I (6ºano).



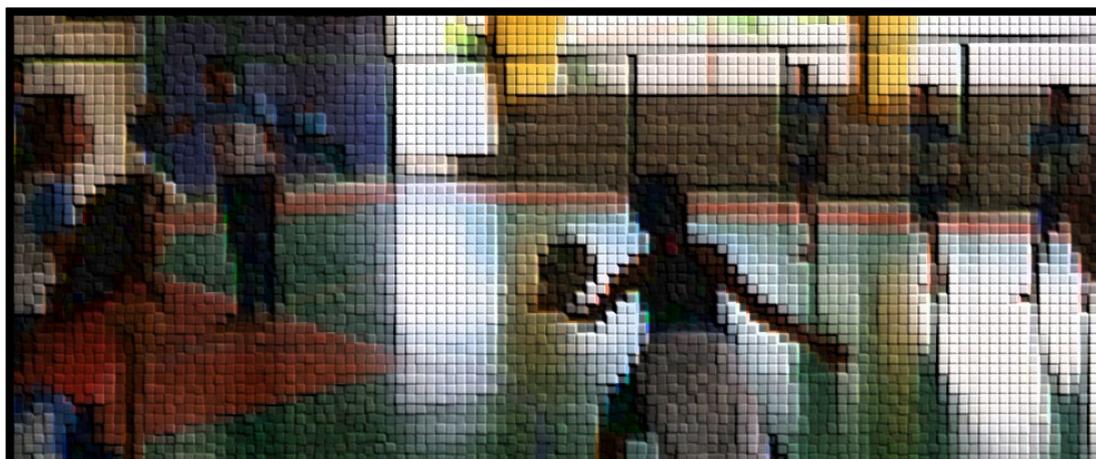
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 2 – Escolha do conteúdo programático. UD I (6ºano).



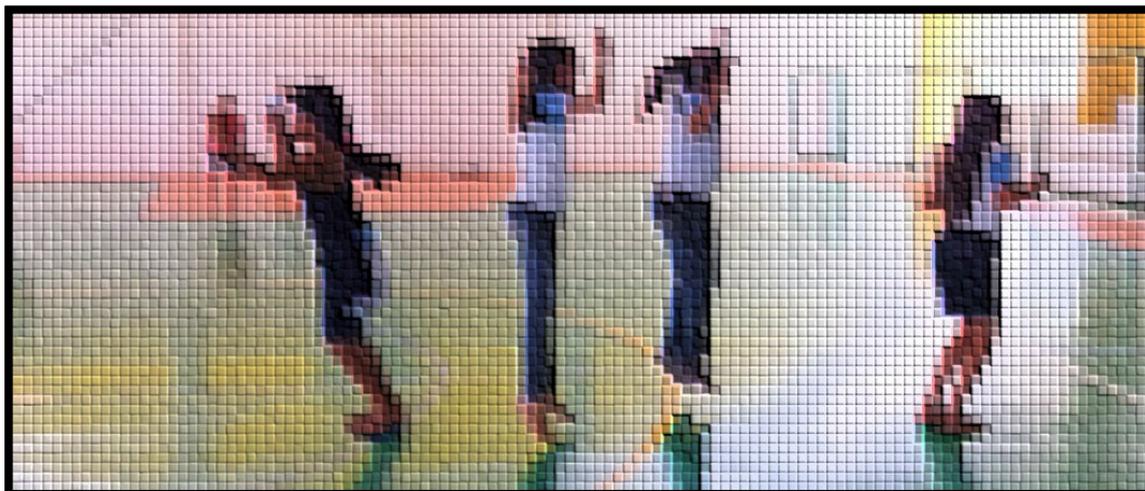
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 3 – Atividades lúdicas e recreativas I. UD I (6ºano).



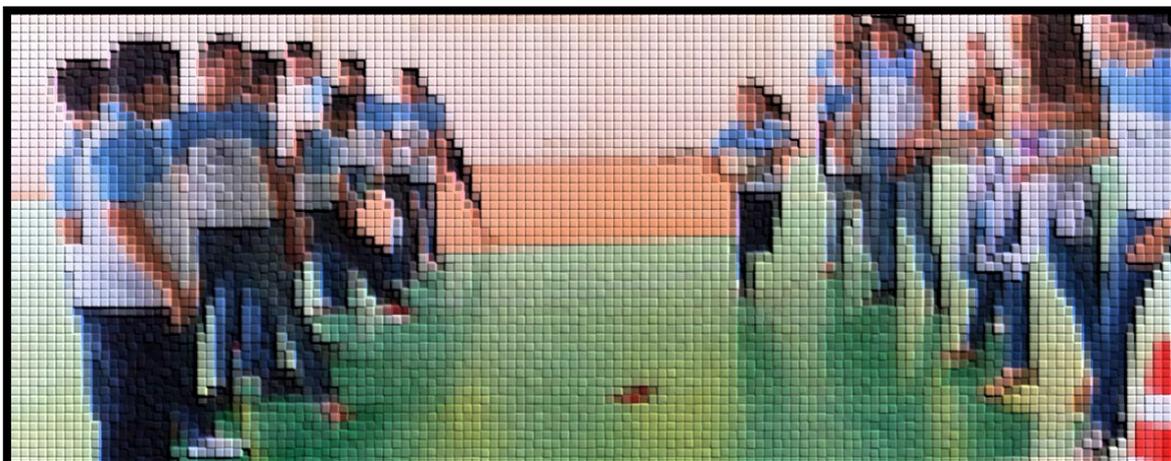
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 4 – Atividades lúdicas e recreativas II. UD I (6ºano).



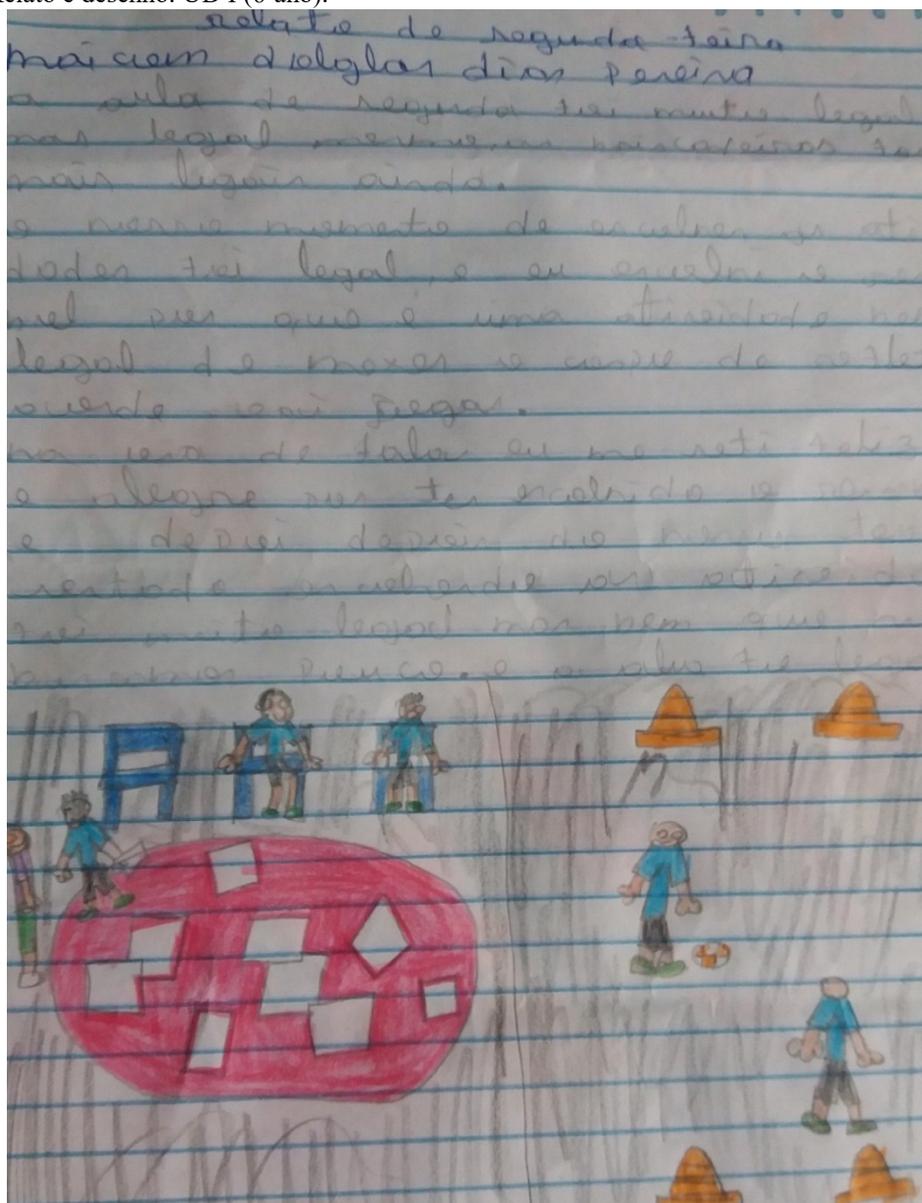
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 5 – Atividades lúdicas e recreativas – atletismo. UD I (6ºano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 6 – Relato e desenho. UD I (6ºano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

#### 4.2.2 Unidade Didática II

**Escola Municipal de Fortaleza – 6º ano M – Data:** 04/09/2017.

**Professora/pesquisadora:** Maria de Fátima de Lacerda.

**Temática:** Atletismo.

**Contextualização:** Desenvolveremos uma atividade teórico-prática sobre o histórico e as modalidades do atletismo. A partir de um jogo de perguntas e respostas sobre a temática na quadra, pretendemos que os estudantes possam observar o movimento dos seus

colegas e o seu próprio, na obtenção das respostas e relação delas ao seu cotidiano. No final, dependendo do andamento da aula, iremos fazer uma atividade recreativa sobre a temática de corrida de velocidade e um relaxamento.

**Expectativas:** Aprender sobre o atletismo de forma dinâmica e contextualizada desenvolvendo a reflexão crítica dos estudantes ao relacionar a temática ao seu cotidiano; Trabalhar o respeito às diferenças nas atividades propostas no respeito às diferenças e à autonomia das crianças; Trabalhar nas atividades as habilidades corporais a partir de uma reflexão crítica sobre a atividade o conhecimento sobre o corpo; Trabalhar o corpo e o atletismo dentro de uma perspectiva lúdica e recreativa no conhecimento sobre si e suas sensações, fazendo a interligação do sentir com o fazer.

Proposta de desenvolvimento da aula:

**Primeiro momento:**

- **Acolhida:** atividade fala-escuta (Direito à fala começa no respeito em escutar o que o outro tem a dizer). Desenvolver uma relação dialógica amorosa na construção de novos saberes, podendo ser mudada de acordo com a necessidade do momento. Nesta proposta, será solicitada a concentração das crianças, para que elas possam se perceber, se sentir, observar o seu corpo, as suas sensações no aqui e no agora, em todas as práticas refletidas propostas, tanto nas leves, moderadas e mais intensas.
- **Círculo dialógico:** Contextualização do processo usado para falar sobre as atividades que será desenvolvida, contextualizá-la em relação ao que será vivenciado na aula, no intuito de ouvir a opinião dos estudantes sobre o conteúdo, observarmos os comentários a respeito da atividade e se a mesma desperta o interesse dos estudantes. Faremos a revisão da aula anterior e explicaremos como será a prática refletida que iremos desenvolver com os educandos.

**Segundo momento:**

- Dividir as equipes em grupos.
- Desenvolver o jogo de perguntas e respostas.
- No entendimento, primeiro eles irão tentar responder pelo que sabem (2 min).
- Tentar localizar a resposta correta.
- Fazer a relação da atividade com a sua própria vida.

- No final, contaremos a pontuação para ver a equipe que mais pontuou. (Observando que mais importante que marcar os pontos é a participação e o envolvimento de todos no processo).
- **Práticas refletidas lúdicas e recreativas sobre a temática:** Corridas de velocidade, com obstáculo, pegadas, entre outras sugeridas no decorrer da aula.
- **Técnica de concentração e relaxamento:** com o intuito de se sentir, perceber a sua respiração e os movimentos do seu corpo, ao final, iremos promover um diálogo sobre a temática, sobre o que foi aprendido e como eles se sentiram.

**Problematização dialógica:** Observar a participação e envolvimento individual e em grupo dos estudantes em relação às atividades propostas, na quadra e fora dela, perceber o que eles aprenderam, quais as dificuldades em realizar as atividades propostas e qual seria a melhor forma, a partir destas observações, para se desenvolver este conteúdo novamente.

**Demanda:** Fazer um desenho e/ou um relato sobre as emoções e sensações ao realizar as atividades, ao enfrentar os desafios e sobre o que eles aprenderam com esta atividade sobre o atletismo para a sua vida cotidiana.

**Material utilizado:** jogo de perguntas e respostas; microfone; 2 bolas; papéis; lápis; lápis de cor.

#### **Considerações sobre as aulas:**

A aula foi muito proveitosa. Conseguimos trabalhar todos os objetivos propostos, começando pela contextualização da aula. Na quadra, tivemos um pouco de trabalho para organizar as equipes, mas conseguimos fazê-lo. Na sequência, dividimos as equipes em estações, para dar início ao jogo de perguntas e resposta sobre o atletismo. A pessoa que acertasse a pergunta sobre o atletismo marcaria um ponto para sua equipe e a atividade foi bem divertida, os estudantes teriam que pegar a resposta da pergunta que estava escrita em um papel ou numa foto que representava a resposta. O jogo foi bem proveitoso, pois conseguimos a participação dos educandos, inclusive a atenção dos que são considerados desatentos e inquietos nas aulas. O estudante Verde-cana é inquieto, desatento, vive chamando a atenção de todos para ele com suas brincadeiras, mas também é muito inteligente e acertou o maior número de perguntas. Na aula, os educandos ficavam discutindo entre si sobre qual seria a melhor resposta, buscavam dialogar sobre a questão e conseguiram aprender sobre o conteúdo do atletismo de forma lúdica e recreativa. Esta foi, de fato, uma excelente atividade, já que

conseguimos a atenção e a participação das crianças que se viam no desafio de ter que conseguir encontrar as respostas. O jogo, além de divertido, mobilizou as crianças que teriam que se transportar para encontrar a resposta correta para marcar o ponto.

No momento seguinte, foram vivenciadas algumas práticas refletidas lúdicas e recreativas de corrida de velocidade, de revezamento e salto, relacionadas à temática estudada. Nesta atividade, conseguimos a motivação dos estudantes. Eles participaram e puderam sugerir brincadeiras. Foi um momento muito gratificante e divertido. Em seguida, fizemos uma roda de diálogo, onde alguns estudantes podiam opinar sobre o que foi feito. Na sequência, conseguimos, com muito esforço, já que os mesmos estavam superagitados, fazer um momento de relaxamento.

No relaxamento, trabalhamos a respiração e desenvolvemos uma atividade de concentração.

Esta foi uma aula bastante proveitosa, conseguimos trabalhar teoricamente o atletismo de forma lúdica e recreativa, os estudantes dialogaram sobre as questões e depois vivenciaram na prática alguns dos aspectos do atletismo, podendo, no final, refletir sobre o que aprenderam sobre o conteúdo relacionando com sua vida diária.

Observamos que nem todos os estudantes se sentiram à vontade para falar, no entanto, percebemos uma boa participação nas atividades com o relaxamento, sobretudo dos que têm mais dificuldade em relaxar.

Na sequência, apresentamos fotografias dos estudantes no jogo de perguntas e respostas sobre a temática do atletismo e depois os relatos e os desenhos sobre a atividade desta aula.

Figura 7 – Foto 1 do jogo de perguntas e respostas. UD II (6ºano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 8 – Foto 2 do jogo de perguntas e respostas. UD II (6ºano).



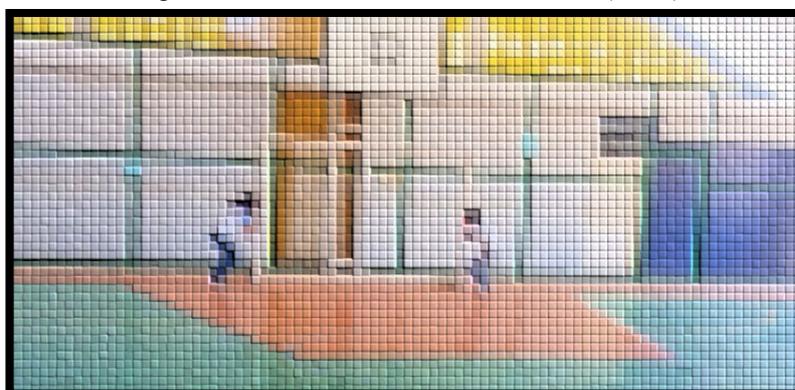
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 9 – Corrida de velocidade. UD II (6ºano).



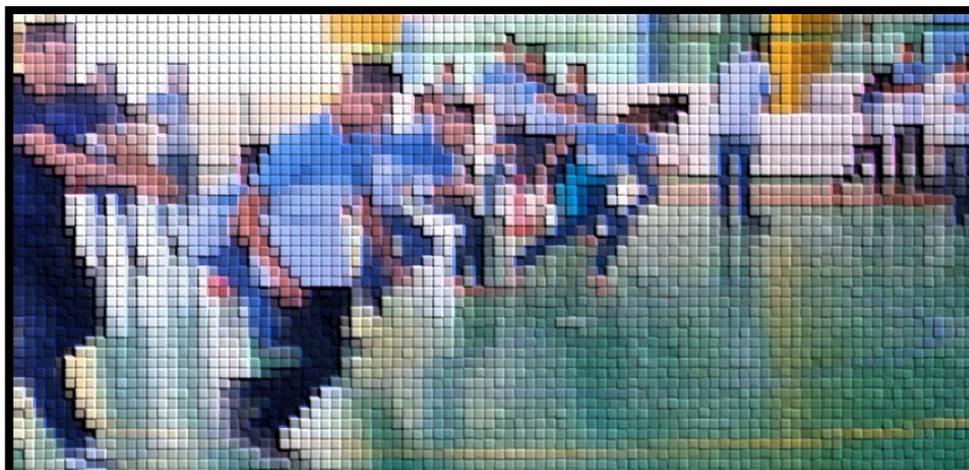
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 10 – Atividades recreativas I. UD II (6ºano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 11 – Atividades recreativas II. UD II (6ºano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 12 – Atividades recreativas III. UD II (6ºano).



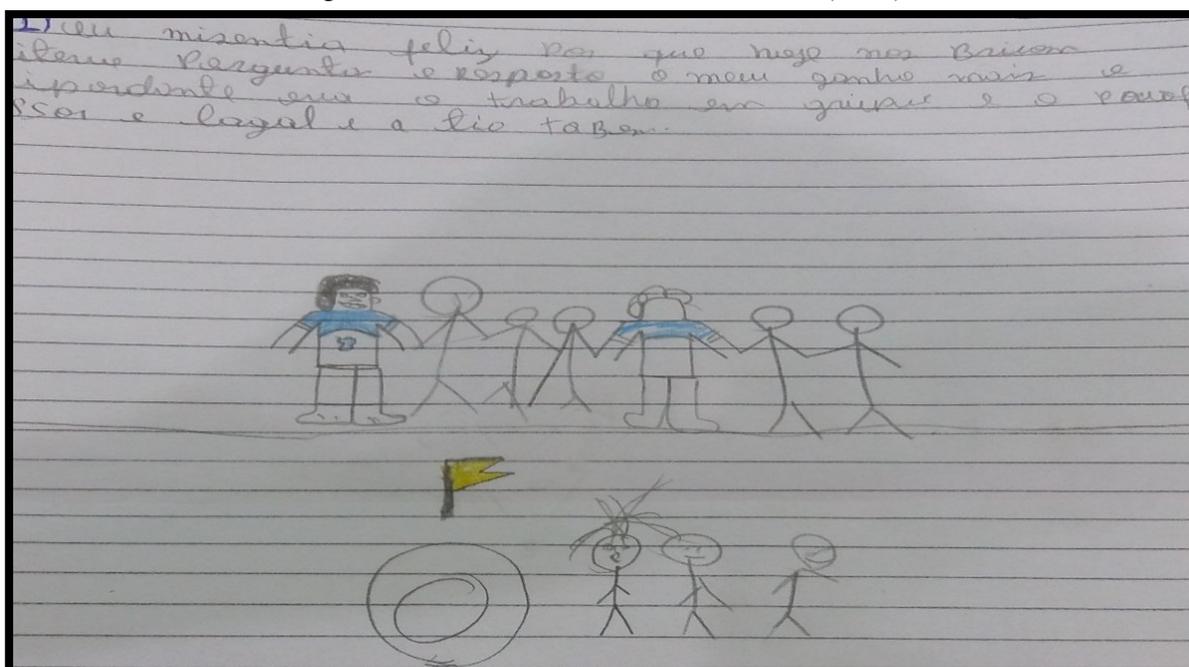
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 13 – Atividade de concentração/relaxamento. UD II (6ºano).



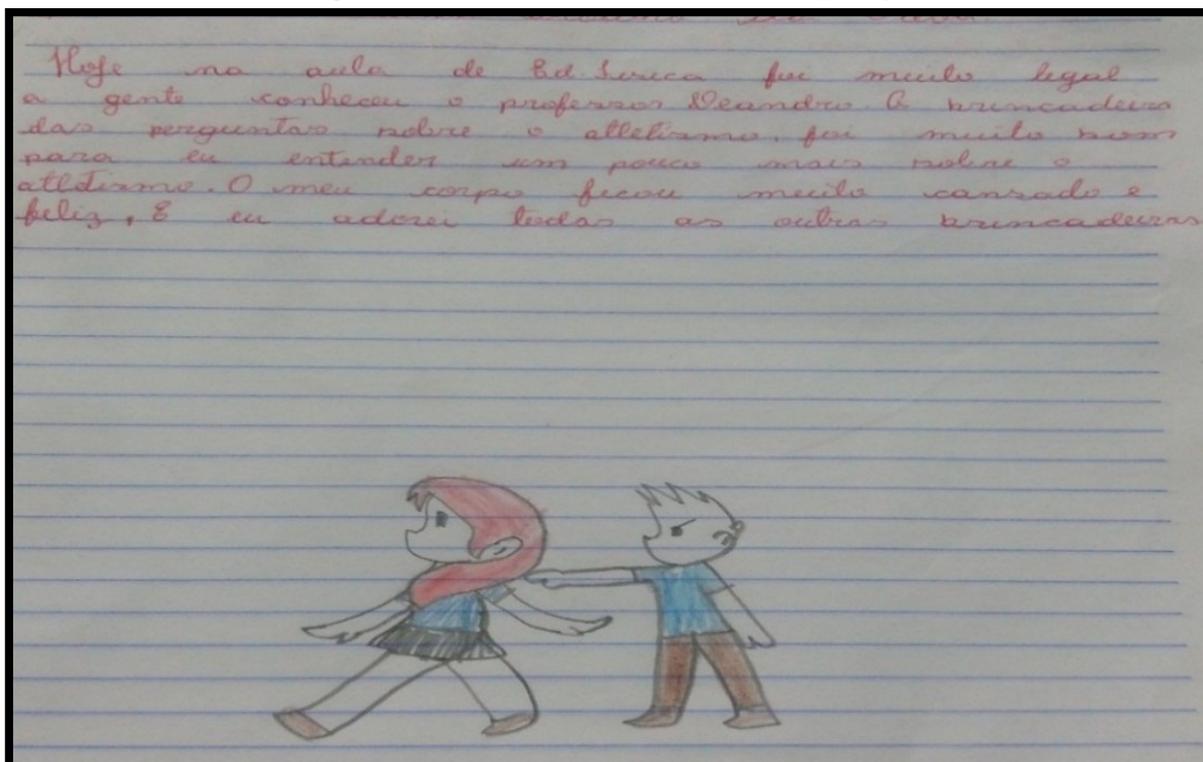
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 14 – Desenho atividade recreativa. UD II (6ºano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 15 – Atividade sobre o atletismo. UD II (6ºano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

### 4.2.3 Unidade Didática III

**Escola Municipal de Fortaleza** – 6º ano M – **Data:** 11/09/2017

**Professora/pesquisadora:** Maria de Fátima de Lacerda.

**Temática:** atletismo (corridas, saltos, arremessos e lançamentos) e a natureza.

**Contextualização:** a proposta dessa aula é desenvolver as atividades de arremessos e lançamentos do atletismo fora do ambiente da escola, para tanto, pleiteamos um transporte para fazermos esta aula de campo com os estudantes na prefeitura desde 2015, mas, infelizmente, nunca conseguimos um transporte. Assim, resolvemos fazer nossa aula de campo fora do ambiente escolar, no campinho que fica em frente à escola. Ressaltamos que, para fazermos esta atividade, só é possível mediante uma série de burocracias que a escola exige. No entanto, devido aos aborrecimentos que tivemos, por tentar várias vezes conseguir o transporte sem sucesso, resolvemos burlar a burocracia e negociamos com a direção da escola para levar os educandos para o campinho junto com o estagiário.

**Expectativa:** Vivenciar na prática os arremessos e lançamentos do atletismo ao ar livre, para que as crianças possam conviver e sentir a natureza, o sol, o vento, despertando os seus sentidos e a sua sensibilidade, além de fazer atividade física ao ar livre, desenvolvendo ainda mais o reflexo, a força, a resistência, a agilidade, a coordenação motora, entre outras habilidades.

Proposta de desenvolvimento da aula:

**Primeiro momento** (atividades práticas leves):

- **Acolhida:** atividade fala-escuta, que tem como intuito desenvolver no ambiente escolar o direito à fala e à escuta sensível na organização da memória da aula anterior e organização da travessia da rua para o campinho e a organização da aula. Solicitar-se-á, também, maior concentração das crianças nas atividades para que elas possam se perceber, se sentir, observar o seu corpo, as suas sensações no aqui e no agora no decorrer da aula.
- Organização da turma para atravessar a ruas.
- **Círculo dialógico:** Contextualização das atividades desenvolvidas a partir de uma ação dialógica amorosa na construção de novos saberes. Momento de ouvir as crianças acerca do entendimento delas sobre o atletismo e as modalidades que

serão desenvolvidas na aula. Estabelecer as regras para a aula no campinho e sobre as modalidades do atletismo que serão desenvolvidas. Reforçar a questão da concentração e do estar presente na atividade, para perceber e sentir os movimentos do corpo, como ele interage, quais as emoções e os sentidos ao desenvolver as atividades.

**Segundo momento da aula** (atividades físicas intensas e moderadas):

- Alongamentos.
- Corridas de velocidade e com obstáculos, saltos, lançamentos e arremessos.
- Jogos e brincadeiras

**Problematização dialógica:** Observar a participação e envolvimento individual e em grupo dos estudantes em relação às atividades propostas. Observar a participação destes desde a atividade do fala-escuta, nas atividades práticas no campinho, no respeito aos colegas, na partilha dos saberes, até o relato de suas emoções e sentimentos em forma de desenho ou escrita sobre as atividades.

**Demanda:** Fazer um desenho e/ou um relato sobre o que aprenderam do atletismo no jogo e sobre seus sentimentos em relação à atividade desenvolvida.

**Material utilizado:** cabo de vassoura; pratos; bolas de peso; cones; elásticos; apito. Obs.: utilizaremos o cabo de vassoura para substituir o dardo, os pratos serão usados como disco, e a bola de peso será utilizada como o peso do arremesso de peso.

**Considerações sobre a aula:**

Ao chegar à sala, pude observar a ansiedade das crianças por aquele momento. Elas gostam de fazer atividades em ambientes diferentes, o que foi um atrativo para a aula. O campinho também é um lugar que tem muitas lembranças boas das atividades que desenvolvemos lá quando a quadra estava ainda em construção. Lembro-me que, em uma das aulas que fizemos no campinho no período de reforma da quadra no ano de 2015, aconteceu uma situação que me deixou extasiada com o comentário de uma estudante, que fez a seguinte pergunta logo que chegamos ao campinho: “Tia, por que a senhora traz a gente para cá?”. Antes de poder responder, outra colega disse: “Mulher, tu não vê que é para a gente ser livre. Olha pra escola, parece uma prisão com esse muro, lá a gente não pode nada, tem que ficar de boca calada, aqui a gente pode tudo, gritar, correr...”. Lembro que, ao falar, ela abria a boca num sorriso de muita felicidade, girando com os braços abertos.

Outro momento importante nas aulas no campinho foi quando fomos fazer uma atividade prática e começou a chover. Esta foi uma situação em que eu fiquei confusa, queria proporcionar o momento de alegria às crianças na chuva e fiquei preocupada com o que a direção da escola iria falar. Na dúvida, optei por ficar na chuva um pouco, as crianças tomaram banho rapidinho, se divertiram um pouco curtindo a chuva e fomos para a escola encharcados. Quando entramos no pátio, tinha umas “biqueiras” enormes que jorravam bastante água e muitas crianças correram para tomar banho. Eu sabia que se alguém visse aquela cena, iria brigar na hora, mas como já estava todo mundo molhado mesmo, me “fiz de doida”, como se não tivesse visto ninguém na biqueira e entrei na sala, deixando eles no banho. A alegria das crianças durou pouco, pois logo a coordenação e a direção da escola reclamaram e levaram todos para sala, brigando com eles. Eu ainda argumentei, dizendo que estávamos na aula e começou a chover e acabamos ficando todos molhados. Como estava todo mundo encharcado, não tinha como assistirem a aula depois do recreio e, por isso, todos foram dispensados da aula naquele dia.

A aula de atletismo no campinho foi um momento muito feliz, em alguns instantes, eu tive que chamar a atenção de alguns estudantes que insistiam em não prestar atenção na professora e no estagiário. Fomos explicando as atividades que seriam desenvolvidas, usamos o círculo dialógico para contextualizar a temática, lamentamos o fato de não termos conseguido um transporte como era o nosso desejo. Falamos da importância de se fazer uma atividade em contato com a natureza. Na sequência, foi realizado um breve alongamento, intensificando o trabalho com a respiração, e depois foram agilizadas as atividades de arremessos e lançamentos. Depois desta atividade não conseguimos desenvolver as corridas de velocidade e nem os saltos e fomos desenvolver as brincadeiras propostas pelas crianças e um coletivo de futebol.

No decorrer da aula, tivemos um pouco de aborrecimento com dois estudantes que saíram do campinho e foram na mercearia comprar balinhas. Apesar desta situação e do fato de não terem sido realizadas todas as atividades pretendidas, a aula transcorreu muito bem, com a participação das crianças e o envolvimento delas nas atividades. Observamos que muitas crianças subiam nas árvores, podíamos sentir a alegria das crianças ao estarem ao ar livre, em um ambiente aberto em contato com a natureza.

Figura 16 – Círculo dialógico/atletismo. UD III (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 17 – Atletismo – lançamento de dardo. UD III (6º ano).



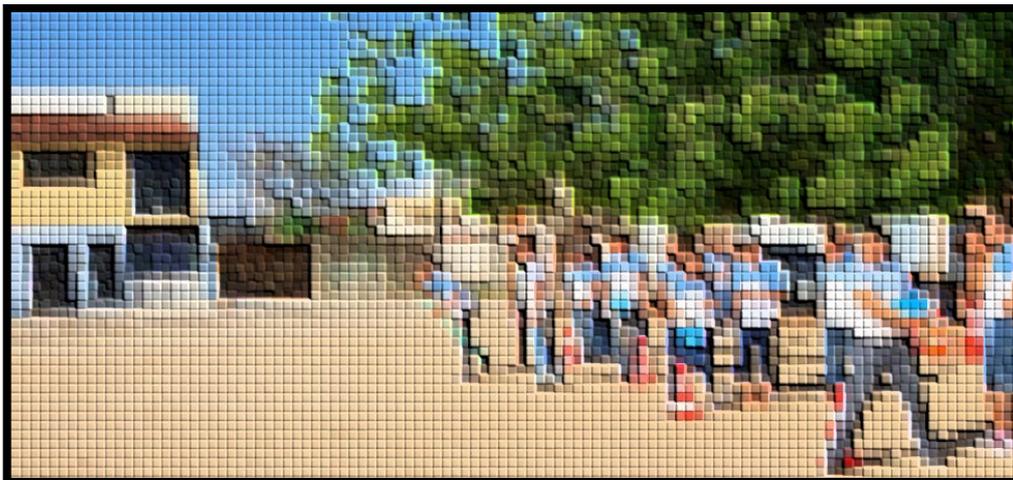
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 18 – Atletismo – arremesso de peso. UD III (6º ano).



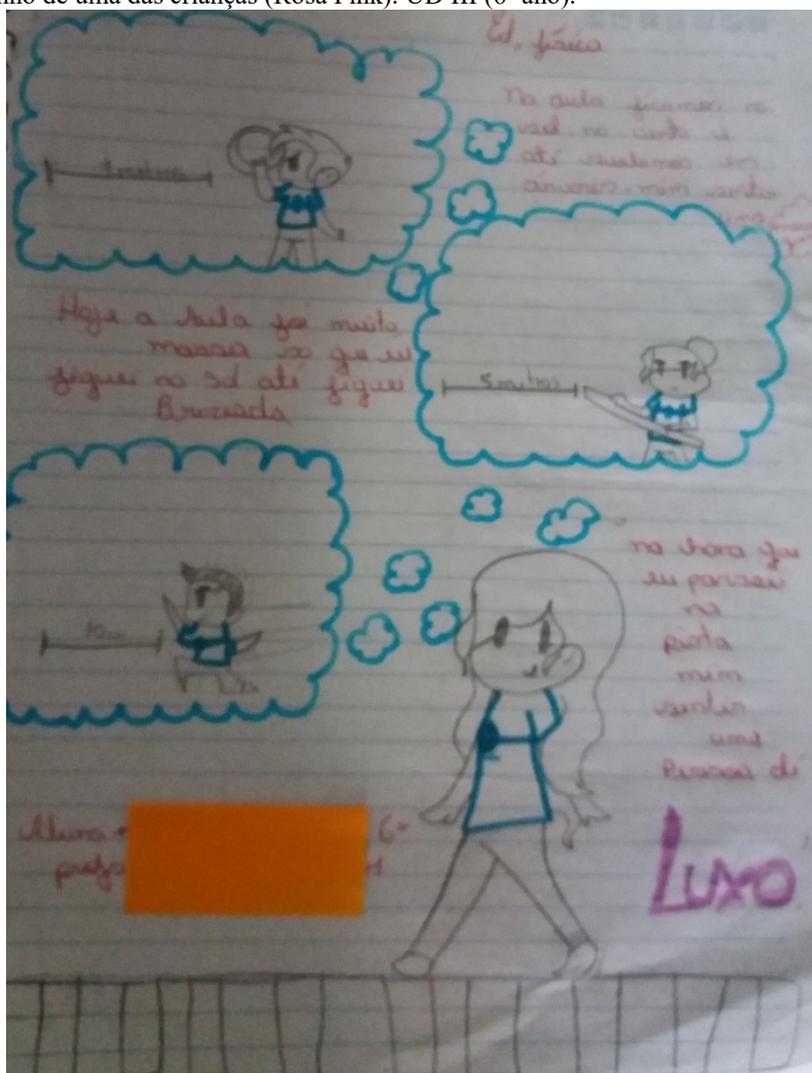
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 19 – Arremesso de disco. UD III (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

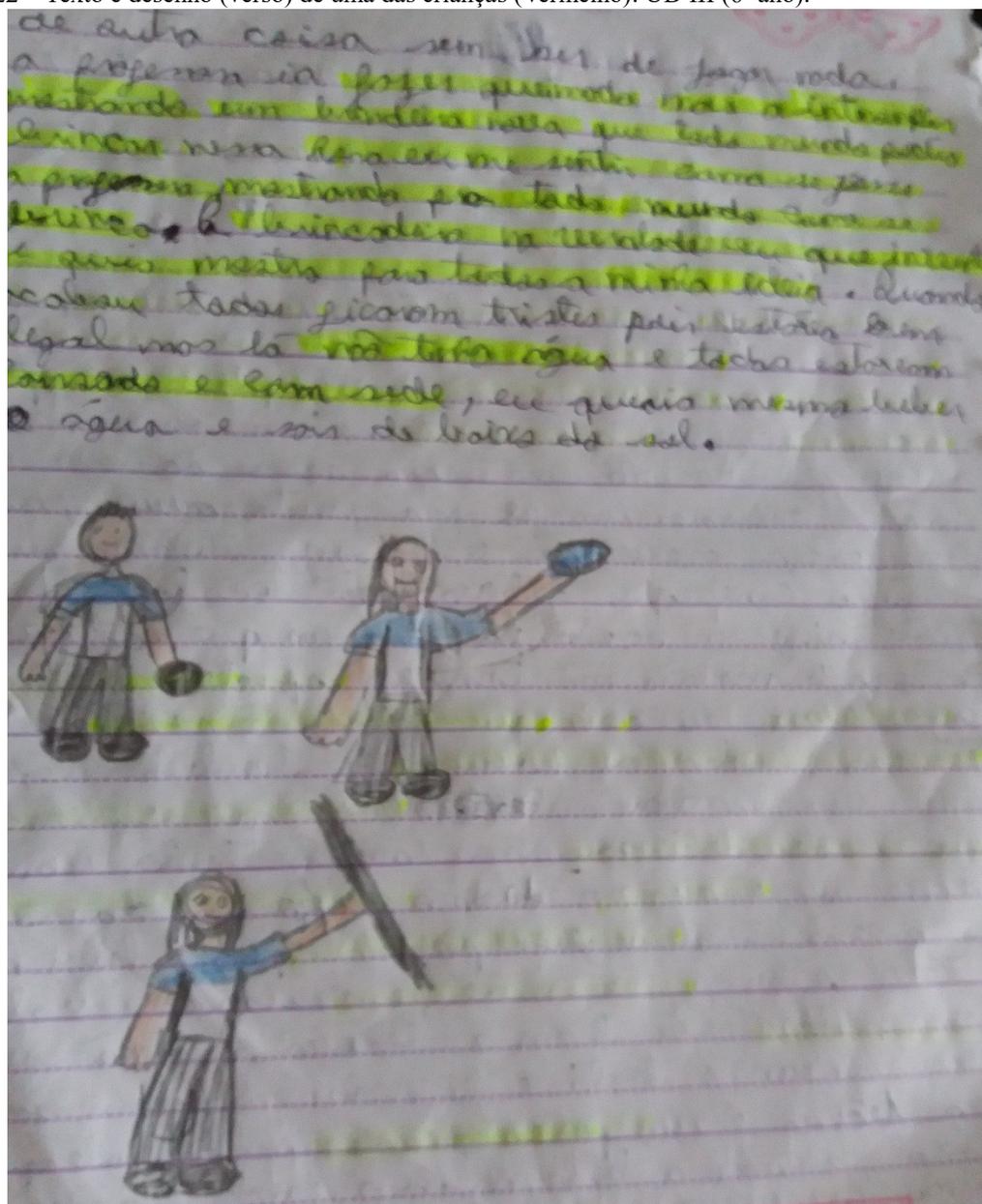
Figura 20 – Desenho de uma das crianças (Rosa Pink). UD III (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).



Figura 22 – Texto e desenho (verso) de uma das crianças (Vermelho). UD III (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

#### 4.2.4 Unidade Didática IV

**Escola Municipal de Fortaleza** – 6º ano M – Data: 18/09/2017.

**Professora/pesquisadora:** Maria de Fátima de Lacerda.

**Temática:** atletismo (corrida de velocidade, com obstáculos e revezamento).

**Contextualização:** Esta aula tem como proposta dar continuidade às práticas do atletismo, onde iremos desenvolver as corridas de velocidade e de revezamento e com

obstáculos. Ressaltamos que não temos material adequado para a prática, no entanto, procuraremos desenvolvê-la dentro de nossas possibilidades e com a realidade da escola.

**Expectativa:** Na última aula no campinho, não foi possível trabalhar as corridas de velocidade, revezamento e com obstáculos. Assim, nesta aula, almejamos que as crianças possam aprender sobre as corridas de velocidade, de revezamento e com obstáculos de forma lúdica e recreativa. Como serão desenvolvidas atividades individuais e coletivas, pretendemos nestas atividades, favorecer o desenvolvimento do saber parceiro, em que todos aprendem uns com os outros de forma dialógica, amorosa, na perspectiva do “ser mais”, desenvolvendo a resistência aeróbica, reflexo, velocidade, agilidade e coordenação, além da cooperação e solidariedade.

Proposta de desenvolvimento da aula:

**Primeiro momento:**

- **Acolhida:** teremos a dinâmica do fala-escuta e, como já explicamos anteriormente, ela vai propiciar o direito à fala, que começa no respeito em escutar o que o outro tem a dizer. Este é o momento em que é proposta maior concentração das crianças nas atividades para que elas possam realizar suas ações de forma consciente, percebendo o seu corpo, as suas sensações no aqui e no agora, em todas as atividades propostas, tanto nas atividades leves, moderadas e mais intensas. É também o momento em que se faz a memória da atividade anterior e a chamada.
- **Círculo dialógico:** Nesta dinâmica, se faz a contextualização da aula no tempo e espaço, relaciona-se o conteúdo com a realidade do educando o seu cotidiano e com o que está à sua volta. Almejamos desenvolver uma relação amorosa e acolhedora com os estudantes, no compartilhar das ideias, desenvolver o saber parceiro e a escuta sensível, na construção de novos saberes. Destacamos que essa dinâmica poderá ser mudada no decorrer da aula.

**Segundo momento (práticas refletidas mais intensas):**

- Alongamentos, exercícios.
- **Corrida de velocidade:** as corridas serão desenvolvidas a partir de atividades lúdicas, recreativas, relacionando-as às corridas na pista.

- **Corrida de revezamento:** será feita a divisão das equipes e iremos construir o revezamento de forma dinâmica, possibilitando, em cada corrida, o maior número de estudantes. Ex.: equipes de quatro correndo simultaneamente, observando a saída e a chegada de cada equipe.
- **Corrida com obstáculo:** será desenvolvida de modo que possa favorecer a participação do maior número de crianças possível na atividade, por isso, iremos desenvolver corridas individuais e em duplas, utilizando como obstáculos corda e cadeiras.

**Problematização dialógica:** Observar a participação e envolvimento individual e em grupo dos estudantes em relação às atividades propostas na quadra e no relato de suas emoções e sentimentos, em forma de desenho ou escrita sobre as atividades. Observar como se deu o diálogo entre eles, como se estabeleceram as relações, se amorosamente ou não, como estão as habilidades físicas e motoras no desenvolvimento das atividades.

**Demanda:** Fazer um desenho e/ou um relato sobre o que aprendeu do atletismo no jogo e sobre seus sentimentos em relação à atividade desenvolvida.

**Material utilizado:** cones; cordas; cadeiras para servir de obstáculos; bastões. Obs.: Ressaltamos que não temos material disponível na escola para desenvolvermos esta atividade, por conta disso, colocamos as cadeiras com cordas ou os estudantes segurando as cordas para servir de obstáculo. Os bastões que utilizaremos na aula foram confeccionados pela professora.

#### **Considerações sobre a aula:**

Nesta aula, pudemos contar mais com a participação do estagiário, porque, chegado ao final do seu estágio, ele teve uma mudança de horário no seu trabalho impedindo-o de comparecer. No início das atividades, ainda na sala de aula, conseguimos realizar o fala-escuta e estabelecer o diálogo com mais tranquilidade. Na sequência, realizamos o círculo dialógico, fizemos a contextualização da aula e das atividades relacionando à Corrida de São Silvestre e a outras atividades que já eram do conhecimento das crianças. A adesão das crianças de forma quase imediata nas práticas propostas se deu com um pouco mais de trabalho e acreditamos que isto ocorreu pela própria ansiedade deles em desenvolver a prática. Os alunos deram um pouco de trabalho para ouvir as explicações da atividade que seria desenvolvida. Neste momento, tivemos que agir de forma mais rigorosa para garantir a

atenção de todos. Quando conseguimos a atenção das crianças, as atividades foram realizadas com mais tranquilidade, onde podíamos sentir a alegria no rosto das mesmas, pudemos ver que elas gostaram muito de realizar as corridas, o revezamento e as corridas com obstáculo.

As crianças demonstravam muita alegria em desenvolver as corridas de revezamento; sentimos que elas gostam de fazer atividades em grupo e acreditamos que esta atividade chamou muito a atenção delas. Pensamos que as atividades em grupos devem ser privilegiadas nos planejamentos futuros das próximas unidades didáticas. Observamos, nestas atividades, que as crianças adoram fazer as coisas juntas, umas com as outras, sentimos que isto traz uma motivação a mais para elas fazerem as atividades, o que foi visto na algazarra delas ao fazer as corridas e nos gritos de uns torcendo pelos outros, foi um momento agradável e gratificante para eles e para nós.

Na corrida de obstáculos uma ou outra criança que não consegue respeitar os colegas ou esperar na fila acabou dando um pouco de trabalho, mas nada que viesse a comprometer a atividade.

A atividade foi desenvolvida de forma dinâmica e tão intensa, que acabou tocando para o recreio e não fizemos o círculo dialógico para conversarmos sobre as atividades realizadas. Depois do recreio, pedimos licença ao outro professor e solicitamos das crianças a demanda do dia, que seria fazer o relato e/ou o desenho desta atividade, contando como foi este momento e as emoções que eles sentiram.

Figura 23 – Corrida de revezamento. UD IV (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 24 – Corrida. UD IV (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 25 – Corrida com obstáculo I. UD IV (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 26 – Corrida com obstáculo II. UD IV (6º ano).



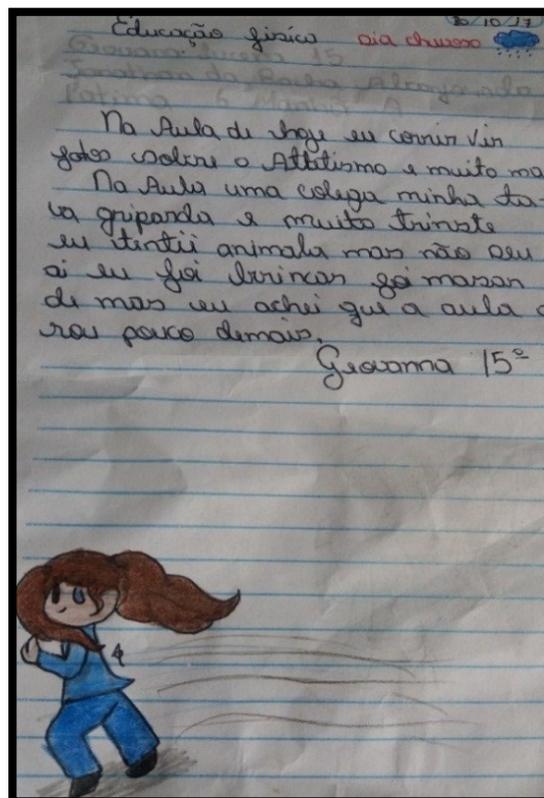
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 27 – Texto de uma das crianças (Vermelho). UD IV (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 28 – Texto de uma das crianças. UD IV (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

#### 4.2.5 Unidade Didática V

“Se o diálogo é o encontro dos homens para ‘ser mais’, não pode fazer-se na desesperança [...] não há um diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico”. (FREIRE, 2005, p. 95)

**Escola Municipal de Fortaleza** – 6ª ano M – Data: 30/10/2017.

**Professora/pesquisadora:** Maria de Fátima de Lacerda.

**Temática:** Círculo dialógico recreativo (construção coletiva do conteúdo programático).

**Contextualização:** Iremos trabalhar a partir de imagens com fotos das aulas de Educação Física e outras, com as temáticas possíveis de serem abordadas em aulas. As crianças serão distribuídas em círculos e colocaremos as imagens das temáticas em um tapete onde elas poderão escolher a que for do seu interesse e, posteriormente, dialogarem sobre a imagem, sobre qual o seu interesse nesta temática, o que lhes chama a atenção sobre ela e o

que pode ser trabalhado através dessa atividade nas aulas de Educação Física.

A demanda da aula surge da necessidade de se buscar construir os conteúdos a partir do interesse dos estudantes para, assim, podermos construir os conteúdos de forma coletiva e colaborativa com a participação dos estudantes. Neste diálogo, pretendemos problematizar os conteúdos, dialogar sobre os mesmos, de modo que os estudantes possam sentir-se coparticipantes na construção do seu próprio aprendizado.

**Expectativa:** Pretendemos, inicialmente, trabalhar o diálogo, a problematização, a amorosidade e o saber parceiro. Nestas temáticas, iremos potencializar a construção coletiva e colaborativa dos conteúdos a partir do interesse dos estudantes e trabalhar a autonomia, desenvolver a autoestima a escuta sensível e o saber parceiro. Além destas questões, desenvolvidas na primeira etapa da aula, iremos também trabalhar com jogos e brincadeiras, numa perspectiva mais lúdica e recreativa, onde os estudantes escolhem os jogos, opinam e, em alguns casos, eles mesmos coordenam a atividade. Segundo Maturana (2001, p. 221),

Nós seres humanos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. [...] nós, humanos, na qualidade de entes biológicos, estamos constitutivamente dotados de uma corporeidade dinâmica que, ao adotar configurações distintas, dá origem a emoções diferentes como disposições corporais dinâmicas diversas.

Entendemos que, ao proporcionar o brincar à criança, estamos desenvolvendo a dinâmica corporal perdida pelo pragmatismo que invade a nossa sociedade, pelas condições em que vivem as nossas crianças, sem meios de viver a sua infância. Entendemos que, no brincar, a criança faz o resgate dessa corporeidade dinâmica, promove também a liberação de suas emoções nas vivências corporais da aula na Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”. Neste sentido, buscamos trabalhar nas aulas a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” a partir da problematização, do diálogo, da amorosidade e do saber parceiro, com o intuito de conhecer mais sobre os estudantes, as suas emoções no brincar, aprender mais sobre seus sentimentos e atitudes em relação a eles mesmo e à vida.

Pretendemos ampliar o nosso olhar e aprender com os estudantes, nas experiências vivenciadas por eles no decorrer da aula, no desenvolvimento da sua sensibilidade e das emoções em relação às atividades propostas por eles, na forma como desenvolvem essas atividades e como se relacionam com seus colegas e com o professor em aula.

No final da aula, vamos solicitar o relato da experiência de poder escolher e falar sobre os conteúdos escolhidos.

Proposta de desenvolvimento da aula:

**Primeiro momento:**

- **Acolhida:** fala-escuta. Desenvolvemos este momento com as crianças para potencializar a escuta sensível (Direito à fala começa no respeito em escutar o que o outro tem a dizer), potencializando uma relação dialógica amorosa. Será solicitado que as crianças tenham uma maior concentração ao realizar as atividades, para que elas possam se perceber melhor, sentir e observar o seu corpo, as suas sensações no momento de realizar as atividades, isto é, antes, durante e depois de cada etapa da aula, no aqui e no agora, em todas as atividades propostas, tanto nas atividades leves, moderadas e mais intensas.
- **Contextualização:** processo que usamos para dizer o que iremos trabalhar e qual o objetivo da atividade proposta e ouvirmos a opinião dos estudantes em relação ao que será trabalhado e fazemos a revisão da aula anterior. Solicitar a concentração e o envolvimento nas atividades, antes, durante e depois, buscando perceber o que significa vivenciar esta atividade, de escolher e optar sobre os conteúdos a serem trabalhados.

**Segundo momento:**

- **Círculo dialógico:** em seguida, as crianças são colocadas em círculos divididas em grupos de 1 a 4. Os estudantes do grupo 1 dirigir-se-ão ao centro do círculo, observarão as imagens das figuras e pegarão a figura que for do seu agrado. Depois de pegar a figura, começa o diálogo sobre a modalidade escolhida. Esta dinâmica será realizada com todos os grupos. Depois dos diálogos sobre as imagens, serão desenvolvidas várias atividades lúdicas e recreativas, a critério dos estudantes, com o intuito de descontrair e trabalhar o corpo em suas múltiplas possibilidades, potencializando a autonomia, a criatividade, o respeito ao colega, o saber parceiro e a supra-alteridade. Atividades lúdicas recreativas desenvolvidas a partir da temática sugerida ou das sugestões das crianças na aula.

**Problematização dialógica:** Analisar a efetiva participação dos estudantes na atividade e o envolvimento nas discussões, observar as atividades escolhidas e qual o interesse

do estudante naquela atividade. Observar como se deu o diálogo e envolvimento do estudante na atividade. Analisar a autonomia da criança no decorrer da atividade e o envolvimento nas brincadeiras, a criatividade, os sentimentos e emoções desenvolvidos no contexto da aula.

**Demanda do dia:** Fazer um breve relato da aula e um desenho das atividades desenvolvidas.

**Considerações sobre a aula:**

Foi preciso um tempo para se estabelecer o diálogo através do fala-escuta, depois disso, conseguimos contextualizar a temática que seria trabalhada na aula, explicando que aquele seria um momento importante onde as crianças iriam discutir sobre os conteúdos e, possivelmente, escolher o que seria mais interessante para ser trabalhado nas aulas seguintes.

Várias figuras foram escolhidas, inclusive de atividades que já haviam sido trabalhadas com a turma. Nós pudemos observar, na atividade desenvolvida, a falta de autonomia das crianças para escolher o que pretendem estudar. Sempre deixamos claro nas aulas que os estudantes escolhem um determinado conteúdo que será estudado com maior profundidade, a partir de pesquisas e outras atividades, e este conteúdo será associado a outros que irão surgindo de acordo com a demanda das aulas e das atividades desenvolvidas.

Observei que muitas crianças, ao escolherem determinada modalidade, o faziam com interesse e responsabilidade, dizendo o porquê da escolha, explicando a importância daquela atividade para sua saúde física, para o seu desenvolvimento e algumas chagavam a dizer que era importante para se relacionar melhor com os colegas e se desenvolver mais como pessoa.

Uma ou outra dizia que escolheu porque acha legal e um garoto falou pelo colega, porque, segundo ele, o seu colega não sabia falar. Mesmo assim, insistimos um pouco e pedimos para o próprio garoto escolher e se colocar em relação à modalidade escolhida.

Depois deste círculo de conversa sobre a temática a ser trabalhada na aula, as crianças desenvolveram atividades lúdicas, recreativas e foram divididas em grupos. Um grupo ficou no jogo de carimba, outro foi pular corda, outro fez um círculo para tocar a bola com as mãos, outro brincou de cabo de guerra, outro de bola na rede, bola na cesta de basquete. Por fim, foram desenvolvidas várias atividades lúdicas e recreativas, de forma dinâmica e participativa, ficando duas crianças de fora, uma porque estava doente e a outra, meio tímida, se envolveu depois na brincadeira de elástico.

Observamos que, nesta atividade, as crianças, além de se divertirem, trabalhavam suas habilidades físicas de forma dinâmica e participativa e estavam também aprendendo umas com as outras nas relações que eram estabelecidas nas aulas, desenvolvendo a sua autonomia, a colaboração, o senso crítico e a capacidade de liderança.

Concluimos que, além das valências físicas desenvolvidas nas atividades lúdicas e recreativas da aula, as crianças trabalharam a sua autonomia, a criatividade, a liderança, o aprender umas com as outras de forma amorosa, lúdica, criativa e participativa. Observamos também que, na parte inicial da aula, conseguimos estabelecer o diálogo e atingir o objetivo de problematizar a temática, numa práxis reflexiva a partir do diálogo, levando as crianças a contribuírem de forma coletiva com as atividades a serem desenvolvidas nas aulas.

Observamos que, no diálogo estabelecido na aula, as crianças se posicionavam sobre os conteúdos da Educação Física que mais lhe interessavam. Neste círculo dialógico, levamos várias atividades para serem analisadas, desde o futsal, a dança, o vôlei, o carimba, o basquete, as lutas, a capoeira, o atletismo, as corridas, os saltos, a expressão corporal, o relaxamento, o alongamento, as ginásticas, entre outras.

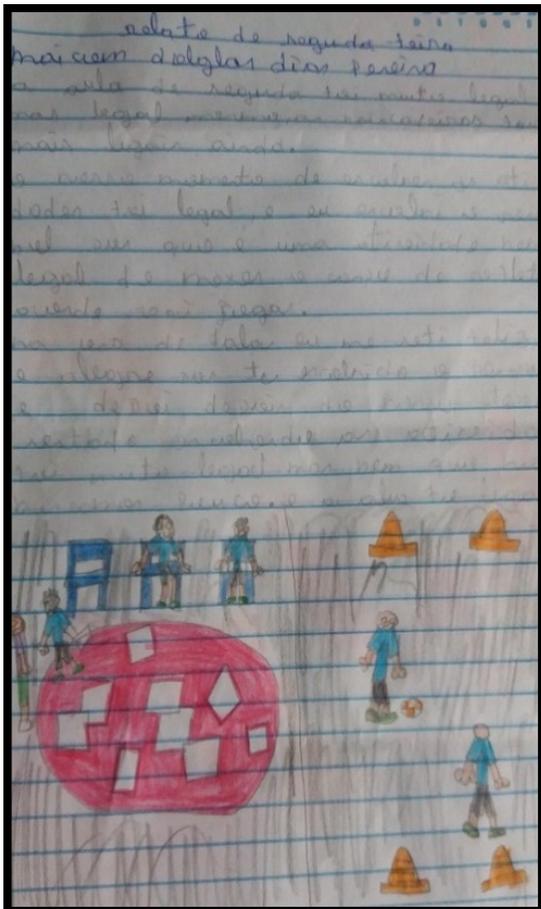
Das atividades indicadas pelas crianças, buscamos uma que estivesse relacionada aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim, optamos pelo conteúdo da ginástica associada ao alongamento e ao relaxamento.

Figura 29 – Círculo dialógico. UD V (6º ano).



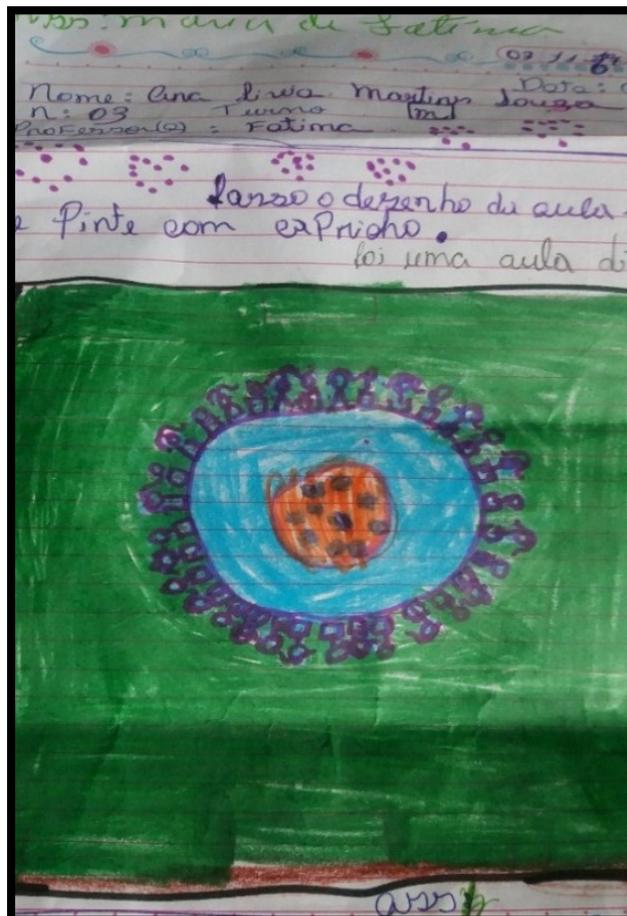
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 30 – Texto/desenho de uma das crianças (Laranja). UD V (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 31 – Texto/desenho de uma das crianças (Amarelo-Rosa). UD V (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

#### 4.2.6 Unidade Didática VI

**Escola Municipal de Fortaleza** – 6ª ano M – Data: 06/11/2017.

**Professora/pesquisadora:** Maria de Fátima de Lacerda.

**Temática:** Ginástica / Consciência corporal.

**Contextualização:** O trabalho de hoje corresponde a duas horas-aula. O primeiro momento da aula será na sala, com a contextualização da temática e apresentação de *slides* e um vídeo sobre a ginástica. Na sequência, os estudantes serão convidados a se dirigirem para a quadra, onde será feito um breve alongamento. Em seguida, faremos um aquecimento rápido visando à descontração do corpo para, em seguida, serem desenvolvidas as atividades de ginástica a partir dos saltos, rolamentos e exercícios acrobáticos. No final, iremos convidar os estudantes para sentarem em círculo e faremos um exercício de relaxamento.

**Expectativa:** Aprender sobre ginástica, procurar vivenciar a atividade de ginástica de forma consciente. Trabalhar os movimentos corporais da ginástica buscando melhor compreensão do corpo, dos movimentos, no sentido de desenvolver mais consciência de si mesmo e dos outros nas atividades grupais. Trabalhar a autonomia, a criatividade, o equilíbrio, a segurança e a confiança em si mesmo e no outro e, a partir das atividades desenvolvidas, potencializar a ampliação dos movimentos corporais.

Proposta de desenvolvimento da aula:

**Primeiro momento:**

- **Acolhida:** fala-escuta (contextualização e problematização da temática. Expectativa do fala escuta para além da contextualização e problematização da temática: Direito a fala começa no respeito em escutar o que o outro tem a dizer), potencializando uma relação dialógica e amorosa na construção de novos saberes. Neste momento, solicita-se também maior concentração das crianças nas atividades, para que elas possam realizar suas ações de forma consciente, observando o seu corpo, as suas sensações, antes, durante e depois das atividades propostas, no aqui e no agora, tanto nas atividades leves, moderadas como nas mais intensas.
- **Contextualização:** despertar para a concentração e envolvimento nas atividades proposta, a partir da percepção de si e do que é desenvolvido na aula. Apresentação de *slides* e vídeo sobre o histórico e atividades da ginástica e discussão em sala. Tempestade de ideias sobre a temática com o que acharam e perceberam dos vídeos.

**Segundo momento** (práticas refletidas mais intensas relacionadas às temáticas escolhida):

- **Alongamento:** antes de a atividade ser desenvolvida, é solicitado que o educando concentre-se no movimento do corpo, na respiração, nas sensações e emoções que sentem no momento de realizar a atividade.
- Aquecimento.
- Divisão em grupos e escolha de uma pessoa para coordenar as atividades.
- **Ginástica:** exercícios acrobáticos, dos rolamentos e saltos.
- Exercício de relaxamento.

- **Círculo dialógico:** reflexão sobre as percepções das crianças sobre as atividades desenvolvidas.

**Problematização dialógica:** Observar a participação e envolvimento individual e em grupo dos estudantes ao desenvolverem as atividades. Observar os limites e as habilidades dos estudantes para as atividades propostas e os sentimentos dos mesmos ao desenvolverem-nas.

**Demanda:** Fazer um relato e um desenho das atividades desenvolvidas sobre qual a percepção dos estudantes sobre a aula e como percebiam seu corpo ao desenvolver as atividades.

**Material utilizado:** *Datashow*; tatames; cones; cordas; bambolês; pneus; colchonetes.

#### **Considerações sobre a aula:**

Esta aula foi um grande desafio, porque a atividade proposta acabou sendo desenvolvida em outros moldes, devido às circunstâncias. Fizemos o planejamento da aula, chegamos com bastante antecedência na escola, às 06h20min, para poder organizar o material que seria utilizado na aula. Infelizmente, ao chegar à escola, as salas estavam fechadas e tivemos que esperar a coordenação chegar, somente às 06h55min. Depois, a coordenadora veio nos dar a notícia de que não poderíamos usar o *Datashow*, porque ela iria passar uma atividade para outras turmas. Fiquei logo triste, meio sem rumo, mas pensei: “Vou fazer alguns comentários na sala sobre o que iria trabalhar, em seguida, vou para a atividade prática com os estudantes”.

Foi o que fizemos, depois da contextualização da temática e de explicar alguns aspectos da ginástica, levamos os estudantes para a quadra, que estava toda empoeirada sem a mínima condição de se fazer qualquer atividade. Mesmo desapontada com tudo que estava ocorrendo, acabei fazendo um breve alongamento, em seguida, um aquecimento a partir de uma atividade recreativa de coordenação motora para, em seguida, usar os tatames nas atividades da ginástica propriamente dita. Para o meu desânimo, os tatames estavam sujos e empoeirados, sem condições de uso, assim, acabei fazendo uma limpeza rápida neles para fazer um mínimo de atividade.

Foram desenvolvidas algumas atividades de saltos, de rolamentos, mesmo constatando que os tatames não estavam convidando os estudantes a fazerem atividades neles.

Fiquei muito desapontada por não estar conseguindo desenvolver a aula planejada para a turma como eu queria. Planejei e organizei a aula que acabou não sendo realizada como havia sido planejada.

Percebi, em um dado momento da aula, que não adiantava insistir naquela temática, por mais que eu tivesse planejado e organizado. Desse modo, resolvi mudar e acabamos desenvolvendo outras atividades com cordas, corridas, cones, cordas saltos, enfim... redimensionei a aula acabei me envolvendo com a atividade e esqueci o desapontamento de não ter trabalhado o que pretendia.

Depois desse primeiro momento, fiquei preocupada sobre como iria relatar na pesquisa a aula que não deu certo. Como faria o relato na pesquisa desta aula? Ao refletir um pouco mais sobre essa questão, compreendi que esta aula acabou sendo uma forma de eu expressar de forma coerente a realidade de sala de aula. Em nosso cotidiano, existem momentos em nossa prática que acabamos sendo surpreendidos com esses imprevistos, de não ter material, de não termos condições de desenvolver as atividades planejadas e nem por isso podemos desanimar ou deixar de fazer nosso trabalho.

Por fim, entendi que esse foi um momento oportuno para que se pudesse mostrar, nesta pesquisa, um pouco da realidade da educação pública. Realidade essa que, em muitos momentos, nos leva a mudar de estratégia, de metodologia e de atividade, já que nem sempre conseguimos trabalhar da maneira como planejamos.

Figura 32 – Registro fotográfico I. UD VI (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 33 – Registro fotográfico II. UD VI (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 34 – Registro fotográfico III. UD VI (6º ano).



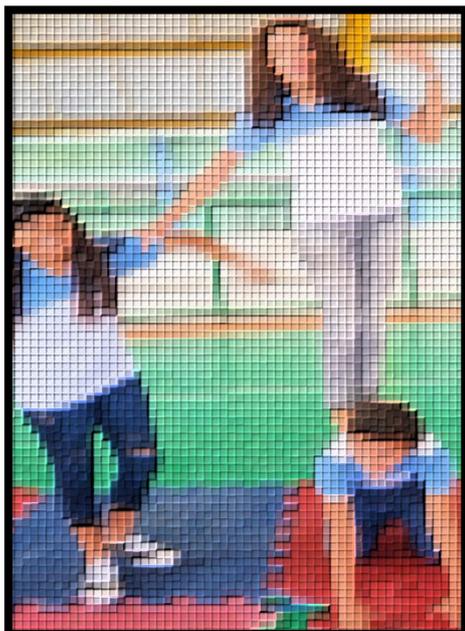
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 35 – Registro fotográfico IV. UD VI (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 36 – Registro fotográfico V. UD VI (6º ano).



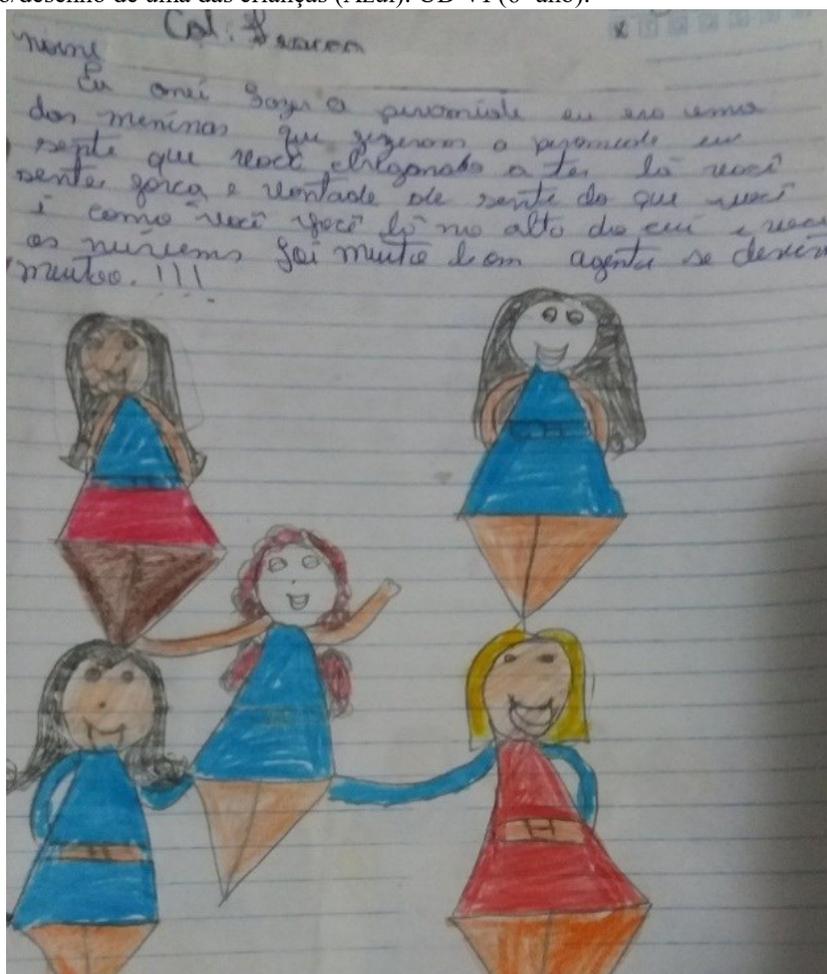
Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 37 – Registro fotográfico VI. UD VI (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 38 – Texto/desenho de uma das crianças (Azul). UD VI (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

#### 4.2.7 Unidade Didática VII

**Escola Municipal de Fortaleza** – 6º Ano M – Data 13/11/2017.

**Professora/pesquisadora:** Maria de Fátima de Lacerda.

**Temática:** Histórico da Ginástica.

**Contextualização:** No primeiro momento, faremos a contextualização da aula, depois, levaremos os educandos para a sala de vídeo, onde iremos retomar as atividades da aula anterior, com um *slide* e um vídeo sobre o histórico da ginástica. Na sequência, será desenvolvido na quadra um alongamento individual e em duplas e depois iremos desenvolver as atividades da ginástica com saltos, rolamentos e exercícios acrobáticos. No final, iremos desenvolver um exercício de concentração e relaxamento.

**Expectativa:** conhecer o histórico da ginástica, onde surgiu, como foi

desenvolvida e o percurso percorrido na atualidade. Pretendemos, com esta atividade, fazer o estudante compreender a importância de se refletir sobre o conteúdo trabalhado a partir do conhecimento da temática em sua origem, para que se possa compreender como a ginástica surgiu, porque ela surgiu e o que foi feito para ela ser desenvolvida. Pretendemos desenvolver um conhecimento básico e prévio sobre o histórico da ginástica, levando o estudante a desenvolver uma consciência crítica sobre o tema. Outra expectativa da aula é vivenciar as atividades preparatórias da ginástica, buscando melhor compreensão do corpo, a consciência de si mesmo e dos outros nas atividades individuais e grupais. Trabalhar a autonomia, a criatividade, o equilíbrio, a segurança e a confiança em si mesmo e no outro, a partir das atividades preparatórias para o desenvolvimento da ginástica e da aula de ginástica propriamente dita, na ampliação dos movimentos corporais.

Proposta de desenvolvimento da aula:

**Primeiro momento:**

- **Acolhida:** fala-escuta (contextualização e problematização da temática, chamada para a conscientização do corpo, antes, durante e depois das atividades, para que se possa estar no presente e no agora, para o envolvimento e participação nas atividades propostas no decorrer de toda aula, tanto nas mais leves com nas mais intensas). Contextualização da temática a ser trabalhada, retomada a aula anterior.

- *Slides* – Histórico da ginástica.
- Vídeo Sobre ginástica. Alongamento.

**Segundo momento:**

- Divisão em grupos e escolha de uma pessoa para coordenar as atividades.
- Atividades recreativas preparatórias para desenvolver a ginástica.
- Exercícios acrobáticos, dos rolamentos e saltos.
- **Círculo dialógico** (socializar as impressões sentimentos e sensações vivenciadas nas aulas). Solicitar um relato e um desenho das atividades desenvolvidas e qual a percepção dos estudantes sobre a aula e como percebiam seu corpo ao desenvolver as atividades.

**Problematização dialógica:** observar a participação e envolvimento individual e em grupo dos estudantes ao desenvolverem as atividades. Observar os limites e as habilidades

dos estudantes para as atividades propostas e os sentimentos, emoções e as percepções dos mesmos ao desenvolverem as atividades.

**Demanda:** Fazer um relato e um desenho das atividades desenvolvidas na aula, com a sua compreensão sobre a aula e sobre o seu corpo ao desenvolver as atividades.

**Material utilizado:** *Datashow*; computador; tatames; cones; cordas; bambolês; pneus; colchonetes.

#### **Considerações sobre a aula:**

Na aula de hoje foi feita uma inversão das atividades, isto é, a atividade que era para ter sido desenvolvida na aula passada foi realizada hoje. Começamos fazendo uma retomada da aula anterior, nesta atividade, explicamos o fato de não termos visto o vídeo e os *slides* sobre o histórico da ginástica e suas modalidades.

No encontro de hoje, pude sentir a turma um tanto mais calma e prestativa. Depois da contextualização da temática, levamos os estudantes para a sala da biblioteca, apresentamos *slides* sobre o histórico da ginástica e um vídeo sobre as atividades da ginástica. Na pesquisa que fizemos sobre o histórico da ginástica, descobrimos que o teórico Jean-Jacques Rousseau, em sua obra *Emílio, ou da Educação*, contribui de forma muito significativa no sentido de trazer a ginástica para a escola. Como já havíamos estudado o livro nas disciplinas do mestrado, consideramos que seria relevante trazê-lo para as crianças conhecerem.

Procuramos problematizar a temática nos *slides*, com questionamentos sobre o tema, buscamos saber qual a relação e compreensão dos estudantes sobre o tema.

Observamos que os estudantes participaram das discussões e estavam, de certo modo, mais tranquilos, só perdendo um pouco da concentração mais para o final da atividade, devido ao calor que fazia na sala, pois estava com o ar-condicionado quebrado. Esta situação trouxe um pouco de desconforto, mas conseguimos contorná-lo e obtivemos a atenção dos estudantes para o finalizarmos a atividade que estávamos desenvolvendo.

A intenção desta aula era ser teórica e prática, nós íamos assistir os *slides* e o vídeo de ginástica e, em seguida, iríamos para a quadra desenvolver as atividades práticas, no entanto, a coordenadora das séries iniciais do Ensino Fundamental solicitou que ficássemos na sala de vídeo, porque os estudantes do 5º ano estavam fazendo um simulado e precisavam de silêncio e, como a quadra é perto da sala, qualquer barulho iria atrapalhar essa atividade.

Enfim, esta é a realidade da escola pública, planejamos, mas nem sempre podemos executar o planejamento. Esta aula de hoje estava sendo proposta para a aula anterior, no entanto, nós conseguimos trabalhar e desenvolver as atividades nesta aula e ainda sem desenvolver todas as atividades, ficando o restante para a outra aula.

Observamos que, pelo fato de termos ficado mais tempo na sala de vídeo, o calor que fazia no ambiente acabou causando desconforto e deixando os estudantes inquietos no final das atividades. Notamos que, apesar de a aula não ter sido desenvolvida como um todo, pudemos trabalhar a temática e levar os estudantes a fazerem um reflexão crítica sobre a temática da ginástica e, no final, solicitamos um relato e um desenho da atividade de hoje.

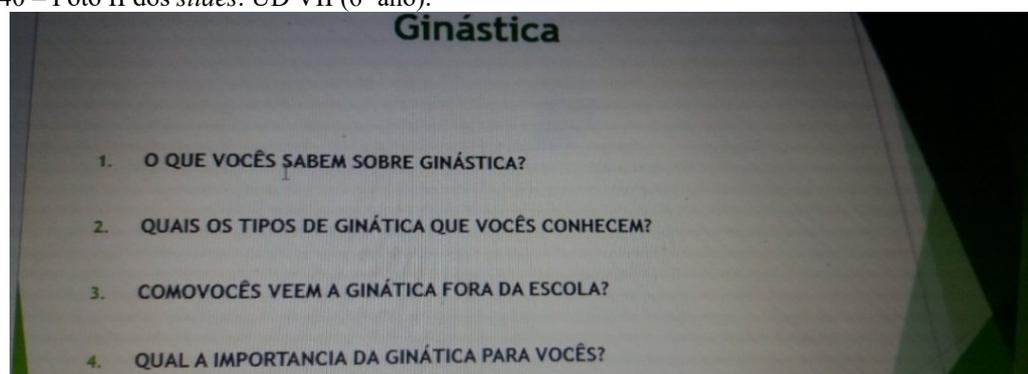
Figura 39 – Foto I dos *slides*. UD VII (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

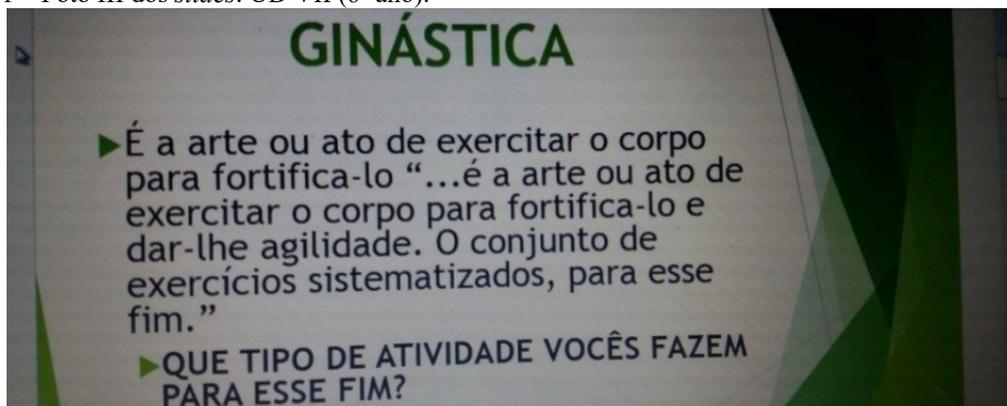
A figura acima mostra fotos da aula anterior, onde as crianças desenvolveram alguns exercícios em relação à temática estudada, para que eles pudessem se reconhecer nas fotos, o que foi um forte atrativo para prestarem mais atenção na aula e sentirem-se como sujeitos do seu processo avançando na perspectiva do “ser mais”.

Figura 40 – Foto II dos *slides*. UD VII (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 41 – Foto III dos *slides*. UD VII (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 42 – Desenho de uma das crianças (Vermelho). UD VII (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

#### 4.2.8 Unidades Didáticas: sentidos e significados

Esta apresentação das Unidades Didáticas responde aos objetivos que foram propostos para a dissertação, no sentido de elaborar e implementar Unidades Didáticas que materializem uma perspectiva pedagógica de ensino para a Educação Física escolar voltada para a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”, com o intuito de, através do diálogo, analisar em que aspectos as Unidades Didáticas contribuem para a construção de uma perspectiva pedagógica crítica no Ensino Fundamental na Educação Física.

De acordo com Bracht (1999), é na década de 1980, no chamado movimento renovador da Educação Física brasileira, que acontece a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas nesta área, processo este que possui vários determinantes e permitiu ou fez, como o próprio teórico diz, surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física.

Observamos que essa perspectiva pedagógica crítica se evidencia nas Unidades didáticas, à medida que as mesmas favorecem o diálogo, potencializando uma reflexão crítica sobre o antes, o durante e o depois das práticas refletidas. Reflexão que ocorre no decorrer de todo o seu processo da aula, intensificando-se, como vimos, nas atividades físicas mais lentas, como o fala-escuta, a contextualização e os círculos dialógicos, bem como nos registros feitos pelas crianças. Acreditamos que um dos grandes desafios da sociedade na contemporaneidade, bem como da escola, se caracteriza pela falta de diálogo entre os sujeitos causando, em nosso entendimento, por assim dizer, um estranhamento e isolamento entre as pessoas.

Betti (*apud* MEDINA, 1983, p. 86) observa que: a Educação Física deve centrar-se “[...] numa antropologia, numa verdadeira ciência humanizadora, precisa enxergar além, transcender o desenvolvimento motor” e deve preservar o “sentido humano” das atividades que desenvolve.

As Unidades Didáticas avançam, portanto, neste sentido, na medida em que materializam, em sua prática, a dialogicidade, a escuta-sensível, o saber parceiro, a amorosidade, entre outras dimensões, apontando que as concepções pedagógicas freireanas nos desafiam no propósito de reverter as práticas bancárias e tecnicistas de ensino ainda vigentes na Educação Física e nos convidam a refletir: qual o projeto de ser humano, de sociedade e de educação está sendo construído que correspondem aos desafios de sociedade e formação mais humana e emancipadora?

Observamos que as Unidades Didáticas trazem a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” dentro de uma perspectiva de educação mais progressista teorizada por Freire, que se reflete nas categorias acima apresentadas quando priorizam ações mais dialógicas, relações mais afetuosas, estabelecendo relações na sociedade e, especificamente, na escola, na perspectiva de uma educação crítica e humanizadora.

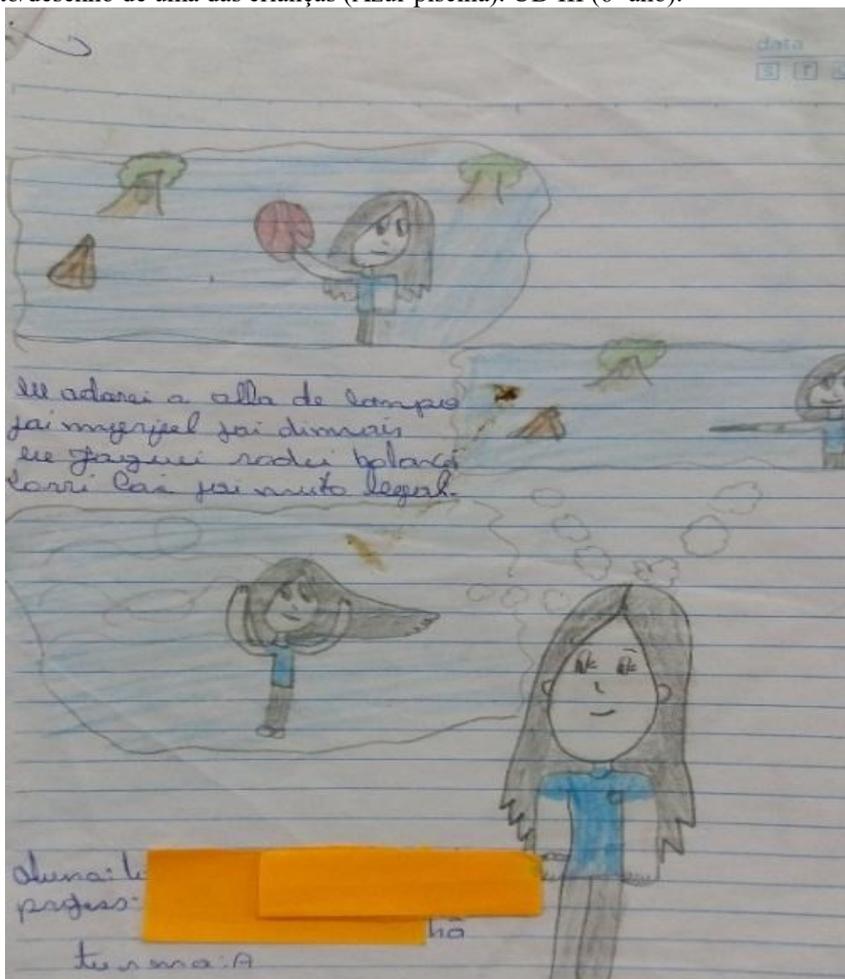
Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire mostra a profunda fé nos homens e mulheres para promover a superação da alienação e da opressão nas soluções criativas, em que os sujeitos, aprendendo uns com os outros de forma otimista, mas crítica, possam avançar na perspectiva do “ser mais”, em que o ser humano possa existir com o no mundo.

No tópico a seguir, apresentamos a análise dos desenhos relacionados às categorias da práxis e o “ser mais”.

### 4.3 Análise dos desenhos das Unidades Didáticas

A análise dos desenhos busca, de acordo com Figueiredo (2018), em nota de orientação, a relação entre sentidos, percepções e significados e, desse modo, pretende-se buscar qual contribuição para as categorias da Práxis e do “ser mais”.

Figura 43 – Texto/desenho de uma das crianças (Azul-piscina). UD III (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Antes da análise dos desenhos, gostaríamos de enfatizar que, de acordo com Darido (2005), a Educação Física é alvo de críticas ao longo de sua história. A autora destaca que a mesma, em suas diferentes constituições – higienista, militaristas, esportivista, progressista –, reflete o contexto histórico e cultural de nossa sociedade.

Desse modo, pensamos que, devido ao contexto em que vivemos, busquemos avançar em nossas práticas refletidas dialogando com outras áreas de conhecimento e, por

isso, buscamos os desenhos, onde o educando pode expressar suas ideias, seus sentimentos, dando sentido e significado ao que faz e sente durante as práticas refletidas.

Gonzáles e Fensterseifer (2010, p. 12) nos mostram, como vimos anteriormente, que temos trabalhado com a noção de que a “Educação Física, tradicionalmente, pouco tem sido pensada dentro de um projeto educacional pautada pela ideia da ‘leitura do mundo’” e ainda acrescentam que “[...] diversos estudos em nossa área têm revelado que originalmente a EF entra na escola com o claro propósito de preparação do corpo e/ou, por meio do corpo, do caráter”.

Buscamos, portanto, uma leitura maior do mundo e de sociedade apontando, nas Unidades Didáticas, para uma visão mais dialética, subjetiva, que possa avançar para além dos aspectos higienista, militarista, esportivista, pautados em uma educação bancária de ensino em que o estudante reproduz e não pensa e, muito menos, reflete sobre si e o que faz.

Ao analisar o desenho anterior, observa-se que a criança desenvolve um movimento crítico-reflexivo. Na figura, onde ela está no centro, é como se ela estivesse se procurando, em seguida, ela aparece bem grande, pensando, refletindo sobre suas ações ou sobre como agir nos planos, mais acima, ela já aparece apontando para uma direção e, por último, agindo.

Acredita-se que a criança passou por um processo de reflexão. Práxis (ação-reflexão-ação), pela compreensão que tem do corpo em ação, avançando, neste sentido, para a perspectiva do “ser mais”. Freire (2011) nos coloca, em *Pedagogia da Autonomia*, que o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio do ser humano, mas somente entre os homens e as mulheres o inacabamento se tornou consciente; neste sentido, vemos a criança em sua ação-reflexão-ação, numa busca permanente de compreender as suas ações, no desenho que reflete seu pensamento e suas ações, nesta busca inquietante de ser mais no mundo e com o mundo.

Figura 44 – Texto/desenho de uma das crianças (Azul). UD III (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

O desenho acima, da figura 44, nos remete a uma perspectiva mais dialética surgida no saber parceiro, em que um aprende com o outro na integração das crianças para produção de novos aprendizados. Na parte inferior do desenho, observa-se uma relação de liderança e de autonomia, em que uma criança, em um plano maior, comanda uma situação como se estivesse direcionando as demais crianças, contribuindo para a amorosidade, o diálogo. No plano superior, observamos esta dimensão mais dialética em comunhão com a natureza, o sol, o céu, que fazem parte dos cenários das brincadeiras e, neste momento, todos interagem igualmente.

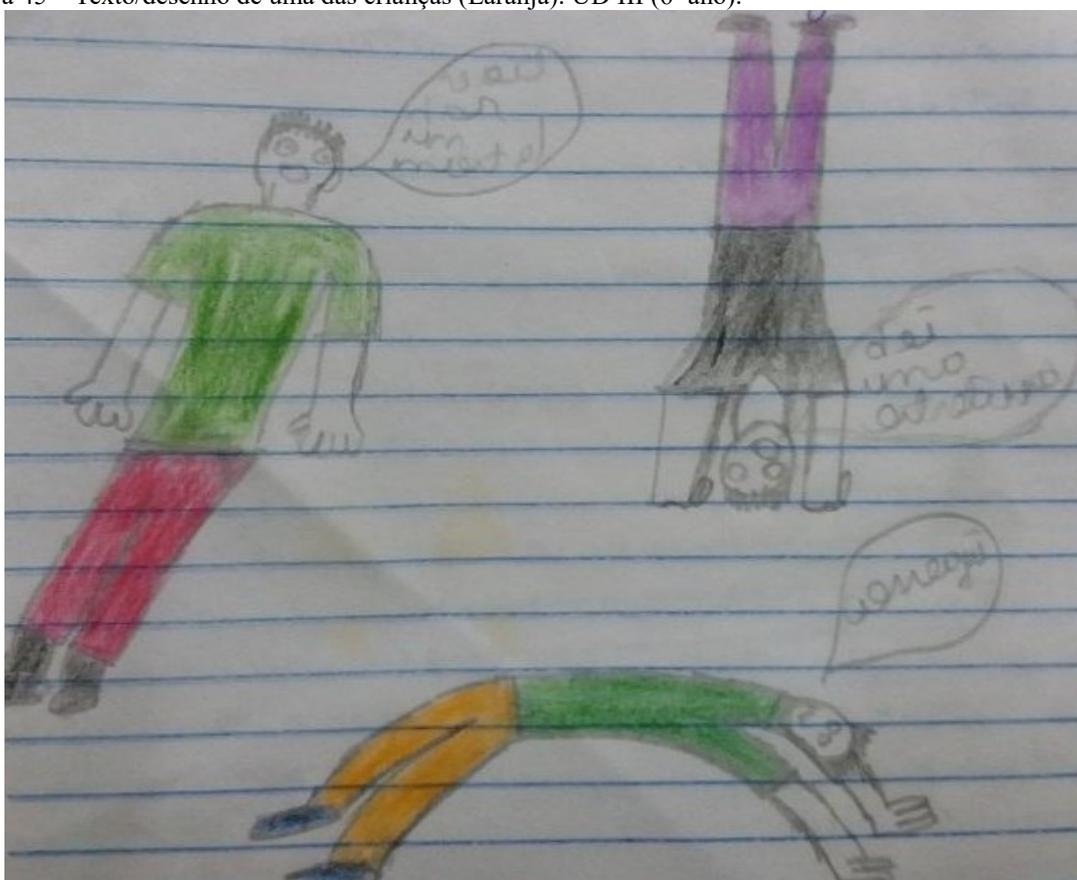
Poderíamos dizer que houve um processo de mudança, onde existiu uma crítica reflexiva antes, de orientação, e, em seguida, uma ação. Caracterizando-se, assim, a mudança e a transformação do plano da organização, do juntar para o agir, interagir em uma dimensão dialética com e no mundo. E, para isso, trazemos Freire (2011, p. 51):

A vida no suporte não implica a linguagem nem a postura ereta que permite a

liberação das mãos. Mãos que em alguma medida nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o *suporte* foi virando foi virando *mundo* e a vida *existência*. O *suporte* veio fazendo-se *mundo* e a vida, *existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser enchido por conteúdos.

Acreditamos que estas crianças estão em seus corpos conscientes, abrindo-se para novas possibilidades, aprendendo umas com as outras através de uma prática refletida que busca um corpo consciente de sua vida – de si mesmo, de sua existência no mundo, onde aprende e transforma a si, ao seu meio e ao seu aprendizado.

Figura 45 – Texto/desenho de uma das crianças (Laranja). UD III (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Aparece aí uma práxis corporal visível. A criança pensa, reflete, o corpo está tenso inseguro, expressando a fala do balão, que se mostra como uma afirmação, mas o corpo parece perguntar “será que eu consigo?”. Ela faz um processo aproximativo do que realmente deseja, realiza a estrelinha e, finalmente, ao encher-se de segurança da sua capacidade de “ser mais”, faz o “mortal” tão desejado. Observamos, na análise dos textos, que a criança diz que

vai conseguir fazer o mortal na aula seguinte e este desejo, no entanto, é realizado a partir do desenho. Caracterizando-o como uma Práxis ação-reflexão-ação na perspectiva do “ser mais”

Este é, portanto, em nosso entendimento, o saber, nesta práxis reflexiva que conduz ao “ser mais”, que produz uma postura de ação transformadora de si e, quiçá, do mundo. Um saber molhado de autonomia, criticidade, de liberdade e de ação, fruto de uma ação tecida no interior de uma criança em busca do “ser mais” no mundo.

O “ser mais” se manifesta no que Freire (2005, 2011) chama de ação transformadora de sua realidade, pois, para ser válida, a educação precisa levar em conta a vocação ontológica do homem de “ser mais”, vocação de ser o sujeito de sua história.

#### 4.4 Quadros de análise das Unidades Didáticas

Nos quadros a seguir, apresentamos os trechos das falas das crianças no material produzido nas aulas, em todas as Unidades Didáticas. Observamos que as crianças estão apresentadas com o codinome de cores e que, quando não conseguimos identificar o que a criança estava querendo dizer, expressamos a fala através de vários x juntos, como, por exemplo: “O nosso momento de escolhe a atividade foi legal, mas xxxxx”.

Quadro 2 – Análise da Unidade Didática I. Tema: Busca do conteúdo programático.

SUJEITOS	TRECHO DA FALA	CATEGORIAS	INTERPRETAÇÃO
LARANJA	O nosso momento de escolher as atividades foi legal, eu escolhi o handebol porque é uma atividade legal que mexe o corpo, de refletir quando você pegar [...] Eu me senti feliz e alegre.	“Ser mais”	Autonomia ao escolher.
		Dialogicidade	Diálogo no momento de escolher, reflexão, atividade, e uma compreensão dessa atividade em relação ao corpo que se faz como corpo.
		Práxis	
PINK	Meu relaxamento foi muito bom, teve muito barulho, mas eu gostei, meu relaxamento, eu estava quase dormindo, mas eu consegui relaxar os braços, pés, tornozelo, cabelo, os ombros, só, eu estava voando.	Práxis	Reflexão, consciência do corpo no momento da ação, isto é, de relaxar.
VERMELHO	Nessa aula, a professora começou um votação entre handebol e atletismo, bom, eu queria handebol, mas a maioria dos votos foram para o atletismo fazer o quê, né?!	Dialogicidade	No diálogo proferido na aula houve um processo democrático em que foi problematizada a questão da escolha da temática.
		Problematização	
		Saber parceiro	Aprender uns com os outros na construção de novos saberes.
CINZA	Foi muito legal, todos nós brincamos, totalmente [...] educação Física é 10, relaxamento e ginástica.	Amorosidade	Expressa sentimento de prazer e gosto pelo brincar nas aulas.
AZUL	Eu entendi que os jogos não têm só pra	Práxis	Refletir buscando, consciência

os homens, têm para mulheres [...]. Aprendi que a gente podia fazer com seu próprio corpo ser elástico e mexer o corpo e o que sentia mais relaxante. E aprendi também que todos, só jogos a gente poderia, mas ter disciplina. Hoje temos que fazer uma roda no pátio e falar sobre os jogos esportivos.		do corpo no momento da ação isto é de relaxar – busca a compreensão do corpo na atividade.
	Saber parceiro	Aprender um com o outro, sobre diferença de gênero.
	“Ser mais”	Aprendizado
	Dialogicidade	Falar sobre os esportes.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Quadro 3 – Análise da Unidade Didática II. TEMA: Atletismo – jogo de perguntas e resposta.

SUJEITOS	TRECHO DA FALA	CATEGORIAS	INTERPRETAÇÃO	
VERDE CANA	Eu me sentia feliz, porque hoje nos brincamos e teve pergunta e resposta; o meu ganho mais importante era o trabalho em grupo e a professora era legal.	“Ser mais”	Trabalho em grupo, diálogo no grupo.	
		Saber parceiro		
		Dialogicidade	Saber parceiro, compartilhar as experiências, contribui para o “ser mais”.	
		Amorosidade	Estar feliz pelo brincar.	
LILÁS	Adorei ter me divertido com os amigos e o sentimento que tive foi de alegria e felicidade. Aprendi que para jogar tinha que ser em duplas.	Saber parceiro	Aprender uns com os outros na construção de novos saberes.	
		Dialogicidade	Contribui para o “ser mais”.	
		“Ser mais”		
		Práxis	Relação do sentir com o fazer.	
MARROM	Eu achei a aula de hoje muito legal, principalmente a de equipes. Me senti muito feliz, brinquei com meus amigos	Dialogicidade	Aprender uns com os outros no diálogo, estabelece uma relação de amorosidade, atua na construção de novos saberes.	
		Saber parceiro		
		Amorosidade	Relação do sentir com o fazer.	
		Práxis		
VERMELHO 1	Esse dia foi tão legal que quando acabou eu me senti triste e cansada.	Práxis	Relação do sentir com o fazer. Sensações de alegria, tristeza cansaço. Reflexão sobre as sensações, emoções.	
		Eu achei meio estranho, [...] mas quando ele explicou [...] eu achei essa brincadeira muito legal.	Problematização	Problematização, aceitação, compreensão, dialogo no processo; reflexão na ação contribui na práxis, “ser mais”.
	VERMELHO 2	Eu estava muito cansada, aí um dos meus amigos sugeriu uma brincadeira.  A aula foi incrível e alegre, depois disso, eu me senti completamente esgotada e com muita sede, tomara que a outra aula seja assim!	Saber parceiro	
			“Ser Mais”	Alegria, prazer em participar, em sentir-se feliz no desenvolvimento da atividade, mesmo no cansaço.
VERDE 1	O que é atletismo?	Problematização	Indagar, perguntar.	
VERDE 2	Gostei da aula, foi um máximo, divertido demais, só que acabou rápido. Eu não gostei da aula, eu amei, eu adorei, foi demais, nota 10.	Amorosidade	Expressando afetividade em relação à aula.	
BRANCO	Hoje, na aula de Educação Física, foi muito legal, [...] a brincadeira das perguntas e resposta, muito bom para aprender sobre o atletismo [...] o meu corpo ficou muito cansado e feliz; adorei	Práxis	Relação do sentir com o fazer, Sensações, de alegria, tristeza cansaço.	
		Amorosidade	Demonstração de afetividade em relação à aula.	

	todas as outras brincadeiras.	“Ser mais”	Afeto, aprendido, contribui para o “ser mais”.
LARANJA	Eu me senti feliz, cansado [...] a brincadeira de pergunta e resposta era bom nós ter brincado para se interagir	Práxis	Relação do sentimento-sensação-interagir.
		Amorosidade	Afetividade em relação à aula e aos colegas.
		Saber parceiro	Aprender uns com os outros na construção de novos saberes contribui para o “ser mais”.
		“Ser mais”	Sentimento de alegria em fazer as atividades.
PRETO	Na hora, eu me sentia muito alegre com as brincadeiras que era feita.	“Ser mais”	Sentimento de alegria em fazer as atividades.
AZUL	Foi, a professora pergunta sobre o esporte e a gente ou mostra a foto e o papel da pergunta que ela falou. [...] me senti como se estivesse no campo de verdade e praticando esporte, aprendi que praticar esporte é saudável, um, e no mesmo tempo se diverte e aprende.	Práxis	Reflexão sobre o processo compreendendo o corpo no processo.
		“Ser mais”	Sensação de realização em ambiente mais adequado, Aprendizado.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Quadro 4 – Análise da Unidade Didática III. TEMA: Atletismo – lançamento e arremessos.

SUJEITOS	TRECHO DA FALA	CATEGORIAS	INTERPRETAÇÃO
DOURADO	Foi muito legal, aprendi muitas coisas que eu não sabia que existiam.	Amorosidade	Expressão de afeto em relação à situação da aula.
		Saber parceiro	Aprender coisas novas (uns com os outros – fica evidenciado no desenho).
CINZA 1	Foi muito legal e divertido [...] fiz mais amigos e ainda voltei a ser amigo de outras pessoas.	Saber parceiro	Troca de experiências, novas amizades, contribui para o “ser mais”.
		“Ser mais”	Fazer amigos contribui para o “ser mais”.
CINZA 2	Educação física mais legal.	Amorosidade	Expressão de afeto e gosto pelo que faz.
LARANJA	A aula do campo foi muito legal, deu para sentir o sol no rosto, na pele. Foi muito legal o vento no meu rosto, uma sensação muito boa. [...] os meus sentimentos foram de bons, eu me senti feliz, com sede, alegre, cansado.	Práxis	Articulação entre o que fez e o que sentiu, buscando uma compreensão do corpo no processo.
		Amorosidade	Bem-estar, alegria.
AMARELO-ROSA 1 AMARELO-	Eu me senti tranquila; primeira vez uma atividade de atletismo fora da quadra pode sentir o vento no rosto, pude	Práxis	Articula o que fez e o que sentiu – buscou a compreensão do corpo no processo.

ROSA 2	brincar com tranquilidade o vento em meu rosto [...]. Foi uma experiência boa experimentar coisas novas.	Saber parceiro	Experimentar coisas novas; aprender com o outro.
		“Ser mais”	Aprendizado
PRETO	Educação física é como uma forma de preparação para o futuro, além de beneficiar a saúde o seu bem-estar [...] me senti cansado.	Sem mais	Relaciona saúde, bem-estar, futuro.
		Práxis	Compreensão do corpo no processo, sensações.
ROXO	Foi legal quando a gente foi pro campinho, a gente brincou muito, subimos na árvore.	Amorosidade	Expressão de afeto na situação da aula.
BRANCO	Trabalhar ao ar livre foi muito legal [...] subir na árvore foi muito fácil e legal.	Amorosidade	Expressão de afeto na situação da aula.
		“Ser mais”	Capacidade de executar o movimento com facilidade, contribui para o “ser mais”.
AMARELO	Praticada por homens numa mesma prova são envolvidas dez modalidades do atletismo.	“Ser mais”	Abstração; aprendizado.
AZUL-CLARO	Eu me senti livre com a natureza, teve diversão, muito legal brincar com meus amigos [...] senti felicidade de brincar com meus amigos.	Saber parceiro	Troca de experiências, novas amizades e liberdade.
		“Ser mais”	Liberdade, conquista.
		Amorosidade	Expressão de afeto ao brincar com os amigos, em participar nas aulas.
AZUL-ESCURO	Na aula de Educação Física anterior eu me senti muito feliz porque fizemos diversas aulas.	Amorosidade	Expressão de afeto em relação à aula.
BRANCO-PÉROLA	Eu me senti bem e também muito cansado, foi bom as atividade de xxx.	Práxis	Sensações, sentimentos, articulando sensações e sentimentos ao fazer.
		Amorosidade	Expressão de afeto em relação à aula.
LILÁS	Bom, a aula de hoje, dia 11, foi divertida gostei muito.	Amorosidade	Expressão de afeto em relação à aula.
AZUL-BIC	Eu adorei a aula de segunda-feira, foi ótima para meu corpo relaxar.	Amorosidade	Expressão de afeto em relação à aula.
AZUL-PISCINA	Descrição da atividade em desenho demonstra a ação.	“Ser mais”	Demonstra a ação, atitude capacidade de “ser mais”.
AZUL-CELESTE	Aprendi coisas novas que eu não sabia que existiam.	“Ser mais”	Aprendizado.
VERDE-CANA 1	A aula de hoje foi divertida	“Ser mais”	Sensação de bem-estar, diversão.
AMARELO-OURO	Senti que estava sendo aqueles ninjas, para acabar com os meus inimigos.	“Ser mais”	Sensação de importância, autoestima.
VERDE-BANDEIRA	A sensação de ter ido para fora da escola foi legal [...]. <i>Atrepei</i> em duas árvores e foi fácil <i>atrepar</i> .	Práxis	Articulando sensações e sentimentos ao fazer.
		“Ser mais”	Sensação de bem-estar, capacidade, autoestima.
VERDE-CANA 2	Eu me senti muito legal porque pratiquei várias modalidades	“Ser mais”	Sensação de bem-estar, autoestima, realizou as atividades.
AZUL	Hoje foi bom ficar fora da escola [...], atividades físicas diferente no campo, ter	Saber parceiro	Troca de experiências, com amigos. Contribui para o “ser

	mais contato com a natureza, adorei, para mim, faria isso várias vezes com meus amigos.		mais” (reflexão sobre o fazer – relação do fazer, com o novo a natureza).
		“Ser mais”	Aprender coisas novas em contato com a natureza.
ROSA-PINK	Na aula ficamos no sol, no vento, e até subimos na árvore eu me senti uma macaquinha [...]. Na hora que passei na pista, me senti uma pessoa de luxo.	Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação do fazer, com a natureza os animais.
		“Ser mais”	Autoestima, valorização.
VERMELHO	A aula de foi muito, muito, muito melhor que as outras. A gente foi pro campo que fica em frente da escola [...] aprendemos como jogar vara, eu acho que se chama assim [...] lançamento de peso [...] essa técnica é um pouco perigosa, pois a gente pode acabar soltando a bola na hora errada e acabar batendo nas pessoas [...] a professora ia fazer queimada, mas interferi, mostrando uma brincadeira nova que todo mundo podia brincar. Nessa hora, eu me senti como se fosse o professor, <i>amostrando</i> para todo mundo como se brinca. A brincadeira, na verdade, eu que inventei e quis mostrar para todo mundo minha ideia. Quando acabou, todos ficaram tristes, pois estava bem legal [...], todos estavam cansados e com sede, eu queria mesmo beber água e sair debaixo do sol.	Práxis	Relação do sentir com o fazer, Sensações, de alegria, tristeza cansaço.
		“Ser mais”	Aprendizado, autoestima, autonomia, construção de novos saberes, valorização.
		Saber parceiro	Aprender com o outro; construção de novos saberes.
		Amorosidade	Na relação com o outro, na atividade e pelo que faz.
		Problematização	Questionar-se para trabalhar na construção de coisa nova.
		Dialogicidade	Desenvolver o diálogo com os outros, para propor coisas novas; escuta sensível.
MOSTARDA	Lá fora foi muito legal, a quadra era maior, o sol estava quente, mas embaixo da árvore era ótimo, eu me senti feliz, foi muito legal poder subir nas árvores.	Práxis	Relação do sentir com o fazer
		Amorosidade	Expressão de satisfação, felicidade, estado afetivo.
		“Ser mais”	Realização, autoestima.
PÚRPURA 1	(Só desenho).	Saber parceiro	Interação; aprender com o outro.
PÚRPURA 2	(Só desenho).	Amorosidade	Afetuosidade com os colegas; mãos dadas.
		“Ser mais”	Subir na árvore conquista
MARROM-DOURADO	Eu me senti calmo, muito bem, o sol não <i>tava</i> muito quente e foi muito bom [...] fomos para o campo com segurança.	“Ser mais”	Calma, segurança, atitude

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Quadro 5 – Análise da Unidade Didática IV. TEMA: Atletismo.

SUJEITOS	TRECHO DA FALA	CATEGORIAS	INTERPRETAÇÃO
CINZA 1	Foi ótimo, eu fiquei cansada, alegre, aquele exercício é bom para o corpo, eu fiquei feliz, cansada, muito cansada, mas eu gostei muito; foi divertido, alegre, legal e eu senti meu corpo agitado.	“Ser mais”	Sensação de bem-estar e alegria.
		Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação do fazer, as sensações e emoções.
AZUL-PISCINA	A aula foi divertida [...]. O atletismo é um esporte composto por várias	“Ser mais”	Sensação de bem-estar; aprendizado.

	modalidades...		
BRANCO-GELO	Atletismo é um modo de desenvolver os músculos para tratar da vida da pessoa, pra ter mais saúde e energia e tratar do corpo e da saúde para <i>circulamento</i> do sangue. [...] me senti feliz.	“Ser mais”	Aprendizado, conhecimento sensação de bem-estar; alegria.
		Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação do fazer com a saúde, bem-estar.
ROXO	Segunda-feira passada foi bem legal, eu e minhas colegas brincamos muito...	Saber parceiro	Interagir, brincar juntos, aprender uns com os outros.
		Amorosidade	Relacionar-se com os colegas.
		Dialogicidade	Desenvolver o diálogo ao brincar uns com os outros.
CINZA 2	Como me senti: fiquei calor, cansada, respirando muito, agitada, com dor na perna e quando <i>tava</i> correndo eu senti meu corpo muito agitado.	Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação do fazer, as sensações e emoções. Aumento da compreensão do corpo.
AZUL	[...] divertido.	Amorosidade	Bem-estar, divertimento.
AZUL BIC	Atletismo esporte que movimentava o corpo, porque se ficamos parados o nosso corpo não se mexe, e quando queremos nos mexer o nosso corpo não quer fazer nada porque o corpo ficou parado por muito tempo.	Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação no fazer, compreensão do que faz na ação, ampliação da compreensão do corpo.
		“Ser mais”	Ampliação dos conhecimentos de suas capacidades corporais.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Quadro 6 – Análise da Unidade Didática V. TEMA: Construção coletiva do conteúdo programático.

SUJEITOS	TRECHO DA FALA	CATEGORIAS	INTERPRETAÇÃO
LARANJA	Fala-escuta, um fala o outro escuta [...] relaxamento foi dormir, era muito bonito, era um lago o peixe e flores [...]. Nós fizemos uma roda de fala sobre os esportes das fotos.	Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação no fazer, compreensão do que faz na ação.
		Dialogicidade	Dialogar, fala-escuta.
VERDE-BANDEIRA	Eu gostava quando escolhíamos o que queríamos [...] eu sempre escolhia futebol, porque claramente é o melhor hahaha. E depois nós expressávamos nossa opinião e dizia se a gente gostava ou odiava; eu digo que gosto, já que futebol é muito bom.	Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação no fazer, compreensão do que faz na ação.
		“Ser mais”	Expressar opinião; dizer o que gosta.
		Dialogicidade	Dialogar sobre o que pensa e o que sente.
MOSTARDA	É bem legal, porque na aula podemos dar nossa opinião, sugestões, diferentes das outras aulas.	Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação.
		Ser mais	Autonomia, criticidade, criatividade, dar sugestão.
		Dialogicidade	Dialogar; dar opinião, sugestão.
		Problematização	Dar opinião, sugestão.
VERDE-LIMÃO	Quando a professora deixou nós escolher a atividade, mesmo eu não gostando de ginástica, até que foi legal.	Saber parceiro	Troca de experiências com amigos; aprender com o outro na construção de novos saberes.
		“Ser mais”	Poder escolher, aceitar.
		Dialogicidade	Dialogar sobre a escolha.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Quadro 7 – Análise da Unidade Didática VI. TEMA: Ginástica.

SUJEITOS	TRECHO DA FALA	CATEGORIAS	INTERPRETAÇÃO
ROXO	Segunda-feira foi legal, a gente brincou de tudo. Foi muito bom! As meninas também fizeram uma pirâmide.	Saber parceiro	Aprender um com o outro; construção de novos aprendizados.
		Amorosidade	Relação afetuosa com os colegas.
BRANCO	A aula foi legal [...] eu fiz a ponte [...] só não fiz o resto porque eu não sei. Mas a aula foi muito legal, gostei muito da aula, pra dialogar na aula é legal eu me sinto bem.	Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação no fazer; compreensão do que faz na ação dos limites e possibilidades. Reflexão sobre o diálogo.
		“Ser mais”	Fazer, realizar; conquista, realização; bem-estar.
		Dialogicidade	Dialogar com os colegas.
		Amorosidade	Demonstração de afeto, de bem-estar.
ROSA-PINK	Ginástica forma de demonstra um esporte saudável. Eu fiz a ponte. A ginástica é para mim uma coisa que eu gosto muito. Espero um dia me apresentar, chegue logo, porque quando chegar vou ser um sonho realizado.	Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação com o que gosta, sente.
		“Ser mais”	Realizou, fez, conquistou, expectativa de realizar um sonho.
		Amorosidade	Sentimento de afeto em relação à prática.
LARANJA	Segunda a aula foi muito legal as brincadeiras foram muito legais [...] segunda-feira foi a melhor segunda-feira porque as brincadeiras foram muito legais, eu me senti muito feliz [...] foi aqueles mortais porque eu não consegui fazer [...] a tia fez bem direitinho, como se a tia tivesse <i>fazido</i> muito [...] segunda vou tentar fazer bem direitinho, eu me senti medo mas estava feliz. [...] A aula de segunda ajudou também na competição, para acabar com o preconceito.	Práxis	Expressar sentimento, aprender com o outro, compreensão dos limites do corpo.
		Saber parceiro	Aprender com o outro.
		“Ser mais”	Acabar com o preconceito.
		Amorosidade	Sentimento de alegria em relação à prática.
BEGE	A aula de hoje foi muito legal, aquecimento foi muito bom pro corpo; a brincadeira da pirâmide foi quase <i>bom</i> , mas não deu ser, mas tinha a ponte, o salto.	Amorosidade	Relação de afeto com a prática.
		Práxis	Relação do fazer com o sentir e falar sobre.
AZUL	Amei fazer a pirâmide, eu era uma das meninas que fizeram a pirâmide, eu senti que você chegando até lá, sente força e vontade de sentir do que você é. Como você, lá no alto do céu, e você as nuvens, foi muito bom, a gente se divertiu muito.	Práxis	Reflexão sobre o fazer – relação com o que é e com a sua capacidade de ser mais.
		“Ser mais”	Sensação de crescimento pessoal, valorização da pessoa, engrandecimento.
		Amorosidade	Relação de afeto ao realizar as atividades.
MOSTARDA	Foi muito legal a gente fazer a pirâmide de três, foi bem legal.	Amorosidade	Relação de afeto e bem-estar ao realizar as atividades.
AZUL-CLARO	Quando a tia deu um mortal. ele comemorou, e quando viu a foto deu um grito comemorando o mortal. Foi bem legal e divertido.	Saber parceiro	Compartilhar das experiências, aprender com o outro.

CINZA	Eu gostei de ver as meninas fazendo estrelinha, elas viravam bem legal. Só que eu não fiz porque eu não sei.	Práxis	Reflexão sobre o fazer - relação com a compreensão e descrição do limite que impôs ao seu corpo.
-------	--	--------	--

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Quadro 8 – Análise da Unidade Didática VII. TEMA: Ginástica.

SUJEITOS	TRECHO DA FALA	CATEGORIAS	INTERPRETAÇÃO
VERDE-BANDEIRA	Eu me senti como qualquer outro aluno, escrevendo o que aconteceu e usando um pouco da mente para eu me lembrar da atividade.	Práxis	Compreensão no fazer sobre o fazer.
VERMELHO	Não deu mesmo para ir para a quadra, eu fiquei triste na hora, mas quando eu vi o vídeo, comecei a me interessar, pois mostrava várias coisas interessantes [...] o vídeo era bem legal valeu a pena não ter ido para a quadra.	Práxis	Compreensão no fazer sobre o fazer, busca de novas possibilidades, indicativo de mudança de postura em relação às aulas.
BEGE	A aula de segunda foi legal, mas ninguém ajuda a professora para ela poder falar, mas alguns interrompem e o diálogo não pega no vídeo, mas foi aula legal e bom também xxxxxx mas foi muito por que aquela aula foi xxxxx boa para mim.	Práxis	Reflexão no processo, compreensão do momento.
		“Ser mais”	Capacidade de ser mais solidário com a professora.
LARANJA	A aula foi muito legal [...] aquele vídeo que eu vi dá para criar muito e eu espero que segunda-feira nós <i>fará</i> ginástica, porque a ginástica é muito importante para o corpo, pra nos exercitar, eu já aprendi a fazer as ginásticas, a pular, estrelinha e cambalhota xxx. As fotos que eu vi me ensinaram muito sobre ginástica, que o importante é saber para depois praticar, eu queria que a tia lembrar mais vezes pra mais xxx xxxxxxxx, praticamente a aula de ajuda e muito legal.	Práxis	Conectar; integra teoria e prática para produção do conhecimento, reflexão no processo, compreensão do momento, compreensão de suas capacidades, do processo da aula e da integração teoria e prática para o aprendizado.
		“Ser mais”	Aprendizado, iniciativa, vontade de aprender.
ROXO	Foi legal a aula de segunda-feira passada. A gente viu um vídeo, pessoas se alongando.	Amorosidade	Expressa afetuosidade em relação à atividade desenvolvida.
BRANCO	A gente viu os exercícios sobre ginástica e a maioria eu já tinha feito.	Práxis	Reflexão no processo, compreensão do momento.
		“Ser mais”	Sensação de saber, de ter feito, consciência de realização da atividade.
MARROM-DOURADO	A Educação Física foi muito legal, que a gente viu o filme e brincar e é isso a E.F. É muito legal.	Práxis	Reflexão no processo, processo da aula e da integração teoria e prática para o aprendizado.
		“Ser mais”	Reflexão que gera o “ser mais”.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

#### 4.5 Resultados das Categorias Analisadas

A tabela abaixo demonstra a categorização de análise das unidades temáticas que foi construída a partir da somatória de vezes em que iriam aparecendo as categorias. Exemplo: a Categoria PRÁXIS aparece 2 vezes na Unidade Didática I (UD)I.

Quadro 9 – Categorização de análise das unidades temáticas.

UNIDADE DIDÁTICA	PRÁXIS	SER MAIS	DIALOGICIDADE	SABER PARCEIRO	AMOROSIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO
I	2	2	3	2	1	1
II	6	8	4	5	6	2
III	8	17	1	7	13	1
IV	5	4	1	2	2	0
V	3	3	4	1	0	1
VI	6	4	1	3	7	0
VII	6	5	0	0	1	0
<b>Total</b>	36	43	14	20	30	5

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 10 – Unidades Didáticas do 6º ano.

UNIDADE DIDÁTICA	TEMÁTICA	DATA
I – Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.	Círculo dialógico recreativo (construção coletiva do conteúdo programático).	28/08/2017
II – Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.	Atletismo histórico.	04/09/2017
III – Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.	Atletismo (saltos, arremessos e lançamentos). Campinho.	11/09/2017
IV – Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.	Atletismo (corridas).	18/09/2017
V – Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.	Círculo dialógico recreativo (construção coletiva do conteúdo programático).	30/10/2011
VI – Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.	Ginástica / Consciência corporal.	06/11/2017
VII – Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.	Histórico e prática da Ginástica.	13/11/2017

Fonte: elaborado pela autora (2017).

#### 4.6 Análise de material produzido

Para fundamentação desse estudo, foram usadas as categorias práxis, “ser mais”, dialogicidade, amorosidade, saber parceiro, supra-alteridade, contextualização, escuta sensível e problematização. No entanto, ao fazer a análise do material produzido a partir das nove categorias que fundamentam esse trabalho, verificamos que as categorias que mais

apareceram foi a Práxis e o “ser mais”.

A coleta dos dados aponta que, na análise do material, a Práxis aparece como categoria muito significativa, onde podemos entender que, mesmo diante das dificuldades de se estabelecer o diálogo em alguns momentos das aulas, existiu uma práxis reflexiva em ascensão, em que as crianças estão, antes, durante e depois das atividades, refletindo sobre o processo e buscando uma compreensão maior de seu corpo e de suas ações.

Assim, implementadas e avaliadas as Unidades Didáticas, dialogamos com as mesmas com o intuito de compreender como se materializa uma perspectiva pedagógica de ensino para a Educação Física escolar voltada para a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”, em que se buscou analisar em que aspectos as Unidades Didáticas dessa práxis contribuem para a construção de uma perspectiva pedagógica crítica de ensino.

As Unidades Didáticas têm como princípio fundamental levar o educando, em seu corpo consciente, a um processo de reflexão crítica do corpo em movimento, para uma maior compreensão do seu corpo, de si mesmo, dos seus sentimentos, sentidos e significados do mundo à sua volta.

Foram feitas observações para que as crianças buscassem uma maior compreensão do corpo, uma consciência do corpo em ação, antes, durante, depois e no decorrer de toda a aula, isto é, no desenvolvimento das atividades físicas leves, moderadas e intensas. No círculo dialógico, no fala-escuta, nos jogos, nas brincadeiras, teve-se o propósito de buscar uma maior consciência do corpo em ação. Objetivou-se, portanto, uma ação consciente do corpo concentrando-se em desenvolver atividades, observando a respiração, os sentidos, as sensações, as emoções e os sentimentos que emanam dessas atividades, das relações que surgem destas ações, em relação a eles próprios, aos outros e ao meio em que as atividades estão sendo desenvolvidas.

Medina (1983, p. 87) nos fala que “A motricidade humana traz consigo toda uma significação de nossa existência. Há uma extrema coerência entre o que somos, pensamos, acreditamos ou sentimos, e aquilo que expressamos, através de pequenos gestos, atitudes, posturas ou movimentos mais amplos”.

Partindo dessa amplitude dos movimentos, almejamos que a criança possa interagir desenvolvendo uma consciência maior do corpo e tenha uma compreensão do processo na reflexão sobre ele, isto é, na Práxis ação-reflexão-ação. Portanto, como demanda

da aula, é proposta às crianças a descrição desse processo em forma de textos e desenhos, com o intuito de se perceber em que momento das atividades elas conseguem fazer a articulação entre a ação e a reflexão sobre o fazer, a partir do ser, do sentir e do existir, buscando uma compreensão maior do seu corpo, ao desenvolver as atividades no intuito de se conhecer melhor para transformar a sua realidade na perspectiva do “ser mais”.

Buscou-se, desse modo, com a análise dos relatos e desenhos produzidos a partir das Unidades Didáticas, reforçados com as entrevistas, compreender em que momento existiu a interação da reflexão-ação nas atividades desenvolvidas pelas crianças em aula. Ressalta-se que se parte do entendimento primeiro de que a práxis ação-reflexão-ação gera o “ser mais”.

Como já foi citado ao longo do texto, usamos o termo Práxis ancorado nos pressupostos freireanos, elevando-o a categoria de Práxis Corporal que, segundo Figueiredo (2018)<sup>17</sup>, é uma práxis onde as crianças estão tomando consciência do corpo e com ele interagindo, buscando a sua compreensão e elaborando uma reflexão sobre esse processo.

Na releitura do conceito, buscamos a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”, partindo do entendimento de que a mesma se constitui no corpo consciente de si mesmo, de sua realidade e do seu meio, atuando, dialeticamente, em comunhão com o mundo, com a natureza e com a sua espiritualidade, em um contínuo processo de ação-reflexão-ação na perspectiva do “ser mais”.

Parte-se do entendimento inicial de que o educando possa, ao refletir conscientemente sobre seu corpo em ação e sobre suas ações, buscar, na reflexão desse processo, uma compreensão melhor do corpo, de si mesmo, de suas ações, de seus anseios e necessidades, dos sentidos e significados, em sua maneira de ser e existir no mundo, como sujeitos de seu processo histórico, atuando na transformação de sua realidade opressora.

Entende-se o “ser mais” como um processo que acontece a partir dessa práxis amorosa, crítica, dialógica, dialética e reflexiva dos sujeitos mediatizados pelo mundo no processo de ação-reflexão-ação, na transformação de si e do seu meio. Portanto, o “ser mais” emerge desse processo como uma categoria que surge da inconclusão do ser em sua luta constante contra a desumanização, na permanente busca de “ser mais” humano no mundo e com o mundo.

---

<sup>17</sup> (FIGUEIREDO, 2018) Em nota de orientação, Práxis corporal é a práxis em que as crianças estão tomando consciência do corpo e com ele interagindo, buscando a sua compreensão e elaborando uma reflexão sobre esse processo.

O propósito da pesquisa buscou analisar como se daria a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”, enquanto perspectiva pedagógica diferenciada de ensino para a Educação Física. Para tanto, realizou-se um diálogo com a fundamentação teórica da proposta ancorada nos pressupostos freireanos e no conceito de Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”. Na fase experiencial da pesquisa, realizamos uma experiência piloto, que denominamos de Ensaio da Práxis, e nela foram construídas e implementadas 5 (cinco) Unidades Didáticas correspondentes a dez aulas, no segundo semestre de 2016, na turma de 5º ano em uma Escola Municipal de Fortaleza. Depois da avaliação desse processo, foram construídas, implementadas e analisadas mais 7 (sete) Unidades Didáticas correspondentes a 14 aulas na turma de 6º ano da mesma escola, em 2017.

Na implementação das Unidades Didáticas, desde a sua fase inicial de 2016, no 5º ano, como no ano de 2017, no 6º ano, tivemos como propósito a contínua conscientização corporal do educando sobre a atividade proposta. O trabalho foi, portanto, desenvolvido a partir do interesse das crianças, buscando a sua opinião na construção do conteúdo programático, valorizando o saber da sua experiência, a escuta sensível, a dialogicidade e a amorosidade, na perspectiva de uma educação crítica, dialógica e problematizadora de ensino.

Desse modo, respondendo ao objetivo da pesquisa, realizamos a análise dos pressupostos que fundamentam a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”, com vistas à caracterização de uma perspectiva pedagógica de ensino para a Educação Física escolar, ancorada também nos pressupostos freireanos, que surgem da dialogicidade problematizadora, do saber parceiro (FIGUEIREDO, 2003), da escuta sensível, da amorosidade e da contextualização.

As Unidades Didáticas foram desenvolvidas pedagogicamente, buscando entender o que é mais importante e significativo para os educandos, fazendo-se a **contextualização** do processo desenvolvido. Desde o início de elaboração das Unidades Didáticas e na sala de aula, em seguida, é feito o levantamento das **expectativas** de aprendizagem das crianças, no tocante a uma práxis corporal crítica e reflexiva.

Portanto, as Unidades Didáticas se constituem de duas fases preliminares, que são a contextualização e expectativas de aprendizagem, momento em que o docente traça os objetivos e as expectativas que pretende alcançar nas aulas. A segunda parte da Unidade Didática se constitui no processo de desenvolvimento da aula, que é dividida em dois

momentos. O primeiro momento é constituído das atividades físicas leves: acolhida, fala-escuta e círculos dialógicos, e o segundo momento é constituído das atividades físicas moderadas e intensas: práticas esportivas, exercícios, corridas, ginásticas, danças, lutas e etc.

Ressaltamos que elencamos esta divisão para fazer as crianças compreenderem que todas as atividades das aulas, desde as dialogadas, se constituem em atividades físicas, que denominamos como atividades físicas leves, e as demais denominamos de atividades físicas moderadas e intensas. Destacamos também que, mesmo as aulas sendo divididas em duas partes, constituídas no primeiro momento como de atividades físicas leves e no segundo de atividades físicas moderadas e intensas, como citamos anteriormente, essas mesmas atividades, em alguns pontos das aulas, entrelaçam-se com outras. E, ao final, depois da realização das atividades intensas, se busca, em alguns momentos, atividades de concentração e relaxamento. Os círculos dialógicos foram utilizados para promover a reflexão sobre o que foi trabalhado, o que constituímos como atividades físicas leves e moderadas.

Depois que é realizada a contextualização e se traça as expectativas das aulas, a Unidade Didática apresenta a **proposta de desenvolvimento da aula**, em que é realizada a divisão da aula em dois momentos. O **primeiro momento** é composto pela **acolhida**, instante em que se dá início ao processo de **fala-escuta**, buscando o despertar para a escuta sensível na maximização do direito de falar e de escutar o que o outro tem a dizer. Este também é o momento de **contextualização** do que será trabalhado e em que se solicita a conscientização contínua do educando no processo de desenvolvimento das atividades, para uma compreensão melhor do corpo no processo na interação entre o que sente, pensa e faz.

Na sequência, é apresentado o **círculo dialógico**, que se constitui em um momento de ação-reflexão-ação, visando problematizar a temática a ser trabalhada e busca identificar o conhecimento e o interesse do educando sobre o tema, além do significado e sentido da temática para a vida do educando, incentivando-o a buscar mecanismos dentro de si mesmo para desenvolver a prática de forma consciente, na atuação de todos os seus sentidos, compreendendo como essas ações afetam o seu corpo, antes, durante e depois das atividades.

Ressaltamos que, tanto na acolhida como no círculo dialógico, há possibilidades para o desenvolvimento de outras atividades, com o uso da música, de figuras, vídeos, bem como de práticas corporais ou ações que possam desenvolver a consciência do educando

sobre o que será trabalhado e da necessidade de se refletir, antes, durante e depois da atividade realizada, isto é, num processo contínuo de ação-reflexão-ação.

No **segundo momento** da aula são desenvolvidas as atividades físicas mais intensas, como os jogos, as brincadeiras, os esportes, entre outras, mas sempre nessa perspectiva reflexiva de se pensar e perceber o corpo nesse processo contínuo.

Este segundo momento é composto pela fase final da aula, conforme citamos anteriormente, em que se faz o entrecruzamento das atividades físicas leves e moderadas com as intensas já realizadas e se propõe um momento de concentração, seguido de uma reflexão sobre o que foi feito, buscando saber como as crianças se sentiram ao desenvolver a atividade e quais seriam as contribuições das atividades desenvolvidas para o seu cotidiano.

Ressaltamos que as etapas da Unidade Didática poderão ser trocadas e alteradas de acordo com a necessidade e realidade do momento, visto que as Unidades Didáticas seguem um sentido, mas apresentam um formato não linear, permitindo, assim, serem reformuladas e repensadas, se necessário.

As etapas finais das Unidades Didáticas são constituídas pela **problematização dialógica**, quando, então, o docente reflete sobre as suas observações da aula, se suas expectativas foram atingidas, procurando observar o envolvimento individual e grupal dos educandos durante as atividades propostas. Procura-se saber, também, quais são as impressões e os sentimentos que os educandos deixaram transparecer ao realizar a prática. Ressaltamos que tais observações são apuradas durante todo o processo da aula, desde a fase inicial, nas atividades mais lentas e moderadas, no fala-escuta, no círculo dialógico, como nas atividades mais intensas realizadas na segunda parte.

Ao final da aula, é solicitada a **demanda**, que se constitui no processo em que o docente obtém a devolutiva do aprendizado do educando sobre o que conseguiu aprender, dos seus sentimentos, de suas ações, das suas reações afetivas, corporais e delas em relação aos colegas, ao desenvolver todas as etapas da aula.

A demanda é uma atividade pedagógica que pode ser realizada em outros formatos, para além dos textos e dos desenhos. Pode ser em forma de pesquisa, de autoavaliação, de avaliação teórico-prática, a partir de expressões corporais, como teatro ou outras manifestações artísticas culturais.

Vale ressaltar que esse é um momento de criatividade do docente em fazer o

educando expressar o seu entendimento do que aprendeu nas aulas, das suas ações e sensações ao desenvolver as atividades, dos sentidos e significados da ação do corpo consciente em sua vida.

Observamos que o processo de pensar, construir, implementar e analisar as Unidades Didáticas é tecido desde a sua etapa inicial e ao, final, como um processo contínuo, que se repete e se ressignifica a cada momento, buscando uma reflexão sobre o fazer e o pensar, constituindo-se, assim, numa ação pedagógica crítica e reflexiva sobre o antes, durante e depois desta ação, na práxis corporal reflexiva, que corrobora na perspectiva do “ser mais”.

Acreditamos que todo esse processo tornou possível se desenvolver numa perspectiva diferenciada de ensino para a Educação Física, no sentido de romper com a educação bancária, visando uma educação crítica, dialógica, amorosa, problematizadora e emancipatória, em que o educando, a partir do ser, do sentir e do existir enquanto pessoa no mundo, torna-se sujeito, com possibilidades de transformar a sua realidade.

Pensar a Educação Física em outra perspectiva não é uma tarefa fácil. As crianças nem sempre conseguem conceber uma aula que não seja o corpo em ação. Elas não veem o pensar, o refletir, o perceber seus sentidos e suas emoções como uma atividade corporal, como um exercício do corpo. Desse modo, no intuito de reverter essa perspectiva, as Unidades Didáticas buscam uma relação mais dialógica e trabalham a concentração do educando para que ele possa se perceber, compreender suas ações, suas emoções, seus sentidos no exercício de voltar-se para si para se conhecer melhor, aprender a ouvir o outro, a ter consciência do que fala, do que sente, das suas ações e reações, para, assim, se relacionar melhor consigo, com o outro, se posicionar no mundo e na vida.

Observamos também que os educandos não tinham o hábito de escolher ou falar sobre o que seria trabalhado em suas aulas, dificultando uma relação mais dialógica, crítica e reflexiva, em que se faz a integração da ação-reflexão-ação.

Assim, para os educandos – e até pela própria constituição histórica e cultural da área –, as aulas de Educação Física se constituem em atividades práticas, como se a reflexão sobre a ação e o diálogo não fossem parte constituinte da aula. Como se as ações mais dialógicas e reflexivas fossem algo estanques do corpo, próprio da dicotomia corpo-mente. E, desse modo, o pensar e o refletir na e sobre as ações não são considerados elementos

constituintes das aulas, já que as mesmas são concebidas basicamente como atividades práticas ou teóricas ou teórico-práticas, sem necessariamente ser feita essa interlocução entre o pensar na e sobre a ação dentro de uma perspectiva mais dialética e intercultural na mediação com o meio.

Desse modo, foram desenvolvidas estratégias e ferramentas nas Unidades Didáticas, com o intuito de reverter essa situação, buscando situações mais dialógicas, amorosas, na aceitação do outro como legítimo outro, na interligação contínua do pensar antes e durante sobre o fazer, o ser, o sentir e o existir enquanto pessoa numa perspectiva mais humana e crítica. No entendimento que a Práxis corporal surge do corpo consciente, mediatizado pelo mundo no processo de ação-reflexão-ação, a partir do diálogo em Freire (2005) como o encontro dos homens para “ser mais”.

Compreendemos que possibilitar à criança a oportunidade de participar da construção coletiva dos conteúdos programáticos, dar a sua opinião sobre eles e dizer o que sente e pensa em relação às atividades propostas está para além de uma simples fala e se constitui, necessariamente, como uma postura de vida no mundo, pois, pensamos como Freire (2005, p. 12), que, com a palavra, o “Homem se faz homem”, bem como “Ao dizer a sua palavra, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. Visitando os dados coletados, a práxis e o “ser mais” foram as categorias mais citadas da análise dos dados.

Para reforçar esta perspectiva, nos itens **Unidade Didática I e Unidade Didática** são desenvolvidos os círculos dialógicos, em que as crianças dialogam, refletem e constroem coletivamente uma parte do conteúdo programático da turma, explicando qual o seu interesse na temática, qual o sentido e o significado dessa temática para sua vida. Para esse propósito, foi disponibilizado um tapete contendo várias imagens sobre as temáticas das aulas de Educação Física, além de fotos das próprias crianças nas aulas, para que os educandos pudessem olhar, se ver, observar, escolher e dialogar sobre o tema que lhes parecesse mais conveniente ser trabalhado na turma.

Figura 46 – Registro I do círculo dialógico. UD V (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 47 – Registro II do círculo dialógico. UD V (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 48 – Registro III do círculo dialógico. UD V (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Observamos que escolher uma atividade, dar sua opinião, dialogar e construir com o outro o conteúdo a ser estudado traz um grande contributo para que a criança possa se posicionar, refletir, dialogar e desenvolver a capacidade de escolher e selecionar o que lhe é conveniente, contribuindo para sua autonomia e autoestima. A autonomia dessas crianças contribui para a práxis crítica, reflexiva na perspectiva do “ser mais”. Podemos reforçar este fato quando, em seu texto, o estudante Laranja, perguntado se conseguiu estabelecer o diálogo na aula, disse: *“Sim. Para mim foi muito difícil no começo, mas no longo do tempo eu consegui dialogar com todos e com a minha professora, eu consegui correr, brincar com os*

*outros na aula eu consegui escutar os outros alunos”.*

Na fala, a criança demonstra que teve dificuldade em dialogar, mas que, ao longo do tempo, ou seja, no processo das aulas, essas dificuldades foram sendo superadas. Neste sentido, podemos concluir que o educando conseguiu vencer suas dificuldades e estabelecer o diálogo com sua professora e seus colegas. Ele ressaltou que aprendeu também a escutar e a ouvir o outro. Observamos, portanto, que o diálogo foi sendo desenvolvido num processo, o que pode ser considerado como um avanço na perspectiva do “ser mais”, já que a criança venceu os seus desafios, ultrapassando as situações-limite e as dificuldades que tinha em dialogar e vivenciar uma relação mais dialógica na aula com os educandos e com sua professora.

O educando Laranja é muito tímido, calado e foi, de fato, ao longo do processo, interagindo mais com os colegas, dialogando nas aulas, dando sugestões, propondo brincadeiras, desenvolvendo sua autonomia e uma consciência mais crítica sobre as situações das aulas nas relações que estabelecia com os colegas e nos relatos que fez sobre seus sentimentos e sensações ao longo do processo.

A *Abordagem da Concepção de Aulas Abertas*, na Educação Física, já vem considerando a possibilidade de codecisão no planejamento, isto é, na escolha dos conteúdos e dos objetivos, bem como das formas de transmissão e comunicação no ensino, e, sobre essa questão, Hildebrandt e Laging (1986, p. 15) afirmam que:

As concepções de ensino são abertas, quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor.

Observamos que na *Abordagem da Concepção de Aulas Abertas* já existe a possibilidade de se escolher os conteúdos a serem trabalhados, no entanto, o que destacamos é que, na Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”, as crianças dialogam sobre esse processo, pensam sobre o que é escolher, o que significa dizer sua opinião, qual a importância desta escolha, o que significa escolher, ou seja, elas refletem sobre a situação e sentem-se copartícipes do processo. Escolha não é feita só por fazer, é uma prática refletida, em que as crianças pensam sobre isso e qual o significado dessa escolha para ela e para sua vida. Compreendemos, assim, que avançamos quando buscamos uma prática refletida sobre o que se faz, sobre o que está sendo feito e como este fato contribui na vida da criança.

Ainda sobre as Unidades Didáticas I e V, que tinham como proposta a sugestão e escolhas dos conteúdos programáticos a serem trabalhados nas aulas, solicitando a opinião e sugestão dos participantes sobre as atividades, o estudante Verde-Cana considerou interessante esta possibilidade e complementou: *“Porque os professores de antigamente, eles escolhiam qualquer atividade e mandavam os meninos fazer. Hoje em dia, os alunos podem escolher e se sentir mais à vontade”*.

Constatamos com o relato que, de fato, as crianças não tinham o hábito de dialogar sobre os conteúdos, muito menos de sugerir as atividades. Pode-se observar, na fala das crianças, que a práxis reflexiva contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia, do saber parceiro, da escuta sensível, contribuindo bastante para o “ser mais”. Quando o estudante expressou que se sente mais à vontade, de certo modo, ele se sentiu mais confortável em fazer algo que ele próprio contribuiu e que lhe é conveniente.

Portanto, escolher e opinar traz confiança em si mesmo, faz a criança sentir-se importante. Poder ser ouvido, escutado, valorizado em suas ações, em suas atitudes são situações que corroboram com a autonomia e com a autoestima, em uma práxis reflexiva na perspectiva do “ser mais”, entre outros aspectos.

Entendemos, portanto, que este processo dialógico reflexivo surge no sentido de superar um modelo tradicional, tecnicista, para uma perspectiva pedagógica problematizadora, em que o educando, ao construir o conteúdo programático, reflete sobre eles e contribui para as atividades propostas e sente-se como copartícipe do processo, buscando o entendimento sobre ele para sua vida, suas escolhas.

Para reforçar esta questão sobre a importância de opinar, apresentamos um trecho da entrevista da estudante Vermelho: *“Sim, porque significa que a pessoa está contribuindo para a aula, está participando da aula, está entendendo da aula, está obedecendo à aula, aprendendo com essa atividade. Ai diz que quer brincar disso que, lógico, que é a brincadeira que ele tem que falar tem que ter todo mundo, né? Não pode ser uma brincadeira que ele fale que tem que brincar só três ou quatro pessoas. Mesmo que ele faça a opinião da brincadeira não é só um não”*.

O educando Preto comenta que esta reflexão é importante: *“Porque, além de mim, estimula várias outras pessoas a praticarem também”*.

Nas falas das crianças, percebemos o real significado desta atividade e a

importância que é para as mesmas sugerir e dar a sua opinião. A estudante Vermelho demonstra uma compreensão coletiva na perspectiva do saber parceiro, do aprender com o outro na construção de novos saberes.

A Práxis, como uma das categorias que mais aparece, nos faz acreditar que, mesmo diante das dificuldades encontradas para estabelecer o diálogo com os estudantes, observamos que houve uma práxis reflexiva em ascensão e, desse modo, nas Unidades Didáticas fica evidente essa perspectiva, quando vemos que as crianças estão, antes, durante e depois das atividades, refletindo sobre as sensações, sentimentos e atitudes que emanam do corpo no desenvolvimento de suas ações, quando estão buscando uma compreensão maior de seu corpo no decorrer deste processo como busca a Práxis corporal (FIGUEIREDO; SILVA, 2016).

Ao refletirem sobre o que sentem, evidenciam que, de algum modo, estão percebendo, mesmo que lentamente, o seu corpo em relação às atividades desenvolvidas. Percebemos que, em meio às dificuldades, os educandos estão pensando, sentindo o que fazem e percebendo as sensações do corpo nas atividades desenvolvidas, seja ao se referirem ao cansaço do corpo, aos sentimentos de alegria e de tristeza, seja ao compreenderem seus avanços e limitações no decorrer do desenvolvendo das atividades em aula.

Observamos que na medida em que as crianças se sentem valorizam e expressam isso em suas falas, existe uma real possibilidade de mudança em suas atitudes, se for levado em conta que à medida que a pessoa se valoriza, tendo sua capacidade reconhecida, ela sente-se capaz, valorizada e muda suas atitudes, a sua percepção das coisas, a sua postura em relação a ela própria, evidenciando uma práxis na perspectiva do “ser mais”.

Podemos constatar os aspectos da mudança na fala do estudante Laranja, ao dizer: *“Antigamente, eu era muito mole, aí quando eu comecei a estudar aqui, que tem Educação Física, aí eu comecei a ficar mais alegre, mais forte, mais reflexos mais tudo [...]. Antigamente eu não queria brincar com ninguém”*. A estudante Vermelho, sobre essa questão, diz: *“É, contribui muito nas amizades, tipo, aquele cara que está muito lá no fundo da sala, que não conversa com ninguém, na Educação Física ele se abre mais, brinca, conversa”*.

Em outro relato, ainda sobre esta questão, a estudante Rosa-Pink nos mostra: *“A aula de Educação Física está me ajudando a me conhecer quem eu sou realmente, porque eu não sabia quem eu era, aí eu já estou começando a perceber como eu sou, como eu ajo na*

*frente dos outros, tem vezes que eu faço minha mãe passar vergonha, mas eu tenho consciência disso”.*

Desta fala surgiu uma indagação: quem garante que as aulas de Educação Física contribuíram para essa criança saber quem realmente ela é?

Observamos que quem diz que as aulas de Educação Física estão ajudando a criança a se conhecer melhor é a própria criança. No entanto, cremos que o que a faz pensar ou se sentir assim, ao ponto de dizer que as aulas de Educação Física estão ajudando-a a se conhecer melhor, é esse processo de reflexão que foi desenvolvido ao longo das aulas, esta prática refletida, de buscar as emoções, os sentimentos, os sentidos e significados do que se faz no decorrer das aulas. Acreditamos que este processo pode sim levá-la a refletir em outros momentos de sua vida, em outras ações para além das aulas, como ela relata no texto acima.

É nesse intuito que encontramos, nos relatos e na análise do material produzido pelas crianças, o contributo nas atividades desenvolvidas das Unidades Didáticas para uma práxis crítica, reflexiva e transformadora de si.

Identificamos ainda, no material analisado, que muitas crianças se referiram ao que aprenderam em relação a algo para sua vida, ou sobre o que aprenderam delas mesma, ou sobre coisas novas que aprenderam em relação às atividades práticas. E, na perspectiva de despertar para si mesmo e para aprender coisas novas, indagamos se estariam as crianças, a partir das Unidades Didáticas desenvolvidas, começando a perceber a Educação Física com outros olhos.

Para Freire (2015, p. 84-85), com o “Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam”.

Buscar, a partir do corpo consciente, uma Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” exige minimamente esse atuar, pensar e falar sobre a realidade e, como diz Freire (2015), é a mediação entre eles e outros homens, que também atuam, pensam e falam. Nesse sentido, pode-se acreditar que essa Práxis corporal diferenciada, crítica e reflexiva contribui para que a Educação Física seja vista com outros olhos.

Partindo do entendimento de que toda mudança é um processo e de que pessoas e situações não mudam repentinamente, é possível observar, na análise do material produzido pelas crianças ao vivenciarem a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” e na

implementação das Unidades Didáticas, que, possivelmente, houve uma significativa mudança no modo de ser, de ouvir, de se sentir, de pensar e de agir de algumas crianças, antes, durante e depois das atividades propostas, buscando maior compreensão do seu corpo e de si mesmas, ao vivenciar as atividades e se relacionarem umas com as outras no cotidiano das aulas.

A foto abaixo está relacionada à Unidade Didática II e refere-se ao jogo de pergunta e resposta sobre o atletismo, que contribuiu muito para o trabalho em grupo e para a integração da turma. Nesta atividade, pudemos observar maior integração da turma, as crianças dialogavam mais umas com as outras, refletiam sobre as possíveis respostas, estavam aprendendo umas com as outras. Observamos, no fundo da foto, as crianças dialogando sobre as figuras, enquanto duas crianças vibram por ter encontrado a resposta da pergunta; este foi um momento de descontração e de muito aprendizado sobre o atletismo. Nesta prática refletida, as crianças puderam se posicionar, aprender, dialogar e buscar possibilidades.

Figura 49 – Registro da Unidade Didática II (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

A foto abaixo está relacionada à Unidade Didática III, em que tínhamos como proposta vivenciar o atletismo em contato com a natureza, em um ambiente diferenciado, onde as crianças pudessem curtir a natureza, estudar e se divertir em outro ambiente fora da escola. Para tanto, solicitamos um transporte várias vezes para fazer esta atividade da aula de campo, mas, infelizmente, não fomos atendidos e acabamos fazendo a aula no campinho que fica em frente à escola. O ambiente não era o mais adequado para desenvolver a atividade, no

entanto, a alegria das crianças era contagiante, podíamos vê-las subindo nas árvores, sentindo o vento, o calor do sol, a natureza. Na Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”, esse contato com a natureza é fundamental, sentir-se parte do ambiente, desenvolvendo a sensibilidade para com o mesmo, sentir o corpo no sol, no vento trabalha na perspectiva do “ser mais”. A liberdade de estar em um campo aberto, em contato com a natureza, a aventura de subir nas árvores e de sentir-se mais humano e feliz contribuiu para uma prática refletida de forma consciente, sentida e refletida pelas crianças.

Figura 50 – Atletismo no campinho. UD III (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Figura 51 – Criança subindo na árvore. UD III (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Ainda sobre a Unidade Didática III, na foto acima observamos as crianças no círculo dialógico, um momento de fala-escuta, dialogando e refletindo sobre as atividades da

aula. Nesta aula, as crianças aproveitaram para subir nas árvores e isto não estava no planejamento da aula, mas era o desejo de algumas crianças e, inclusive, havia umas que nunca haviam subido em árvores. Este foi um momento de descontração de aprendizado sobre o atletismo em contato com a natureza, onde as crianças sentiam-se mais livre, fortalecidas e abertas a novas experiências, observando e sentindo o seu corpo e o movimento desse corpo, sentindo o sol, o vento. Esta prática refletida em contato com a natureza foi um momento importante, que permitiu às crianças estarem em contato com os seus sentidos, sentindo-se à vontade em comunhão com a natureza, momento muito significativo na perspectiva do “ser mais”.

Na foto abaixo, da Unidade Didática IV, foi possível vivenciar o desafio de vencer os obstáculos de forma individual e em grupo, nas corridas de velocidade e de revezamento, levando as crianças a pensarem sobre o seu corpo em ação, sentindo o cansaço, desenvolvendo a coordenação motora, a velocidade, a agilidade e a alegria de “ser mais”.

Figura 52 – Corrida de revezamento. UD IV (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

As Unidades Didáticas VI e VII, referentes às atividades de ginástica, trouxeram o desafio de as crianças se jogarem, ao laçarem o seu corpo para viver os rolamentos, os saltos mortais, as estrelinhas e a pirâmide humana construída pelas crianças.

Figura 53 – Exercícios acrobáticos, rolamentos. UD VI (6º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Para além da escolha de uma parte do conteúdo programático, as crianças tinham a oportunidade de dar sugestões de atividades no decorrer da aula. As atividades sugeridas pelas crianças contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do diálogo, da amorosidade, do saber parceiro, do aprender um com o outro no compartilhar das ideias, dos sentimentos e emoções.

Quando indagada, na entrevista, se as atividades das aulas contribuíam na solução dos conflitos e para a integração da turma, a estudante Vermelho respondeu: *“Ajuda, tipo, pega corrente, tem que pegar e ficar unido para poder pegar outra pessoa, aí ajuda muito na amizade, trabalho em dupla, em grupo para poder ajudar a pegar a pessoa para ficar no grupo ainda [...] aí fica legal contribuir na amizade também nos reflexos. [...] Tem brincadeira que tem que fazer tudo junto, aí ajuda a pessoa a ficar... se unir e fazer essa brincadeira, aí ajuda a pessoa a se conhecer melhor, conversar, brincar junto saber o que um sabe, outro não sabe fazer, aí vai ajudando”*.

Observamos que, ao fazer uma reflexão do processo, a criança consegue ter maior compreensão das contribuições deste em seu corpo, nas suas relações, no que aprendeu com os outros, ao compartilhar das experiências, na solidariedade, nas relações afetuosas que estão sendo construídas ao longo do processo.

Nas figuras 1, 11, 17, 47, entre outras, observamos as fotos de uma estudante que vivencia uma religião na qual não é permitido o uso de calça comprida e, desse modo, ela não participava das aulas de Educação Física, segundo a mãe da garota. Conversando com a mãe

da estudante, explicamos a importância da participação dela nas atividades, tanto para o seu próprio conhecimento como para o desenvolvimento físico, dos aspectos emocionais, sociais, entre outros, e que, desse modo, seria mais conveniente ela participar das atividades usando um *short* por baixo da saia e, caso ela não se sentisse à vontade, resolveríamos o que fazer. Depois de uma conversa com a criança, ela se disponibilizou e até gostou da sugestão; podemos observar pelas fotos a participação ativa dela nas Unidades Didáticas.

Assim, ao problematizarmos e refletirmos sobre essas questões, a criança se propôs a participar das aulas vencendo os limites impostos pela religiosidade, enfrentando os desafios e tendo uma mudança de postura em sua vida, ao sair da condição de estudante que observava as aulas para a que participava ativamente do processo, inclusive sugerindo e dando sua opinião.

Na experiência piloto, desenvolvida nos ensaios da Práxis vivenciada na fase inicial da pesquisa, presenciamos várias situações de conflito nas aulas entre as crianças. Uma delas estava relacionada ao fato de a estudante Amarelo-Rosa não querer compartilhar o bolo que fez de aniversário com sua colega, com os demais da turma e, com raiva dos colegas, levou o bolo de volta para casa. A estudante Amarelo-Rosa se sentia muito rejeitada pelos colegas da turma.

Observando os conflitos entre a turma, sugerimos desenvolvendo um piquenique com as crianças, para que pudéssemos, além de trabalhar os sentidos, através do olfato, do tato, do paladar, trabalhar também a solidariedade. Além da integração do grupo e a aceitação da Estudante Amarelo-Rosa, por ser a criança mais rejeitada da turma.

Pretendíamos, ao compartilhar os alimentos, promover uma espécie de confraternização na turma. Todos amaram a ideia. Nesta aula, a Amarelo-Rosa estudante quase que levou de volta a torta que trouxe para compartilhar com os outros. No final do ano letivo de 2017, ela já estava mais solidária, se relacionava melhor e disponibilizou o seu alimento para os colegas na aula de encerramento e confraternização da turma. Na foto seguinte, podemos observar um pouco da atividade proposta em 2016, na experiência piloto dos ensaios da práxis.

Figura 54 – Piquenique realizado durante a experiência piloto. UD IV (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

Portanto, partir das relações dialógicas, amorosas, críticas e problematizadoras, do saber parceiro e da escuta sensível, observamos, por essa e por outras experiências, que a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” foi se dando, paulatinamente, construindo e abrindo caminhos para uma educação enquanto prática da liberdade, num crescente processo de humanização do ser, pois, para Freire (2015, p. 51), “[...] o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, os transformam, e, transformando-os, o humanizam para a humanização de todos”.

Desse modo, o presente estudo mostra a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” como um processo ainda em construção, mas que se abre à crítica reflexiva, de uma Práxis corporal em que o educando, ao refletir continuamente, antes, durante e depois de suas ações em aula, possa ter uma compreensão melhor de seu corpo no processo e comece a se ver, se sinta, se perceba e vá trilhando caminhos em que possa romper com os paradigmas da educação bancária, em que ele é um ser passivo, sem voz, sem corpo, sem sentimento, e caminhe na direção de uma educação problematizadora, dialógica, crítica e amorosa de ensino, em que possa ser o autor na transformação de sua realidade.

Compreendemos, nesse ínterim, que está sendo construído, de forma gradativa, um entendimento sobre práxis em relação à Práxis corporal e sobre o “ser mais”. Esse entendimento foi surgindo na medida em que foram elencadas as categorias para serem analisadas do processo pelo qual os educandos foram passando, com o intuito de se vivenciar

a práxis ação-reflexão-ação na perspectiva do “ser mais” a partir da implementação das Unidades Didáticas nas aulas.

Entendemos, no decorrer do processo, que quanto mais se estuda maior a necessidade que se tem de aprofundar a compreensão da práxis enquanto Práxis corporal e do “ser mais”. Podemos concluir que existiu uma práxis crítica e reflexiva no contexto das aulas, embora saibamos da necessidade de se aprofundar nas questões, mas, diante das dificuldades enfrentadas e do tempo que a nós foi dado, e a partir dos objetivos elencados, pode-se afirmar, como aponta a análise do material, que foram vivenciadas situações problematizadoras e dialógicas de ensino nas aulas.

Identificamos a Práxis corporal nas reflexões realizadas antes, durante e depois das atividades, propostas nas atividades do fala-escuta, na contextualização, na problematização das temáticas, nos círculos dialógicos, na fala e na escuta dos educandos. Nas vivências e discussões das atividades, dos sentimentos, sensações e emoções que as crianças sentiam ao desenvolver cada uma delas.

Observamos que a práxis não existe na reflexão somente após o processo, e sim ao se refletir antes, durante e no processo, nas situações em que as crianças pensavam antes, durante e depois das atividades propostas, à medida que sentiam e refletiam sobre seu corpo em ação, contribuindo de sobremaneira para o “ser mais”.

A práxis acontece no esforço dos educandos em entender o processo, em criticá-lo, em desenvolver uma consciência sobre si mesmo, sobre o que estava sendo exigido deles e, principalmente, ao se fazer uma opção favorável ou não ao processo desenvolvido nas aulas.

Desse modo, a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” abre o debate nas aulas, pela reflexão que faz sobre uma educação enquanto prática da liberdade embasada no diálogo, na práxis ação-reflexão-ação e ao se caracterizar como uma perspectiva mais humana de ensino.

Compreendemos que foi difícil para as crianças saírem de práticas recreativas, em que não era exigido delas essa percepção de si, do seu corpo em ação, do outro e do seu meio, para voltar-se para si mesmas e para o mundo ao seu redor.

Portanto, como finalização da análise do material, a partir das categorias práxis enquanto Práxis corporal e do “ser mais”, consideramos que houve sim uma Práxis corporal

na perspectiva do “ser mais” ao implementarmos as Unidades Didáticas.

Este estudo mostra-nos, também, que a implementação da proposta, ora apresentada como uma perspectiva crítica na área, é capaz de se afirmar na prática das aulas de Educação Física. Para tanto, faz-se necessário persistência pedagógica, humildade, abertura ao novo e compreensão da necessidade de maiores estudos na área.

Percebemos, portanto, nos estudos realizados, que a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”, em meio às dificuldades encontradas no processo, contribui para a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Física escolar atuando na formação de educandos mais críticos, autônomos, participativos, conscientes de si e empenhados em mudar a sua realidade na perspectiva de “ser mais” humano.

Observamos, portanto, que, em meio às dificuldades, foi desenvolvida uma fundamentação teórica, houve a construção, implementação e análise dos aspectos das Unidades Didáticas da Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”. Constatamos que a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” contribui de forma significativa para a construção de uma perspectiva pedagógica crítica de ensino para a Educação Física Escolar.

## 5 CONCLUSÕES

“Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao riso e a aventura do espírito”. (FREIRE, 2011, p. 68)

Entendemos que o aprendizado não acontece sem a abertura ao novo, sem esse processo de construção e reconstrução da práxis educativa que pensa sobre estas questões e nos leva a enveredar por caminhos em busca de sentidos e significados para nossa prática. Acreditamos, assim como Freire (2005), que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Neste sentido, com base nos estudos realizados para a fundamentação teórica deste trabalho e para a implementação das Unidades Didáticas nos Ensaio da Práxis, foi possível ir à busca de responder à pergunta de partida desta investigação: como se daria uma Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” nas aulas de Educação Física? Entende-se que esta não é uma tarefa fácil, por conta da complexidade da educação, da desvalorização e da incompreensão da Educação Física em nossa sociedade, embora se perceba que se vêm fazendo e somando esforços, no sentido de “fazer valer” a disciplina no contexto das aulas, isto é, reforçar a sua importância face às outras matérias, historicamente consideradas mais relevantes.

Desse modo, com o intuito de compreender como se daria uma Práxis corporal na Perspectiva do “ser mais” no Ensino Fundamental da Educação Física, dialogamos, desde o início da pesquisa, com diversas fontes, como o teatro, técnicas de concentração, de respiração, de relaxamento, na questão dos valores, na ética.

Todo esse percurso foi tecido visando o diálogo, no intuito de se construir uma fundamentação teórica que priorizasse uma Práxis corporal pedagógica a partir de um corpo consciente mediatizado pelo mundo e em comunhão com outros mecanismos, para se contrapor à educação bancária de ensino em seu processo de desumanização.

Entendemos, como Freire, que a educação é um ato político, que exige uma postura ideológica no mundo, e a Educação Física, como componente curricular inserido no contexto educacional, vislumbra a formação integral do educando. Diante desta possibilidade, não se visualizam os educandos e as educandas nas aulas de Educação Física como marionetes que são manipuladas e que só reproduzem os movimentos sem uma perspectiva crítica e reflexiva, sem uma consciência de si e do seu meio, dentro de uma prática alienada,

descontextualizada, das questões políticas que afligem a sociedade.

Não obstante, partimos do pressuposto de que esta é uma proposta ainda em construção e que a Práxis corporal na perspectiva do “ser mais” surge de um corpo consciente, inconcluso, da ação-reflexão-ação, na qual o educando, como sujeito do seu processo, do seu modo de ser, sentir e existir, mediatizado pelo mundo em uma busca esperançosa, possa ultrapassar as situações-limite na perspectiva de “ser mais”.

Esta, porém, é uma tarefa desafiadora, que elencar esse preceito em uma fundamentação teórica, como preveem os objetivos desta proposta, é, de fato, um processo árduo e doloroso, mas que, ao mesmo, tempo nos mobiliza na perspectiva do “ser mais”.

Entendemos que a ação, na tentativa de trabalhar a construção de uma perspectiva pedagógica de ensino para a área, é, de fato, uma atitude ousada diante do muito que já tem sido produzido e dos grandes profissionais que há tempos vem repensado e ressignificando as práticas. No entanto, são muitos os profissionais que expressam as dificuldades que encontram ao implementar determinadas propostas que foram surgindo, mas reconhecem, no entanto, que, mesmo em face às dificuldades que se deparam ao longo do tempo, vão se atribuindo conhecimentos, experiências e possibilidades de repensar e ressignificar a prática.

Partimos do entendimento de que a busca do conhecimento faz parte da natureza humana e que o ser humano, como ser inconcluso, vive permanentemente à procura inquietante e esperançosa de “ser mais”. É nessa perspectiva esperançosa que se faz necessário avançar para romper com a educação bancária e tecnicista, em que o educando é um ser passivo, sem corpo e sem voz, submerso num processo desumano e desigual, no contexto de uma educação excludente, punitiva e seletiva.

Uma educação em que a teoria ande de mãos dadas com a prática, numa prática refletida, valorizando o saber da experiência feito, o saber parceiro, a escuta sensível, o diálogo, a problematização, a amorosidade, a curiosidade, a solidariedade e o compromisso com a mudança, com a práxis na perspectiva do “ser mais”. Uma educação em que se possa assumir um compromisso com os menos privilegiados de nossa sociedade, em que se faça uma opção democrática e progressista e que se reconheça o processo educativo como uma forma de intervenção no mundo.

A Práxis corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”, como processo educativo, se abre para novos aprendizados, longe da dicotomia corpo-mente, em uma práxis

crítica e reflexiva que surge no conhecimento de si mesmo, na consciência corporal e crítica para uma perspectiva mais dialógica, dialética e intercultural.

Uma Práxis corporal que se inicia no diálogo, enquanto processo mobilizador do ensino, da realidade e necessidade dos educandos e do “saber”, categoria que surge no saber da experiência feita, segundo Freire (2005). Da Práxis que se dá no corpo consciente de si e do seu meio, num contínuo processo ação-reflexão-ação, da contextualização, da problematização, da escuta sensível, do compartilhar das experiências vivenciadas e da práxis ação-reflexão-ação.

Configura-se, nos círculos dialógicos, de uma prática refletida em que se pensa sobre o processo, onde se aprende sobre os sentimentos e as necessidades dos educandos. Do entendimento de que é na práxis que o homem constitui a si e ao mundo, em suas relações com os outros, com a sociedade e a natureza, em um corpo consciente que busca a leitura do mundo em ação indissociável de corpo, mente e espírito.

Nas práticas refletidas leves, moderadas e intensas, na interligação das ações, observamos haver foco na reflexão, antes, durante e depois das atividades propostas, na busca do entendimento sobre o que se faz, como e por que se faz, procurando compreender quais os sentimentos e entendimentos das crianças em relação ao seu corpo, às suas sensações, sentimentos e sentidos e quais são as emoções que emanam dessas práticas, o que elas trazem para sua vida e para seu cotidiano.

Buscamos que o educando tenha consciência do que faz, consciência do seu corpo em movimento, no antes, durante e depois da atividade e, desse modo, ao voltar-se para si mesmo, possa encontrar a si e ao outro, no mundo e com o mundo, na reflexão de sua prática, de modo que, conhecendo-se melhor, venha trabalhar seus anseios e necessidades agindo como sujeito de seu processo histórico na transformação de si mesmo e de seu meio.

Acreditamos que o melhor possível foi feito no tempo em que foi dedicado a esta pesquisa e que os resultados estão abertos às contribuições e novos aprendizados. Neste tempo concedido, conseguiu-se, mesmo diante da necessidade de um maior aprofundamento de algumas temáticas, fazer uma fundamentação teórica do objeto de estudo, construir, implementar e avaliar as Unidades Didáticas, como estava previsto.

Assim, as Unidades Didáticas realizadas em sala de aula propiciaram que os educandos, bem como eu mesma, professora/pesquisadora, pudéssemos pensar, refletir na e

sobre as ações do corpo, qual o sentido e o significado do que estava sendo feito e de como este processo contribuiu, de alguma forma, para uma mudança de atitude, de pensamento ou de sentido em nossas vidas.

Além disso, acreditamos que, embora este seja um conceito ainda em construção na Educação Física escolar, necessitando de maior consolidação de seus fundamentos, tal proposta detêm um caráter aproximativo e pode ser caracterizado como uma possibilidade pedagógica de ensino na área da Educação Física.

É sabido que, para uma perspectiva pedagógica se consolidar na escola, exige-se muito estudo, um longo caminho a percorrer e um esforço permanente, no sentido de implementar práticas pedagógicas inovadoras de ensino, já que vivemos em tempos em que a demanda para a educação em nossa sociedade está demarcada por um contexto de violência, desinteresse dos estudantes, de desrespeito ao professor, como também de um acelerado desenvolvimento tecnológico e crescente processo de desumanização,

Consideramos que seja pertinente e urgente apontar medidas que tragam contributos que ampliem o debate e possam, a partir da reflexão crítica, viabilizar novos caminhos que sejam motivadores de transformações efetivas no chão da escola, que possam viabilizar, no cotidiano das aulas, um ensino crítico, reflexivo, em que o educando venha a atuar na transformação de sua realidade.

Nessa perspectiva, os achados da pesquisa nos possibilitam concluir que, mesmo diante das limitações apresentadas pelos poucos estudos relacionados à Práxis corporal na Educação Física, como mostra o estado da arte realizado no início da pesquisa, e sobre a necessidade dos aprofundamentos que são necessários serem desenvolvidos, a proposta ora apresentada se caracteriza como uma perspectiva pedagógica crítica com ênfase na abertura às novas possibilidades.

Entendemos que se faz necessário incentivar o educando, a partir da Práxis corporal consciente, a voltar-se para si, refletir na e sobre suas ações em aula, sobre os sentidos e significados de suas práticas, sobre suas emoções e os pensamentos do seu corpo em ação, numa perspectiva de “ser mais” no mundo. Pretende-se desenvolver, desse modo, uma perspectiva pedagógica que leve à Educação Física questionar sempre sobre o porquê de suas práticas, qual o sentido e significado da mesma enquanto ação pedagógica na educação e no ensino.

A Práxis Corporal emana, portanto, da ação-reflexão-ação e das relações do corpo consciente no mundo, onde os educandos e educandas, a partir dessa perspectiva intercultural, dialética, popular e emancipadora, preche de valores, da ética, da moral e da espiritualidade, possam viver em comunhão com os outros e com a natureza em suas múltiplas relações e na perspectiva de “ser mais” humano no mundo.

Por fim, consideramos que nossa pesquisa atingiu os objetivos propostos, haja vista ter contribuído para que educandos do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza percebessem seu corpo nas suas múltiplas dimensões, reconhecendo-se como corpos conscientes, capazes de desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo face aos problemas vivenciados no seu cotidiano. Acreditamos que a pesquisa abriu espaço para as vozes dos educandos, geralmente tão silenciadas pela educação bancária, contribuindo para uma prática pedagógica mais humana e libertadora em oposição à educação bancária.

Partindo desse pressuposto, acreditamos ser relevante que esta, enquanto proposta aberta a outros conhecimentos, possa buscar novas possibilidades para a Educação Física no Ensino Médio. Desse modo, consideramos pertinente buscar uma fundamentação maior da proposta no doutorado, levantando questões para a Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais” a partir do corpo consciente.

Em suma, compreendemos que a pesquisa respondeu aos objetivos propostos, trazendo, mesmo em suas limitações, uma significativa contribuição para a práxis crítica, emancipatória e libertadora de ensino, impulsionando outro olhar para a Educação Física no cotidiano das aulas, a partir da Práxis corporal na perspectiva do “ser mais”.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir P. **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville: UNIVILLE, 2009.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber livro, 2007.
- BETTI, Mauro. **Ruim com Ela, Pior Sem Ela**: Blog do Cev (2017) – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/basenacionalcomumcurricularbnccdeeducacaofisicadoensinofundamentalruimcomelapiorsemela>>. Acesso em: 25 set. 2017.
- BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Roberto C. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99.
- CAPARRÓZ, F. E. *et al.* **Educação Física Escolar 1: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANJEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física no Ensino Superior**. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

\_\_\_\_\_. **Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na Escola**. São Paulo: UNESP, s/d. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41548/1/01d19t02.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

DIAS, Ana Maria Iorio; FIGUEIREDO, João B. A.; SILVA, M. E. H. A construção de diretrizes curriculares para o ensino fundamental da rede pública de fortaleza: formação continuada de professores de Educação Física numa perspectiva dialógica e colaborativa. *In: Shigunov Neto, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. (Org.) O profissional de Educação Física e suas atividades: olhares multidisciplinares*. São Paulo: Edições Hipótese, 2016. 176p. E-Book distribuição gratuita. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvbURHMWI4bk05RFE/view>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

DIAS, Ana Maria Iorio; TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois. (Org.) **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda: **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaio sobre o “novo” em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FIGUEIREDO, João B. A. **Educação ambiental e dialógica e Representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas/Ecologia/Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental e dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional**. Disponível em: <[www.entrelugares.ufc.br/numero4/artigos/joao.pdf](http://www.entrelugares.ufc.br/numero4/artigos/joao.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de Nossa Época, v. 23).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz

e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 40. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e práticas docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação CBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Trad. Sonnhilde van der Heide. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira.

**A Elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental.** Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <[professor.pucgoias.edu.br/.../PLANO%20DE%20ENSINO%20Texto%20final.doc](http://professor.pucgoias.edu.br/.../PLANO%20DE%20ENSINO%20Texto%20final.doc)>. Acesso em: 15 set. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora

UFMG, 2009.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MARTINS, R. M. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física no ensino fundamental: um trabalho colaborativo com o uso do facebook**. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, São Paulo, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física**. UEM, Maringá, Brasil, v.1, n.8, p. 21-27, 1997.

PEREIRA, Benedito Fernando. **Foucault e a educação libertária: por uma escola transformadora da sociedade**. Volume V – Número 13 – Ano 2013. ISSN 1984-9052.

PEREIRA, Daniel de Aguiar; TODARO, Monica de Ávila. Paulo Freire e o Corpo Consciente. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015**, UFSC – Florianópolis.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, Maria Amélia Santouro (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

REBOUL, O. **L'élán humain ou l'éducation selon Alain**. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1994.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP; Autores Associados, 2010. (Coleção memórias da educação).

SALERNO, M. B. Educação física escolar. **Movimento & Percepção**, São Paulo, v. 4, n4-5, p. 1-12, jan./dez. 2004.

SILVA, A. T.; FERNANDES, C. C.; DEBIEN, J. B. P.; CANTANHEDE, A. L. I. Conhecimento sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física: escola estadual x escola particular (El conocimiento sobre los enfoques pedagógicos en la Educación Física: escuela pública frente a escuela privada). EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 151, Diciembre de 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

SILVA, M. E. H. **A Formação Permanente Relacional na Educação Física Escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUSA, Diego Petyk de; FÁVERO, Maria Teresa Martins. Educação Física na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 147, Agosto de 2010.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

## **APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA – EXPERIÊNCIA PILOTO – ENSAIOS DA PRÁXIS CORPORAL PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO “SER MAIS” (5º ANO)**

As Unidades Didáticas ora apresentadas correspondem à experiência piloto que denominamos de Ensaios da Práxis corporal pedagógica na perspectiva do “ser mais”. As respectivas Unidades Didáticas foram desenvolvidas no segundo semestre de 2016, na fase inicial da pesquisa. Ressaltamos que as respectivas Unidades Didáticas foram escolhidas para análise por estarem mais próximas das categorias estudadas, perfazendo um quantitativo de cinco das Unidades Didáticas, que correspondem a dez aulas trabalhadas na turma do 5º ano.

Nas atividades desenvolvidas no ano de 2016, foram elencados os pressupostos freireanos da dialogicidade, problematização, amorosidade, supra-alteridade e saber parceiro.

### **UNIDADE DIDÁTICA I: Turma de 5º ano – Data: 16/11/2016**

“Meu fado é o de não saber quase tudo. Sobre o nada eu tenho profundidades”. Manoel de Barros, no poema Tratado geral das grandezas do ínfimo.

**Título da aula:** O caminhar para si.

**Contextualização:** Será desenvolvida na aula uma técnica de concentração e relaxamento na perspectiva do caminhar para si. A demanda da aula surge da desatenção e desconcentração das crianças nas aulas, tanto de Educação Física como nas outras disciplinas, e da solicitação de algumas crianças que já haviam vivenciado essas técnicas em outras aulas de Educação Física.

**Expectativa:** A priori, pretendíamos, inicialmente, trabalhar a concentração e o relaxamento das crianças, mas, na ampliação dessa proposta, resolvemos também incluir o caminhar para si. Entendemos que, a partir de uma relação mais dialógica dos estudantes consigo mesmos, no seu autoconhecimento e desenvolvimento de suas emoções, eles e nós educadores possamos vir a compreender as suas emoções e aprender mais sobre seus sentimentos e atitudes em relação a si mesmos e à vida, a partir do saber parceiro, numa relação dialógica e amorosa.

Assim, pretendemos ampliar o nosso olhar e aprender com os estudantes, nas experiências vivenciadas por eles no processo da aula, no desenvolvimento da sensibilidade das emoções em relação ao que eles são e sentem.

Pretendemos também aprender com o relato dos estudantes sobre suas emoções, sentimentos e sentidos potencializados a partir do desenvolvimento da concentração, relaxamento.

Proposta de desenvolvimento da aula:

Primeiro momento:

- **Acolhida:** fala-escuta, uma atividade que desenvolvemos com as crianças para potencializar a escuta sensível. (Direito à fala começa no respeito em escutar o que o outro tem a dizer). Potencializando uma relação dialógica amorosa
- **Contextualização:** processo que usamos para dizer o que iremos trabalhar e qual o objetivo da atividade proposta e ouvirmos a opinião dos estudantes em relação ao que será trabalhado e fazemos a revisão da aula anterior

**Desenvolvimento da aula:**

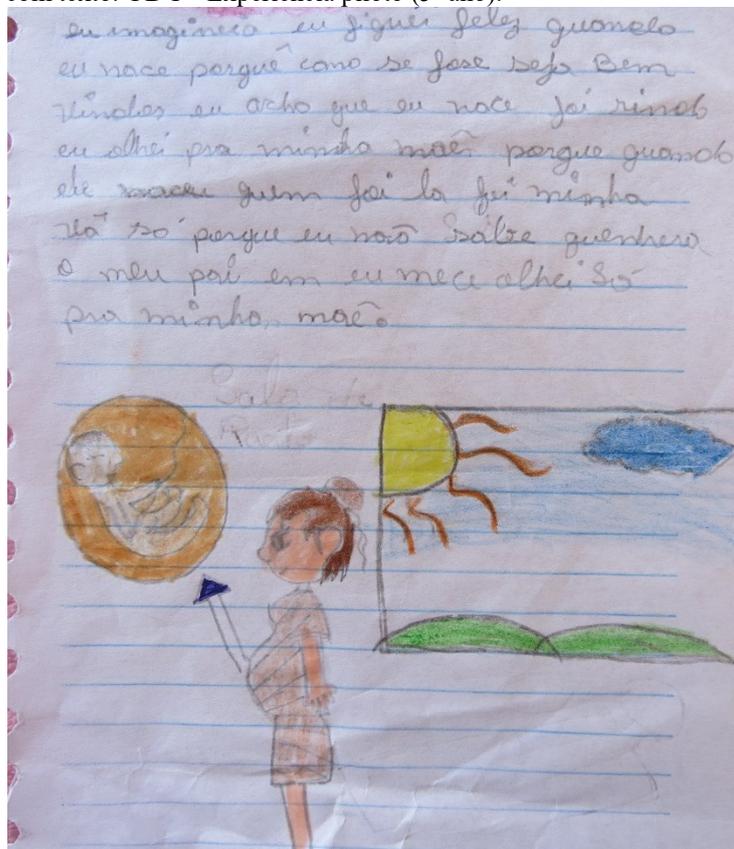
- Estudantes se dirigem para a sala com olhos vendados (espaço utilizado – sala de informática). Obs.: a sala de informática é um espaço fechado, o que nos possibilita fazer um trabalho melhor de concentração, com uso de música e ensino.
- Ambientação do espaço climatizado, com música, fragrância e tapetes. (Crianças entram na sala de olhos vendados no máximo de silêncio possível, sentindo o frio do ar-condicionado, o aroma da fragrância, ouvindo a música, o pé no chão depois no tapete).
- Técnica de respiração, concentração.
- Após o silêncio, só com a música, começar a fazer um direcionamento da atividade.
- Fazer a criança sentir-se na barriga da mãe, perceber como se sente, como é o ambiente: claro, escuro, feliz, espaçoso, apertado. Como ela se via ao nascer, quais eram as emoções, sentimentos, se tinha alguém por perto e se ela sabe dizer quem era.
- Concluir o relaxamento com o nascimento, na análise de como era antes e depois de nascer e como gostaria de estar.

**Problematização dialógica:** Analisar a efetiva participação dos estudantes na atividade, o envolvimento das discursões em relação à experiência vivida e ao aprendizado

nas aulas.

**Demanda do dia:** Desenho sobre a experiência com um breve relato aula.

Figura 55 – Desenho com texto. UD I – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

**Material utilizado:** colchonetes; vendas; aromatizante; tapetes; lápis; canetas; música.

#### **Considerações sobre a aula:**

No primeiro momento, as crianças ficaram agitadas, mas curiosas sobre o que ia acontecer. Fizemos o deslocamento delas da sala de aula até a sala de informática com os olhos vendados, apoiando-se umas nas outras. Neste momento, houve crianças que ficavam vendo através da venda, mas, em sua maioria, elas aceitaram a atividade e vivenciaram a experiência. Tinha muita conversa e especulação sobre o que estavam fazendo, muito embora tenha sido explicado antes o que iríamos fazer e para onde estávamos indo. Neste pequeno percurso, tivemos um pouco de trabalho, mas conseguimos estabelecer um mínimo de silêncio para conduzir a atividade de deslocamento até a sala.

Este momento foi de grande expectativa para nós, enquanto pesquisadora, e para

os estudantes, pois eles estavam vivenciando o corpo em outra perspectiva, no olhar para si mesmo, para os seus sentidos, suas emoções, estabelecendo relação de confiança no outro, ao andar de olhos vendados se deixarem ser guiados, sentir as sensações que aquele momento estava proporcionando.

Algumas crianças, ao entrar na sala, já sentiram o cheiro da fragrância e fizeram alguns comentários; outras não comentavam nada. Algumas sentiram e comentaram a alteração climática da sala, devido ao frio do ar-condicionado; outras, não. Algumas sentiram a maciez do tapete ao pisar no chão, outras passaram por ele e não comentaram nada. Havia crianças que estavam mais preocupadas em brincar com o momento, rindo e se divertindo com a situação proposta.

Obs.: Não conseguimos ligar a caixa de música.

Na sequência da aula, depois desse momento de sentir, de cheirar, foi solicitado que elas ficassem deitadas no chão em cima do tapete e dos colchonetes e foi trabalhada um pouco a respiração. Em seguida, desenvolvemos uma técnica de concentração e relaxamento, na qual tentamos fazer as crianças viajarem no tempo, sentindo-se na barriga da mãe, o aconchego, na intenção de se conhecerem melhor, saber um pouco mais de sua vida, de seus sentimentos e de como foi o seu nascimento. Fazê-las sentirem como foi a sua vinda ao mundo, trabalhando o sentimento de pertença e autoconhecimento.

Sentimos que uma criança ou outra não conseguia relaxar, ficava incomodada, se virando, às vezes tecia algum comentário sobre o que estava dizendo. Mas a grande maioria ficou relaxada e vivenciou um pouco a experiência; uma ou outra acabou dormindo. Quando concluímos a atividade, comentamos um pouco sobre as emoções, se elas gostaram ou não e se conseguiram relaxar.

Solicitamos que as crianças fizessem um desenho e escrevessem um pouco sobre esta experiência, as suas emoções e comentassem com sua mãe ou com outra pessoa sobre o seu nascimento e como ocorreu. Algumas fizeram esta atividade, outras, não.

### UNIDADE DIDÁTICA II: Turma de 5º ano – Data: 13/10/2016

**Pressupostos Freireanos:** dialogicidade; amorosidade; contextualização; problematização.

**Título da aula:** Os segredos do baú.

**Contextualização:** A aula será na quadra. Os estudantes devem trazer objetos de brincar que fazem parte do seu cotidiano para serem colocados no baú e socializados com os outros. A aula surge da necessidade de se trabalhar de forma diferenciada, proporcionando atividade em que os estudantes pudessem brincar com mais espontaneidade a partir do seu próprio interesse e de suas experiências vividas em casa, na escola ou na rua com seus colegas, de forma lúdica, companheira e recreativa. Somado a esses objetos, serão colocados materiais usados nas aulas de Educação Física, no sentido de ampliar as opções.

**Expectativa:** Aprender sobre os jogos e as brincadeiras que as crianças mais gostam e desenvolver o respeito pela sua autonomia de escolha.

Trabalhar o respeito às necessidades das crianças, desenvolvendo a autonomia, a partir da realidade e do interesse de cada uma, nas experiências vivenciadas em jogos e nas brincadeiras, realizados em casa, na rua ou nas aulas de Educação Física e no compartilhar das experiências.

Trabalhar o corpo numa perspectiva mais lúdica e recreativa, a partir da realidade de cada uma, numa perspectiva mais dialógica e crítica.

Proposta de desenvolvimento da aula:

- **Acolhida:** fala-escuta, uma atividade que desenvolvemos com as crianças para potencializar a escuta sensível. (Direito à fala começa no respeito em escutar o que o outro tem a dizer). Potencializando uma relação dialógica amorosa, a construção de novos saberes, podendo ser mudada de acordo com a necessidade do momento na contextualização das atividades para os estudantes. Utilização de uma música de brincar, despertando o interesse da criança pelas atividades que serão desenvolvidas.
- **Contextualização:** processo usado para falar sobre a atividade que será desenvolvida, a sua finalidade e para ouvirmos também a opinião dos estudantes em relação ao que será trabalhado, revisão da aula anterior. A partir da música para brincar, observar os comentários a respeito da atividade e se a mesma desperta o interesse nas brincadeiras que serão propostas. Estudantes se encaminham para a quadra, ao chegarem eles verão o baú com os objetos trazidos por eles e os que foram acrescentados.

Sentados em círculo em volta do baú, fazer um breve alongamento. Na sequência, é contextualizada a atividade e solicitado que uma criança se desloque até o baú para pegar o objeto de sua preferência e faça um relato sobre ele seu significado e sentido para sua vida.

Depois disso, as crianças são separadas em grupos e é feita a escolha de um líder para indicar um objeto para desenvolverem uma brincadeira. Vão sendo mudados os grupos e os líderes e as brincadeiras.

Finaliza-se a aula com os grupos dialogando sobre a atividade e se expressando em forma de desenho ou texto sobre a aula.

**Problematização dialógica:** Observar a participação e envolvimento individual e em grupo dos estudantes, ao serem convidados a falar entre si, sobre as atividades propostas na própria quadra, bem como do relato em forma de desenho ou escrita sobre as atividades, suas emoções sentimentos.

**Demanda:** A atividade anterior desenvolvida na própria aula no chão da quadra.

**Material utilizado:** Além dos objetos do baú, utilizaremos: cones; papel ofício 40 kg; folhas; lápis; lápis de cor; caneta; colher; limão; sacos. Objetos do baú: bambolês; bolas; boneca; carro; corda; elástico; limão (corrida do limão); jogos de tabuleiro (dominó, dama etc.); bola de gude; pião; pega-vareta; elástico.

#### **Considerações sobre a aula:**

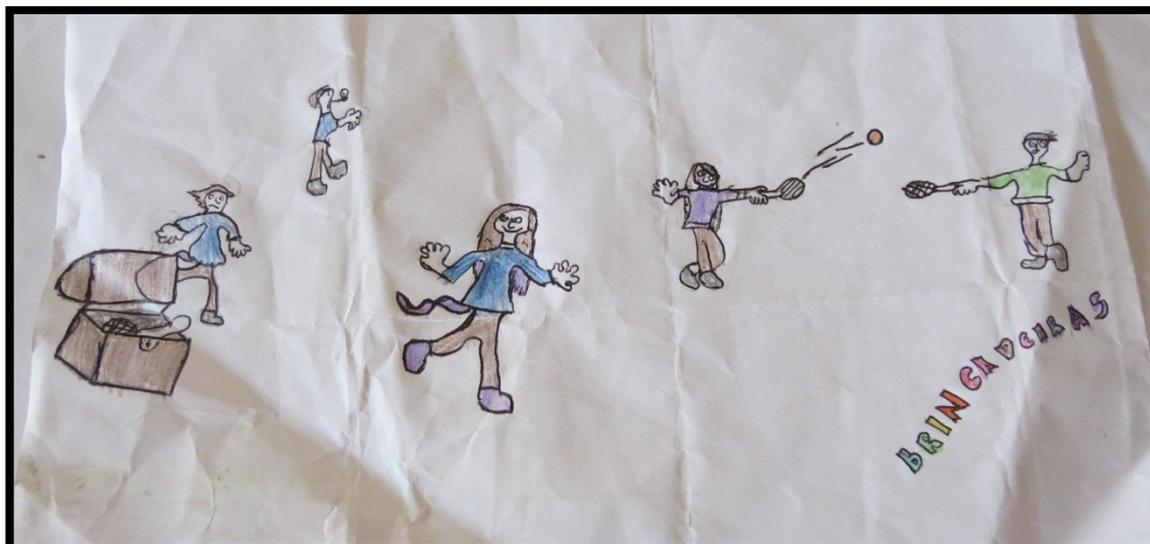
A atividade foi prazerosa, a alegria estava estampada no rosto das crianças ao escolherem no baú um objeto para brincar. No círculo dialógico, somente algumas crianças se dispuseram a pegar o objeto e falar sobre ele.

Na parte final da atividade, elas dialogaram entre si no grupo e fizeram desenhos e descreveram a atividade que mais gostaram.

Esta atividade foi muito rica, no sentido de promover a autonomia do estudante que escolhia a brincadeira, tinha alguns que eram verdadeiros líderes desenvolvendo a brincadeira no grupo, orientando os colegas e executando as brincadeiras.

Ocorreu que um dos estudantes não conseguiu se enquadrar em nenhuma das atividades. Tentamos dialogar, estimulá-lo a se envolver, mas precisou de uma intervenção maior para ele se integrar ao grupo.

Figura 56 – Desenho correspondente à aula os segredos do baú. UD II – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

Figura 57 – Foto da aula com o baú. UD II – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

### UNIDADE DIDÁTICA III: Turma de 5º ano – Data: 21/10/2016

**Filme:** O MENINO MALUQUINHO I – O brincar.

**Contextualização:** Iremos assistir ao filme “O menino maluquinho I”.

A demanda de assistir ao filme surgiu pelo fato de as crianças terem escolhido como temática de jogos e brincadeiras. O filme retrata bem uma infância feliz, com jogos e muitas brincadeiras, coisas que até estão meio esquecidas no contexto de nossa sociedade, onde as crianças passam mesmo o dia é na tela do computador ou com um celular na mão,

esquecendo-se de viver a sua corporeidade, de se expressar através dos jogos das brincadeiras, de sentir a alegria do convívio com o outro, de fazer coisas juntos e de aprender com os colegas.

Além dessa questão, o filme retrata separação dos pais, perda de um ente querido e, mesmo neste contexto, a criança cresce e torna-se um adulto feliz, devido às experiências que experimentou quando criança, nas brincadeiras com seu avô e seus amigos.

Assistindo esse filme, podemos perceber o quanto o brincar com o outro contribui para o desenvolvimento de uma vida feliz e harmoniosa.

**Expectativa:** aprender o sentido e o significado do brincar para o desenvolvimento de uma vida feliz, sobre o convívio com o outro, a amizade e o bem querer. Desenvolver a escuta sensível, o saber parceiro, a amorosidade a partir dos jogos e brincadeiras.

Proposta de desenvolvimento da aula:

- **Acolhida:** fala-escuta. Revisão da aula anterior.
- **Contextualização da atividade:** Assistir ao filme “O menino maluquinho I”.

Reflexão crítica sobre o filme.

**Problematização dialógica:** Analisar a efetiva participação e envolvimento dos estudantes no diálogo sobre o filme, os fatos mais importantes, o sentido e o significado do brincar, de fazer amigos na vida da pessoa, para ela se tornar um adulto feliz.

**Demanda:** Produzir um desenho e ou um texto sobre o filme o sentido e o significado do brincar para a felicidade da pessoa. Fazer uma relação dos jogos e brincadeiras do filme e trazer alguma delas para serem vivenciadas na aula de Educação Física.

**Material utilizado:** Televisão; computador; lápis; caneta; papel.

**Considerações sobre a aula:**

As crianças estavam atentas e eufóricas com o filme, fazendo anotações. Ficamos impressionados como o filme conseguiu tomar tanto a atenção delas, que não desgrudavam os olhos da tela. Observamos que um estudante que estava meio afastado na aula anterior, sem querer participar das atividades, estava superatento ao filme.

Nesta aula, demos destaque à questão da subjetividade nas representações produzidas pelo cinema. No presente filme, o ator principal é uma criança; procuramos

investigar as particularidades da relação estabelecida entre a temática central do filme e o universo das crianças, de modo que fizemos algumas reflexões sobre as possibilidades oferecidas pelo filme na vida das crianças. Tentamos entender como, no filme, as crianças, em seu universo do brincar, do vivenciar as brincadeiras, nas relações de amizade estabelecidas, rompem os limites impostos pela sociedade em relação a brincadeiras apresentadas na vida real das crianças.

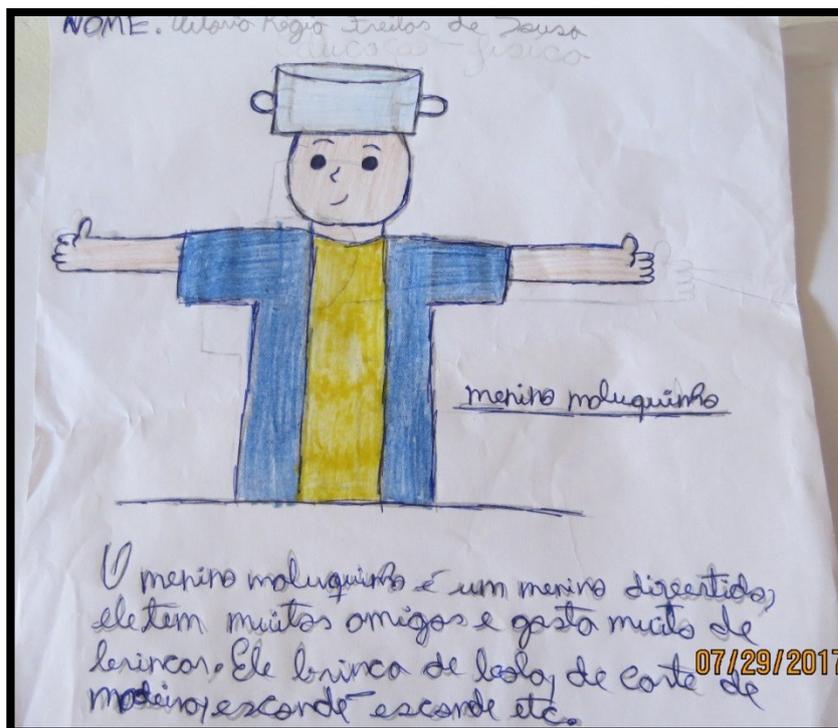
Procuramos fazê-lo oferecendo elementos da sua linguagem, que agregam com força a subjetividade na representação do mundo vivido das crianças, para que as mesmas, numa reflexão crítica, pudessem estabelecer parâmetros de vivências com o brincar, na construção de novos saberes, nas relações de amizade estabelecidas no mesmo, para a busca de uma vida feliz e realizada.

Figura 58 – Foto do filme “O menino maluquinho I”. UD III – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

Figura 59 – Desenho “O menino maluquinho I”. UD III – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

#### UNIDADE DIDÁTICA IV: Turma de 5º ano – Data: 27/10/2016

**Pressupostos Freireanos:** dialogicidade; amorosidade; contextualização; problematização.

**Categorias da PER:** relação dialógica; saber parceiro; supra-alteridade.

**Aula:** Piquenique na quadra.

“[...] de que a reflexão se realmente reflexão conduz à prática.” (FREIRE, 2005, p. 5)

**Contextualização:** A aula será um piquenique na quadra. A demanda da mesma surgiu da necessidade que as crianças têm de comer coletivamente, de se agregarem em volta da comida, de estabelecerem relações de amizade. Assim, propusemos que elas pudessem, ao saborear e degustar os alimentos coletivamente, desenvolver o sentir, o existir, no piquenique e nos jogos e brincadeiras realizados a partir do filme “O menino maluquinho I”.

**Expectativa:** Desenvolver uma consciência crítica em relação às atividades propostas. Estabelecer relações afetuosas de amizade e, no ritual sagrado de comer e

compartilhar os alimentos, criar afinidade entre os colegas. Promover a construção de novos saberes, a solidariedade, o saber parceiro, a supra-alteridade. Estimular o paladar os sentidos. Desenvolver a agilidade, a coordenação e o reflexo nos jogos e brincadeiras desenvolvidos.

Proposta de desenvolvimento da aula:

- **Acolhida:** As crianças são acolhidas amorosamente em sala. Sairemos em direção à quadra, onde, no fala-escuta, fazemos a contextualização da atividade.
- **Contextualização da atividade:** fala-escuta.
- **Desenvolvimento das atividades:** Será solicitado que as crianças façam um círculo no centro da quadra em volta dos alimentos. Depois de contextualizar a atividade, elas são divididas em duplas, uma dela venda os olhos da outra, escolhe um alimento para ela comer e tentar descobrir, pelo sabor, qual é o alimento ingerido.

Na sequência, inverte-se a situação: quem alimentou será alimentado.

Será feito um diálogo sobre a experiência de alimentar e ser alimentado, sobre o compartilhar os alimentos e como foi se alimentar de olhos vendados.

Para finalizar o piquenique, será proposto que as crianças vivenciem algumas das brincadeiras do filme *O menino maluquinho I* selecionadas por elas.

**Problematização dialógica:** Observar a participação e envolvimento das crianças nas atividades proposta. Procuraremos entender o universo das crianças através das atitudes da disponibilidade e abertura para o outro nas atividades.

**Demanda:** Fazer um desenho da aula e um relato do que mais chamou atenção, sobre como se sentiu ao fazer a atividade. Dizer como foi degustar os alimentos de olhos vendados, compartilhar os alimentos com os colegas e vivenciar as brincadeiras no final da aula.

**Material utilizado:** alimentos; cones; bolas; tapete; corda; bambolê; elástico; jogos de tabuleiro; entre outros.

**Considerações sobre a aula:**

Tivemos alguma dificuldade em estabelecer o silêncio para contextualizar a atividade, isto é, no fala-escuta, uma das crianças escondeu o biscoito que trouxe e não compartilhou com os colegas e uma das estudantes não queria que determinados colegas comessem o que ela havia trazido para atividade. Percebemos, no entanto, que as crianças, em

sua grande maioria, estavam abertas para colaborar em compartilhar os alimentos.

Intuímos que foi divertido para elas saborear os alimentos de olhos vendados, elas descobriam, às vezes, só em tocar o que estavam comendo; ao sentir o gosto, faziam expressão de careta ou de alegria, quando gostavam. Foi uma boa sacada terminar o piquenique com jogos e brincadeiras, pois associamos o brincar ao prazer de se alimentar, de conviver com os colegas de forma harmoniosa e prazerosa. As crianças se dividiram em grupos para brincar: umas jogavam bolas, outras pulavam corda, brincavam de pega-pega, carimba. Notamos que elas podiam vivenciar a autonomia, dialogar umas com as outras e viver a sua corporeidade de forma mais espontânea nos jogos e brincadeiras, aprendendo uns com os outros.

Figura 60 – Foto I da aula do piquenique. UD IV – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

Figura 61 – Foto II da aula do piquenique. UD IV – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

### UNIDADE DIDÁTICA V: Turma de 5º ano – Data: 10/2016

Análise da Práxis Corporal Pedagógica a partir dos Pressupostos Freireanos e da Perspectiva Eco-Relacional.

**Vídeo:** O Herói Anônimo.

**Contextualização:** Será assistido o vídeo “O herói anônimo”. Em seguida, dar-se-á continuidade às atividades práticas desenvolvidas na aula anterior sobre jogos colaborativos. A demanda de assistir vídeo surgiu da necessidade de se trabalhar a solidariedade, os valores e a ética nas aulas de Educação Física, numa reflexão sobre o que nos constitui como humanos.

**Expectativa:** trabalhar a solidariedade, devolver o nosso senso de solidariedade para com o estudante, respeitando os seus limites e sendo solidário com os mesmos. Despertar um sentimento de colaboração e solidariedade nas crianças, o respeito mútuo e a responsabilidade de uns para com os outros no seu cotidiano e nos jogos e brincadeiras da aula. Desenvolver coordenação, equilíbrio, agilidade e reflexo.

Desenvolvimento da aula:

- **Acolhida:** fala-escuta. Revisão da aula anterior.
- **Contextualização da atividade:** Assistir ao vídeo “O Herói anônimo”, dialogando sobre o mesmo. Desenvolver jogos colaborativos.

**Problematização dialógica:** Buscar entender qual foi, de fato, a participação das crianças no vídeo e qual a contribuição do mesmo para elas. Qual foi o envolvimento das crianças no diálogo sobre o tema, se o mesmo trouxe uma reflexão sobre o que é ser solidário, se causou uma mudança de atitude dos mesmos em relação a ajudar aos outros, sem receber nada em troca, só pelos simples prazer de ser solidário. Observar no processo das atividades práticas se as crianças estão nos jogos e brincadeiras desenvolvendo atitudes solidárias e colaborativas umas com as outras.

**Demanda:** Observar as atitudes de solidariedades durante a semana e descrever pelo menos cinco delas e trazer para serem discutida na sala. Fazer um desenho do que mais lhe chamou atenção no vídeo.

**Material utilizado:** Televisão; computador; lápis; caneta; cadeiras; bola.

**Considerações sobre a aula:**

O vídeo de fato chamou muito a atenção das crianças; percebe-se daí o instinto de

colaboração e solidariedade que elas trazem dentro de si mesmas.

Tivemos, no início do debate, um pouco de dificuldade em conseguir a atenção de alguns estudantes que insistiam em chamar em ter a atenção da aula toda para eles, no entanto, o diálogo ocorreu com uma boa reflexão sobre a temática e algumas produções das crianças sobre as atividades desenvolvidas.

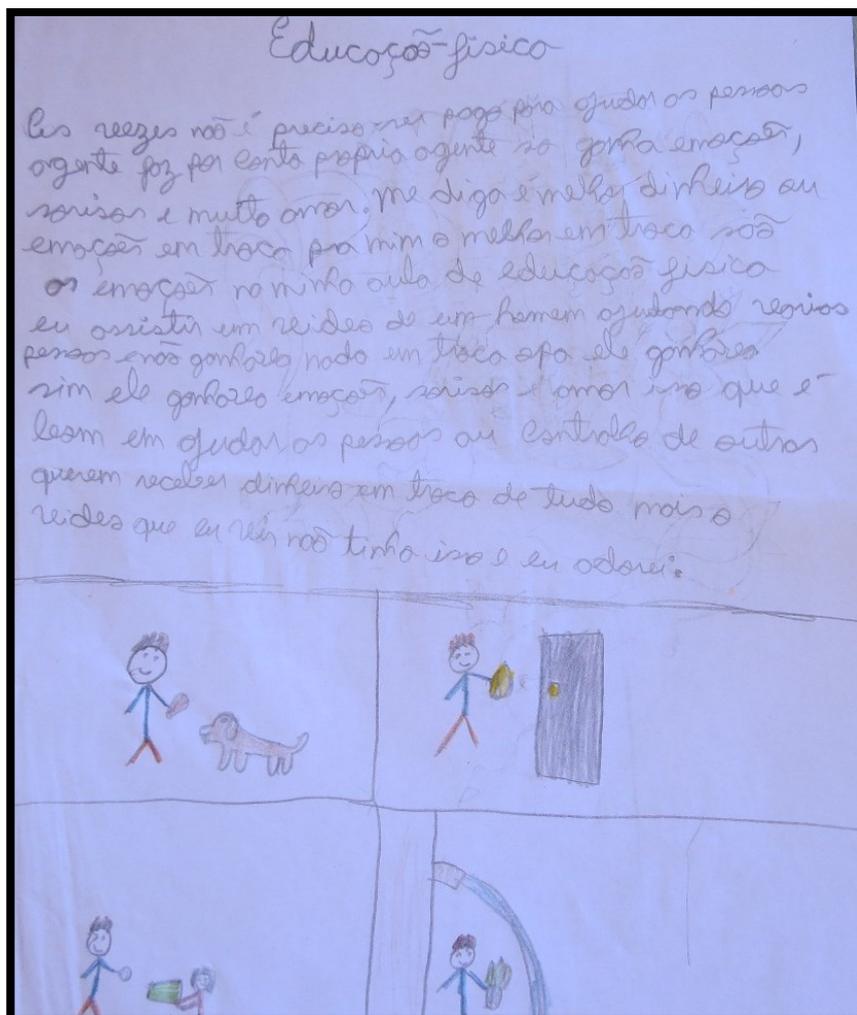
No diálogo com os estudantes, refletimos sobre o vídeo, sobre como eram as pessoas antes de serem ajudadas e como elas se transformavam depois de serem ajudadas. Refletimos também sobre a questão de ajudar o outro sem receber nada em troca, onde o ser herói não é só aparecer na televisão, mas estar, no dia a dia, contribuindo para a construção de um mundo melhor. O debate do vídeo se estendeu além do previsto e não foi possível vivenciar as atividades práticas.

Figura 62 – Aula com o vídeo “O Herói anônimo”. UD V – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

Figura 63 – Desenho e texto sobre o vídeo “O Herói anônimo”. UD V – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

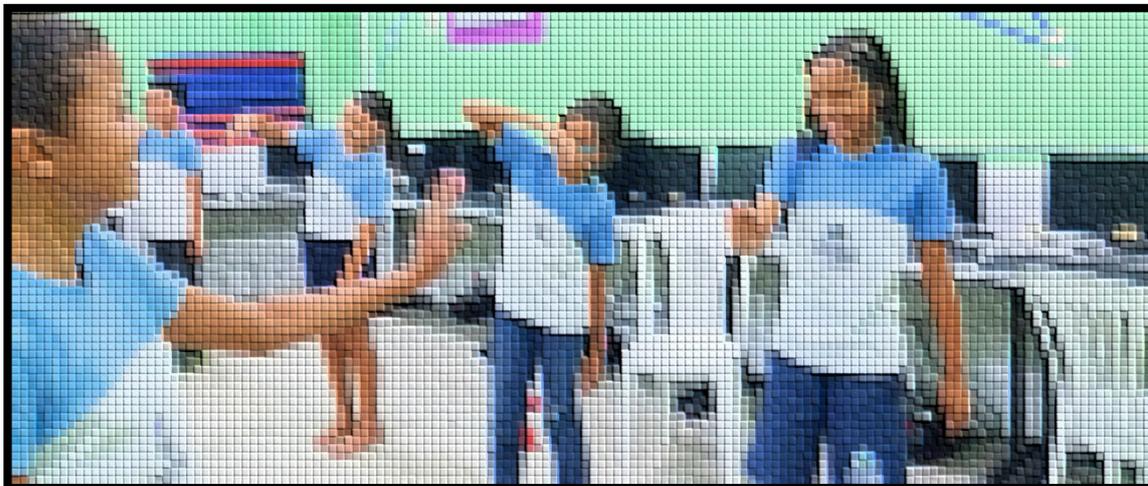
## APÊNDICE B – FOTOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO “CÍRCULO DIALÓGICO” DA EXPERIÊNCIA PILOTO

Figura 64 – Foto do círculo dialógico. UD V – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

Figura 65 – Foto do círculo dialógico – expressão corporal. UD V – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).

Figura 66 – Foto do círculo dialógico – desenho. UD V – Experiência piloto (5º ano).



Fonte: acervo da pesquisa (2016).