

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR HUMANISTA NO  
MUNICÍPIO DE MAGÉ NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO  
EDUCACIONAL.**

**ANDRESSA IZAIAS FRANÇA**

**2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE  
JANEIROINSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR HUMANISTA NO MUNICÍPIO DE  
MAGÉ NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.**

**ANDRESSA IZAIAS FRANÇA**

*Sob a orientação da Professora*

**Dra Nadia Maria Pereira de Souza**

Dissertação submetida como requisito  
parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**, no Programa de  
Pós-Graduação em Educação Agrícola.  
Área de Concentração em Educação  
Agrícola.

**Seropédica, RJ  
de 2023**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F798e

FRANÇA, ANDRESSA IZAIAS , 1992-  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR HUMANISTA NO MUNICÍPIO DE  
MAGÉ NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL. /  
ANDRESSA IZAIAS FRANÇA. - Seropédica, 2023.  
60 f.: il.

Orientadora: Nadia Maria Pereira de Souza.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Agrícola, 2023.

1. Educação Física Humanista no Ensino Fundamental.  
2. Tendências Pedagógicas. 3. Escola Municipal  
Desembargador Oswaldo Portela. I. Souza, Nadia Maria  
Pereira de , 1962-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em  
Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed  
in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil  
(CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ANDRESSA IZAIAS FRANÇA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 28/09/2023**

---

Orientadora, Profa. Dra. Nadia Maria Pereira de Souza, UFRRJ

---

Membro Externo ao PPGEA, Profa. Dra. Valeria Nascimento Lebeis Pires, UFRRJ

---

Membro Externo, Professor Dr. Felipe Lameu dos Santo CPII

---

Emitido em 02/10/2023

**HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 76/2023 - PPGEA (11.39.49)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 02/10/2023 12:39 )*

NADIA MARIA PEREIRA DE SOUZA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.02.24)  
Matrícula: ####677#7

*(Assinado digitalmente em 02/10/2023 23:44 )*

VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptEFD (11.39.53)  
Matrícula: ####184#1

*(Assinado digitalmente em 02/10/2023 11:00 )*

FELIPE LAMEU DOS SANTOS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ####.###.387-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **76**, ano: **2023**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **02/10/2023** e o código de verificação: **1238b625fa**

## RESUMO

FRANÇA, Andressa Izaias. **Educação Física Escolar Humanista no Município de Magé na Perspectiva da Inclusão Educacional.** 60f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

O presente trabalho abordou a temática da Educação Física Escolar na Rede pública no Município de Magé- RJ. Esse trabalho teve como objetivo geral: Analisar uma proposta pedagógica humanista na Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental, no Município de Magé-RJ, na perspectiva da inclusão educacional. Para alcançar este objetivo geral, os objetivos específicos foram: - Caracterizar as tendências pedagógicas da educação e as abordagens da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental, com base nas políticas públicas na área. Descrever a realidade sócio educacional da Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela (E.M.D.O.P.) – Município de Magé- RJ, descrevendo dados da realidade do Município, das principais políticas públicas na área. - Analisar o significado social das atividades de ensino da Educação Física escolar no Ensino Fundamental, da Rede Pública de Educação de Magé-RJ, a partir do estudo das tendências pedagógicas, com vistas ao processo de inclusão educacional dos estudantes. A pesquisa de natureza qualitativa utilizou os principais procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, estudo de caso e historiografia. Os autores de base foram: Souza (1993), Ulrich Gumbrecht (2009), Oliveira (1985), Rogers (1972), Dewey (1979), Libâneo, 1986, Piaget (1993), Libâneo, (1986), Freire, J. B (1993) e outros representantes da Pedagogia Humanista. Foram analisados os seguintes documentos e legislações: a LDBEN Número 9394/1996, Documento do MEC norteador da Base Comum Nacional - BNCC (Brasil, 2018.) Documentos norteadores da Educação Básica – Ensino Fundamental da Prefeitura de Magé- RJ, Projeto Político Pedagógico da Escola estudada e Planos de Ensino da Educação Física Escolar de 2018, sétima série do Ensino Fundamental. O outro procedimento de pesquisa utilizado foi estudo de caso da Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela (E.M.D.O.P), analisado através da historiografia, com base nos estudos de ULRICH GUMBRECHT (2009). Os resultados demonstraram a importância da Educação Física Escolar Humanista e inclusiva na perspectiva de valorizar o ator social e suas singularidades, enfatizando a criatividade e a expressão como conteúdos formativos. Fez uma crítica a BNCC e sua proposta clássica de educação. Apresentou dados que contribuem para o PPPGEA, para a educação pública e para a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental, apresentando alternativas de uma concepção de educação mais libertadora, global e criativa.

**Palavras-chaves:** Educação Física Humanista no Ensino Fundamental, Tendências Pedagógicas, Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela.

## ABSTRACT

FRANÇA, Andressa Izaias. **Humanistic School Physical Education in the Municipality of Magé from the Perspective of Educational Inclusion.** 60p. Dissertation (Master's in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

This work addressed the theme of School Physical Education in the public network in the Municipality of Magé- RJ. This work had the general objective: Analyze a humanist pedagogical proposal in School Physical Education, in Elementary Education, in the Municipality of Magé-RJ, from the perspective of educational inclusion. To achieve this general objective, the specific objectives were: - Characterize the pedagogical trends in education and approaches to School Physical Education in Elementary Education, based on public policies in the area. Describe the socio-educational reality of the Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela (E.M.D.O.P.) – Municipality of Magé- RJ, describing data on the reality of the Municipality, the main public policies in the area. - Analyze the social meaning of school Physical Education teaching activities in Elementary School, in the Public Education Network of Magé-RJ, based on the study of pedagogical trends, with a view to the process of educational inclusion of students. The qualitative research used the main methodological procedures: bibliographical research, documentary research, case study and historiography. The basic authors were Souza (1993), Ulrich Gumbrecht (2009), Oliveira (1985), Rogers (1972), Dewey (1979), Libâneo, 1986, Piaget (1993), Libâneo, (1986), Freire, J B (1993) and other representatives of Humanist Pedagogy. The following documents and legislation were analyzed: LDBEN Number 9394/1996, Document from the MEC guiding the National Common Base - BNCC (Brazil, 2018.) Documents guiding Basic Education – Elementary Education from the City of Magé- RJ, Pedagogical Political Project of School studied and School Physical Education Teaching Plans for 2018, seventh grade of Elementary School. The other research procedure used was a case study of the Desembargador Oswaldo Portela Municipal School (E.M.D.O.P), analyzed through historiography, based on the studies of ULRICH GUMBRECHT (2009). The results demonstrated the importance of Humanistic and inclusive School Physical Education from the perspective of valuing the social actor and their singularities, emphasizing creativity and expression as training content. He criticized the BNCC and its classic education proposal. It presented data that contribute to the PPPGEA, to public education and to School Physical Education in Elementary Education, presenting alternatives for a more liberating, global, and creative conception of education.

**Keywords:** Humanistic Physical Education in Elementary School, Pedagogical Trends, Desembargador Oswaldo Portela Municipal School.

## **DEDICATÓRIA**

*Ao 7º (sétimo) ano de 2018 que fez de mim professora.*

*À Isadora Cézar (em memória) .*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao criador do universo, aos meus mentores espirituais que me deram forças para seguir. Sou grata à vida por me permitir nascer em uma família cercada de amor que foi fundamental em todo esse processo, me apoiando e amparando. Mãe, pai, minha querida irmã, meu sobrinho, essa conquista é nossa.

Gostaria de agradecer a professora Nádia Souza por toda contribuição e luta nas áreas de Educação e Educação Física, por me guiar com tanto cuidado e profissionalismo nesse processo e em tantos outros nessa caminhada.

Aos companheiros do CA de educação física, à minha turma (DS/2020) que mesmo passando pelos momentos turbulentos da pandemia da COVID-19 não soltaram minha mão. “Vamo, time!”

Agradeço as orações da minha família, minhas amigas/irmãs do F3-407, minhas amigas mageenses e araruamenses, aos queridos amigos do Coletivo Guarani, meu psicólogo Roberto e psiquiatra Maurício, aos meus alunos e equipe da UNIASSELVI, aos queridos ex-alunos e equipe da E.M. Desemb. Oswaldo Portella, família Almeida, família Lourenço da Cunha, família Guimarães, família Molina, Elizangela Cely e Fernando Copetti que são grandes inspirações, aos colegas do C.M. Prof. Pedro Paulo e E.M. Prof. Darcy Ribeiro em Araruama, aos professores do PPGEA que tornaram nossa trajetória única e especial.

Não caberiam tantos nomes de pessoas que acreditaram e me incentivaram. Obrigada!

## EPÍGRAFE

“Cara, cê quer saber o que é mais hilário  
Isso daqui não é uma letra é um documentário  
Que tenta falar de tempo, sem falar de horário  
Você é internacional, nós somos interplanetários  
[...] Somos a mudança dessa era...” (Froid)

## **LISTA DE SIGLAS**

- 1- PPGEA- Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola
- 2- UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- 3- IA- Instituto de Agronomia
- 4- PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- 5- UNIASSELVI- Centro Universitário Leonardo da Vinci
- 6- MEC- Ministério da Educação
- 7- EMDOP- Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portella
- 8- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- 9- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- 10- LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- 11- PPP- Projeto Político Pedagógico
- 12- PHC- Pedagogia Histórico-Crítica
- 13- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- 14- RJ- Rio de Janeiro
- 15- DVD
- 16- IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- 17- SEMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- 18- DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais
- 19- PNE- Plano Nacional de Educação
- 20- DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Infantil
- 21- DCNEF- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
- 22- DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- 23- FOMA- Fórum Climático de Magé

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS DA PESQUISA .....</b>	<b>5</b>
2.1	Para Alcançar este Objetivo Geral, os Objetivos Específicos foram:.....	5
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO I REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>6</b>
3.1	As tendências pedagógicas da educação e as abordagens da educação física escolar no ensino fundamental, com base nas políticas públicas na área. ....	6
3.2	As Tendências Pedagógicas na Educação Física Escolar – Apoio Teórico para Compreender a Dinâmica das Aulas no Ensino Fundamental na Escola Pública.....	8
3.3	Curriculum Ampliado e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino da Educação Física – Críticas ao Modelo Legal .....	13
3.4	Críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (MEC) 2018 e Defesa das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) - (MEC, 2013).....	14
3.5	Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar .....	14
3.6	A Inclusão Educacional na Pedagogia Humanista.....	15
3.7	As Contribuições da Psicomotricidade na Tendência Pedagógica Humanista e na Inclusão do Discente na Educação .....	16
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO II - MUNICÍPIO DE MAGÉ- RJ: A EDUCAÇÃO PÚBLICA E A ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR OSWALDO PORTELA (E.M.D.O.P.) LOCUS DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
4.1	Pressupostos Históricos do Município de Magé.....	19
4.2	A Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portella (E.M.D.O.P) – Magé - RJ ..	27
4.3	Orientações Curriculares do Ano de 2018 na E.M.D.O.P .....	30
4.4	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como Princípio Orientador da Educação Pública SEMEC - Magé - RJ .....	31
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO III AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA HUMANISTA E INCLUSIVA – RELATO DE EXPERIÊNCIA ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR OSWALDO PORTELA (E. M. D. O. P - MAGÉ- RJ.) - LÓCUS DA PESQUISA .....</b>	<b>34</b>
5.1	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Física Escolar – Críticas à Proposta .....	34
5.2	Relato de Experiências Vividas – Na Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela (E. M. D. O. P - MAGÉ- RJ.) - Lócus da Pesquisa- Impacto das Falas dos Atores Sociais X Pedagogia de Projetos: .....	41
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>49</b>
<b>8</b>	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>55</b>
	Apêndice A - Transcrição do Vídeo “Identidade”.....	56
	Apêndice B - Relato de Três Participantes do Vídeo (2023).....	59

## 1 INTRODUÇÃO

A minha trajetória como Professora de Educação Física e o meu envolvimento com o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) têm raízes em minha experiência de vida em um ambiente rural. Meu pai era um agricultor familiar, enquanto minha mãe era professora do ensino fundamental. Ambos desempenharam papéis fundamentais em minha formação, criando-me em meio à natureza, cercada por matas, animais, árvores e campos abertos. Nesse ambiente, o ato de brincar, dançar e correr livremente desempenhou um papel decisivo na minha escolha por cursar Educação Física em uma universidade voltada para questões agrárias.

Eu cresci em Magé, uma região rural na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, que apresentava características tanto urbanas quanto rurais. Durante minha infância, adolescência e vida adulta, tive contato tanto com o campo quanto com a perspectiva da vida no campo, com sua conexão direta com animais e a natureza rural, influenciou minha visão sobre a vida rural. Essa visão moldou minha compreensão sobre atividades recreativas típicas do ambiente rural, incluindo brincadeiras, danças tradicionais e aquelas inspiradas na televisão. Nesse contexto, jogos, cavalgadas e brincadeiras eram comuns, realizadas em um cenário rural que coexistia com elementos urbanos.

No entanto, como uma jovem do campo com traços urbanos, enfrentei desafios ao buscar uma educação universitária fora do meu ambiente de origem. Inicialmente, tive receio de atravessar ruas movimentadas, enfrentar locais muito cheios e lidar com o concreto frio da cidade, repleto de prédios altos. No entanto, o desejo de obter uma educação superior acabou superando esses medos.

Gradualmente, comecei a perceber que minha experiência rural me proporcionava uma perspectiva única ao ingressar no curso de Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Minha bagagem cultural, enriqueceu minha vida acadêmica na UFRRJ e saí da zona de conforto, apesar de ser uma universidade “verde”.

Na UFRRJ, apelidada de "Rural", envolvi-me com a dança universitária, a pesquisa acadêmica, a monitoria de Prática de Ensino em Educação Física e o movimento estudantil, entre outras atividades. Minhas experiências dentro de uma universidade pública com ênfase em questões agrárias eram enriquecidas pelas atividades artísticas, música, treinamento esportivo e momentos de relaxamento em seus amplos campos, onde eu podia observar animais domésticos, silvestres e o pôr do sol no lago do Instituto de Agronomia (IA).

Minha paixão pela Educação Física crítica me levou a analisar os mecanismos de ensino em minhas aulas e na monitoria de Ensino de Educação Física na UFRRJ. Essa experiência me proporcionou diálogos profundos com meus orientadores e colegas, além de orientar alunos que estavam se preparando para se tornarem professores de Educação Física. O período de monitoria foi uma etapa importante para minha futura formação acadêmica em Educação.

Minha experiência anterior como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) também me ajudou a desenvolver meu ensino de Educação Física. Durante esse período, observei como os alunos da escola atendidos pelo programa reagiam às minhas aulas, enfrentando desafios e manifestando seu interesse ou desmotivação em relação à Educação Física.

Atualmente, como professora efetiva na cidade de Araruama, no Rio de Janeiro, e no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), continuo a refletir sobre questões como inclusão educacional, teorias humanistas e o apreço pela escola em minhas práticas pedagógicas. Essas reflexões fazem parte do meu contínuo processo de desenvolvimento

profissional e acadêmico na área da Educação Física que não é morto ou inerte, está sempre em movimento.

Na minha formação o panorama da educação inclusiva foi percebido no contexto das ações formativas, como uma atitude interativa, atividade que se constitui nas relações com o todo da escola.

O estudo das concepções educacionais e das tendências pedagógicas fizeram parte de minha formação e nesta pesquisa farei um diálogo com o estudo de caso e com a experiência didático-pedagógica realizada. De todas as reflexões vividas, essas foram as mais marcantes na minha atuação na escola.

A Educação Física para se preocupar com o educando em sua totalidade, como sujeito histórico-social e não apenas os elementos esportivos da matéria, a escola deve se desvincilar desse modelo histórico que a educação física é esporte, ciência esportiva, ciência biológica ou ginástica.

Segundo os estudos de Soares, 1992, a Educação Física não pode ser reduzida à natureza motora, eminentemente biológica, ou mesmo a ginástica ou atividade esportiva. Contém, além da dinâmica corporal, atividades relacionadas ao cotidiano do educando, à ludicidade, ao lazer, à integração e a socialização de grupos. Por trás das brincadeiras e das atividades lúdicas próprias da Educação Física encontramos caminhos para os educandos desenvolverem sua cultura corporal, sua espontaneidade, seu crescimento pessoal e social.

#### **Assim, os PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA FORAM:**

Inicialmente quero conceituar o termo ‘pesquisa’. Para Gil, (2008, p. 26) “Entende-se por pesquisa “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

Compreende-se que a pesquisa como descrita pelo autor trata-se de algo que está sempre em renovação, para que se possam construir conhecimentos que atendam aos interesses da sociedade em geral.

Segundo MINAYO (2011), a pesquisa está inteiramente **ligada às problemáticas encontradas na prática cotidiana, e mesmo sendo algo voltado para a teoria não se separa do objetivo de questionar para construir a realidade, se ligando também a ação.**

Ao dizer que a pesquisa se utiliza de métodos científicos, o GIL (2008) confere a pesquisa científica uma característica que a diferencia dos demais tipos de pesquisa, que é a forma ou técnica de verificação que possibilitou alcançar tal conhecimento.

O tipo de pesquisa utilizado na elaboração deste trabalho tratasse de uma **pesquisa qualitativa**. Para MINAYO, a pesquisa qualitativa trabalha “... com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (2011, p. 21).

#### **Os principais procedimentos metodológicos desta investigação foram:**

-Pesquisa bibliográfica, - pesquisa documental e estudo de caso.

A **Pesquisa Bibliográfica** é um procedimento exclusivamente teórico, compreendido como a reunião de assuntos abordados sobre determinado tema.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já estudadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Assim, o trabalho científico em geral deve ser iniciado com uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica, para Gil (2007, p. 44) “tem como principais exemplos as investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”.

A **Pesquisa Documental** é um tipo de pesquisa que utiliza **fontes primárias**, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente. De acordo

com estudos de Lakatos; Marconi (2007) “a característica da **pesquisa documental** é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias (p.174). No caso os documentos específicos da UFRRJ, da PROGRAD e do curso de Bacharelado em Zootecnia da UFRRJ, focando em um estudo de caso institucional.

**Foram analisados também os seguintes documentos e legislações:** a LDBEN Número 9394/1996, Documento do MEC norteador da Base Comum Nacional - BNCC (Brasil, 2018.) Documentos norteadores da Educação Básica – Ensino Fundamental da Prefeitura de Magé- RJ, Projeto Político Pedagógico da Escola estudada e Planos de Ensino da Educação Física Escolar de 2018, sétima série do Ensino Fundamental.

O outro procedimento de pesquisa utilizado foi **estudo de caso** da **Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela (E.M.D.O.P.) – Município de Magé- RJ**. Segundo Gil (2008), o **Estudo de Caso** possibilita a observação de determinados grupos sociais, indivíduos, profissões, instituições ou comunidades, a fim de conhecer suas particularidades, sem separar os elementos constituintes à realidade, obtendo com isso exemplos, aplicações de experiências em outra realidade e generalizações.

Através da de pressupostos da **historiografia**, com base nos estudos de ULRICH GUMBRECHT (2009), a autora reuniu um conjunto de dados acerca do tema, através do registro dos principais resultados de atividades desenvolvidas na com base na pedagogia de projetos, em 2018, na Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela, no Município de Magé- RJ, experiência que teve relevância para a sua carreira e vida.

Após essa introdução, com a contextualização e apresentação dos pressupostos metodológicos feitos, a pesquisa que se segue foi estruturada em 03 capítulos:

**-Capítulo 1:** -AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO E AS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL, COM BASE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA.

**-Capítulo 2:** – CAPÍTULO II – O MUNICÍPIO DE MAGÉ- RJ: A EDUCAÇÃO PÚBLICA E A ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR OSWALDO PORTELA (E.M.D.O.P.) LOCUS DA PESQUISA.

**-Capítulo 3:** - CAPÍTULO 3 - AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA HUMANISTA E INCLUSIVA –ESTUDO DE CASO DA 7<sup>a</sup>. SÉRIE DA ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR OSWALDO PORTELA- MAGÉ- RJ- LÓCUS DA PESQUISA.

Finalmente, foram apresentadas as considerações finais e referências.

O presente estudo é uma pesquisa de **natureza qualitativa, do tipo estudo de caso**. A investigação utilizou os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica desenvolvida através de livros, Teses, dissertações e artigos científicos já elaborados, pesquisa documental em fontes primárias, tais como leis e documentos normativos legais da Educação Básica (BRASIL, MEC, 1996), documentos da Secretaria Municipal de Educação de Magé e da Escola lócus do estudo:

**A delimitação da pesquisa** refere-se ao **estudo de caso** da **Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela (E.M.D.O.P.) – Município de Magé- RJ**, situada no RUA IDALINA MONTEIRO, 65 CENTRO. 25900-028 Magé - RJ. :.. Código INEP: 33145733 · Localização: Urbana · Dependência Adm.: Municipal ·, realizada através do impacto de um projeto educacional realizado no ano de 2018, com a sétima série do Ensino Fundamental.

Destaco que essa unidade escolar em Magé onde residi na infância e a escola escolhida foi o local onde iniciei minha carreira docente após ser egressa do Curso e Licenciatura em Educação Física da UFRRJ. Mesmo após muitos anos, destaco que essa experiência se constituiu como uma das mais importantes de minha carreira, por isto desejei

compartilhar nesta pesquisa, fazendo o estudo de caso da turma da 7<sup>a</sup>. Série do Ensino Fundamental.

Os **principais motivos da escolha** foram a relevância do tema para a Educação, para o Programa de Mestrado em Educação Agrícola da UFRRJ (PPGEA) e para a educação básica, a localização da escola, a especificidade da turma pesquisada que era considerada uma turma atípica e com dificuldades de aprendizagem.

## 2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esse trabalho teve como **objetivo geral**: Analisar uma proposta pedagógica humanista na Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental, no Município de Magé-RJ, na perspectiva da inclusão educacional.

### 2.1 Para Alcançar este Objetivo Geral, os Objetivos Específicos foram:

- Caracterizar as tendências pedagógicas da educação e as abordagens da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental, com base nas políticas públicas na área.
- Descrever a realidade sócio educacional da Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela (E.M.D.O.P.) – Município de Magé- RJ, descrevendo dados da realidade do Município, das principais políticas públicas na área e do projeto político pedagógico da Unidade escolar.
- Analisar o significado social das atividades de ensino da Educação Física escolar no Ensino Fundamental, da Rede Pública de Educação de Magé-RJ, a partir do estudo das tendências pedagógicas, com vistas ao processo de inclusão educacional dos estudantes.

### 3 CAPÍTULO I

#### REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esse capítulo apresentou uma revisão de literatura, com o intuito de examinar conceitos fundamentais, definir termos, contextualizar informações e explorar teorias relevantes ao nosso tema de investigação. **O objetivo deste capítulo foi** caracterizar as tendências pedagógicas da educação e as abordagens da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental, com base nas políticas públicas na área.

##### **3.1 As tendências pedagógicas da educação e as abordagens da educação física escolar no ensino fundamental, com base nas políticas públicas na área.**

A Educação é um objeto de reflexão e pesquisa ao longo da história, pois está em constante mudança. Destacamos importantes teóricos da Educação e trouxemos algumas de suas contribuições, examinando suas visões sobre o papel da Educação, Educação Inclusiva na sociedade, a formação do indivíduo e os desafios enfrentados pelos educadores contemporâneos, buscando relacionar com o campo da Educação Física.

A educação humanista e focada na natureza é uma abordagem pedagógica que se concentra em proporcionar experiências de aprendizagem ao ar livre, em contato com a natureza. Valorizando a conexão dos estudantes com o ambiente natural, permitindo que explorem, investiguem e aprendam a partir das experiências vivenciadas ao ar livre. O contato com a natureza pode auxiliar na redução do estresse dos alunos; a criar uma conexão com o meio e despertar um maior senso de cuidado e preservação; oportunidade de abordar temas interdisciplinares entre outros (MEC, 2018).

O pesquisador Libâneo é conhecido por sua abordagem pedagógica progressista, que enfatiza a importância da práxis educativa e da formação crítica dos indivíduos (LIBÂNEO, 1994). Destaca a necessidade de superar uma concepção tradicional de ensino, baseada na transmissão passiva de conhecimento, e promover uma prática pedagógica que valorize a participação ativa dos estudantes (LIBÂNEO, 1994).

Para Libâneo (1994), a Educação deve estar voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, levando em consideração suas dimensões cognitiva, afetiva e social. Nesse sentido, o autor defende a importância de uma escola que proporcione experiências significativas, estimule o pensamento crítico e promova a construção do conhecimento pelos alunos.

Saviani, por sua vez, é reconhecido por sua contribuição para a pedagogia histórico-crítica, que busca compreender a Educação a partir de uma análise dialética da realidade social. Saviani (1995) discute a relação entre Educação e transformação social, argumentando que a escola desempenha um papel de suma importância na formação de cidadãos críticos e conscientes.

A pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (1983), parte da compreensão de que a sociedade é marcada por contradições e desigualdades, e cabe à escola contribuir para a superação dessas contradições por meio da educação. O autor destaca a importância de uma prática educativa que articule o ensino dos conteúdos curriculares com a formação ética e política dos estudantes, estimulando a reflexão crítica sobre a realidade.

A partir da análise das contribuições de Libâneo, Saviani e Luckesi, foi possível identificar alguns dos diversos desafios enfrentados pela Educação. Dentre esses desafios,

destacam-se a necessidade de superar a visão tecnicista e utilitarista da Educação (que se perpetua até os dias atuais), valorizando a formação integral dos indivíduos; a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, que garanta oportunidades iguais para todos os estudantes; e a articulação entre teoria e prática na formação dos professores.

Além disso, pode ser importante destacar a relevância do uso das tecnologias da informação e comunicação na Educação, bem como a necessidade de repensar os modelos tradicionais de avaliação, buscando práticas avaliativas que sejam mais significativas e formativas para os estudantes.

A partir da visão de Libâneo, Saviani, Luckesi e outros autores na área foi possível repensar nossa atuação e perceber a importância de uma Educação inclusiva comprometida com a formação crítica, reflexiva e ética dos indivíduos. Vimos a importância de se repensar a prática pedagógica, valorizando a participação ativa dos estudantes, a reflexão crítica sobre a realidade e uma avaliação formativa que contribua para o desenvolvimento dos estudantes como atores sociais e sujeitos históricos incluídos.

O exercício da pedagogia está para além das práticas escolares, sendo, principalmente, um conjunto de conhecimentos dos processos sociais, estando inserida, por exemplo, na família, no trabalho, na política, na televisão e na escola (LIBÂNEO, 2001). Por isso, inexiste sociedade sem prática educativa, haja visto que o processo de educação está intrinsecamente ligado aos saberes e habilidades culturais organizados.

Na realidade da educação brasileira, o *Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão*, junto ao Instituto Unibanco (2019), se propôs a realizar pesquisas para entender os motivos da evasão e escolar e o abandono pelos alunos.

Com isso, segundo o Observatório (2019) muitas foram as conclusões como a questão socioeconômica, racial, de gênero e o desinteresse dos educandos na forma de aprendizagem. Assim, se constatou que envolver a comunidade escolar, dialogar com a família e desenvolver ações voltadas para as questões raciais e de gênero, são algumas das ações no combate à evasão e abandono.

Tais questões são reflexos do sistema capitalista que impactam diretamente na educação transformando alunos em produto de compra e venda (SAVIANI, 2019), bem como se exprime no fato de que o meio escolar não busca avaliar o educando, mas sim o examinar (LUCKESI, 2005), sendo primordial a tomada da consciência pedagógica de que os alunos devem evoluir em conhecimento de forma crítica, com a finalidade de se tornarem seres humanos completos na sociedade (LIBÂNEO, 2001).

Dito isso, é importante se debruçar sobre os ensinamentos dos autores pensadores da pedagogia como Demeval Saviani idealista da Pedagogia Histórico-Crítica; Carlos Cipriano Luckesi filósofo da teoria Avaliativo-Construtiva e José Carlos Libâneo filósofo teórico da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

As dificuldades no ensino brasileiro na atualidade estão atreladas à busca incansável em combater o domínio neoliberal, pois buscam transformar a educação escolar em mercadoria, um bem de produção, conforme a sociedade capitalista a idealizou. Como forma de manutenção de controle sob essa estrutura, as propostas de reforma no ensino trazem apenas o treino dos alunos a fim de realizarem avaliações sistematizadas, sendo inexistentes as políticas educacionais (SAVIANI, 2019).

A educação, primordialmente a escolar, deve trabalhar o saber sistematizado, visando transformá-lo em saber significativo, ou seja, seletar do conjunto de objetivações humanas construídas ao longo dos anos os pontos essenciais que formam a realidade do povo. Isto é, utilizar essa esquematização a seu favor. Com isso, inclinando na teoria da Pedagogia Histórico-Critica (PHC), é dever de a prática pedagógica organizar para possibilitar sua apropriação aos alunos no ambiente escolar (SAVIANI, 2019).

Para isso, Saviani, precursor da PHC, identificou três momentos que uma teoria, que seja verdadeiramente crítica, precisa conter. Primeiro, cabe aproximar do objeto em suas características estruturais de modo a conhecê-lo concretamente; segundo, deve haver contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; e terceiro, realizar uma elaboração e sistematização da teoria crítica. (SAVIANI, 2019).

Em resumo, os três momentos da teoria crítica de Saviani mostram uma evolução de suas ideias sobre a educação, partindo de uma aproximação com o marxismo, passando pela crítica à pedagogia tradicional e culminando com o desenvolvimento e consolidação da teoria histórico-crítica. Essa teoria busca uma educação emancipatória, que promova a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade social.

Para além, a escola não avalia o educando, somente o examina (LUCKESI, 2005). Assim, ao aplicar exames aos alunos, as escolas não se preocupam em buscar saber como eles chegaram à resposta obtida, importando somente a resposta, isto é, o desempenho final. Além disso, as provas são limitadas ao momento da sua aplicação, não havendo um rastreio a fim de descobrir como os aprendentes chegaram à determinada resposta e, tampouco, o que virá depois (LUCKESI, 2005).

Ainda, são classificatórios, ou seja, ao final, os educandos são classificados em aprovados ou reprovados dentro de um parâmetro estabelecido, que vão de zero a dez. A Educação Física não foge dessa realidade, ainda vemos nas escolas o rendimento em quadra sendo instrumento (e único) de avaliação. Caso o aluno tenha uma nota não satisfatória, lhe é possibilitado realizar um novo exame, porém, mesmo obtendo uma nota máxima, a primeira é a que prevalecerá, pois, ao final, o que conta é a sua média (LUCKESI, 2005).

A partir desta contextualização faremos uma imersão nos estudos das tendências pedagógicas da Educação e da Educação Física escolar, para a partir deste referencial abordar a perspectiva da inclusão nas aulas de Educação Física e realizar o estudo de caso previsto.

### **3.2 As Tendências Pedagógicas na Educação Física Escolar – Apoio Teórico para Compreender a Dinâmica das Aulas no Ensino Fundamental na Escola Pública**

O objetivo desta secção foi caracterizar as tendências pedagógicas e abordagens da Educação Física escolar de forma a subsidiar a análise do impacto de projetos de Educação Física escolar mediadas na Escola Municipal de Magé, RJ.

O estudo das tendências pedagógicas segundo Libâneo (1986) marcaram historicamente a educação e o ensino da Educação Física no Brasil. As pedagogias foram classificadas por Libâneo 1986 em Tendências Pedagógicas liberais e progressistas.

Segundo o autor, na pedagogia tradicional algumas vezes são utilizados objetos, ilustrações ou outros artifícios mais comuns, porém o ato de ensinar é centrado na figura professor, na maioria das vezes expondo o conteúdo de forma oral na intenção do aluno “gravar” o conteúdo e reproduzi-lo posteriormente em algum tipo de avaliação feito pelo professor, ou seja, ouve a matéria e sua função é decorá-la.

Paulo Freire (1996) apresentou uma crítica a esta postura tradicional e reprodutivista, a classificando como uma educação bancária e excluente. O autor discorreu que o professor tem se mostrado algumas vezes como um ‘ser superior’ que ensina a ‘ignorantes’. Isto propicia a formação de uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito de informações vindas do educador.

Souza (1993) afirma que “culturalmente, a prática de métodos de ensino e avaliação tem sido feita através de posturas autoritárias e coercitivas, objetivando, principalmente a capacidade de memorização dos conteúdos programáticos, ficando restrita ao ato de medir os acertos e os erros dos indivíduos. Então, é preciso que haja uma mudança nessa concepção pedagógica procurando entender o contexto, levando em conta a construção do conhecimento

junto com o educando, com foco na transformação social, equidade e respeito.

De acordo com os estudos de Souza, 1993, ao apresentar a MATRIZ ANALÍTICA DAS TENDÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA, os processos pedagógicos foram classificados pela autora em três tendências pedagógicas da Educação Física Escolar: **a tendência clássica** (tradicional); **a tendência humanista-reformista** (psicológica) e **a tendência crítico-social (social)**. Essa matriz tomou por base os estudos de Libâneo (1986) e de vários autores descritos no quadro 1 que se segue que caracterizaram o pensamento em cada tendência pedagógica.

**Quadro 1** – Matriz Analítica das Tendências de Avaliação do Ensino-Aprendizagem na Educação Física Escolar

	1) Tendência clássica (quantitativa)	2) Tendência humanista-reformista (qualitativa)	3) Tendência crítico-social (participativa)
<b>- Tendência Pedagógicas da Educação</b>	<b>- Reprodutivista, tradicional, tecnicista</b>	<b>- Humanista modernizante, de base psicológica</b>	<b>- Crítico-social e libertadora - transformação</b>
<b>Propósito do processo ensino-aprendizagem e avaliação</b>	Educação bancária e expositiva, objetiva medir a quantidade e a exatidão de informações que se consegue reproduzir.	<b>Realizar o controle da própria aprendizagem, sendo este processo feito pelo aluno, métodos centrados no sujeito e na criatividade</b>	Julgar, qualitativamente a participação mútua e permanente na prática educativa por professores e alunos, no processo de transformação social. Métodos coletivos.
<b>Objetivos do ensino-aprendizagem e avaliação</b>	Ênfase nos conteúdos motores e específicos: (valências físicas, estruturas psicomotoras de base, habilidades desportivas, técnicas e regras padronizadas).	<b>Ênfase nos aspectos psicológicos. O principal objetivo é o motivo ou os motivos internos do próprio indivíduo, determinados pelo próprio educando.</b> <b>Subjetividade e criatividade.</b>	Ênfase nos conteúdos culturais universais da Educação Física, redimensionados de acordo com a realidade, a crítica alternativa e a prática social.
<b>Referências e critérios de avaliação</b>	Avaliação por normas e critérios institucionalmente estabelecidos. Os padrões de movimentos preestabelecidos informados pela Biomecânica, rendimento observado em tabelas específicas e pelo sucesso em competição.	<b>Critérios individuais. O estudante deverá definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende.</b>	Critérios discutidos por todos os elementos envolvidos na prática educativa e avaliação recíproca. Critérios estabelecidos na dinâmica da prática educativa, de forma mútua e constante, visando à prática social dos conteúdos criticados.
<b>Funções da avaliação</b>	Ênfase na avaliação somativa e no produto, de forma fragmentada e classificatória.	<b>Ênfase na avaliação formativa. Recuperação e acompanhamento individual.</b>	Ênfase na avaliação como constante diagnóstico. Recuperação paralela.
<b>Responsabilidade pelo plano de ensino e pela avaliação</b>	Professor e equipe pedagógica.	<b>Os educandos.</b>	A comunidade.
<b>Procedimentos de avaliação</b>	Padronizados e de fácil quantificação, evidenciando a produção da informação ou habilidade.	<b>Autoavaliação, relato de experiências do discente.</b>	Estabelecidos de acordo com a natureza e o objeto a ser avaliado.
<b>Principais autores de base</b>	Popham (1977); Skinner, Bloom (1971) e Harrow Tyler (1973), Popham	Oliveira (1985), Rogers (1972), Dewey (1979). Libâneo, 1986, Martin	Luckesi (1984); Freire, P. (1996); Demo (1987); Libâneo (1985)

	(1977) Turra (1986), Libâneo (1986).	<b>Buber, Mizukami, 1986. Piaget (1993), Libâneo, 1986. Freire, J. B (1993)</b>	e 1994). Brach (2001), Daolio (2004). Darido (2005), Taffarel (1995), Soares (2002), Guiraldelli Jr, (1988)
--	--------------------------------------	---	---

Fonte: Adaptado de Souza (1993, p.129-130, grifo nosso).

Libanêo (1985) na pedagogia tradicional algumas vezes são utilizados objetos, ilustrações ou outros artifícios mais comuns, porém o ensinar é feito pelo professor e ele é o centro do ensino, na maioria das vezes expondo o conteúdo de forma oral na intenção do aluno “gravar” o conteúdo e reproduzi-lo posteriormente em algum tipo de avaliação feito pelo professor, ou seja, ouve a matéria e sua função é decorá-la.

A **tendência clássica de caráter técnico-tradicional e reproduutivo** é uma fusão não estruturada das Pedagogias classificadas por Libâneo (1986) como tradicional e tecnicista. Na primeira o professor é o modelo de aprendizagem e a tônica é a reprodução. Já na tendência tecnicista, professor e aluno ficam subordinados ao conteúdo oficial dos livros didáticos e propostas tecnicistas vindas de fora da escola, muitas vezes sem sentido para o educando. Nessa tendência pedagógica, a avaliação é predominantemente quantitativa e avalia-se o resultado da aprendizagem. A ênfase recai no produto e não no processo: “verificação quantitativa da extensão de conteúdos assimilados pelos alunos” (SOUZA,1993). O professor é visto como o centro no processo ensino-aprendizagem.

Freire (1996) discorre que na concepção tradicional e bancária, “o professor ainda é um “ser superior que ensina a ignorantes”. Isto corrobora para formar uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita.

Souza (2011) afirma que “culturalmente, a prática de métodos de ensino e avaliação tem sido feita através de métodos autoritários e coercitivos, objetivando, principalmente a capacidade de memorização dos conteúdos programáticos, ficando restrita ao ato de medir os acertos e os erros dos indivíduos”. Então é preciso que haja uma mudança nessa forma dos professores utilizarem o instrumento avaliador procurando entender o contexto, mudando tanto na teoria quanto na prática, sendo levado em conta a construção junto com o avaliado preocupando principalmente com a transformação social.

Entretanto, o sistema educacional por vezes se mostra excludente e seletivo. Isso, sobretudo, se intensifica quando a maioria dos estudantes de escola pública tem o fator distribuição de renda do país desigual e ausência de políticas públicas voltadas as suas necessidades (LUCKESI, 2005).

Diferente do exame, a avaliação tem como características desempenhos provisórios em razão de trabalhar na busca para coletar os melhores resultados concebíveis. Luckesi (2005) em sua teoria Avaliativo-Construtiva considera cada processo provisório como uma base para a próxima etapa, ou seja, mais um passo à diante. Isto é, à avaliação, como mecanismo avaliativo, somente interessa o que estava acontecendo, o que está acontecendo e o que acontecerá depois com o educando.

Assim, segundo Luckesi (2005) a avaliação olha para o ser humano como pessoa em desenvolvimento, em processo de aprendizagem constante. Não interessa a aprovação ou a reprovação do aluno, pois, tal atitude, se isolada, é punitiva, mas sim o seu crescimento levando em conta as suas individualidades, a escola e o sistema de ensino, no geral.

Já a **Tendência Humanista-Reformista** explicita uma preocupação com a subjetividade do indivíduo, partir das experiências adquiridas ao longo da vida. Souza (1993) afirma que “Esta tendência avaliativa privilegia as mudanças qualitativas ocorridas no interior de cada indivíduo. Ela promove, como uma possível inovação, a efetiva participação do aluno no momento avaliativo”. Nesse contexto, a avaliação predominante é a formativa com a

autoavaliação do aluno, priorizando o caráter participativo do aluno, Souza (1993) então confirma isso:

A principal concepção de avaliação nesta tendência é a participativa, na qual o essencial é a participação de todos: educadores, educando, especialistas da educação, funcionários responsáveis pelos alunos e representantes da comunidade no julgamento de valor, principalmente no processo de tomada de decisão, consequência desse julgamento (SOUZA, 1993 p. 128).

Oliveira (1985) ao falar da proposta humanista, deixa claro que por mais que essa tendência pareça ser um pouco individualista por ser autoavaliação, na verdade ela ajuda o aluno a superar suas barreiras internas, com vistas a buscar o melhor baseando-se no social, ele afirma bem isso ao dizer que:

O fato de fazermos a nossa proposta humanista à luz da psicologia não sugere, em hipótese alguma, que a educação possa ou deva ser reduzida ao plano individual. Este é importante quando interagindo com o social, em busca de uma superação dialética que permita ao homem ser o arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana. (OLIVEIRA, 1985, p.9).

Então, deve-se concluir que, segundo Oliveira (1985) as atividades não podem ser feitas de acordo com o que o professor acha importante, deve-se levar em conta a individualidade do aluno e o autor discorre que:

[...] as tarefas que pretendam promover uma aprendizagem realmente significativa para o aluno devem levá-lo a uma atitude consciente e relacionada com sua própria realidade, de modo a incorporar-se ao conjunto de seus conhecimentos. Não devemos conduzir as aulas em função daquilo que achamos importante, mas, a partir das necessidades do educando, criar situações que tenham possibilidade de integrar os objetivos do próprio aluno, promovendo uma autêntica mudança de comportamento. (OLIVEIRA, 1985, P.50)

Segundo Libâneo, 1986, na tendência Pedagógica ‘Renovada Progressivista’, a escola tem como objetivo desenvolver habilidades cognitivas a partir de suas experiências vividas pelo aluno. O método utilizado seria o valor dos experimentos, a pesquisa, a descoberta, levar a reflexão, “aprender fazendo”. A sua é teórico-prática, baseada nas vivências. O relacionamento entre professor- aluno se mostra mais livre e espontâneo. “Trabalha-se a consciência da vida grupal, respeitando o sujeito, sendo um indivíduo solidário, participando e respeitando as regras do grupo. Para garantir um clima harmonioso dentro de sala de aula”. (P. 25).

A ideia central desta pedagogia é “aprender fazendo”, através de experimentos, vivências, projetos e pesquisas, onde o educando tem voz na aula. Desta forma o educador busca despertar o interesse do grupo no processo de aquisição de conhecimentos e ainda desenvolver o espírito crítico para resolver problemas, situações desafiantes e mediar conflitos.

Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediataizada, ou seja, por meio da transformação das consciências”. (ARANHA, 1996, p. 216).

Cipriano Carlos Luckesi, por sua vez, se dedica ao estudo da avaliação da aprendizagem, destacando a necessidade de uma prática avaliativa que seja congruente com os princípios educacionais. Luckesi (2005), problematiza a concepção de avaliação como

mera atribuição de notas e destaca a importância de uma avaliação formativa, que contribua para o processo de ensino e aprendizagem. Não adianta, somente, “quantificar” os alunos. Para o autor a avaliação formativa deve ter com

O objetivo principal a promoção do desenvolvimento dos estudantes, fornecendo um retorno para que tenham oportunidades de refletir sobre seus erros e acertos. O autor propõe a utilização de instrumentos diversificados de avaliação, como portfólios e projetos, que permitam uma avaliação mais abrangente e contextualizada. Essa concepção se aproxima da tendência pedagógica humanista da educação, focada no sujeito e na autoavaliação.

Já as pedagogias progressistas buscam a mudança e transformação social. O estudante deve ser estimulado a apresentar sua bagagem histórica de saberes e experiências associada à novos conteúdos, entretanto é uma pedagogia que foca o ensino nos processos históricos, sociais e coletivos. Realizando assembleias, discussões e debates. A decisão é do grupo. As principais representantes são as pedagogias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos segundo os estudos de Libâneo (1986).

Na pedagogia libertadora que tem como principal representante principal, Paulo Freire, a aprendizagem é vista como uma ‘libertação do sujeito histórico’. O ensino é contextual voltado para temas geradores que surgem a partir da problematização e do espírito investigativo do estudante nas relações com o grupo, com a comunidade, com o interesse local e com o universo de conteúdo da vida do estudante.

Continuando a análise das pedagogias progressistas, na **pedagogia Crítico-Social dos conteúdos:**

Aprender, dentro da visão da pedagogia crítica dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. **Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe.** O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera a visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora. (LIBÂNEO, 2006, p. 42, grifo nosso).

Segundo os estudos de Libâneo (2006) a relação métodos-conteúdos deve ser articulada, propiciando a aquisição do saber contextual, mas que haja correspondência e significado dos conteúdos com os interesses do educando e a realidade da vida.

As tendências pedagógicas do processo ensino aprendizagem na Educação Física escolar, segundo Betti (2008) podem ter influências de diferentes áreas como Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, Ciências do Esporte, Cultura Corporal de Movimento e Aptidão Física relacionada à Saúde e pode-se observar que essas perspectivas ajudaram na definição para a intervenção do profissional em Educação Física.

Na perspectiva crítica e social, Ehrenberg (2014) discorre sobre a cultura corporal do movimento, como um saber inerente à Educação Física:

representada por atividades como: jogos, lutas, danças, ginásticas desportos e quais quer agente inferido a expressividade corporal do ser humano, compreendendo a sob cargo da disciplina fazer com que o aluno assimile a cultura corporal como um produto social, histórico e político do ser, ao movimentar-se exterioriza uma linguagem corporal, carregada de sentidos, sentimentos e códigos, [...] “Reconhecer que o corpo é um suporte de uma linguagem e nele se manifesta a cultura em que está inserido”.

(Ehrenberg, 2014, pg.7).

### **3.3 Currículo Ampliado e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino da Educação Física – Críticas ao Modelo Legal**

Deve-se primar pelo desenvolvimento integral do adolescente na afirmação de suas identidades individual e coletiva, sendo um sujeito histórico, ator social e produtor de culturas. A “sociabilidade” e “subjetividade” são importantes fatores na formação do educando, sem abrir mãos do lúdico em várias etapas da vida. Nesta perspectiva é importante que o currículo das séries finais do ensino fundamental (educação básica) promova a discussão de temas sociais, tais como cidadania, respeito ao outro, solidariedade, sustentabilidade do planeta terra, linguísticas, respeito às opções de gênero e imersão do ensino a partir das características de regionalidade.

O uso da tecnologia de forma inclusiva durante as aulas se faz necessário. A escola deve ser um espaço de diálogo com a comunidade, com os responsáveis e com a comunidade escolar como um todo, de forma que o planejamento do projeto político pedagógico seja participativo e integrado ao contexto social da escola e dos alunos.

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** do Ministério da Educação – (MEC, 2028), Secretaria de Educação Básica organizou o ensino fundamental (lócus deste estudo) em quatro áreas de conhecimento: Linguagens (onde a Educação Física está inserida), Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Em conformidade com a BNCC (BRASIL, MEC, 2018), compreendendo o educando como sujeito histórico, com o direito de ‘ascender’ aos percursos de aprendizagem, inovação e conexão de “saberes” e “conhecimento”, preceitos para a constituição do ser humano, para contribuição com a sociedade. A BNCC propõe a organização didática em campos de experiências, uma maneira de organizar o currículo, vista como adequado para a faixa etária até seis anos de idade. Os campos de experiências articulam de forma central as brincadeiras e interações, de onde surgem as ressalvas e colocações, dialogando juntamente com as propostas dos professores.

Lacerda e Costa (2012) também enfatizam a importância do desenvolvimento do trabalho integrado onde cada docente possa contribuir para elaboração de estratégias que de forma efetiva atendam as reais demandas do educando, é de suma relevância a integralização do professor de Educação Física no projeto político pedagógico da escola.

A Educação Física escolar em uma percepção psicomotora deve oportunizar a criança através dos jogos, brincadeiras e atividades lúdicas a possibilidade ao desenvolvimento psicológico, motor e intelectual, para uma construção de consciência corporal, vinculada a cada estágio de desenvolvimento do educando, com vistas ao equilíbrio da saúde mental e física deles, destacando também o processo de sociabilização, proporcionado pelas atividades físico-recreativas e lúdicas, principalmente quando desenvolvidas de forma inclusiva e criativa.

De acordo com Rosa Neto et al (2010) estudiosos apresentam-se motivados a estudar a articulação entre o desenvolvimento motor, cognitivo e social do ser humano. O desenvolvimento das habilidades motoras permite ao ser humano, desenvolver também o esquema corporal e aperfeiçoar a relação espaço- temporal com vistas ao cotidiano dos estudantes. Diante disto, o desenvolvimento motor pode permitir o aperfeiçoamento global do sujeito, autoimagem, confiança e socialização, quando focado em processos inclusivos.

### **3.4 Críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (MEC) 2018 e Defesa das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) - (MEC, 2013)**

Sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos segundo Libâneo (2001), o primeiro pilar pensado é preparar o educando a produzir na comunidade atual, ou seja, prepará-lo para dominar os instrumentos básicos, valores, conceitos, a proporcioná-lo a capacidade de tomar decisões e analisar. Em segundo, complementando aquele, ensinar aos alunos a pensarem criticamente e criativamente por si próprios, de modo que obtenham autonomia para estarem aptos a pensar e questionar.

Para isso, Libâneo (2001) traz como terceiro pilar a formação para a cidadania crítica e participativa, em que as escolas deverão disponibilizar espaços para o exercício da democracia, iniciativa, liderança e responsabilidades. Em complemento, o quarto pilar é a formação ética, em que professores e diretores de escola entendam que a formação moral é fundamental para o aprimoramento dos conhecimentos na construção da pessoa socialmente responsável em sociedade.

Anteriormente analisadas, as contribuições filosóficas observadas possuem grande impacto para a pedagogia, e vão acrescentando-se entre si, sendo fundamentais para o cenário educacional brasileiro. Saviani (2019), com a Pedagogia Histórico-Critica (PHC) visa combater os estragos causados pelo neoliberalismo na educação brasileira, em que o ensinar é padronizado, buscando o modificar saber significativo.

Com isso criaram-se exames que somente aprovam ou reprovam o aluno sem se preocupar em avaliar em como chegaram a certa resposta para determinada questão proposta, como irão ficar após e tampouco como estavam no momento. Trata-se de um complexo educacional excluente em todos os âmbitos. Assim a Pedagogia Avaliativo-Construtiva é um mecanismo avaliativo em que somente interessa o que estava acontecendo, o que está acontecendo e o que acontecerá depois com o educando, a fim de entendê-lo como ser humano em construção, olhando para suas necessidades e potências (LUCKESI, 2005).

Por fim, segundo Libâneo (2001), pensador da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a escola deve preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, com instrumentos por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade, passando, assim, da desigualdade para a igualdade.

A Educação Física, assim como as outras disciplinas escolares, também se baseia em princípios pedagógicos, como a seleção adequada de conteúdos, a adoção de metodologias de ensino coerentes, a avaliação formativa dos alunos e a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

### **3.5 Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar**

Nos estudos de Educação Física Escolar destacamos as ideias de Bracht (1992) quando aborda a aprendizagem social e a pedagogia crítica. O autor discorria que a aprendizagem social pode ser aplicada ao estudo das interações sociais durante as aulas, onde os estudantes podem aprender observando as ações e habilidades dos colegas e professores. A escolha de modelos e a “imitação” de comportamentos motores também podem ser influenciadas pelos contextos sociais e culturais.

A socialização envolve a aquisição de capacidades (habilidades) físicas e sociais, valores, conhecimentos, atitudes, normas e disposições que podem ser aprendidas em uma ou mais instituições sociais, a exemplo da família, da escola, do esporte, e ainda através dos meios de comunicação (BRACHT, 1992).

Quando nos voltamos para a aprendizagem social no contexto escolar, especialmente no componente curricular de Educação Física, é necessário ir além do simples desenvolvimento das habilidades físicas e motoras. Conforme Bracht (1992) enfatiza, o objetivo principal é promover uma experiência social significativa para os alunos. Isso implica em um processo essencial de socialização dos estudantes em seu ambiente, visando estimular sua participação ativa, autonomia e capacidade crítica.

Nessa perspectiva, a Educação Física não se limita apenas ao aprimoramento técnico ou desempenho esportivo dos alunos, mas busca também proporcionar um espaço de convivência, reflexão e construção coletiva de conhecimentos. Através de atividades físicas, jogos, danças e outras práticas corporais, os estudantes têm a oportunidade de se envolverem socialmente, compartilhando experiências, valores e ideias.

Na concepção de educação libertadora, podemos citar o educador Paulo Freire. A pedagogia libertadora se baseia na liberdade para aprender. No sujeito como ator social e histórico de sua aprendizagem. O autor faz uma crítica à educação bancária, na perspectiva que a educação não deve ser apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas também um meio para questionar as estruturas de poder e as desigualdades sociais. O processo educacional, busca capacitar os educandos a entenderem criticamente o mundo em que vivem, lerem o mundo e interpretá-lo e se envolver ativamente na transformação da sociedade para torná-la mais humana, inclusiva, justa e equitativa.

A Educação Física também precisa numa perspectiva educacional e formativa estar relacionada ao conceito e necessita de um olhar reflexivo. Para Nogueira (2003), “Na Educação Física, as discussões sobre a pedagogia crítica são, preferencialmente, centradas no “como” fazer para que seja possível responder o que seria dar aula crítica de Educação Física.” Bracht (1999) introduz a pedagogia crítica, também conhecida como pedagogia do conflito, no contexto da Educação Física. Ele a divide em duas abordagens principais: a crítico-recuperadora e a crítico-emancipatória (NOGUEIRA, 2003). A abordagem crítico-recuperadora tem suas bases nas propostas de Demeval Saviani e colaboradores, fundamentada na pedagogia histórico-crítica. Já a abordagem crítico-emancipatória foi elaborada pelo professor Elenor Kunz, com influências de autores como Paulo Freire, Merleau-Ponty e teóricos da Escola de Frankfurt.

Ambas as abordagens pedagógicas têm como objetivo propor procedimentos didáticos-metodológicos que estimulem a reflexão crítica sobre as práticas corporais humanas. Isso envolve revelar a lógica dialética (para a abordagem crítico-superadora) e o agir comunicativo (para a abordagem crítico-emancipatória) como aprendizagens significativas a serem desenvolvidas.

Em suma, a perspectiva da pedagogia crítica de Bracht na Educação Física busca oferecer uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimentos, promovendo uma compreensão aprofundada das práticas corporais e capacitando os alunos a serem críticos e reflexivos em relação às suas ações no mundo. Os estudos de Bracht (2016), trouxeram à luz a crítica de Nietzsche que diz que a esfera da pedagogia crítica da Educação Física sucumbiu da “má compreensão do corpo”. Segundo o autor ao buscar separar o corpo da “natureza” e inseri-lo na “cultura”, a pedagogia crítica negligenciou o aspecto indizível, em prol de um discurso racionalista e/ou culturalista sobre o corpo. Portanto, o corpo é percebido como passivo, uma substância inerte, um mero objeto sujeito a ações, e não devemos esperar dele uma contribuição significativa na leitura e compreensão do mundo (BRACHT, 2016).

### **3.6 A Inclusão Educacional na Pedagogia Humanista**

A declaração de Salamanca (1994), diz que cada criança possui o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar um nível adequado de aprendizagem. Para

garantir isso, os sistemas educacionais devem ser cuidadosamente planejados e os programas educativos implementados levando em consideração a diversidade de características e necessidades educacionais especiais. O objetivo é proporcionar uma educação adequada para a maioria das crianças (BASTANI; TRAVASSOS, 2013).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), estabelece os direitos e liberdades fundamentais de todos os seres humanos, independentemente de sua raça, cor, religião, gênero, nacionalidade, origem social ou qualquer outra condição.

Nas escolas enfrentamos algumas dificuldades, pois não existem propostas pedagógicas inclusivas que embasem as ações dos professores (BASTANI; TRAVASSOS, 2013), existe apenas a obrigatoriedade de a criança estar na escola, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.393/96.

Conforme destacado por Mantoan (1997), a inclusão é o melhor caminho para proporcionar a igualdade de oportunidades e possibilitar que crianças com deficiência e/ou necessidades especiais possam se relacionar com outras crianças e estabelecer interações enriquecedoras para o seu crescimento. Através da imitação e do espelhamento, tanto elas quanto as outras crianças se desenvolvem em conjunto.

Se possuem igualdade nas interações, empobrecem as trocas e o desenvolvimento mútuo. No entanto, a mera inserção de crianças na rede regular de ensino não é suficiente; é necessária uma revisão abrangente do sistema educacional para que os princípios da inclusão sejam de fato implementados (BASTANI; TRAVASSOS, 2013).

“A inclusão nada mais é do que um dos direitos mais elementares da condição humana”

Isso implica em repensar as práticas pedagógicas, a formação de professores e a estrutura educacional para atender a diversidade de necessidades e capacidades dos estudantes, de forma a proporcionar a todos uma educação de qualidade e inclusiva.

### **3.7 As Contribuições da Psicomotricidade na Tendência Pedagógica Humanista e na Inclusão do Discente na Educação**

A Psicomotricidade é uma ciência que se dedica ao estudo do ser humano por meio do seu corpo em movimento, estabelecendo conexões com seu mundo interno e externo. Essa área de conhecimento está intrinsecamente ligada ao processo de maturação, considerando o corpo como a base para as aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 1999).

A Psicomotricidade se fundamenta em três pilares de conhecimento essenciais: o movimento, o intelecto e o afeto. Esses elementos interagem de forma sinérgica, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 1999). A Psicomotricidade busca compreender a importância do movimento corporal como instrumento para a evolução do ser humano, englobando não apenas os aspectos físicos, mas também os emocionais e cognitivos. Dessa forma, essa ciência proporciona uma abordagem abrangente e integradora para entender e promover o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Gross (2014) psicomotricidade é definida como uma ciência que se concentra diretamente no movimento humano. Ela se relaciona com a interação por meio da ação, representando a integração do corpo com a natureza circundante. Como ciência, a psicomotricidade tem como objetivo de estudo o ser humano, considerando seu corpo em movimento em relação à sociedade e a si mesmo. Por meio dessa abordagem, busca-se compreender a influência mútua entre o movimento corporal, o ambiente social e o desenvolvimento pessoal. As relações do movimento corporal com o meio tornam o indivíduo mais confiante e compreendente do espaço que ocupa, e consequentemente

melhorentendimento de suas emoções.

Para Lièvre Y Staes (1992, p. 39) é “como a posição global do sujeito, que pode ser entendido como a função de ser humano que sintetiza psiquismo e motricidade com o propósito de permitir ao indivíduo adaptar de maneira flexível e harmoniosa ao meio que o cerca.”

Jean-Claude Coste, (1981) ressalta que a Psicomotricidade é uma ciência interdisciplinar que tem como foco de estudo o indivíduo humano e suas relações com o corpo. Ela se posiciona como uma encruzilhada que se vale das contribuições de diversas outras áreas consolidadas, como Biologia, Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Linguística, entre outras. Em sua prática, busca desafiar a visão cartesiana e reformular as relações entre mente e corpo, propondo uma abordagem na qual o homem não é simplesmente um ser separado do seu corpo, mas sim um ser que se constitui por meio dessa integração entre mente e corpo.

Segundo Falcão e Barreto (2009), ao longo da história, o corpo humano tem sido objeto de valorização, remontando desde a antiguidade, onde ocorria um culto exagerado ao esplendor físico, enaltecendo músculos bem desenvolvidos como símbolo de masculinidade. O trajeto histórico desse corpo, tanto discursivo como simbólico, é caracterizado por diversas concepções que o homem vai formando acerca dele, ao longo do tempo.

A cultura do corpo teve sua origem nas antigas cidades gregas, onde o homem grego conferia ao corpo um lugar de destaque, seja nos estádios esportivos ou nos locais de culto, seja esculpido em mármore ou representado através das cores (FALCÃO; BARRETO, 2009). No século XIX, com os avanços e descobertas da neurofisiologia, tornou-se evidente que existem várias disfunções graves que não requerem lesões aparentes no cérebro ou que a lesão não esteja visivelmente localizada (FALCÃO; BARRETO, 2009). Em 1925, Henry Wallon atribuiu uma significativa importância ao movimento humano na construção do psiquismo. Essa diferenciação permitiu que Wallon estabelecesse conexões entre o movimento, o afeto, a emoção, o meio ambiente e os hábitos individuais.

Posteriormente, em 1935, o neurologista Edouard Guilmain desenvolveu um exame psicomotor com finalidades diagnósticas, terapêuticas e prognósticas. Esse exame buscava avaliar aspectos relacionados ao psicomotor do indivíduo, fornecendo informações importantes para o entendimento e tratamento de suas condições.

De acordo com Falcão e Barreto (2009), Wallon dizia que “O movimento (ação), pensamento e linguagem são unidades inseparáveis. O movimento é o pensamento em ato, e o pensamento é o movimento sem ato.

Na década de 1970, vários autores definem a psicomotricidade como uma “motricidade de relação” (FALCÃO; BARRETO, 2009). Começa então, a ser delimitada uma diferença entre uma postura reeducativa e uma terapêutica, que ao despreocupar-se da técnica instrumentalista e ao ocupar-se do “corpo de um sujeito”, vai dando progressivamente maior importância à relação, à afetividade e ao emocional (FALCÃO; BARRETO, 2009). Devido à influência de Wallon, nessa mesma década surgem os primeiros trabalhos na Educação psicomotora.

A psicomotricidade e a Educação Física escolar andam juntas. Nas aulas de Educação Física o professor deve proporcionar a seus alunos uma variedade de movimentos e expressões que colaborem com o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo dessas crianças através de atividades psicomotoras, sendo de grande importância para o desenvolvimento global das mesmas.

A psicomotricidade desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois busca contribuir de maneira pedagógica para o desenvolvimento global da criança, levando em consideração aspectos mentais, psicológicos, sociais, culturais e físicos. Acredita-se que as atividades de psicomotricidade podem ser integradas ao contexto

escolar de maneira a auxiliar no progresso da aprendizagem do aluno. (FERREIRA, 2018 apud VITAL, 2007).

A Educação Física vai além do mero aspecto mecânico. Engloba, além da dinâmica corporal, atividades relacionadas ao cotidiano da criança, à ludicidade, ao lazer, à integração e à socialização de grupos. Por meio das brincadeiras e atividades lúdicas, surgem oportunidades para que os educandos desenvolvam sua cultura corporal, explorem sua espontaneidade, alcancem crescimento pessoal e social, aperfeiçoem seus movimentos naturais e vivenciem desafios e desequilíbrios de forma enriquecedora (FERREIRA, 2018 apud VITAL, 2007).

Durante as aulas, através da psicomotricidade, os alunos conhecem o próprio corpo e este torna-se um recurso para que possam se expressar, vivenciar e adquirir novas experiências, novas formas de movimento, e é neste espaço que há a possibilidade de sentirem a liberdade, de se movimentarem e de sentirem prazer ao realizar uma atividade. (KYRILLOS e SANCHES, 2004 apud VITAL, 2007). Logo, observamos que:

“A expressão livre corporal só é possível na compreensão, já que o bloqueio afetivo aumenta e acarreta um bloqueio físico, como consequência, inibe toda expressão gestual normal/natural (Le Boulch, 1982, apud VITAL, 2007)”.

Através da Educação Física, a criança aprimora suas habilidades perceptivas, resultando em um melhor ajustamento do comportamento psicomotor. As atividades propostas em aula devem ser conduzidas com espontaneidade, levando em conta os níveis de maturação biológica dos alunos, permitindo-lhes desenvolver controle mental e expressão motora. Além disso, tais atividades oferecem à criança a oportunidade de explorar o ambiente e vivenciar experiências concretas essenciais para o seu desenvolvimento intelectual. É também um objetivo buscar educar os movimentos através das funções motoras cognitivas relacionadas à afetividade (MOLINARI e SENS, 2003).

Na psicomotricidade, o educando poderá ter a capacidade de expressão livre, permitindo que explore sua criatividade natural; a corporeidade, trazendo consciência e percepção do próprio corpo e suas possibilidades de movimento, enquanto comprehende a si mesmo através da interação com o corpo e o ambiente; a criatividade em si, estimulada pelas atividades lúdicas e expressivas, que proporcionam espaço para imaginação e a inventividade, permitindo encontrar novas formas de se expressar e resolver problemas. Ao integrar esses elementos na prática psicomotora, é possível potencializar o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, promovendo uma abordagem holística e enriquecedora para a educação, reeducação e terapia.

É necessário ressaltar que a Educação Física escolar precisa derrubar barreiras que ainda hoje separam as pessoas com necessidades educacionais especiais e as pessoas como deficiências psicomotoras dos que não possuem deficiências psicomotoras.

**A Educação Física inclusiva** é uma perspectiva da Educação Física humanista e para a vida, crítica e onde todos devem ser vistos como atores sociais e históricos de sua aprendizagem. Segundo Bastani e Travassos (2013), a Educação Inclusiva é resultado de amplas discussões e estudos teóricos e práticos, que contaram com a participação ativa e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, tanto em âmbito nacional como internacional. Sua origem remonta a um contexto histórico em que a Educação foi reconhecida e valorizada como um espaço fundamental para a plena cidadania e a garantia dos direitos de todas as pessoas, independentemente de suas habilidades e características individuais.

## **4 CAPÍTULO II - MUNICÍPIO DE MAGÉ- RJ: A EDUCAÇÃO PÚBLICA E A ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR OSWALDO PORTELA (E.M.D.O.P.) LOCUS DA PESQUISA**

O objetivo deste capítulo foi descrever a realidade socioeducacional da Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela (E.M.D.O.P.) – Município de Magé- RJ, lócus desta pesquisa, descrevendo dados da realidade do Município e das principais políticas públicas na área e dados educacionais da referida Unidade escolar.

Foi estruturado nos seguintes tópicos: Pressupostos históricos do Município de Magé – RJ, a E.M.D.O.O e a educação nesse contexto.

### **4.1 Pressupostos Históricos do Município de Magé**

Essa secção foi estruturada de forma a apresentar informações históricas e contextuais do referido município, para compreender a realidade da Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela (E.M.D.O.P.), lócus da pesquisa.

A história de Magé remonta à época colonial, antiga e considerada complexa (CÂMARA MUNICIPAL DE MAGÉ), com 458 anos de idade. A cidade é localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense (IBGE, 2023), a aproximadamente 60 quilômetros da capital (Google Maps).

Segundo o Censo do IBGE de 2022, a cidade de Magé- RJ possui 228.127 habitantes (IBGE 2023). Além de suas terras férteis, Magé “esconde” paisagens naturais desde cachoeiras, cascatas, rios às suas praias e manguezais. Entre passado e presente, apresentamos sua existência.

Iniciou-se com a ocupação dos povos tapuias por volta dos anos 1000, que habitavam a área e foram expulsos para o interior do continente com a chegada dos povos tupis advindos da Amazônia (PREFEITURA DE MAGÉ, 2023). No século XVI, quem ocupava a região eram os tupinambás, conhecidos como tamoios.

Os portugueses chegam ao Brasil e em 1565, após a expulsão dos franceses, Simão da Mota recebe uma Sesmaria como doação de Mem de Sá (Fonte: Câmara Municipal de Magé, 2023), localizada no morro da Piedade, próximo onde atualmente está situada a sede municipal de Magé (IBGE, 2023) e era dessa forma que aprendíamos desde crianças nas escolas mageenses sobre a origem da cidade e que também aparece retratada no seu brasão (Ribeiro, 2007, p. 60). Simão da Mota então se estabelece na região levando inúmeras pessoas escravizadas e dá início à exploração dessas terras (IBGE, 2023).

Segundo Ribeiro (2007) para além de Simão da Mota, surge um novo protagonista na fundação do povoamento mageense. filho do donatário da capitania hereditária do Ceará, chamado Antônio Cardoso de Barros, o “conquistador da Guanabara”: Cristóvão de Barros. Também exerceu provisoriamente o governo da colônia.

Como recompensa por seus feitos, Cristóvão de Barros em 1566 e 1579 recebeu “duas vastas faixas de terras localizadas na margem do rio Magé, e passou a ocupá-las” (RIBEIRO, 2007, p. 60).

Segundo Ribeiro (2007), nessa região, ao longo dos séculos XVI e XVII, um “núcleo populacional” começou a surgir, incluindo a construção da primeira igreja dedicada à padroeira da cidade, Nossa Senhora da Piedade. Essa igreja foi erguida no Morro da Piedade por iniciativa do Sargento-mor João Dantas, segundo Ribeiro (2007). Com o passar do tempo, devido à necessidade de melhor atender aos fiéis e devido ao estado precário do porto homônimo e do próprio templo, uma nova igreja em homenagem à padroeira foi construída em 1747, na área conhecida como Paragem do Caminho Grande, que corresponde à atual Avenida Padre Anchieta (RIBEIRO, 2007, p. 60).

Ribeiro (2007) destacou que era importante ressaltar no primeiro momento da colonização do século XVI, que os jesuítas tinham constante presença nas terras Guanabara, catequizando os indígenas e assistindo religiosamente aos colonos. Em Magé, de acordo com Ribeiro (2007), o Padre José de Anchieta tornou-se figura notória ao benzer o poço de água salobra que era um desejo dos moradores locais. Mais tarde, essa água também passou a ser usada para tratar doenças, porque segundo o relato de Baltazar Martins Florença, mestre de açúcar no Engenho de Cristóvão de Barros, durante seu depoimento no processo informativo sobre o Padre Anchieta em 1603, em sua narrativa, ele estava sofrendo muito com asma, quando o jesuíta recomendou que ele bebesse água de uma fonte próxima ao engenho e recitasse cinco Pai-Nossos e cinco Ave-Marias em homenagem às cinco Chagas. Logo em seguida, ele se recuperou completamente dessa enfermidade (RIBEIRO, 2007, p. 60).

Devido às suas narrativas, foi constituída forte tradição em torno do nosso chamado ‘Poço Bento’.

Durante os séculos XVII e XVIII, a partir do pleito desses homens bons locais, foram surgindo diversas freguesias ao redor da Baía de Guanabara: Nossa Senhora da Guia de Pacobaíba, São Nicolau de Sururuí (Suruí), Nossa Senhora da Piedade de Anhumirim (Inhomirim) e Nossa Senhora da Ajuda de Águape-Mirim (Guapimirim), cobrindo um vasto território litorâneo cultivado com cana-de-açúcar e mandioca, em que funcionavam engenhos e uma rede de igrejas matrizes com suas respectivas filiais. A freguesia de Nossa Senhora da Piedade de Magepe (Magé), foi criada por alvará em 18 de janeiro de 1696, pertencendo à Vila de Santo Antônio de Sá (atual região de Itaboraí e adjacências). (RIBEIRO, 2007, p.60-61)

Podemos ver no trecho acima de Ribeiro (2007) o amplo território estabelecido. Mais tarde, alguns se emanciparam e/ou tiveram seus nomes modificados.

De acordo com Ribeiro (2007), sua economia não se fundamentava na produção açucareira. Naquela região, uma diversidade de cultivos agrícolas era praticada, incluindo frutas, vegetais, verduras, arroz, feijão, mandioca, entre outros, que supriam a demanda local, particularmente a cidade do Rio de Janeiro. A força de trabalho nas propriedades rurais era composta por escravos de origem africana.

Em 1778, Magé possuía seis engenhos de açúcar, enquanto a produção de farinha de mandioca e outros produtos alimentares experimentava um notável crescimento (RIBEIRO, 2007, p. 61). As freguesias de Magé, portanto, se especializaram na produção de alimentos essenciais, com seu desenvolvimento acompanhando a abertura de novas terras no interior da região (RIBEIRO, 2007, p. 61).

Com a descoberta do ouro em Minas Gerais, foi necessário a expansão do território e foi aberto um novo trajeto que passava por Magé, denominado então “Caminho Novo”, onde era mais rápido o percurso entre Rio de Janeiro e Minas Gerais (RIBEIRO, 2007, p. 61).

Outras Sesmarias foram adquiridas por sujeitos a fim de expandir o comércio agrário. Magé passa a contar com 170 casas e 16 sobrados e recebe o título de Vila. Eram de sua competência: Magé, Guapi-mirim, Suruí, Guia de Pacobaíba e Inhomirim, fazendo divisa com a Vila de Santo Antônio de Sá e a cidade do Rio de Janeiro (RIBEIRO, 2007, p. 61).

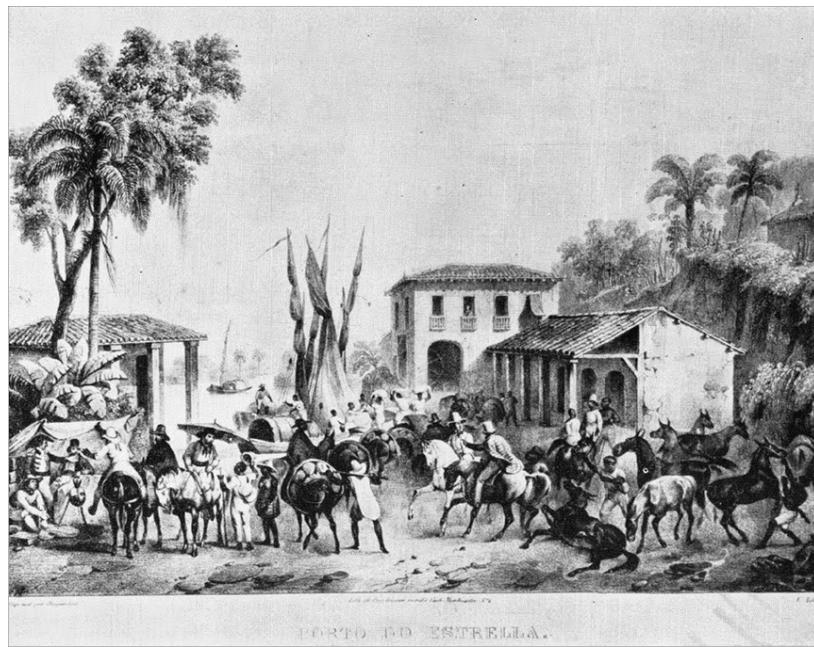
Segundo Lobo (2014), a chegada da corte portuguesa ao Brasil marcou o início de uma significativa reestruturação das forças militares no território brasileiro. Isso envolveu o fortalecimento do Exército e da Marinha por meio da criação de instituições educacionais militares, arsenais, fábricas e oficinas dedicadas à modernização do equipamento militar. Além disso, houve um aprimoramento na gestão financeira das instituições militares. Com isso, damos um salto para 1808, onde Magé recebe a Real Fábrica de Pólvora (inicialmente sediada no Jardim Botânico), em Raiz da Serra, freguesia de Inhomirim.



**Imagen 1-** Antiga Fábrica da Estrela.

Imagen disponível em: [geografiaurbanaufrrj.blogspot.com.br](http://geografiaurbanaufrrj.blogspot.com.br)

Magé expande a produção de mandioca, por mão de obra escravagista, e é apelidada de “Celeiro da Corte” (RIBEIRO, 2007, p. 62). A partir de 1830, o café toma o protagonismo e três portos se destacam na Baixada Fluminense: Pilar, Iguaçu e Estrela. Esse último, segundo Ribeiro (2007), teve maior movimento no fundo da baía. E em 1847 é institucionalizada a Vila da Estrela, composta pelas freguesias de Inhomirim ou Vila de Inhomirim, Guia de Pacobaíba, de Petrópolis, e do Pilar (Duque de Caxias-atual) (RIBEIRO, 2007, p. 63).



**Imagen 2:** Porto Estrela.

Imagen disponível em: [geografiaurbanaufrrj.blogspot.com.br](http://geografiaurbanaufrrj.blogspot.com.br)

A Vila de Magé perde então duas freguesias para Estrela: Inhomirim e Guia de Pacobaíba (RIBEIRO, 2007, p.63). Passou a ter então as freguesias de Vila de Piedade, Guapimirim, Suruí e Aparecida (atual município de Sapucaia), “sendo posteriormente incluída a freguesia de Paquequer (atual município de Teresópolis)” (RIBEIRO, 2007, p. 63). Em 1857 foi decretado que deixasse de ser Vila tornando-se cidade.

Em 1878 o colégio eleitoral de Magé possuía 45 eletores composto por Militares,

Membros da Guarda Nacional e proprietários rurais (RIBEIRO, 2007, p. 63). Continha um centro bastante organizado, com fiscais distritais, escolas, drogarias, biblioteca, vinte e oito professores, empresas de barcas à serviço da Corte e demais movimentações (RIBEIRO, 2007, p. 63).

Outros Municípios surgiram: Petrópolis (1857), Sapucaia (1874) e Teresópolis (1891). Estrela foi extinta enquanto município (1892). Magé então recupera suas antigas freguesias: Guia de Pacobaíba e Inhomirim que passam a se ser denominadas de distritos. No ano em que Estrela foi extinta, Santo Aleixo surge como distrito “com território desmembrado da freguesia de Piedade” (RIBEIRO, 2007, p.63). Em 1892, Magé passou a ser dividida em seis distritos: Magé (1º distrito), Santo Aleixo (2º distrito), Guapimirim (3º distrito), Suruí (4º distrito), Guia de Pacobaíba (5º distrito) e Inhomirim (6º distrito).

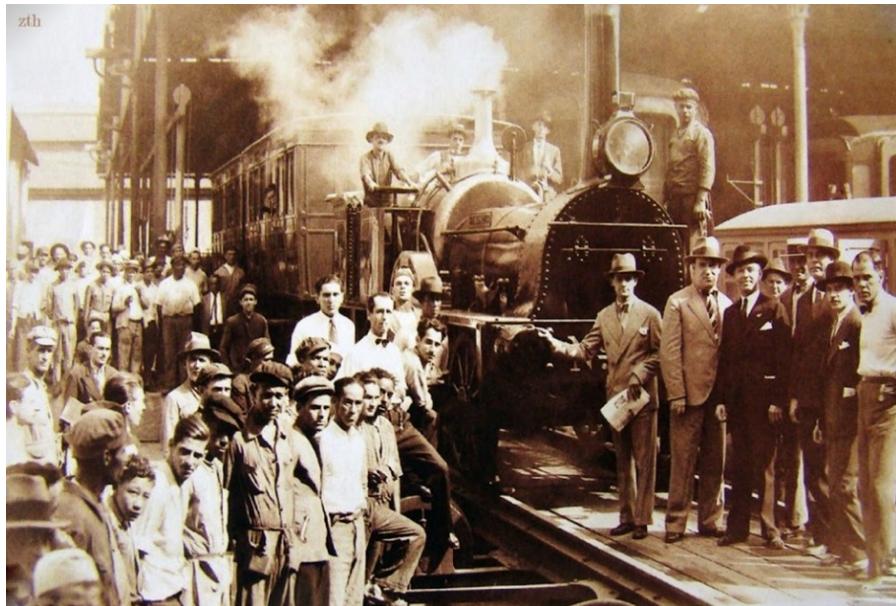
Ribeiro (2007) relata que Magé, enquanto uma grande produtora de alimentos durante o final do século XVIII e o início do século XIX, começou a mudar gradualmente sua economia a partir da década de 1830. Isso ocorreu devido a vários motivos, incluindo a crescente importância do café na economia do Brasil, a criação da Vila de Estrela que resultou na perda de Freguesias, a degradação do solo nas Freguesias mais antigas de Magé que eram dedicadas à produção de alimentos (Nossa Senhora da Piedade e São Nicolau de Suruí, levando a uma redução significativa no número de escravos entre 1850 e 1872), e as consequências da crise da escravidão (RIBEIRO, 2007, p. 63). Devido a lei Eusébio de Queiroz Lei 581/1850<sup>1</sup> que proibia o tráfico atlântico de escravos, o seu número reduziu consideravelmente.

Entretanto, a Vila de Estrela, famosa por abranger tanto atividades econômicas rurais quanto urbanas em suas freguesias, apresentou um crescimento notável, chegando a se tornar o terceiro município mais próspero em toda a Província do Rio de Janeiro (RIBEIRO, 2007, p. 63). Conforme Ribeiro (2007), Estrela se transformou rapidamente em um centro comercial importante, uma cidade onde diversas rotas se encontravam. Apesar disso, ainda operava com um sistema de transporte bastante primitivo, ligado a um mundo antigo de tropas e escravos que transportavam o café para atender à demanda da sociedade industrial europeia (RIBEIRO, 2007).

Foi criada a Companhia de Navegação do Rio Inhomirim e o planejamento para a criação de uma estrada de ferro começou a ganhar força. Finalmente, em 1854, ocorreu a inauguração da primeira ferrovia do Brasil na freguesia de Guia de Pacobaíba. Essa ferrovia tinha 14 quilômetros de extensão e foi financiada com recursos nacionais gerenciados por Irineu Evangelista de Souza, conhecido como o Barão de Mauá, sem qualquer assistência do governo.

---

<sup>1</sup> A lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Sua promulgação é relacionada, sobretudo, às pressões britânicas sobre o governo brasileiro para a extinção da escravidão no país.



**Imagen 3 - Ferrovia de Magé**

Fonte: [www.mage.rj.gov.br](http://www.mage.rj.gov.br)

Ribeiro (2007) aponta que nos primeiros anos de operação, a Estrada de Ferro enfrentou desafios financeiros e operacionais significativos. Somente por volta de 1860, o Barão de Mauá conseguiu superar esses obstáculos ao conectar diversos empreendimentos no sistema de transporte (RIBEIRO, 2007, p. 64). Ele também aproveitou o apelo "turístico" da antiga Freguesia de Petrópolis, que havia se tornado um município em 1857. O clima agradável das montanhas encantou especialmente o Imperador Dom Pedro II.

A parceria entre a Estrada União e Indústria, a Estrada Normal de Estrela, a Navegação a Vapor Imperial e a Estrada de Ferro de Mauá rapidamente resultou em um aumento notável no número de passageiros nos trens de Mauá. Esse número saltou de 19.175 em 1854 para 53.087 em 1862 (RIBEIRO, 2007, p. 64).

Segundo Ribeiro (2007), a partir da implementação da tarifa Alves Branco em 1844, que aumentou os impostos sobre produtos importados, incluindo tecidos de algodão, o Brasil viu um incentivo considerável para desenvolver sua própria produção. A posterior suspensão das taxas alfandegárias sobre máquinas e matérias-primas também impulsionou a criação de fábricas de fiação e tecelagem de algodão. Esse setor desempenhou um papel fundamental no pequeno surto industrial que ocorreu no Brasil na segunda metade do século XIX (RIBEIRO, 2007, p. 64).

Magé, uma região geograficamente privilegiada com um grande potencial hidráulico, despertou o interesse dos empresários da época (RIBEIRO, 2007, p. 64). Ainda de acordo com Ribeiro (2007), a atenção voltou-se para Santo Aleixo, um povoado originalmente composto por agricultores, que tinha surgido a partir de uma capela de fazenda chamada Santo Aleixo. Este povoado estava localizado no sopé da Serra dos Órgãos, em um vale atravessado por diversos rios (RIBEIRO, 2007, p.64).

Ribeiro (2007) discorreu que como esses empresários não tinham opções viáveis de fontes alternativas de energia, eles valorizavam muito os recursos hídricos como fonte de energia. Por causa disso, as terras na região rapidamente se tornaram altamente desejadas para estabelecer indústrias. Em 1848, uma empresa americana fundou a Fábrica Nacional de Santo Aleixo, pioneira no uso de mão de obra assalariada, sendo a primeira desse tipo na indústria têxtil do Rio de Janeiro (RIBEIRO, 2007, p. 64). No ano seguinte à sua fundação, a fábrica já estava entre os quatro principais estabelecimentos industriais da província do Rio de Janeiro, ao lado da Fábrica de Fundição da Ponta da Areia, em Niterói; das Salinas de Cabo Frio; e da

Criação do Bicho da Seda, em Itaguaí (RIBEIRO, 2007, p. 64).



**Imagen 4** - Fachada para a rua principal do distrito, 1950 [Periódico Santo Aleixo e suas histórias]

Carvalho (2021), diz que a queda da Fábrica começou nos anos 1970, quando as casas foram vendidas aos trabalhadores e houve uma desorganização institucional. Os operários se viam como uma "grande família" e sentiram uma grande perda quando a fábrica fechou. Ainda segundo Carvalho (2021), as melhorias proporcionadas aos trabalhadores naquela época ainda são lembradas e valorizadas, especialmente durante a Guerra. No entanto, após o fechamento da fábrica, a comunidade local enfrentou desemprego e falta de perspectivas. Essas circunstâncias geraram novas memórias, que muitas vezes obscurecem eventos como a exploração quase escrava no trabalho ou o emprego de crianças, principalmente mão de obra feminina. O que restou foram as memórias nostálgicas e referências ao passado.

Santo Aleixo é um Distrito de Magé com grande potencial turístico e comumente visitado, possui em seu território parte da Mata Atlântica, um ambiente natural deslumbrante, cercado por trilhas, rios, cachoeiras.



**Imagen 5:** Monjolo, Santo Aleixo-Magé.

Disponível em: [www.turismo.mage.rj.gov.br](http://www.turismo.mage.rj.gov.br)

De acordo com Ribeiro (2007), não apenas Santo Aleixo, mas todo o município de Magé, na segunda metade do século XIX, viu um florescimento de indústrias têxteis. Além da Fábrica de Santo Aleixo, em 1878, foi estabelecido um estabelecimento têxtil em Pau Grande, bairro de Magé (onde décadas depois nasceu Mané Garrincha) que mais tarde se uniu à Companhia América Fabril. No início dos anos 1890, a Fábrica Andorinhas também foi construída em Santo Aleixo (RIBEIRO, 2007, p. 64).

No entanto, esse crescimento industrial em Magé sofreu um revés significativo durante a Revolta da Armada, quando contingentes da Marinha se rebelaram contra o governo do Marechal Floriano Peixoto (RIBEIRO, 2007, p. 64). Magé era estrategicamente importante e bem suprida de alimentos, então os que estavam se rebelando se estabeleceram lá em 1893, até mesmo assumindo o controle das finanças da Câmara Municipal. Ribeiro (2007) diz que as tropas governamentais desembarcaram no Porto Estrela e marcharam em direção à cidade. Nesse momento, muitas famílias buscaram se refugiar em cidades vizinhas como Teresópolis, Santo Aleixo, Petrópolis e Guapimirim. Esses acontecimentos em Magé foram documentados em uma série de reportagens intituladas "Horrores de Magé", como ficou conhecido o evento, publicadas pelo Jornal do Brasil.



**Imagen 6 - Grupo Resgate Memória de Magé.**

Disponível em: <https://youtu.be/MPSeV7qGoYo?feature=shared>

Após o fim do conflito armado, a economia de Magé entrou em colapso: a agricultura, já abalada pela decadência do sistema escravista e pela abolição da escravidão, entrou em crise; o comércio, que estava prosperando, teve que fechar as portas; e as indústrias têxteis, embora não estivessem diretamente no conflito, não conseguiam vender seus produtos devido ao bloqueio das rotas de transporte que passavam pelos Portos de Piedade e Estrela (RIBEIRO, 2007, p. 64).

Daremos um salto temporal e abordaremos o regime republicano que veio a introduzir uma nova organização administrativa para os municípios do Rio de Janeiro. Através dos decretos 1 e 1-A, de 8 de maio e 3 de junho de 1892, respectivamente, o Presidente do Estado, José Thomaz da Porciúncula, dividiu o Município de Magé em seis distritos: Magé, Suruí, Guapimirim, Guia de Pacobaíba, Inhomirim e o recém-criado distrito de Santo Aleixo (RIBEIRO, 2007, p. 65).

Ribeiro (2007) aponta que as informações sobre a época inicial da república mageense são escassas. Porém, destaca dois aspectos importantes: as consequências da Lei Áurea, que supostamente teriam causado um grande declínio na economia local, e as condições insalubres do clima, principalmente devido ao bloqueio de rios e canais, mas a primeira podemos questionar, já que Magé já dava seus passos no caminho têxtil (RIBEIRO, 2007, p. 65). Com a consolidação das fábricas de tecidos na região, surgiram muitos núcleos populacionais, muitos deles apoiados pelas próprias empresas. Essas empresas se inspiraram nos modelos de cidades industriais estadunidenses e da Europa, segundo Ribeiro (2007). Os empresários investiram na geração de energia hidroelétrica, construíram casas para os trabalhadores, escolas, igrejas, ruas, praças, centros médicos, creches e cinemas. Durante esse período, também surgiram vários clubes de futebol e grupos carnavalescos entre os trabalhadores, muitos deles apoiados pelas indústrias têxteis (RIBEIRO, 2007, p. 65). Por exemplo, o Sport Club Pau Grande, fundado em 1908, e foi primeira equipe em que o famoso jogador Mané Garrincha atuou. Outros clubes, como o Guarany Futebol Clube em 1913, o Andorinhas Futebol Clube e o Mageense Futebol Clube em 1917, também surgiram nesse contexto.

Abaixo, Mané Garrincha no bairro de Pau Grande, na cidade de Magé (onde nasceu).



**Imagen 7 – Garrincha- Jogador de Futebol símbolo de Magé**

Disponível em: <https://www.goal.com/br/not%C3%ADcias/pau-grande-o-local-onde-garrincha-ainda-vive-e-segue/blt16aeb3ffebe921f4>

Em sua obra, Ribeiro (2007) retratou que nos anos de 1980, quando a indústria têxtil entrou em colapso e fechou suas operações, o município enfrentou uma crise econômica significativa e a falta de perspectivas de desenvolvimento. Para enfrentar essa situação, uma das soluções foi promover o turismo na região como um incentivo forte. No entanto, essa iniciativa desencadeou mudanças sociais notáveis no município, especialmente quando as antigas casas das vilas operárias começaram a ser vendidas, levando a um aumento na especulação imobiliária (RIBEIRO, 2007, p. 68).

Começou a acontecer uma mudança desenfreada para a região e locais como Santo Aleixo, Pau Grande, Raiz da Serra, com suas cachoeiras, e Mauá, com suas praias, foram os mais afetados pela migração. Isso levou a problemas, como desmatamento, ocupação de encostas, loteamentos em áreas vulneráveis, construções em altura, crescimento de favelas e condições precárias de habitação em Magé.

Ao longo de sua história, que começa com a concessão de terras a Simão da Mota, Magé passou por altos e baixos, revelando diversas faces ao longo do tempo (RIBEIRO, 2007, p. 68). Foi desde os engenhos de cana-de-açúcar de Cristóvão de Barros no século XVI até se tornar uma região destacada na produção de alimentos no século XIX. De povoado a município, enfrentou a crise do sistema escravista e viu o surgimento das primeiras fábricas têxteis. De experienciar os "Horrores de Magé", de ser um polo industrial a se tornar uma cidade-dormitório (RIBEIRO, 2007, p.68).

Neste contexto histórico, buscamos apresentar as principais características históricas da Cidade de Magé, apresentaremos os dados da educação no Município de Magé da Escola lócus desse estudo, fazendo um salto para a realidade do século XXI.

#### **4.2 A Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portella (E.M.D.O.P) – Magé - RJ**

A E.M.D.O, foi fundada em 06/10/2000, no Município de Magé, área urbana, embora o município tenha origem rural e características congêneres.

De acordo com os objetivos e metodologia, o ano escolhido como delimitação, como marco temporal do estudo foi o ano de 2018. Neste ano, a E.M.D.O.P. contava com: 55 matrículas na pré-escola; 133 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 499 nos anos finais do Ensino Fundamental; 36 na Educação de Jovens e Adultos e 30 matrículas na educação

especial.

A série que foi analisada nesta pesquisa, especificamente no 7º ano do Ensino Fundamental, as matrículas giravam em 119 discentes.

A infraestrutura da escola conta com: dependências físicas com acessibilidade, fornece alimentação, água filtrada, possui laboratório de informática, quadra de esportes, cozinha, sala dos professores, sala de atendimento especial, poço artesiano, esgoto (rede pública), lixo com coleta periódica, internet banda larga, aparelho DVD, impressora, retroprojetor/projetor, TV.

Em 2022, na atualização mais recente dos dados, constava que a Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portella, situada na área urbana abrigava cerca de 52 professores; 102 matrículas na pré-escola; 268 matrículas nos anos iniciais; 411 matrículas nos anos finais; 149 na EJA e 54 como educação especial.

### **Índices de Rendimento Escolar - Distorção Idade-Série – ANO 2018**

Pudemos observar abaixo que em 2018, o 7º ano do Ensino Fundamental possuía um percentual de 47,1%, em distorção da idade-série.



Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2022

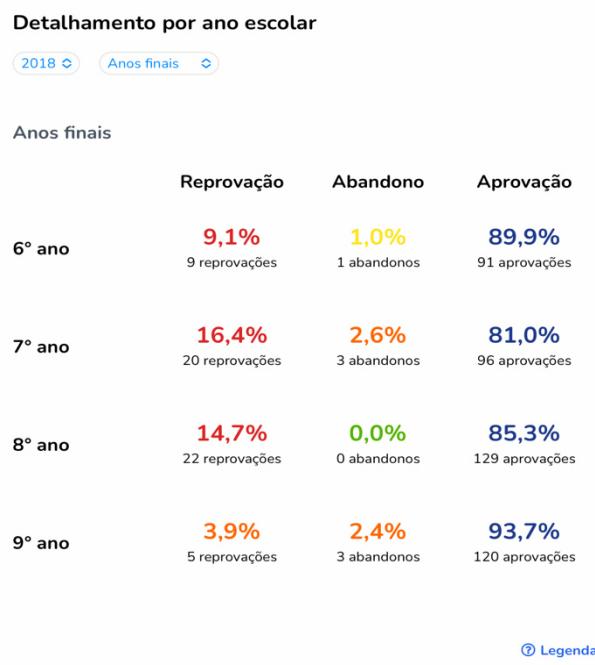
**Figura 1- Índice de Rendimento Escolar -2018**

### **Aprovações, reprovações e abandono de Discentes - 2018:**

No ano de 2018, o percentual de aprovação no 7º ano foi de 81,0%, com um total de 96 alunos aprovados; a reprovação foi de 16,4%, com o total de 20 alunos reprovados no 7º ano. A porcentagem de abandono foi de 2,6%, o que significou o total de 3 alunos evadidos. No gráfico a seguir, podemos ver os índices.



**Figura 1-** Índice de Rendimento Escolar -2018 – ANOS FINAIS EF



**Figura 2-** Detalhamento por ano escolar 2018- Anos finais

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir, segundo eles, a qualidade educacional para estabelecer metas para a melhoria do ensino. A análise é realizada através da prova Brasil, aplicada em todas as escolas municipais do país juntamente aos índices de aprovações verificadas através do Censo escolar.

Abaixo temos o gráfico marcando o desenvolvimento de 2019. Como é possível ver, não foram encontrados os dados dos anos de 2018, então buscamos o ano aproximado.

A EMDOP teve o índice de 5,7 pontos, 0,9 pontos a mais que a média nacional projetada. Podemos visualizar no gráfico abaixo:



Fonte: IDEB 2021, INEP.

### Gráfico 1 - Evolução do IDEB da EMDOP

Ressalta-se que no período da pesquisa, conforme mostrou o gráfico 1, o IDEB projetado para a Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portella foi de 5,7. O IDEB foi superior ao IDEB projetado que foi de 4,8. Essa foi a fase da pesquisa e a fase na qual a Escola adotou a pedagogia de projetos, incluindo atividades lúdicas, de participação dos estudantes e na perspectiva de inclusão educacional.

### 4.3 Orientações Curriculares do Ano de 2018 na E.M.D.O.P

Buscamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, porém no ano de 2018 a Escola não possuía o PPP, então com a intenção de compreender com quais concepções e objetivos educacionais a EMDOP organizava o processo de ensino sistemático. Assim, nós consultamos a Proposta Curricular vigente da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) no Município de Magé no ano de 2018, pois era o documento norteador dos conteúdos da época que foi delimitada para este estudo.

O documento foi criado pela Secretaria de Educação do município (na gestão da época) em conjunto com professores, coordenadores e demais funcionários da rede, para que os professores utilizassem como orientação didático-pedagógica para a elaboração de suas aulas. Poderia ser considerado uma parte micro da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, MEC, BNCC, 2018).

A Proposta da SEMEC-Magé abordava a noção do pertencimento do estudante à sua comunidade, a importância de aproximar os estudantes com a comunidade e com a escola, no sentido de formar e desenvolver plenamente os educandos enquanto cidadãos.

O Documento da SEMEC-Magé apresentava como objetivo da educação “trabalhar o indivíduo para o desenvolvimento social de forma crítica, compreendendo as questões sociais

e respeitando a diversidade'. (MAGÉ, SEMEC, p. 2)  
alunos

O processo de avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos era baseado nos seguintes instrumentos e indicadores: -prova prática, que consistia em assiduidade, vestimenta, respeito mútuo, participação e desenvolvimento (ressalta-se que estes indicadores de avaliação não se referem ao instrumento); -teste escrito; - participação e desenvolvimento nas aulas, cumprimento das tarefas e trabalhos propostos; - extras: onde era considerado a participação em festas como festa junina, desfile cívico, participação em jogos e projetos.

Assim a orientação curricular da SEMEC – Magé é baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC, 2018.

#### **4.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como Princípio Orientador da Educação Pública SEMEC - Magé - RJ**

A BNCC (BRASIL, MEC, 2018) é um documento normativo que estabelece o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo da Educação Básica, garantindo seus direitos de aprendizado. Se aplica exclusivamente à educação escolar, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e é orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que buscam a formação integral dos indivíduos e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

A BNCC é uma referência nacional legal para a elaboração dos currículos escolares em todo o país, abrangendo sistemas educacionais estaduais, municipais e instituições escolares. Ela faz parte da política educacional da Educação Básica e visa alinhar outras políticas e ações relacionadas à formação de professores, avaliação, conteúdo educacional e infraestrutura. Entretanto, a BNCC não considera os dados históricos e contextuais da educação no Brasil, seu povo, suas singularidades e sua história, quando busca padronizar os currículos em todo o Brasil sem considerar a regionalidade e as características de seu povo.

A BNCC busca superar a fragmentação das políticas educacionais, promover a colaboração entre os diferentes níveis de governo e garantir uma base comum de aprendizado para todos os alunos, além de assegurar o acesso e a permanência na escola. Mas, na prática, a BNCC apresenta uma proposição desarticulada de conteúdos fragmentados e operacionalizados em objetivos fechados de aprendizagem e mecânicos.

A BNCC utiliza alguns marcos legais como embasamento: A Constituição Federal de 1988; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/1996; as Diretrizes Nacionais da Educação (DCNs), (2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. (BRASIL, 2014)

Segundo a LDBEN 9394/1996, a Educação Básica no Brasil se divide em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O Ciclo I da Educação Fundamental compreende os cinco primeiros anos de estudo, abrangendo do 1º ao 5º ano. O segundo ciclo, conhecido como Ciclo II, ocorre do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Por fim, o terceiro e último ciclo da educação básica é o Ensino Médio, que engloba o 1º, 2º e 3º ano dessa etapa de ensino. (BRASIL, 1996)

Os objetivos do Ensino Fundamental, séries finais (lócus deste estudo) segundo a LDBEN são:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno

domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BARSIL, MEC, LDBEN, 1996, p. 23)

As DCNs (2013) MEC constituem uma proposta participativa discutida com a comunidade escolar e com os movimentos sociais. Embora a BNCC cite as DCNs 2013 do MEC, a concepção da última é de uma educação crítica, dialógica, onde se valoriza o conhecimento local e contextual, pois não propõe padronização de conteúdos e sim diretrizes que permitem às Escolas em seu PPP adequarem às reais necessidades dos educandos.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência.

Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE. (BRASIL, MEC, 2014)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 compreendem três documentos específicos que orientam a estrutura e o desenvolvimento dos currículos na Educação Básica no Brasil: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI): Essas diretrizes são voltadas para a Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos de idade. Elas ressaltam a importância do brincar, da interação social e do cuidado na educação das crianças pequenas; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF): Essas diretrizes orientam a organização curricular do Ensino Fundamental, que compreende tanto os anos iniciais (do 1º ao 5º ano) quanto os anos finais (do 6º ao 9º ano). Elas colocam ênfase na formação integral dos estudantes e na promoção de habilidades e competências essenciais para seu desenvolvimento; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): Essas diretrizes estabelecem orientações para o Ensino Médio, a etapa final da Educação Básica. Seu objetivo é proporcionar uma formação mais flexível, contextualizada e orientada para a cidadania, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos de acordo com seus interesses e objetivos de vida. (BRASIL, MEC, 2013).

Durante a Educação Básica, a BNCC (2018) define aprendizagens essenciais que visam garantir o desenvolvimento de dez competências gerais, que representam os direitos de aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Na BNCC, competência significa a capacidade de utilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socio emocionais), atitudes e valores para enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, da cidadania plena e do mundo do trabalho.

A noção de ‘avaliar por competência’, entretanto, está vinculada à uma concepção clássica (Souza, 1993), tecnicista e baseada em comportamentos observáveis que podem ser medidos. Constitui um retrocesso à educação nacional.

A BNCC enfatiza que as decisões pedagógicas devem se concentrar no desenvolvimento de competências. Ao estabelecer o que os alunos:

precisam "saber" (abrangendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, principalmente, o que devem ser capazes de "fazer" (usando esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, exercer plena cidadania e se preparar para o mercado de trabalho), a definição das competências fornece orientações para promover o aprendizado fundamental estabelecido na BNCC. (BRASIL, 2018)

A Base Nacional Comum Curricular é dividida cinco áreas de conhecimento. Define as seguintes disciplinas dentro das áreas de conhecimento, e são elas:

I) Área de Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (geralmente, Inglês ou Espanhol), Artes, **Educação Física**, Educação Financeira (opcional); II) Área de Matemática e suas tecnologias: Matemática; III) Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias: Biologia, Física, Química; IV) Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Sociologia, Filosofia e V) Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, 2018, grifo nosso).

ABNCC também aborda a Educação Profissional e Tecnológica, que engloba matérias direcionadas para a formação técnica e profissional em outras áreas. Essa formação pode abranger tópicos como Agricultura, Agroindústria, Informática e outros, de acordo com o contexto educacional.

É relevante destacar que a BNCC estabelece as competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada disciplina ao longo de sua Educação Básica, servindo de guia para o desenvolvimento dos currículos em todo o país.

Torna-se importante resgatar os conceitos e proposições das DCNs do MEC de 2013, como proposta alternativa à BNCC e sua visão corporativa e mecânica.

A seguir o estudo abordou reflexões sobre a Educação Física Escolar no Município de Magé e suas proposições, a partir de uma análise contextual da escola lócus deste estudo, buscando ilustrar um relato de experiência a partir da **pedagogia de projetos** na Educação Física escolar na sétima série do ensino fundamental, demonstrando a necessidade de romper a lógica de conteúdos da BNCC (2018).

Hernández (1998) abordou o tema e define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma **concepção de educação e de ensino**, uma maneira criativa de despertar a compreensão dos educandos sobre os conhecimentos reais e do cotidiano que extrapolam os muros da escola e corroborar na construção da identidade dos discentes. A pedagogia por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na postura do professor. O autor destacou que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção metodológica, mas, como uma maneira de repensar a função da escola.

No capítulo 3 aprofundamos o estudo de caso na turma da sétima série do ensino fundamental da escola lócus do estudo, analisando as atividades desenvolvidas na pedagogia de projetos nas aulas de educação Física escolar.

## 5 CAPÍTULO III

### AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA HUMANISTA E INCLUSIVA – RELATO DE EXPERIÊNCIA ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR OSWALDO PORTELA (E. M. D. O. P - MAGÉ-RJ) - LÓCUS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo foi analisar o significado social das atividades de ensino da Educação Física escolar no Ensino Fundamental, da Rede Pública de Educação de Magé-RJ, a partir do estudo das tendências pedagógicas, com vistas ao processo de inclusão educacional dos estudantes.

O capítulo foi estruturado nos seguintes tópicos: Currículo Educação Física Escolar e a BNCC e críticas à proposta, Currículo da Escola lócus da pesquisa, as aulas de Educação Física Inclusiva na perspectiva da pedagogia de projetos, que surge no início do século XX com escritor John Dewey e outros pensadores da Pedagogia. A ideia de unir a teoria e a vivência prática.

Magali (1998), diz que nessa abordagem, o conhecimento é construído em conexão direta com os contextos em que é aplicado, tornando, -se, portanto, indissociáveis os elementos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo, e a percepção sobre a experiência realizada;

#### 5.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Física Escolar – Críticas à Proposta

A Educação Física como Componente Curricular da Educação Básica propõe atividades corporais em suas diferentes formas de significado social, considerando-as como expressões das capacidades de comunicação dos indivíduos, criadas por diferentes grupos sociais ao longo da história. Nessa perspectiva, o movimento humano é sempre uma parte da cultura e vai além do simples deslocamento no espaço e no tempo de uma parte do corpo ou do corpo como um todo (MEC, BNCC, 2018, p. 213).

Segundo a BNCC, nas aulas de Educação Física, as atividades corporais devem ser encaradas como um fenômeno cultural em constante evolução, diversificado, abrangendo múltiplas dimensões e características únicas, por vezes contraditórias. Isso permite aos alunos construírem conhecimentos que os ajudem a compreender melhor seus movimentos, a importância do autocuidado e a desenvolver autonomia na utilização da cultura corporal em diversas situações da vida, capacitando-os a participar de forma confiante e autêntica na sociedade (MEC, BNCC, 2018, p. 213).

A BNCC discorre que a Educação Física oferece diversas oportunidades para enriquecer a experiência de crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo-lhes explorar um amplo universo cultural. Esse universo engloba conhecimentos sobre o corpo, experiências estéticas, emocionais, jogos e atividades competitivas, indo além da abordagem puramente científica que frequentemente orienta o ensino nas escolas. Experimentar e analisar essas formas de expressão que não se limitam à racionalidade científica é uma das vantagens desse componente curricular (MEC, BNCC, 2018, p. 213).

Entretanto, a escola deve ser um espaço de crítica, de criatividade e de vivências não podendo reduzir o currículo a uma estrutura rígida como a BNCC, focada em competências de ensino. Além disso, a vivência prática das atividades físicas capacita os alunos a participarem de maneira autônoma em atividades de lazer e promover sua saúde.

Para a BNCC (MEC, 2018) há três elementos imprescindíveis: “movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.” (p. 213). Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar. Assim, práticas corporais se referem às atividades realizadas fora de obrigações relacionadas ao trabalho, tarefas domésticas, higiene pessoal ou atividades religiosas, nas quais as pessoas se envolvem com propósitos específicos, sem um objetivo puramente utilitário.

Segue abaixo a descrição dos conteúdos ‘previstos na Base Nacional Comum Curricular’ (BNCC), referentes ao componente curricular Educação Física - nas figuras 1 e 2. (BRASIL, MEC, 2018):

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
EDUCAÇÃO FÍSICA – 6º E 7º ANOS	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Jogos eletrônicos
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios
<b>Ginásticas</b>	Ginástica de condicionamento físico
<b>Danças</b>	Danças urbanas

**Figura 1 :** MEC. BNCC (2018, p. 213).

### EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<b>Lutas</b>	Lutas do Brasil
<b>Práticas corporais de aventura</b>	Práticas corporais de aventura urbanas

**Figura 2:** MEC. BNCC (2018, p. 213).

A BNCC (2018) apresenta uma padronização excessiva do currículo em todo país, sem levar em consideração as especificidades de cada região e de forma a restringir a autonomia das escolas e dos professores, gerando uma demasiada uniformização.

A BNCC (2018) desconsidera as particularidades de diversas regiões não flexibilizando o currículo de modo que não contemple a realidade local, o contexto social do educando e as práticas culturais históricas. Por sua vez, a unidade temática ‘dança’ explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico- expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. (BRASIL, BNCC,2018). Esses aspectos nos pareceram positivos na proposta. Se aproximando dos pressupostos da Educação Física humanista e inclusiva, na perspectiva de valorizar o sujeito e sua história.

Como o estudo abordou a experiência da pedagogia de projetos (LEITE, 1996) no ensino da Educação Física Escolar na 7ª. Série do Ensino Fundamental destacaremos os conteúdos nesta fase de escolaridade.

A figura 3 apresentou as **habilidades do componente curricular Educação Física para a Educação Básica segundo previsto na - BNCC (BRASIL, MEC, 2018)**:

HABILIDADES
<p>(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.</p> <p>(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.</p> <p>(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</p>
<p>(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.</p> <p>(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</p> <p>(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.</p>

**Figura 3:** MEC. BNCC (2018, p. 213).

HABILIDADES
<p>(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.</p> <p>(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.</p>
<p>(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p> <p>(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.</p> <p>(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).</p> <p>(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.</p>
<p>(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.</p> <p>(EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.</p> <p>(EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.</p>
<p>(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).</p> <p>(EF67EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.</p> <p>(EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.</p>

**Figura 4 :** MEC. BNCC (2018, p. 233).

Na figura 4, referente às ‘habilidades’ previstas na BNCC do Ensino Fundamental, o projeto trabalhou principalmente as seguintes habilidades: o esporte alternativo, a música, as lutas e a recriação das danças urbanas.

A BNCC possui uma carga excessiva de conteúdo, tornando difícil para os alunos assimilarem todo o conhecimento em um curto período. **Eixos temáticos, Habilidades e Competências sugeridas pela SEMEC - MAGÉ.**

As unidades temáticas do ritmo e da dança foram privilegiadas na prática pedagógica, através da metodologia baseada em projetos nas aulas de Educação Física na escola lócus da investigação. Na BNCC:

Por sua vez, a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.

(BRASIL, MEC, 2018, p. 218)

Trabalhamos por algumas semanas com a turma da 7<sup>a</sup> série num projeto que denominei de “**Baile das Princesas**”. Os alunos gostavam de *funk*, esse foi o conteúdo abordado dentro de ritmo e dança. Resolvi relacionar com os clássicos das histórias infantis, e então criamos uma história com os personagens como Cinderela, Aladdin, Robin Hood e quem eles desejasse ser. O nome “baile” foi uma alusão à “baile *funk*” e aos “bailes reais” que costumam aparecer nas histórias. Cada aluno escolheu um personagem e então pedi que, quem pudesse, levasse algum adereço no dia da apresentação e o que eu consegui, confeccionei à mão e levei.

Muitos desses alunos moravam em comunidades e faziam parte das suas vivências as músicas e até mesmo bailes funks, segundo alguns diálogos que ouvia entre eles. Então, além da descontração dos ensaios, poder exercer a criatividade e essa identificação gerou neles o interesse em participar. Busquei colocá-los no centro de todo processo, ia apenas direcionando e organizando a parte técnica.

Editei as trilhas sonoras principais das histórias em ritmo de *funk* e a apresentação foi feita, em sua maioria, com o “passinho” que pode ser chamado de “Passinho do menor da Favela” (Sá, 2014) e consiste na execução de passos complexos em cima da base de funk que podem contar com frevo, o *moonwalk* e outros gêneros musicais. O passinho acontece no formato de “batalhas” nas favelas do Rio de Janeiro e ficou conhecido ao viralizar nas plataformas digitais (Sá, 2014, p. 29).

Os ensaios aconteciam geralmente em sala de aula, por questão de logística e acústica do som. No dia da culminância do projeto e apresentação, o equipamento de som da escola não colaborou como gostaríamos. Tanto as músicas, quanto o microfone para a narração estavam com volume baixo, porém não impediu o entusiasmo dos alunos. Foi perceptível o progresso, mais uma vez, das relações. Um dos alunos, lido como inquieto, “rebelde”, indisciplinado também participou desse projeto e, sem que estivesse no roteiro, entrou em cena com uma das alunas com síndrome de *down* e a rodou, com todo cuidado, como se fosse uma princesa. Quando citamos “educação de corpo inteiro” lembrei desse momento, que apesar de não estar diretamente ligado, foi a personificação da interconexão física, social e emocional do ser humano. E emocionou muita gente.

**Quadro 2 - Conteúdos de Educação Física Escolar – SEMEC Magé:**

<b>JOGO</b>  <b>ESPORTE INDIVIDUAL: ATLETISMO</b>  <b>O MOVIMENTO E A SAÚDE: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e comparar os conceitos de cooperação e competição.</li> <li>- Compreender a necessidade e relevância da regra para a convivência social enfatizando a justiça, a dignidade e a solidariedade.</li> <li>- Compreender as lógicas da cooperação e da competição.</li> <li>- Vivenciar diferentes jogos cooperativos e competitivos;</li> <li>- Reconhecer a importância do trabalho em equipe para o sucesso no jogo coletivo.</li> <li>- Conhecer e analisar a história do Atletismo;</li> <li>- Vivenciar os arremessos e lançamentos do atletismo</li> <li>- Vivenciar o atletismo nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade;</li> <li>- Ter compromisso com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades específicas relacionadas a modalidade atletismo;</li> <li>- Criar e experimentar novas regras visando a inclusão e participação de todos;</li> <li>- Identificar a atividade física como promotora de ações preventivas para melhoria da saúde individual;</li> <li>- Compreender a atividade física na promoção de saúde;</li> <li>- Compreender os ciclos de exercícios como possibilidade de ganho de qualidade de vida.</li> </ul>
--	---

**Figura 1:** SEMEC (2018, p. 21)

Atletismo nós trabalhamos sua teoria em sala de aula e na prática nos limitamos mesmo à corrida e competição de uma ponta a outra da quadra, simulando os 100 metros rasos.

Sobre movimento e saúde, tudo que foi trabalhado foi com a intenção de promover bem-estar e considerar os aspectos físicos, sociais e psicológicos dos alunos, dentro do contexto do que era proposto pela Secretaria de Educação, oriundo da BNCC e para além dela, com as especificidades da turma.

<b>JOGO COLETIVO: FUTSAL/FUTEBOL</b>  <b>JOGOS COGNITIVOS</b>  <b>LUTAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e analisar a história das diferentes modalidades esportivas.</li> <li>- Vivenciar as modalidades esportivas nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade.</li> <li>- Vivenciar os fundamentos específicos da modalidade esportiva;</li> <li>- Reconhecer o trabalho em equipe para o sucesso nas modalidades esportivas.</li> <li>- Identificar, problematizar e vivenciar as estratégias de jogo das diferentes modalidades esportivas.</li> <li>- Analisar notícias e reportagens esportivas como processo pedagógico;</li> <li>- Criar e experimentar novas regras visando a inclusão e participação de todos;</li> <li>- Compreender, analisar, entender e contextualizar os jogos cognitivos;</li> <li>- Conhecer, analisar e entender os benefícios dos jogos cognitivos;</li> <li>- Vivenciar diversos tipos de jogos cognitivos;</li> <li>- Conhecer e vivenciar as regras das diferentes lutas.</li> <li>- Identificar as diversas práticas de lutas desenvolvidas nas comunidades locais;</li> <li>- Vivenciar situações de confronto e oposição nas lutas.</li> <li>- Conhecer e analisar as regras das diferentes lutas.</li> <li>- Identificar e vivenciar as estratégias das lutas.</li> <li>- Vivenciar os jogos de luta valorizando a autoestima, o autocontrole e a autodefesa.</li> <li>- Identificar a atividade física como promotora de ações preventivas para melhoria da saúde individual.</li> </ul>	<b>Projeto Copa Do Mundo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a origem da Copa do Mundo, problematizando o uso e a organização do evento na atualidade.</li> </ul>
---	--	---

**Figura 2:** SEMEC (2018, p. 22)

Nos conteúdos de Futsal trabalhei em sala de aula as teorias sobre origem, fundamentos e principais regras. Nas aulas práticas priorizei desenvolver os fundamentos com educativos e o grande jogo na perspectiva de cooperação, não somente de competição; O conteúdo de Handebol foi trabalhado da mesma forma que o Futsal.

Com os jogos cognitivos nós confeccionamos nós próprios cadernos “tabuleiros” de damas e foram divididos os parceiros, de preferência que tivesse rotatividade; Nas aulas de lutas, abordei a teoria da capoeira e algumas formas de lutas indígenas. No entanto, durante as aulas práticas, ensinei alguns movimentos de capoeira, e alguns alunos já tinham experiência anterior com essa prática.

<b>ESPORTE COLETIVO: HANDEBOL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e analisar a história e regras das diferentes modalidades esportivas.</li> <li>- Vivenciar as modalidades esportivas nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade.</li> <li>- Vivenciar os fundamentos específicos da modalidade esportiva;</li> <li>- Reconhecer o trabalho em equipe para o sucesso nas modalidades esportivas.</li> <li>- Identificar, problematizar e vivenciar as estratégias de jogo das modalidades esportivas.</li> <li>- Analisar notícias e reportagens esportivas como processo pedagógico;</li> <li>- Criar e experimentar novas regras visando a inclusão e participação de todos;</li> <li>- Analisar criticamente a influência midiática nos esportes, especialmente as mensagens televisivas;</li> <li>- Conhecer os efeitos das drogas no organismo;</li> <li>- Analisar os efeitos das drogas no contexto social do aluno;</li> <li>- Analisar os efeitos das drogas mais conhecidas no meio esportivo.</li> </ul>
<b>O MOVIMENTO E A SAÚDE: Drogas e Dopping</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e analisar a história e regras das diferentes modalidades esportivas.</li> <li>- Vivenciar as modalidades esportivas nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade.</li> <li>- Vivenciar os fundamentos específicos da modalidade esportiva;</li> <li>- Reconhecer o trabalho em equipe para o sucesso nas modalidades esportivas.</li> <li>- Identificar, problematizar e vivenciar as estratégias de jogo das modalidades esportivas.</li> <li>- Analisar notícias e reportagens esportivas como processo pedagógico;</li> <li>- Criar e experimentar novas regras visando a inclusão e participação de todos;</li> <li>- Analisar criticamente a influência midiática nos esportes, especialmente as mensagens televisivas;</li> <li>- Conhecer os efeitos das drogas no organismo;</li> <li>- Analisar os efeitos das drogas no contexto social do aluno;</li> <li>- Analisar os efeitos das drogas mais conhecidas no meio esportivo.</li> </ul>
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA 1857* 7º ANO DE ESCOLARIDADE</b>	
<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>HABILIDADES E COMPETÊNCIAS</b>
<b>Esporte Coletivo: Voleibol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e analisar a história e regras do voleibol</li> <li>- Vivenciar a modalidade esportiva nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade.</li> <li>- Vivenciar os fundamentos específicos do voleibol;</li> <li>- Reconhecer o trabalho em equipe para o sucesso</li> </ul>

**Figura 3:** SEMEC (2018, p. 23)

O Movimento e saúde trabalhei em sala com teoria e com roda de conversa, falamos um pouco sobre vigorexia (obsessão pelo aumento de massa muscular), anorexia (transtorno alimentar em que a pessoa se preocupa excessivamente com o peso corporal) e bulimia (transtorno alimentar que costuma ser caracterizado pela compulsão alimentar seguido de vômito autoinduzido).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os efeitos das drogas no contexto social do aluno;</li> <li>- Analisar os efeitos das drogas mais conhecidas no meio esportivo.</li> </ul>
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA 1857* 7º ANO DE ESCOLARIDADE</b>	
<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>HABILIDADES E COMPETÊNCIAS</b>
<b>Esporte Coletivo: Voleibol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e analisar a história e regras do voleibol</li> <li>- Vivenciar a modalidade esportiva nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade.</li> <li>- Vivenciar os fundamentos específicos do voleibol;</li> <li>- Reconhecer o trabalho em equipe para o sucesso</li> <li>- Identificar, problematizar e vivenciar as estratégias de jogo.</li> <li>- Analisar notícias e reportagens esportivas como processo pedagógico;</li> <li>- Criar e experimentar novas regras visando a inclusão e participação de todos;</li> <li>- Lidar com as diversidades culturais proporcionadas pelas vivências com as danças.</li> <li>- Vivenciar os movimentos corporais identificando as relações espaço-temporal.</li> </ul>
<b>Expressão e Ritmo: Dança</b>	

**Figura 4:** SEMEC (2018, p. 23)

Destaca-se para os conteúdos do esporte coletivo e da expressão e ritmo, dança. Com os seguintes objetivos:

- Compreender as diferentes manifestações rítmico-expressivas reconhecendo e valorizando as diversas linguagens e formas de expressão.
- Combinar movimentos e músicas elaborando sequências criativas a partir de atividades colaborativas.
- Reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade na prática das danças.

**Figura 5:** Objetivos de Ensino 4. Bimestre - SEMEC (2018, p. 24)

O conteúdo de Voleibol não foi tão explorado na prática, pois não tínhamos infraestrutura o suficiente (rede e bolas).

Sobre Ritmo e Dança pedi que escolhessem três ritmos e pesquisassem suas origens e características. Foi realizado no próprio caderno.

A BNCC (2018) pode propiciar uma ênfase em avaliações padronizadas, criando uma "cultura de testes" que desvia o foco da aprendizagem significativa. Os professores não foram devidamente consultados no processo de elaboração da BNCC e suas opiniões não foram consideradas. A implementação da BNCC (2018) requer recursos financeiros, materiais e treinamento de professores, o que muitas escolas e sistemas educacionais podem não ter, agravando as desigualdades educacionais.

As críticas não são uniformes e existem aspectos positivos na tentativa de estabelecer uma base curricular comum para o país. No entanto, essas preocupações destacam desafios legítimos relacionados à implementação e aos potenciais impactos da BNCC (2018) na educação brasileira.

## **5.2 Relato de Experiências Vidas – Na Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portela (E. M. D. O. P - MAGÉ- RJ.) - Lócus da Pesquisa- Impacto das Falas dos Atores Sociais X Pedagogia de Projetos:**

A seguir foram apresentadas as falas da professora, na perspectiva da historiografia e dos discentes acerca da experiência realizada nas atividades propostas:

### **A) Eu, professora? – Minha trajetória até iniciar o processo pedagógico com a turma da 7ª. Série:**

Na minha família, conto com oito professores, tanto homens quanto mulheres, incluindo tios, tias e primos. No entanto, minha jornada foi iniciada pela minha mãe.

Minha mãe passou a maior parte de sua vida trabalhando no comércio desde os 13 anos de idade. Quando eu era uma criança de três ou quatro anos, ela estava conciliando seu trabalho no comércio, frequentando o Curso Normal, cuidando de mim e minha irmã, além das tarefas domésticas. Minha lembrança mais vívida dela é sempre associada a muitos papéis e tenho uma memória marcante de uma conversa que tivemos: "[...] mãe, eu quero você!" e ela respondeu: "Você está no meu colo, filha". Mas eu insisti: "Não quero esse 'monte' de papel!", porque naquele momento, eu só queria toda a atenção dela para mim. Cresci observando meus pais trabalharem incansavelmente; meu pai trabalhava durante o dia na agricultura e à noite na segurança.

Quando eu estava concluindo a antiga oitava série, comecei a me questionar sobre minha futura profissão, já que estava chegando a hora de tomar uma decisão importante. No início, não tinha o desejo de seguir a carreira de professora, não gostava da ideia de "lidar com papel", como eu costumava dizer. No entanto, minha mãe mencionou algumas vezes que, apesar das dificuldades, os professores tinham a vantagem de desfrutar de férias no final do ano, recesso de julho e fins de semana. Com base nisso, decidi ingressar no Curso Normal. Completei um ano, mas acabei voltando para a Formação Geral, pois percebi que não queria trabalhar com crianças.

Após concluir o primeiro e o segundo ano do ensino médio, chegou novamente o momento de escolher minha futura profissão. Nesse período, o país estava expandindo o acesso às universidades públicas, e, embora acreditasse que nunca passaria no vestibular, o ENEM abriu as portas para minha entrada no ensino superior público, gratuito e de qualidade, assim como para muitos jovens que estudavam colégios públicos.

Inicialmente, entrei na universidade com a intenção de seguir uma carreira relacionada ao futebol e à dança no futuro. Naquela época, eu não compreendia a diferença entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura.

Minha mãe, que já havia concluído o Curso Normal e estava cursando Letras na Faculdade, infelizmente, teve um episódio de síndrome do pânico e alucinações enquanto estava em sala de aula. Isso a obrigou a se afastar do trabalho por alguns anos. Se eu já não tinha muita vontade de ser professora antes desse acontecimento, depois desse episódio, minha vontade diminuiu ainda mais. Naquela época, eu estava matriculada na **Disciplina de Prática de Ensino**, que ocorria no Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O objetivo dessa disciplina era que os estudantes ministrassem aulas para as crianças dessa escola. No entanto, eu estava extremamente apreensiva e relutante em entrar na sala de aula, principalmente devido ao que havia acontecido com minha mãe e ao medo de que algo semelhante pudesse acontecer comigo.

Conversei com a professora da disciplina, derramando lágrimas, e tentei obter uma dispensa das aulas. No entanto, a professora, com razão, explicou que não poderia atender ao meu pedido, pois a participação nas aulas práticas era crucial e uma parte fundamental da disciplina. Com o passar do tempo e com a paciência da professora, fui me adaptando e minha ansiedade diminuiu. Eventualmente, consegui concluir a disciplina com sucesso e fui aprovada.

Após algum tempo, surgiu a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. Decidi me inscrever, e foi durante esse programa que minha paixão pela docência floresceu. Quando encerrei minha participação no programa, o concurso para a prova de monitoria na disciplina de Prática de Ensino, a mesma que eu havia pedido dispensa um dia, estava em andamento. Fui aprovada. Ali foi sacramentado a minha decisão de ser professora. Permaneci na monitoria até me formar.

Após minha formatura, retornoi à minha cidade natal. No ano seguinte, participei do processo seletivo da prefeitura e tive minha primeira experiência como professora na rede pública de ensino.

Para completar a carga horária, fui designada para duas escolas: Escola Municipal Desembargador Oswaldo Portella e Escola Municipal Geralda Izaura Ferreira Telles. Mas de acordo com os objetivos deste estudo delimitaremos a análise à EMDOP, historicizando a construção da experiência relatada.

Fui acolhida de maneira calorosa na EMDOP e estava muito contente, recém-formada e cheia de entusiasmo para começar a trabalhar. Fiquei responsável pelas turmas do Ensino Fundamental II dos anos finais, que incluíam os 6º e 7º anos.

#### **B) ME VI PROFESSORA – A TURMA DA 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

Alunos com distorção idade-série, turma estigmatizada, os professores ficavam apreensivos antes de cada aula e consequentemente também senti um certo receio. Havia me preparado, planejado o primeiro dia, como os abordaria. E uma coisa estava disposta: ouvir o que tinham a dizer, saber quem eram, a história que traziam na bagagem.

Quando cheguei, pedi que me dissessem nome, idade e sonho(s). Inicialmente costumam ficar tímidos, mas conforme iam respondendo, os outros se sentiam mais à vontade. E por fim, também respondi à pergunta.

Passado o momento de apresentação, expliquei como funcionariam as aulas: **Eu seguiria a Proposta Curricular da Rede Municipal de Magé**, levaria as minhas atividades e conforme fosse o andamento da aula, **no final negociaria a atividade que eles desejasse**. **Expliquei que eu não era “rola-bola”**, aquele profissional que joga a bola na quadra e não dá aulas e que não era justo com eles, que pagavam meu salário, que eu ficasse à toa.

No início existia uma certa resistência em realizar minhas atividades e não foi por falta de vontade, mas por timidez. **Percebi, através de comentários e alguns diálogos que não haviam experienciado vivências corpóreas para além das “aulas livres” e do “rola-bola”.**

Tentava, através de **conversas, explicar a importância da Educação Física (EF)** no desenvolvimento deles, tanto físico, quanto cognitivo e social, que EF não era uma disciplina aleatória no currículo deles, que não estava lá à toa, eu também não estava lá à toa e que, além de professora, eu estava lá por eles.

Quero ressaltar neste aspecto, a **Pedagogia de Corpo Inteiro** de João Batista Freire, que destaca a importância do corpo como um elemento central no processo educacional. Essa abordagem reconhece que o corpo não deve ser negligenciado na educação e que as práticas corporais, como esportes, dança e atividades físicas, desempenham **um papel fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo**. **FREIRE (1997)** que valoriza a Educação Física não apenas como uma disciplina isolada, mas como uma ferramenta para promover a aprendizagem holística. Nesta perspectiva a Educação Física enfatiza a **integração do corpo, mente e emoções no processo educacional**, buscando não apenas o desenvolvimento físico, mas também o intelectual, social e emocional dos alunos.

Buber (1923), explora profundamente a filosofia das relações interpessoais, destacando a **importância do diálogo autêntico e do reconhecimento do outro como um ser humano único e significativo**. O autor argumenta que os seres humanos podem experimentar relacionamentos autênticos e verdadeiros apenas quando se envolvem em **um encontro direto e recíproco com o outro (que chama de Eu-Tu)**, em oposição a relacionamentos superficiais baseados em "Eu-Isso", onde o outro é tratado como um objeto. Segundo o autor é pelo contato com o outro que educamos.

Então, com o desejo de estabelecer essas conexões, com o tempo a nossa relação foi se solidificando. Os alunos foram se sentindo mais à vontade e começaram a participar das aulas com mais motivação.

Eu costumava dividir as aulas práticas em: aquecimento/alongamento e nesses alongamentos eu trabalhava alguns conhecimentos de relaxamento, **como meditação guiada**, porque sabia que alguns traziam fatos estressantes e relacionamentos conturbados do ciclo familiar e social no geral. A escola parecia ser o único lugar que trazia paz (ou deveria). Após o alongamento, trabalhava a **atividade com base na proposta curricular do Município de MAGÉ**, adaptada para a realidade da escola e sempre que possível, da turma e dos indivíduos. No final, se o andamento da aula acontecesse como o planejado, era permitido que escolhessem como utilizar aquele tempo. Após isso, nos direcionávamos para o centro da quadra e nos sentávamos em roda (no início, alguns não gostavam de sentar-se para não sujar o uniforme) e ali davam o *feedback* sobre o dia. Voltávamos para a sala de aula e organizávamos para o próximo professor. Era então a nossa “volta à calma”.

Nossos encontros eram uma vez a cada semana, totalizando dois tempos de quarenta e cinco minutos. Então, na semana seguinte, quando não trabalhávamos somente aulas práticas, eu explicava ao grupo que o conteúdo teórico também era importante para o desenvolvimento cognitivo deles, que a Educação Física (apesar do nome), não é somente prática, também precisamos desenvolver os conceitos e regras dos desportos, esportes, ginásticas, danças, saúde... que estava proposto no currículo.

Na minha prática de ensino, além de me orientar pelo conteúdo da BNCC (2018), eu costumava incorporar o **ukulele** (um instrumento musical havaiano, semelhante ao violão, porém menor). Assim, eu **trabalhava música e brinquedos cantados com os alunos**, pois eles gostavam de cantar e acompanhávamos as músicas que estavam em alta na época.

A Pedagogia de Corpo Inteiro (Freire, 1997) propõe uma educação que reconhece a importância do movimento, da **expressão corporal** como meios para promover o bem-estar, a

**criatividade, a autoestima e o aprendizado significativo** e podemos relacionar a **música e a dança** a esse contexto.

Para além dos conteúdos propostos pela escola, iniciamos também um trabalho sobre **bullying**. Explorávamos os diferentes tipos de bullying, como o cibernético, verbal, físico, material e sexual, o que levou os alunos a se tornarem mais sensíveis uns com os outros. Isso contribuiu para melhorar o **relacionamento e o convívio entre eles**. Durante as aulas, também incluí **conteúdos como ‘capoeira, algumas posições de yoga’** durante os exercícios de **alongamento e trabalhos em grupo**.

Em 2018, em Magé, a **internet** não estava tão acessível a todos (as) e a **escola proibia o uso de aparelho celular nas aulas** (o que era controverso, já que a própria **BNCC sugere jogos eletrônicos**). Porém por não concordar com o proibicionismo e entender que **as tecnologias da informação e comunicação** podem ser excelentes ferramentas pedagógicas com a utilização correta, **então eu compartilhava minha conexão de dados móveis**, com um número limitado de alunos. Eu pedia que estivessem conectados apenas o número de celulares correspondentes ao número dos grupos. E ali criávamos também uma rede de confiança e inclusão, pois muitos não tinham acesso à internet e equipamentos.

Em maio daquele ano, foi proposto pela Secretaria de Educação que trabalhássemos um projeto com o **tema “Identidade”**, no qual havia a sugestão de explorarmos **o uso de tecnologias**. Como eu tinha **equipamentos de fotografia e vídeo, levei para a escola e mostrei como poderiam manusear**. Deixei que ficassem livres para explorar fotos e vídeos uns dos outros. Também fiz **clicks e alguns vídeos soltos**, tanto em quadra quanto em sala em momentos descontraídos. Praticamente todos se interessaram.

Importante ressaltar, que Dewey (1916), a ideia de que a eficácia da aprendizagem se potencializa **quando os alunos participamativamente de experiênciaspráticas e significativas**. Para o autor, a educação representava uma jornada de descobertas, na qual os estudantes exploram áreas que despertam seu interesse, permitindo-lhes experimentar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos e que demonstram maior motivação para aprender quando participam de atividades que estimulam seu interesse e curiosidade. A curiosidade desempenhava um papel crucial como um impulsionador essencial da aprendizagem. Ressalte-se que o autor é representante da pedagogia humanista.

A preparação antes da culminância do projeto durou em torno de quatro semanas. Dewey (1916) destacava **igualmente a importância da aprendizagem social**, defendendo que os alunos aprendem uns com os outros através da interação e da colaboração. Ele via a sala de aula como um espaço social no qual os estudantes podem trocar ideias e co-construir conhecimento de forma conjunta, para ele “a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo” (DEWEY, 1916). Então, a última etapa foi a gravação de um “documentário”, onde ia perguntando a eles nomes, idades, o que era a fé, seus sonhos e o que esperavam para um mundo melhor.

**O resultado foi um vídeo, fotos que revelei e presenteei cada um que marcou suas vidas e principalmente a minha.** Essa experiência foi a mais significativa da minha carreira como professora, sendo este um dos motivos inspiradores desta **historiografia**, que aqui pode ser conceituada como um conjunto dos escritos acerca de um tema ou período histórico específico, que tenha relevância na vida. Isto pode ser corroborado com os estudos de ULRICH GUMBRECHT (2009).

No **apêndice A** desta pesquisa analisamos e apresentamos o link do vídeo produzido que inspirou essa pesquisa. Os resultados foram importantes no sentido de valorizar a Pedagogia de Projetos e propor alternativas criativas e contextuais para romper a lógica tecnicista da BNCC no componente curricular da Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental e aproximar a educação da realidade cultural na qual a escola se insere.

Alguns estudantes que eram considerados problemáticos mostraram uma transformação notável na sala de aula. Eles precisavam de afirmação, incentivo e atenção, e ao ouví-los, eu também fui ouvida. Acredito que os demais professores também passaram a ser ouvidos.

Os relatos apresentados no **apêndice B** desta pesquisa, relataram o processo desenvolvido, as falas dos atores sociais e seus impactos para a vida. Os depoimentos vão ao encontro de valorizar a educação integral para a vida, valorizando a afetividade e as questões sociais.

Através dos apêndices (A e B) descrevi os processos que se desdobraram no projeto, desde o vídeo até a conversa sobre os impactos que alguns carregam até os dias atuais.

Busquei, ou melhor, procurei buscar nesse tempo em que estive com a turma formas de agregar e possibilitar que todos participassem das atividades, independente de suas diferenças. Não digo no contexto da educação voltada para a pessoa com deficiência e/ou necessidades específicas, até porque, cada aluno, tendo ou não alguma dificuldade motora ou intelectual, tem a sua especificidade. Então, as aulas precisam ser acolhedoras, plurais e criativas.

A Educação Física não pode ser vista como o movimento em si, mas precisa ser repensada e planejada para trabalhar o aluno em sua forma integral, os estudantes não são corpos vazios. O corpo é meio de existência e relação com o mundo. E independentemente da BNCC não flexibilizar e possibilitar diretamente que as práticas pedagógicas valorizem o indivíduo, seu contexto e a vida, é possível que nós, professores, embasados por pensadores que quebraram e quebram os paradigmas tradicionais olhemos e nos planejemos para atender melhor à diversidade de contextos e realidades educacionais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um objeto de reflexão em constante mudança ao longo da história, com teóricos como Dewey, Saviani e Libâneo contribuindo para o desenvolvimento da pedagogia, eles ressaltam a importância da prática pedagógica participativa e crítica, o que contribuiu com a motivação para trazê-los a essa pesquisa.

A evasão escolar está ligada a questões socioeconômicas, raciais e de gênero, exigindo ações que envolvam a comunidade escolar. A escola não deve apenas examinar os alunos, mas também avaliar seu processo de aprendizagem. É crucial superar a visão tecnicista e utilitarista da educação, promovendo a formação completa dos alunos. Pensando na perspectiva da educação humanista que enfatiza o desenvolvimento integral do indivíduo, indo além da dimensão cognitiva, aumentamos as possibilidades de envolvimento desses educandos com a escola e em sua trajetória com a turma, tentando enfatizar o desenvolvimento nas dimensões física ou motora, cognitiva e afetivo-social.

A educação brasileira enfrenta desafios devido à influência do liberalismo, que a transforma em uma mercadoria. A Educação Física na ótica do rendimento e da saúde em sua forma pura, já tiveram e ainda podem servir ao objetivo de servir as camadas mais altas e isso ainda é bastante reproduzido nas quadras. Os educandos menos favorecidos muitas vezes se sentem excluídos das aulas, cabe ao educador buscar mediar essa inclusão e propor um ensino baseado na aprendizagem significativa, viva e contextual.

A Educação Física também enfrenta desafios na avaliação da aprendizagem, muitas vezes focando apenas no rendimento do estudante nas atividades motoras em quadra, como dito anteriormente. A avaliação deve ir além da mera classificação e considerar como os alunos como sujeitos da aprendizagem.

Portanto, repensar a prática pedagógica, envolver a comunidade escolar, promover uma educação crítica e superar o domínio neoliberal são aspectos cruciais para a transformação da educação no Brasil.

O estudo das tendências pedagógicas na Educação e na Educação Física no Brasil, classificadas em liberais e progressistas por Libâneo (1986), destacou a crítica de Paulo Freire à pedagogia tradicional, chamada de "educação bancária". Essa abordagem enfatiza a memorização e a reprodução passiva de conhecimento. A autora Souza (1993) também defendeu uma mudança na concepção pedagógica, buscando a construção do conhecimento com os estudantes e a promoção da transformação social e no nosso contexto nos aproximamos da humanista-reformista, de base psicológica e valorizando a subjetividade.

Com o intuito de superar a tendência clássica que foi caracterizada por Souza (1993) pela abordagem técnico-tradicional e reproduzivista, que se baseia na pedagogia tradicional e tecnicista, onde a avaliação é predominantemente quantitativa e enfatiza o produto e não o processo de aprendizagem. Neste contexto, o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem e reforçando a educação bancária, na qual ele é visto como um 'ser superior' e o aluno como um mero depósito de conhecimento. O estudo buscou trabalhar valorizando a subjetividade do aluno, com participação ativa, visando seu crescimento individual e coletivo, nos aproximando das tendências progressistas que pensam na transformação social, aprendizagem significativa e a relação dos conteúdos com a realidade dos alunos.

Não interessa a aprovação ou a reprovação do aluno, pois, tal atitude, se isolada, é punitiva, mas sim o seu crescimento levando em conta as suas individualidades, a escola e o sistema de ensino, no geral.

A inclusão, como enfatizado por Mantoan (1994), é essencial para proporcionar igualdade de oportunidades e promover interações enriquecedoras entre crianças com e sem deficiência. No entanto, a simples inserção em escolas regulares não é suficiente; é necessária

uma revisão abrangente do sistema educacional para efetivamente implementar os princípios da inclusão. Educação por essência deveria ser inclusiva.

Quando falamos de inclusão, não é apenas a discussão da pessoa com deficiência (PCD), é sobre desigualdade social, sobre gênero e raça, intolerância religiosa, sobre justiça climática. É papel da escola debater ou suscitar nos alunos essas inquietações. A inclusão é um direito fundamental da condição humana e requer uma reavaliação das práticas pedagógicas, formação de professores e estrutura educacional para atender à diversidade de necessidades dos estudantes, visando oferecer uma educação de qualidade, crítica e inclusiva para todos.

Magé é um município localizado no estado do Rio de Janeiro, Brasil. É conhecido por sua rica história, com vestígios de ocupação indígena e um papel relevante na época do Brasil colonial. Mostramos sua variedade de belezas naturais, incluindo rios, cachoeiras e áreas de preservação ambiental. Em 2023, o município tem uma economia diversificada, com destaque para a indústria e o comércio. A cultura local aparece ainda influenciada por suas tradições históricas

Magé é uma cidade que se destaca pela sua singular sociobiodiversidade no Estado do Rio de Janeiro. Situada entre a serra e o mar, ela abrange ambientes rurais e urbanos, além de contar com áreas de Mata Atlântica preservada. Isso resultou na coexistência de diversos ecossistemas e comunidades tradicionais ao longo de seu território.

No entanto, a negligência das autoridades públicas parece ter impactado, tanto a natureza quanto a população local, devido à falta de saneamento básico, má gestão de resíduos sólidos e a ausência de infraestrutura e políticas adequadas para lidar com os desafios da crise climática.

Na região da Baía de Guanabara, as comunidades que dependem da pesca artesanal enfrentam dificuldades devido à crescente presença da indústria petrolífera, que afeta significativamente a realidade de Magé. A abordagem utilizada, muitas vezes, parece tratar os incidentes ambientais como se fossem planejados, transformando essas áreas em "zonas de sacrifício". Essa tática visa, de forma calculada, afastar as comunidades de suas terras, favorecendo a expansão da indústria petrolífera na região (FOMA, 2023).

Com essas características, foi possível perceber que o processo de inclusão vai além das práticas pedagógicas e da sala de aula. A realidade ambiental de muitos alunos era viver em comunidades pobres, sem saneamento básico, sem asfalto, com defasagem de transporte público e demais questões. Apesar da escola estar localizada em área urbana, os alunos residirem em locais mais abastados e periféricos.

A EMDOP não possuía Projeto Político Pedagógico, então apresentavam aos docentes, o que chamavam de Proposta Curricular advinda da SEMEC que era um documento baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC define as habilidades e competências que os estudantes devem adquirir em cada disciplina ao longo de sua educação básica, orientando a elaboração dos currículos em todo o país. A BNCC não contemplava a realidade em que esses alunos estavam inseridos.

A escola deve ser um ambiente que fomente a crítica, a criatividade e experiências significativas, não devendo limitar-se a seguir uma estrutura rígida como a proposta pela BNCC, que se concentra principalmente em competências de ensino.

Quando cheguei à EMDOP, levava sonhos dentro da mochila. Não romantizava a carreira docente, sabia que existiam as dificuldades, vi minha mãe adoecer e temi passar pelo mesmo processo. Mas ao mesmo tempo, lembrei das aulas de Prática de Ensino, do PIBID, da monitoria, da docura e brilho nos olhos de professores que eu tanto admirava e admiro. A trajetória da minha formação foi árdua, como de muitos colegas, e aprendi como (ou quem) eu não gostaria de ser.

Ouvi de colegas professores que o sétimo ano do Ensino Fundamental era terrível, que tinham alunos problemáticos e não estou duvidando de suas opiniões. Mas levei sonhos na mochila.

A Educação Física costuma ser mais bem recebida pelos alunos, em geral, por sair das quatro paredes da sala de aula e permitir a expressão global do estudante.

Trabalhar pela perspectiva humanista, tentando entender suas dificuldades, falta de ânimo e, em alguns momentos, suas tristezas fez com que criássemos um vínculo naquele ano que eles até poderiam estar inquietos antes que eu entrasse na sala, mas quando eu chegava, já se aprontavam porque “ia ter quadra”. Tivemos alguns percalços de infraestrutura, e por muitas vezes não tínhamos quadra, mas pela existência dos projetos, conseguíamos usar o auditório ou alguma parte mais afastada da quadra.

Incentivar a criatividade, a criticidade, a liberdade de serem eles mesmos, tanto nos espaços fechados, quanto nos abertos, dando importância às suas experiências prévias, buscar ao máximo o diálogo, contribuiu significativamente na nossa relação interpessoal.

No dia da culminância do Projeto, tinham muitos alunos e funcionários na quadra para assistir ao vídeo. Quando os participantes do vídeo me viam pela escola minutos antes, perguntavam se “estavam feios” e se não “pagariam mico”. Lembro que o silêncio foi quase absoluto quando demos *play*. Os alunos que participaram do vídeo (importante ressaltar que o envolvimento foi do 7º ano em si, mas poucos gravaram) pareciam estar incrédulos com o que estavam vendo, a equipe assistia com sorriso no rosto e no final, gritos e aplausos de pé. Eles estavam lindos, empoderados, incluídos e enxergaram isso na tela. A autoestima foi remexida e consequentemente a minha também.

Como uma primeira experiência docente, recém-formada, e lidando com o adolescente, já seria inesquecível por si só, mas sendo da maneira que foi, enquanto eu escrevo, lembro das vezes que nós cantávamos, das vezes que nos sentávamos no meio da quadra, em roda, para falar sobre a aula ou para o momento de relaxamento. Lembro das conversas difíceis em que eles abriam as suas vidas para a turma e para mim. A confiança que foi sendo construída entre a gente, me faz acreditar que, apesar da dificuldade, apesar da desvalorização, apesar da falta de estrutura, que apesar de ser dolorido muitas vezes ser professor no Brasil, “(...) eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que me considero um educador: acima de tudo porque sinto amor.” (Paulo Freire)  
Eu fiz a escolha certa.

## 7 REFERÊNCIAS

- BASTANI, Karine Marilza; TRAVASSOS, Luiz Carlos Panisset. **Equoterapia e a Educação Inclusiva: um novo olhar pedagógico.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix.2013. p. 18. Disponível em: <<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/aic/article/view/412>>. Acesso em: 03 out. 2022.
- BARBOSA, C. L. A. **Educação Física e Didática. Um diálogo possível e necessário.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010. 182p.
- BLOOM, B. et alii. **Taxionomia de Objetivos Educacionais Domínio Cognitivo.** Porto Alegre, Globo, 1971.
- BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social.** Magister, 1992.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **PEDAGOGIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DILEMAS E DESAFIOS NA ATUALIDADE.** Movimento, [S. l.], v. 25, p. e25068, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.96196. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/96196>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- BRACHT, V. **Esporte na Escola e Esporte de Rendimento.** Movimento, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2001. Temas polêmicos.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: Julho de 2023.
- BRASIL, MEC, 2018.  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) ), Acesso em: 14 de setembro de 2023.
- BRASIL, 2018. MEC. DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013.**
- CARVALHO, Silvia Scoralich de; RIBEIRO, Rosina Trevisan Martins. **ANTIGA FÁBRICA DE TECIDOS.** Minha Cidade, São Paulo, ano 21, n. 247.02, Vitruvius, fev. 2021 <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/minhacidade/21.247/8032>>.
- COSTA, V. LM. Prática da Educação Física no Primeiro Grau. Modelo de Reprodução ou Perspectiva de Transformação.** SP, IBRASA, 1987. Não tem no texto
- DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo)

DAOLIO, J. **Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. Movimento** (ESEF/UFRGS), Ano 2 - N. 2 - Junho/1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2184>>. Acesso em: abr. 2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2003. 104p. Disponível em: <[http://media.wix.com/ugd/d56241\\_a7f8b2b59d4bedc12c1a44ffb0c535ee.pdf](http://media.wix.com/ugd/d56241_a7f8b2b59d4bedc12c1a44ffb0c535ee.pdf)>. Acesso em abril de 2023.

DARIDO, S. C. et al. **Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e ações**. MOTRIZ, Rio Claro, v.5, n.2, p.138, 1999.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para Ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. 4. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. 349p.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 293p.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **O desafio da Pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 1, p. 9-30. Não tem no texto

DE LIÈVRE, B.; STAES, L. **La Psicomotricité o service de l'enfant**. Belgium : Belin, 1992.

EHRENBERG, M. C. **A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil**. Proposições, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, abr. 2014.

FALCÃO, T.H. BARRETO, M.A.M. **Breve Histórico da Psicomotricidade**. Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. Volta Redonda. v.2 n.2 p.84-96. 2009.

FERREIRA, C. A. M. et al. **Psicomotricidade da Educação infantil à gerontologia**. São Paulo: Lovise, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FÓRUM CLIMÁTICO DE MAGÉ [Página do Instagram]. Instagram. Disponível em: <http://www.Instagram.com/forumclimaticodemage>. Acesso em: 19 set 2023.

FREIRE, J. B. **Educacão de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

FREIRE, J. B. **Da criança, do brinquedo e do esporte. Motrivivência**. UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. Ano VI, N° 4 junho/1993. p 22-29.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.
- GROSS, H. **PSICOMOTRICIDADE: identificando novos paradigmas e sua colaboração no processo de desenvolvimento infantil**. Brasil Escola, UOL.
- GUIRALDELLI JR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.
- GUILMAIN, Edouard. Trad. Cardoso, A. F; Cardoso, V. T. **Education Psichomotrice et Arriération Mentale**. Manoele ltda, 1960.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DEWEY, John. (1916). **Carta de John Dewey a Horace M. Kallen**, 1 de Julio de 1916, Horace M. Kallen Papers, American Jewish Archives, Hebrew Union College, Cincinnati. Acresentei
- KYRILLOS, M. H. M.; SANCHES, T. L. **Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade**. In: ALVES, F. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009. p. 153-175.
- LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. **Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial**. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre**, v. 34, n. 2, p. 327-341, jun. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132892012000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892012000200006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 set. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000200006>.
- LEITE, L.H.A. **Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 8, p. 25 -33, mar/abr 1996
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LIBÂNEO, Jose Carlos – **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1986. 149p.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263p.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas**. Educar em Revista. Curitiba, n. 17, p. 153-176, ano 2001. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100012&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100012&script=sci_abstract). Acesso em: 25 jul. 2023.
- LIMA-JARDILINO, J.R; SOTO-ARANGO, D.E. **Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: seu legado para uma nova pedagogia do Sul**. Revista Ibero-Americana de Estudos em

Educação, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1072-1093, jul./set. 2020. e-ISSN: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12472>

LUCKESI, C. C. (2005). **Avaliação da Aprendizagem na Escola: Revisitando alguns Conceitos.** 19<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez Editora.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem: visão geral.** São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/19.cipriano.htm>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LOBO, Rodrigo. **REAL FÁBRICA DE PÓLVORA (1808-1821).** In: Dicionário Online da Administração Pública Brasileira do Período Colonial (1500-1822). Disponível em: <<https://goo.gl/eoMvk9>> Acesso em: 18 set 2023.

MAGALI, Fabiana. **Pedagogia de Projetos.** Disponível em: [https://extensao.cecierj.edu.br/material\\_didatico/ied01/arqs/atvf\\_PedagogiaDeProjetos.pdf](https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/ied01/arqs/atvf_PedagogiaDeProjetos.pdf)

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino as Abordagens do Processo:** SP, EPU, 1986

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?** In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. Acrescentei

MOLINARI, Â. M. P.; SENS, S. A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade. **Rev. PEC, Curitiba, v.3, n.1, p.85-93, jul. 2002-jul. 2003.**

MONTEIRO, Aloísio J. J. (Org.) . **Formação de Professores de Educação Física: diálogos e saberes.** Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

NAVARRO, M. S.; PRODOCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v.34, n. 3, p.633-648, set. 2012.** Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132892012000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892012000300008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 01 set. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000300008>. Não tem no texto

NOGUEIRA, Q. **Educação Física e a Pedagogia Crítica: praticar o discurso?** Perspectiva. Florianópolis, v.21, n.01, p. 179-197, jan./jun.2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10213/9439/30516>.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista.** SP, Braziliense, 1986

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física.** SP, Braziliense, 1983

**PROPOSIÇÃO E MATERIALIZAÇÃO REALIZADA NA ESCOLA PÚBLICA.** 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7251/ev.7251.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7251/ev.7251.pdf)

RESENDE, H. G. de; SOARES, A. J. G. **Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso.** Perspectivas em Educação Física, Niterói: EDUFF, v.1, n.1, p.26-35, 1997. Não tem no texto

RIBEIRO, F. A. S. **MAGÉ DE DIFERENTES TEMPOS.** In: Livro organizado por: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S.; GONÇALVES, M. de A.; FERNANDES, R.A.N. **A CAIXA DA HISTÓRIA: MAGÉ: GUIA DO PROFESSOR.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2007. 72 p. v. 2.

ROCHA CEZAR, Y.C.; SOUZA ALFARTH, C.; BONALDO DO NASCIMENTO, T.; MARIN, E. . **Educação Física Escolar e Aprendizagem Social:**

ROGERS, CARL. **Liberdade para Aprender.** Porto Alegre, Interlivros, 1972.

ROSA N. F.; SANTOS A. P M; XAVIER R. F. C; AMARO K. N. A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da escala de desenvolvimento motor. **Rev. Bras. Cineantropometria e Desempenho Hum, Florianópolis, v.12, n.6, p.422-427, Dec. 2010.** Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198000372010000600005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198000372010000600005&lng=en&nrm=iso)>. access on 31 July 2023. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-0037.2010v12n6p422>

SÁ, Simone. **Apropriações low-tech no funk carioca: a Batalha do Passinho e a rede de música popular de periferia.** Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.161.04/4002>

revista Fronteiras – estudos midiáticos16(1):28-37, janeiro/abril 2014© 2014 by Unisinos – doi: 10.4013/fem.2014.161.04

SAVIANI, D. (1983). **Esboço de uma teoria crítica do currículo.** In: Silva Jr., C. A. da (org.). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, pp. 33-46.

SAVIANI, D. (1995). **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** São Paulo, 2019.

SILVA, V. S.; GARCIA, F. M.; COICEIRO, G. A.; CASTRO, R. V. R.; CANDÊA, L. G. A importância da Educação Física escolar no desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Visão dos responsáveis. **EFDesportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano 16, n.156, maio de 2011.** [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2.ed: São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, N.M.P. **Reflexões Pedagógicas na Avaliação em Educação Física Escolar.** IN: PEREIRA, S. A. M., Souza, G. M. C., SOUZA (Org.) **Educação Física Escolar - Elementos para Pensar a Prática Educacional.** 1<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Phorte, 2011, v.01, p. 109-124.

SOUZA, N.M.P. **Tendências da Avaliação do Ensino-Aprendizagem na Educação Física Escolar.** Dissertação de mestrado. Universidade Gama Filho: Rio de Janeiro, 1990.

SOUZA, N.M.P. **Avaliação na Educação Física.** In: Votre, S. (Org.) **Ensino e avaliação em Educação Física.** São Paulo: Ibrasa, 1993.

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. **Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v.35,n.1,p.113-128,mar.2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132892013000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892013000100010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 jul. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892013000100010>.

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v.35, n.1, p.113-128, mar. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132892013000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892013000100010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 jul. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892013000100010>.

UNIBANCO, Instituto. **Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão.** Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ULRICH GUMBRECHT, H. **A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado. História da Historiografia:** International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 2, n. 3, p. 10–22, 2009. DOI: 10.15848/hh.v0i3.68. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/68>. Acesso em: 19 set. 2023.

VENTURINI, G. R. e outros. **O A importância da inclusão nas aulas de Educação Física Escolar.** 2010. <https://www.efdeportes.com/efd147/inclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Acessado em setembro de 2023.

<https://portal.camaramage.rj.gov.br/historia/> Acesso em: 18 set 2023.

[https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mage/panorama\\_](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mage/panorama_) Acesso em: 18 set 2023.

<https://mage.rj.gov.br/historia/#:~:text=O%20atual%20munic%C3%ADpio%20tem%20origem,elevada%20a%20cidade%20em%201857>. Acesso em: 18 set 2023.

<https://qedu.org.br/escola/33145733-e-m-desembargador-oswaldo-portella>. Acesso em: 18 set 2023.

## **8 APÊNDICE**

## Apêndice A- Transcrição do Vídeo “Identidade”

Link: <https://youtu.be/AMr8bD-wiEA>

O vídeo, as fotos, o uso da imagem e as atividades registradas na escola foram autorizadas. \*

Iniciamos com suas apresentações, com nome e idade, conforme foram ficando mais à vontade com as conversas que editei e não foi ao ar, falamos sobre fé e alguns associaram sobre suas religiões. A conversa se encaminhou para o que queriam, o que esperavam da vida, seus sonhos, carreiras, gostos, *hobbies*, se gostavam do ambiente escolar e foi fluindo naturalmente. Por último resolvi perguntar se eles achavam que tinham um papel no mundo e o que esperavam “desse” mundo.

Na abertura do vídeo concluí ser importante colocar o Brasão de Magé, alguns dados como a secretaria de educação da época (porque o projeto era sugerido pela SEMEC) e direção da escola que sempre foi solícita com o que estava ao seu alcance. Logo após, aparecem os nomes dos alunos divididos por setores, onde cada grupo seria responsável por uma parte do documentário. As atividades domiciliares não funcionaram tanto, mas quando estávamos na escola, pensávamos todos juntos. A música de abertura é um rap e achei interessante o trecho por falar de mudança, as crianças são a mudança do amanhã. Começando hoje.

Participaram do vídeo 7 meninas e 7 meninos, com idades entre 12 e 17 anos. Foi possível ver a distorção idade-série, já que todos estavam no 7º ano. Segue abaixo as suas apresentações. Os nomes são fictícios para preservar a identidade e a Escola teve a autorização ética para realizar a produção do vídeo. Idade e nomes:

- Eu sou Mirella
- Então, eu sou Luana tenho 16 anos
- Eu sou Douglas, tenho 14 anos
- Gustavo, tenho 15 anos
- Meu nome é Kevin tenho 12 anos
- Prazer, meu nome é Raiane, tenho 15 anos
- Meu nome é Júlya, tenho 17 anos

Coloquei algumas músicas entre as trocas de temas e de fundo. Escolhemos músicas que pudessem retratar de alguma forma as suas vivências ou que combinasse com o assunto que estivéssemos conversando.

- Meu nome é Laiza e eu tenho 12 anos.
- Meu nome é Gustavo e eu tenho 12 anos
- Meu nome é Hemerson, sou cria da Lagoinha
- Meu nome é Clara, tenho 12 anos
- Meu nome é João Lucas, tenho 14 anos
- Oi, gente! Meu nome é Vitória tenho 13 anos. Nasci no dia 11/01/2005
- Oi, gente! Meu nome é Raphael. Eu nasci no dia 19 de abril.

### Fé

Antes das falas inseri uma música que retratasse a fé materna, não necessariamente interligada à religião, mas ao cuidado. Foi possível perceber a diversidade religiosa, mas que convergiam a sempre acreditar em algo maior, nenhum deles se considerava ateu ou

agnóstico. Necessitamos respeitar a pluralidade de crenças (ou a falta de), pois não estamos em um ambiente homogêneo e acredito que não deva ser. Seguem as respostas:

Gustavo: Evangélico

Yuri: Não, religião: eu acredito em Deus. Mas... Tipo cristão. Sou cristão também.

Kevin: Sou católico.

Luana: Sou umbandista. Falam muito mal, falam que é macumba. Que faz mal... Mas não é isso, né! Só “nós” que passa que sabe, né.

## Sonhos

A maioria deles relatou que tinha o sonho de ser jogador de Futebol, pode ser uma realidade do contexto brasileiro, mas também dentro do contexto mageense por ser o berço do Garrincha. E os demais tinham sonhos atrelados aos estudos. Conforme relatos:

Douglas: Quero jogar no Flamengo um dia. Hoje eu fui lá pra Piabetá fazer uma peneira.

Gustavo: Minha vontade é ser jogador de futebol.

Yuri: Meu sonho é...jogar futebol aí...sair no mundo...viajar. Ser policial também.

Kevin: Quero entrar para a Marinha.

Raiane: Meu sonho também é ser jogadora, advogada e policial.

Laiza: Eu, quando crescer, quero ser médica cirurgiã pra poder ajudar as pessoas, pra poder fazer mais o bem.

Gustavo: O que eu quero ser quando crescer, é ser veterinário ou biólogo.

## Gostos

Os gostos dos discentes eram diversos, entre jogos e comida. Foi possível perceber que a maioria deles gostava de se movimentar e socializar, o que foi fundamental para o desenvolvimento das aulas e a leveza para a construção do projeto.

Kevin: Gosto mais ou menos de estudar, gosto de Educação Física. É... gosto de capoeira, gosto de judô. Mas não sou muito de brigar.

Júlya: Gosto de estudar, gosto de brincar, passear, gosto da Priscila, gosto da Mirella, comer...

Laiza: Gosto muito de brincar, olhar a vida...fazer tudo! Gosto de cozinhar também, fazer bastante doce. Eu gosto de doce.

Gustavo: O que eu gosto de fazer é: nadar, eu adoro jogar bola e de fazer outras coisas. Minha matéria preferida é Ciências.

Raphael: Eu gosto de *Dragon Ball Z*, *Free Fire* e de batata frita também!

## Vida

Percebi que a maioria declarou que gostaria de “dar continuidade” à família, formando novas famílias, interagindo com outras pessoas “não deixando ninguém quieto” e trazendo felicidade. Com o tempo desabrocharam o que já estava semeado entre eles que era a empatia, quando dizem “ajudar quem precisa” e que “gosta de ajudar muito as pessoas”, é possível perceber esse cuidado.

Douglas: Eu vim pra reproduzir, construir uma família.

Gustavo: O que eu vim fazer foi...no mundo foi fazer bagunça, não deixar ninguém quieto.

Júlya: Sou muito feliz!

Gustavo2: O meu papel no mundo... eu não sei qual é. Só Deus sabe o meu destino.

Luana: O meu papel no mundo é ajudar quem precisa, né! Quem estiver precisando, tô aí!

Laiza: Sou uma pessoa muito sonhadora que gosta muito de ajudar as pessoas... ser muito feliz! Ser uma pessoa feliz no mundo.

## Mundo

Alguns discentes viviam em locais dominados pelo tráfico na região, que apesar da cidade de Magé estar em área rural, ela é mesclada com ambiente urbano, sofrendo com questões de natureza de segurança e de drogas. Então quando falamos sobre o que esperar do mundo, eles desejam o fim da violência. Porém, o que mais me marcou e que é possível perceber com os gritos e aplausos que também mexeu com a turma, foram as falas sobre acabar com a desigualdade social, presente no município, pois a maioria dos estudantes eram de classes populares e com pouco poder aquisitivo, conforme relatos que se seguem:

João Lucas: Um mundo melhor... é sem briga e mais amor.

Vitória: Não tenha mais esses negócios de tiro, né! Porque...é “brabo”! E pare de rolar esse negócio de facção. Beijo, amo vocês!

Raphael: E o que eu quero para um mundo melhor é que o dinheiro seja distribuído igualmente pra não existir ninguém melhor que ninguém... pobre e rico e principalmente mendigos.

### **Aplausos.**

## Apêndice B - Relato de Três Participantes do Vídeo (2023)

Passados quatro anos, fizemos uma roda de conversa com o grupo, buscando levantar as lembranças sobre o Projeto Identidade que relatamos anteriormente. Foi importante pois se lembravam das minhas aulas. Relataram como andava a vida em 2023, projetos e sonhos; além de termos revisitado momentos muito especiais. Seguem algumas declarações que ilustraram esse momento demonstrando a educação para a vida:

1º - “Nossa, quanto tempo, meu Deus! (Risos) Lembro que estava com muita vergonha de gravar esse vídeo falando sobre minha religião, mas tomei coragem e falei, porque essa é a realidade que vivemos. Lembro, como se fosse hoje, que logo assim que comecei ter aula de educação física não gostava muito da senhora, mas depois que comecei a ter mais diálogo nunca mais quis largar (risos). Minha vida hoje em dia está estável, graças a Deus! Estou estudando e trabalhando com a graça de Deus, dos Orixás e Exú. Axé! Amei te conhecer, ‘prof.’!”

2º - Desse projeto incrível eu lembro de tudo, lembro de cada momento que tivemos junto com você, todas as aulas, ensinou muita coisa para todos nós e o carinho que você tem pela gente é incrível. Você sempre foi uma ótima professora.

Das suas aulas eu lembro mais do futebol e você pegando no meu pé “pra mim” parar de fazer m\*\*\*\*\*. (risos) Me sinto muito importante. O que você fez pela gente, nenhuma outra professora fez... o amor, o carinho...

Então, minha vida segue normal. Não estou estudando, mas já terminei os estudos e só trabalho mesmo. E meu sonho é ser bombeiro.

3º- Lembro que esse projeto mexeu muito comigo. Foi a primeira vez naquela escola que paramos para trabalhar, de fato, em coletividade. Foi a primeira vez que um docente parou para nos ouvir de uma forma para além de um conteúdo acadêmico. Mexeu, não apenas por juntos, sentarmos e pensarmos em como faríamos cada etapa, mas também por ouvir um pouco a história de vida de cada um. Nós éramos muito novos na época, então este tipo de vivência, passava despercebida na maioria das vezes.

Lembro de gravarmos as cenas, e o processo de edição. Entretanto, lembro principalmente da primeira vez em que vimos o vídeo pronto. Assistimos na quadra (no mesmo lugar onde várias partes foram gravadas) e ela estava lotada de gente. Morremos de vergonha, claro. Mas foi lindo. E aplaudido de pé.

Lembro pouco das aulas em si. Me recordo mais dos momentos em que as atividades não se tratavam de matérias conteudistas. Dentre essas aulas, lembro da peça que montamos; com uma história diferente sobre as princesas. Ensaiamos muito! E os ensaios eram sempre divertidos.

Essa peça foi incrível. Teve um momento que me marcou muito sobre ela.

Na nossa sala, tinha a Julia e a Mirella que são portadoras da Síndrome de Down; elas, ainda que na mesma sala que a gente, sentavam num espaço reservado e possuíam suas próprias educadoras. Com isso -mas não apenas -, não havia uma grande interação da turma com as duas. Algo que me incomoda hoje em dia. Entretanto, nesta peça, a Julia participou (lembro que a Mirella não quis) e foi lindo! Ela tinha uma cena junto com o Gustavo, que interpretava o Robin hood. O Gustavo era o mais alto da turma e

colocava a maior "bronca" (risos)..., mas quando ele entrou com ela, ele foi super cuidadoso e fizeram uma cena linda.

Sinto uma grande nostalgia assistindo a este vídeo. Sinto falta destes amigos, de viver nesta rotina sem preocupações.

Atualmente, meu sonho não mudou muito. Estou cursando Biotecnologia na Fiocruz, me formo ano que vem. Já comecei a escrever minha primeira monografia e em breve entro no período do estágio. Estou bem empolgada! Enquanto estudo lá, estou em busca da minha aprovação em Medicina, onde ainda pretendo atuar como cirurgiã.

Antes de conseguir ingressar na Fiocruz, fazia formação de professores; mas acabei não me adaptando tão bem...

Muitas coisas aconteceram até eu conseguir chegar aonde estou hoje. Sou grata, entretanto, um pouco revoltada. Queria que todos esses meus amigos tivessem as oportunidades que tive e tenho hoje.