

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO/COM/O COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO

Murilo Eduardo Nazario, Wagner dos Santos, Amarilio Ferreira Neto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4566>

Submetido em: 2022-08-08

Postado em: 2022-08-11 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO/COM/O COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO

NAZARIO, MURILO EDUARDO DOS SANTOS<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8271-2260>

SANTOS, WAGNER DOS SANTOS<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

FERREIRA NETO, AMARILIO<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3624-4352>

**RESUMO:** Este estudo organiza-se em torno da seguinte questão: quais as tessituras didático pedagógicas possíveis de serem empreendidas em educação física no/com/o cotidiano do ensino médio, a partir de (re) apropriações sobre as estruturas curriculares? Objetiva analisar como a articulação entres signos curriculares podem materializar-se como ações didático pedagógicas no cotidiano do ensino médio. Para tanto, realizou-se um estudo de caso etnográfico do cotidiano escolar com princípios da pesquisa ação existencial. Em outras palavras, o contexto de tensões, mudanças e reorganizações no qual o ensino médio brasileiro se apresenta e seus impactos na Educação Física constituem-se como campo fértil para esse tipo de opção metodológica. Nessa perspectiva, passou-se a integrar o cotidiano de uma escola de tempo integral da rede estadual Capixaba, fundada em 1977. Desse modo, durante aproximadamente 700 aulas de Educação Física, que envolveram ação direta com uma professora do componente curricular, dez turmas de 1º ao 3º ano e cerca de 400 alunos, buscou-se dar visibilidade aos saberes/fazeres mobilizados nos espaços/tempos desse cotidiano. Os resultados sinalizam ações educacionais em Educação Física que respeitem as particularidades próprias dos cotidianos escolares praticados. Sendo assim, o que está sendo proposto representa uma resposta aos acontecimentos gerais advindos das políticas educacionais nacionais, mas representam também respostas aos problemas e dilemas próprios do cotidiano da escola pesquisada.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Reforma Curricular, Educação Física.

## SUBJECTS, KNOWLEDGE AND DIDACTIC-PEDAGOGIC PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION IN/WITH/THE DAILY OF HIGH SCHOOL

**ABSTRACT:** This study is organized around the following question: what are the possible pedagogical didactic textures that can be undertaken in physical education in/with/with the daily life of high school, from (re)appropriation of curricular structures? It aims to analyze how the articulation between curricular signs can materialize as didactic-pedagogical actions in the daily life of high school. In order to do so, an ethnographic case study of daily school life was carried out with the principles of existential action research. In other words, the context of tensions, changes and reorganizations in which Brazilian secondary education is presented and its impacts on Physical Education constitute a fertile field for this type of methodological option. From this perspective, it became part of the daily life of a full-time school in the state network of Capixaba, founded in 1977. In this way, during approximately 700 Physical Education classes, which involved direct action with a teacher of the curricular component, ten classes of 1st to 3rd year and about 400 students, we sought to give visibility to the knowledge/doings mobilized in the spaces/times of this daily life. The results indicate educational actions in Physical Education that respect the particularities of daily school life. Therefore, what is being proposed represents a response to general events arising from national educational policies, but also represents responses to the problems and dilemmas typical of the daily life of the researched school.

---

<sup>1</sup> Curso de Educação Física Universidade Vila Velha (UVV), Vila Velha, ES, Brasil. <murilo\_nazario@hotmail.com>

<sup>2</sup> Programa de Pós Graduação em Educação e Programa de Pós Graduação em Educação Física (UFES), Vitória, ES, Brasil. <wagnercefd@gmail.com>.

<sup>3</sup> Programa de Pós Graduação em Educação Física (UFES), Vitória, ES, Brasil. <amariliovix@gmail.com>.

**Keywords:** High School, Curriculum Reform, Physical Education

## **SUJETOS, CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN/CON/EL COTIDIANO DE LA ESCUELA SECUNDARIA**

**RESUMEN:** Este estudio se organiza en torno a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las posibles texturas didácticas pedagógicas que se pueden emprender en la educación física en/con/ con el cotidiano de la escuela secundaria, a partir de la (re)apropiación de las estructuras curriculares? Tiene como objetivo analizar cómo la articulación entre signos curriculares puede materializarse como acciones didáctico-pedagógicas en el cotidiano de la escuela secundaria. Para ello, se realizó un estudio de caso etnográfico de la cotidianidad escolar con los principios de la investigación acción existencial. En otras palabras, el contexto de tensiones, cambios y reorganizaciones en que se presenta la educación secundaria brasileña y sus impactos en la Educación Física constituyen un campo fértil para este tipo de opción metodológica. Desde esa perspectiva, pasó a formar parte del cotidiano de una escuela de tiempo completo de la red estatal de Capixaba, fundada en 1977. De esta forma, durante aproximadamente 700 clases de Educación Física, que implicó la acción directa con un docente del componente curricular, diez clases de 1° a 3° año y cerca de 400 alumnos, buscamos dar visibilidad a los saberes/haceres movilizados en los espacios/tiempos de esta cotidianidad. Los resultados indican acciones educativas en Educación Física que respetan las particularidades del cotidiano escolar. Por tanto, lo que se propone representa una respuesta a los acontecimientos generales derivados de las políticas educativas nacionales, pero también representa respuestas a los problemas y dilemas inherentes al cotidiano de la escuela investigada.

**Palabras clave:** Escuela Secundaria, Reforma Curricular, Educación Física.

### **INTRODUÇÃO**

A reforma curricular do ensino médio brasileiro promulgada sob a lei n.º 13.415/2017 tem colaborado para reacender as discussões sobre essa etapa de ensino em suas mais variadas veredas epistemológicas. Dos quais podem-se destacar os tencionamentos em relação aos sentidos sociopolíticos dispostos nessa reforma, os desdobramentos para os componentes curriculares e suas áreas, as nuances ligadas a formação de professores, o lugar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no projeto de escolarização e ainda o modo como secretarias e entidades materializarão as proposições curriculares apresentadas no texto aprovado.

Nesse sentido, pode-se inserir essa reforma no campo das discussões mais amplas sobre o currículo, ou seja, faz-se necessário confrontar uma perspectiva tradicional de currículo centrada na seleção e oferta de conteúdos, mas sim em compreensões críticas e pós críticas do currículo que o engendram a partir da óptica de território de disputas políticas, econômicas, sociais e culturais (SILVA, 2016).

Nesse sentido, um dos componentes curriculares, cujo campo científico tem buscado suscitar maiores debates é a Educação Física. No subcampo do Currículo dessa área Neira (2018), subsidiado por bases epistemológicas do multiculturalismo, considera que a dimensão cultural promove, tenciona e materializa uma arena educacional de diálogo aberto ao encontro de culturas expressas pelas práticas corporais dos diferentes tempos e espaços sociais, que tem seus signos (gestualidades, regras, adereços, estrutura, espaços e etc) permeados por diferentes sentidos, polissemias e subjetividades que permitem analisar, questionar e produzir com/na/as culturas.

Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017) apontam que os principais desdobramentos dessa reforma para a educação física relacionam-se à formação superior de professores, bem como as particularidades que envolvem o trabalho docente, agora, por itinerário geral e específico de um ano e meio. Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), por sua vez suscitam sobre as dificuldades postas sobre

um novo processo de argumentação sobre a legitimidade da educação física nessa etapa de ensino, sendo para isso necessário retomar alicerces educacionais em princípios de formação humana, trabalho, ciência, cultura fragilizados e fragmentados com a reforma. Nazário (2018) sinaliza para as questões estruturais que envolvem a materialização dessa reforma, desde como pensar a oferta das escolas dos cinco itinerários, bem como as possíveis ausências de itinerários e os resultados dessa condição.

Dessa forma, a centralidade dessa reforma consiste, na organização por itinerários formativos, a saber: linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e formação profissional. A educação física se encontra na área de Linguagens<sup>4</sup>, assumindo a seguinte finalidade no projeto de escolarização brasileiro.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

Betti (2021, p.17-18), considera que:

Tratar a EF no campo da linguagem não é apenas analisar a lógica interna dos jogos e esportes como sistemas de signos (tendência estruturalista), nem apenas desvelar as significações já instituídas por certos grupos sociais (tendência socioantropológica que lembra vagamente a semiótica da cultura). Tarefas necessárias, mas que deixam à sombra o mais importante na educação escolar: as experiências de aprendizagem dos sujeitos (alun@s), suas "experiências vividas" nas aulas. Ao mesmo tempo, compreender os "objetos de conhecimento" da EF como sistemas de signos já codificados, mas também em constante (re)criação

Essa compreensão do movimento como linguagem suscita questões paradoxais, aparentemente consensuais, em que os saberes compartilhados pela Educação Física estão subsidiados pela matriz epistemológica da cultura corporal, cultura corporal de movimento ou pela teoria do “se movimentar”.

Perspectivas que são resultantes das vozes que se constituíram autorizadas para apresentar referências didático-pedagógicas que subsidiam os caminhos cotidianos da educação física na educação básica. A cultura corporal para Soares et al. (1992, 2012, p. 38), é entendida como “[...] o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no transcurso da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica [...]”. Acrescentam que “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade” (SOARES et al., 1992, 2012, p. 62). Já em relação ao termo cultura corporal de movimento, “[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo sendo capaz de agir como agente constituinte e construtor de cultura, mas também possibilitado por ela” [é Linguagens específica] “mas que, enquanto cultura, habita o mundo do simbólico” (BRACHT, 1999, p. 45).

---

<sup>4</sup> A Linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que 63 variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p.19).

O “se-movimentar” tem, em sua gênese, o entendimento de cultura de movimento que pode ser compreendida como todas essas atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades ligadas ao mundo do “se-movimentar” humano: as danças, lutas, ginásticas, brincadeiras (KUNZ, 1994). A concepção dialógica do movimento humano procura um entendimento não mecânico dele. Essa teoria se orienta para a relação entre ser humano e mundo por meio da ação, que corresponde exatamente ao diálogo que o ser humano desenvolve com o mundo em seu “se-movimentar” (KUNZ, 2000). Esse “se-movimentar”, como a imbricação entre pensar e falar, é uma das múltiplas formas nas quais a unidade primordial do ser humano com o mundo se manifesta (ARAUJO et al., 2010, p. 6).

Consensuais, mas paradoxais devem ser consideradas as limitações que cercam a compreensão da Educação Física exclusivamente como linguagem, pois o movimento humano não pode ser compreendido em sua totalidade, negligenciando e silenciando a dimensão biofisiológica, inclusive como referência para a construção dos percursos de aprendizagem e também como saber a ser compartilhado no âmbito escolar.

A natureza constitutiva e organizacional curricular situa-se em torno da possibilidade prescritiva de estabelecer proposições e orientações didático-pedagógicas de ensino. Sacristán (2000) considera que o destinatário primário de um currículo prescrito é o professorado e não os alunos, por ser um dos primeiros agentes de transformação e efetivação de um projeto cultural de escolarização.

O currículo quando pensado em suas nuances oficiais e ocultas desdobra-se de modo implícito e explícito em regras, normas, regulamentos, intencionalidades nos sentidos e concepções de mundo, de sociedade, de sujeito, ou mesmo de interesses político-econômicos, de processos de ensinos e escolas (SILVA, 2016). Desse modo, a trajetória do processo educacional escolarizado inicia-se no entrecruzamento, no destinatário (sujeitos) e aonde se quer chegar (objetivos/finalidades) com base nos sentidos e significados atribuídos a um projeto de escolarização que se desenha na materialidade curricular, mediante a oferta e seleção de conteúdos pedagógicos.

Nessa perspectiva este estudo organiza-se em torno da seguinte questão: quais as tessituras didático pedagógicas possíveis de serem empreendidas em educação física no/com/o cotidiano do ensino médio, a partir de (re) apropriações sobre as estruturas curriculares? Objetiva analisar como a articulação entres signos curriculares podem materializar-se como ações didático pedagógicas no cotidiano do ensino médio.

## **TEORIA E MÉTODO**

Esta pesquisa estrutura-se e configura-se como um estudo de caso etnográfico do cotidiano escolar com princípios da pesquisa ação existencial. Para Yin (2000, p. 30): “um estudo de caso é uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Em outras palavras, o contexto de tensões, mudanças e reorganizações no qual o ensino médio brasileiro se apresenta e seus impactos na Educação Física constituem-se como campo fértil para esse tipo de opção metodológica. Todavia, diante da abrangência de possibilidades de investigações científicas que cercam esse método e a particularidade por envolver o campo educacional, realiza-se um delineamento para a tipologia de estudo de caso etnográfico do cotidiano escolar (SARMENTO, 2011).

Das etnografias resgatou-se alguns princípios elementares, como o exercício tríplice que envolve olhar, ouvir e escrever que envolve o ofício etnográfico com o intuito de captar as singularidades

do grupo pesquisado, seja em suas contradições, fazeres coletivos e/ou individuais, as crenças, seja em acordos morais estabelecidos, foram valiosas nessa fase da pesquisa. As combinações desses fatores permitem avançar para além dos elementos que se apresentam pela descrição dos traços que a visão alcança, mas tornam-se ferramentas que colaboram no registro e compreensão das forças invisíveis da subjetividade que permeiam o cotidiano pesquisado.

Da pesquisa-ação (BARBIER, 2002) utilizou-se os princípios de que os sujeitos em seus contextos de pesquisas, e isso envolve o pesquisador, que por vezes apresenta-se e assume uma postura *outsider*, assumem para si a necessidade de perceber, resolver e transformar os problemas e angústias postas em seus cotidianos em possibilidades de transformação autoral. Pressupostos que coadunam-se em um contexto tênue, inexato e efervescente como constitui-se o ensino médio brasileiro atual.

Nessa perspectiva, passou-se a integrar o cotidiano de uma escola de tempo integral da rede estadual Capixaba, fundada em 1977. Desse modo, durante aproximadamente 700 aulas de Educação Física, que envolveram ação direta com uma professora do componente curricular, dez turmas de 1º ao 3º ano e cerca de 400 alunos, buscou-se dar visibilidade aos saberes/fazeres mobilizados nos espaços/tempos desse cotidiano.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram registros em diário de itinerância, recurso que compõe o arcabouço da Pesquisa ação, e também narrativas textuais evocadas a partir de entrevistas, em específico a partir da utilização da entrevista narrativa. Sobre a entrevista narrativa, cumpre dizer que é recomendada para estudos que combinem histórias de vida e contextos históricos, valorizando a trajetória do informante com a ideia básica de recontar uma história. Ela parte do pressuposto de que cada indivíduo traz consigo palavras e sentidos. A proposta básica da entrevista narrativa é construir acontecimentos sociais com apoio na perspectiva dos sujeitos tão diretamente quanto possível (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Desse modo, não foi estipulado um número mínimo ou máximo de sujeitos a serem entrevistados. Todos os sujeitos com os quais este pesquisador se relacionou durante os seis meses de campo foram convidados. Dessa forma, foram entrevistados 26 alunos, escolhidos por aceitação voluntária e por interesse significativo, mediante convite prévio.

Em relação ao diário de itinerância, Barbier (2002) considera que a escuta sensível possibilita ao pesquisador a aceitação completa do outro e com isso ele pode sentir o universo, afetivo, imaginário e cognitivo das pessoas que ele está pesquisando, pois a escuta lhe permite compreender e situar as atitudes e comportamentos que são desenvolvidos, sem pré julgamentos. Assim, audição e visão articulavam-se para a construção escrita do diário de itinerância que envolve a tríplice palavra –filosófica, poética e clínica – para apresentar o modo íntimo e absorvedor com que o percurso de pesquisa é constituído, pouco a pouco, pelo pesquisador.

Nessa fase da pesquisa e dada as particularidades da pesquisa-ação existencial optou-se por utilizar uma descrição na primeira pessoa do singular, a fim de organizar melhor a narrativa de algumas práticas desenvolvidas no campo. específicos relacionados com a sua experiência vivida em comunidade, articulando os seus aspectos coletivos e individuais, fundamentais e característicos.

A materialidade textual produzida, foi organizada em dois eixos de análise denominado sujeitos e relação com os saberes/fazeres em educação física e ações didático pedagógicas em educação física no espaço e tempo de uma escola de ensino médio. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, CAAE n.º 78655917.2.0000.5542 e Parecer n.º 2.364.717. Sendo que todos os participantes e seus responsáveis legais assinaram o termo de assentimento e termo de consentimento livre esclarecido, respectivamente.



## ANÁLISE E DISCUSSÃO

### Sujeitos e relação com os saberes/fazeres em educação física

Considerar os sujeitos é de suma importância quando se discute sobre as nuances curriculares. Uma vez que para Sacristán (2000) currículo significa o entrecruzamento do cultural e do pedagógico, cuja função é ser práxis equilibrada da ação educativa que envolve interesses e forças, afirmações, conflitos, contraposições, papéis predefinidos e em movimento que gravitam sobre o sistema educativo.

Nesse sentido, a compreensão de quem é o destinatário básico do currículo possibilita a organização e seleção dos conteúdos que serão ofertados e das metodologias que serão empregadas nesse processo. Ao empreender essa reflexão, associa-se como sujeito receptor o aluno, porém, anteriormente, era direcionado ao professor, pois é ele quem mobiliza os saberes mediadores, tornando-se um emissor dos códigos culturais dispostos nas elaborações de projetos escolarizados. Para Arroyo (2014, p.160):

a renovação dos currículos nas escolas tem passado por esse duplo movimento: De um lado, trazer novos conhecimentos de cada área; de outro lado, reconhecer e incorporar os conhecimentos que vêm das experiências sociais, das indagações de que são sujeitos mestres e alunos. O currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas. Pensar em outros currículos exige reconhecer essa pluralidade de saberes, de conhecimentos, reconhecer a pluralidade epistemológica do nosso mundo e especificamente a pluralidade epistemológica e cultural que chega às escolas com os outros mestres e educandos.

Ademais, considerar os atores do enredo educacional escolar significa olhar para a escola para além de seus muros, paredes, salas e quadros, mas como uma comunidade de afetos, ou seja, a “escola geométrica e arquetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos e por outros agentes, por meio de suas práticas discursivas que transformam incessantemente lugares em espaços ou espaços em lugares” (CARVALHO, 2012, p. 165). Uma vez que, o cotidiano escolar é constituído pelas tessituras curriculares que essa comunidade empreende. Ou seja, o modo como os sujeitos se relacionam e potencializam os seus saberes/fazeres pedagógicos tencionam sobre possibilidades e alcances do ato educativo, seja em uma ação de um componente curricular específico ou de toda a escola. Pois é, na inter-relação, no diálogo, nas contradições, nos debates e compreensões do lugar pertencido que se criam ações amplas de natureza educacional (CARVALHO, 2012).

Em dimensões culturais e plurais, o currículo em educação física deve também propiciar a valorização das experiências culturais trazidas pelos alunos expressas nas mais variadas formas das práticas corporais. O campo simbólico dessas práticas traz consigo possibilidades de ampliar o conhecimento sociocultural desses alunos em seus lugares de aprendizagem e constituição do próprio ser, anteriormente e em co-participação com as aprendizagens escolarizadas. Para Neira (2015, p. 296):

O currículo cultural da Educação Física: é uma resposta aos dilemas da contemporaneidade democrática e justa. Esse currículo prioriza a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação.

Pressupostos convergentes ao apresentado por Souza Júnior, Santiago e Tavares (2011) que consideram o processo estrutural e configuracional do currículo como um movimento de apropriação, assimilação, mas também de construção, materialização e transformação dos sujeitos da cultura escolar,

nas dimensões individuais e coletivas. Ou seja, o currículo prescritivo normativo-racionalista deve caminhar em direções críticas e emancipatórias.

Aspectos que coadunam-se sobre a compreensão em relação aos alunos enquanto sujeitos do ensino médio. Ser jovem é ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação que possui características universalistas da natureza biopsicológica referentes à faixa etária, porém cada sociedade, em um tempo histórico, lida de modos diferentes com as funções sociais atribuídas a esse grupo. Mesmo de maneira intragrupal, cada sociedade configura diferentes noções e condições de juventudes, ou seja, no Brasil, em sua pluralidade, não se pode considerar que jovens de periferia, de centros urbanos, zonas rurais, comunidades tradicionais, fazem parte da mesma representação e condição de juventude (DAYRELL, 2003).

Por sua vez, a relação desses jovens com a escola está permeada pelo universo simbólico do qual esse grupo social, em sua diversidade de práticas sociais, características e comportamento, tem-se instituído nesse contexto social e histórico. Para isso, é preciso situar esses jovens em sua condição juvenil, ou seja, observando a maneira como eles se constituem a partir de elementos étnicos, de gênero, classe e o modo como uma sociedade atribui significado a esse momento da vida a partir da dimensão histórico-geracional (DAYRELL, 2007).

Elementos que contribuem para analisar o modo como esses sujeitos se relacionam com as aulas de educação física. Condição que permitiu inseri-los em três categorias quanto aos níveis de participação e adesão, a saber: *os praticantes*, *os praticantes sazonais* e *os espectadores ou a turma das margens da quadra*. Os primeiros eram aqueles alunos que participavam do início ao fim da aula e de todas as aulas; os sazonais eram os alunos que participavam esporadicamente de um ou dois momentos da aula, ou alternavam participações conforme os dias; e, por fim, no terceiro grupo se enquadravam os alunos que não participavam de nenhum momento da aula, fosse “matando aula”, fosse simplesmente dizendo que não queriam fazer. Elaboravam inúmeras desculpas de representação no imaginário que os impediriam de participar, tais como doenças desconhecidas, cólicas, períodos menstruais intermináveis, dores no corpo ou simplesmente se escondendo em outros lugares da escola, como banheiros.

Oliveira e Daolio (2014) utilizam-se de classificação parecida, a partir dos termos “pedacinho” (im)praticante, “pedacinho” ativo e “pedacinho” flutuante, para situar os participantes das aulas de Educação Física, porém com uma turma do 7.º ano. Outro apontamento significativo diz respeito ao perfil de cada pedacinho. Por exemplo, o pedacinho (im)praticante é composto por meninas no estudo dos autores: Em relação à nossa pesquisa, há uma predominância feminina, mas há também meninos com o mesmo perfil de desinteresse em relação aos compartilhamentos em aula. Outro ponto divergente ao proposto diz respeito ao pedacinho ativo: Em nosso estudo, o futebol não era o conteúdo privilegiado, e sim o hábito de participar, e os alunos tinham preferências por um ou outro conteúdo, mas eles estavam sempre dispostos a realizar a aula, seja qual fosse.

Por outro lado, o pedacinho flutuante, para descrever os alunos que participavam esporadicamente das aulas, apresentava semelhanças com os participantes sazonais propostos aqui, com a diferença do aspecto representativo que esses alunos apresentam no sentido de serem envolvidos por alguma prática que estivesse próxima a seus interesses e gostos. Verifica-se que as aulas de Educação Física praticadas, no caso dos alunos, e, conseqüentemente, os modos como esses sujeitos se relacionaram com os saberes desse componente nas etapas anteriores produzem memórias significativas do percurso de escolarização.



A análise com base nos níveis de adesão e participação das aulas possibilita compreender como alguns comportamentos, em relação ao processo de ensino aprendizagem dessa disciplina, têm sido constituídos no projeto de escolarização proposto, inclusive para a manutenção dos modos como se relacionam com as aulas desse componente nessa etapa da educação básica. Esse movimento colabora para compreender os modos como os sujeitos estabeleceram possíveis relações de saber (CHARLOT, 2002) com a Educação Física. Em outras palavras:

O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas [...]. E ainda saber implica a de sujeito, de atividade de sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2002, p. 61).

Os modos como os alunos se relacionaram, inclusive nas etapas anteriores da educação básica com a educação física, permitem compreender as aprendizagens ainda possíveis, aquelas que foram perdidas e também esquecidas. Essa opção possibilita uma leitura para além das armadilhas maniqueístas que podem subsidiar a análise do cotidiano da Educação Física.

Desse modo, optou-se por capturar nas narrativas as inscrições da imbricação do Eu com a situação e sobre a distanciação-regulação (CHARLOT, 2000). Assim, valorizam-se as experiências que se tornaram significativas durante os meses de pesquisa, no intuito de sinalizar modos de uma pedagogia do possível inserida em um lugar e um tempo, uma vez que a prática docente ocorre no presente e sua ação deve percorrer nessa direção, a fim de que se evite o fatalismo das ausências de aprendizado desenvolvidas ao longo do processo de escolarização.

Aluno praticante do 1.º ano 2: *“É bem melhor aqui, tipo a gente não era obrigado a fazer nada, na minha antiga escola. Aqui foi um pouco melhor, porque aqui tem vôlei, basquete, handebol, eu adoro esportes. É diferente, porque no 9º ano é só deixar a bola e ponto”*. Aluna praticante do 2.º ano 3: *“Eu estudava em escola pública no Rio. E no ano a gente tinha duas aulas práticas, só, porque não tinha quadra. Ai você vai aprendendo que é uma coisa que não tem importância. Ai você chega numa escola que tem quadra, tem variedade de esportes, aí é muito bom!”*. Aluna praticante do 3.º ano: *“Eu não tenho dúvida de que se desde o pré, o aluno teve um professor que não preocupou com suas aulas, quando ele chega no ensino médio ele não dá importância. Ai demora um tempo pra acabar com essa cultura”*. Aluna praticante do 3.º ano: *“Eu vim de uma realidade diferente. Na minha cidade e antiga escola tinha tudo, quadra, material e professor”*. Aluno praticante do 1.º ano 3: *“Na escola onde estudava era muito melhor, porque os bimestres eram bem diversificados. No primeiro é jogo e brincadeira. Segundo, danças, por causa da quadrilha. E esportes menos comuns no 3º e 4º bimestres”*.

O questionamento a ser realizado refere-se ao contexto de experiências e aprendizagens que proporcionaram a esses alunos manter-se participando ou se interessando em participar das aulas. Pistas podem ser averiguadas nas minúcias dos seguintes recortes de narrativas, dispostos em momentos diferentes das entrevistas e nos diálogos ao longo do semestre: *“Adoro esportes”*. *“Faço esportes desde criança”*. *“Sempre pratiquei esportes, mas agora não consigo por causa do tempo”*. *“Conheci o tae-kwon-do com 6 anos”*. *“Eu adoro esportes, mas não gosto de Educação Física, fiz arco e flecha”*. *“Professor, eu já faço exercício, vou a academia quase todo dia”*. Ou seja, escolinhas, projetos sociais, clubes e academias principalmente têm cumprido, também, a função de proporcionar as experiências iniciais dos alunos nas práticas corporais que colaboram na instrumentalização dos saberes de domínio necessários ao fazer das práticas corporais com alguma autonomia.

Por outro lado, essas aprendizagens trazidas pelos alunos proporcionam, no campo representativo dos demais alunos, uma compreensão de que, para participar das aulas de Educação Física, esses saberes de domínio são um pré-requisito, como dito em diferentes momentos pelos alunos sazonais ou da margem da quadra. Um dos fatores desse quadro estava relacionado com o não entendimento de que as aulas de Educação Física também ofereciam algo a ensinar. Alguns alunos consideravam que a participação nas aulas deveria ocorrer mediante o pré-requisito de “saber jogar”, pois, constantemente, ao serem perguntados por que não tinham participado, eles diziam: “*Professor, não sei jogar basquete, vôlei, handebol*”. Inicialmente acreditou-se que essa dificuldade de entendimento estava na representação e associação da aula de Educação Física com o conteúdo esportivo tradicional. Aspecto que não se confirmou, pois nos outros conteúdos, inclusive os não esportivos, apresentavam argumentos similares.

Santos et al. (2014, 2016) sinalizam outras pistas, ao resgatarem o modo como os alunos se relacionaram com a Educação Física durante o ensino fundamental nas séries finais. Identificam as formas tensionais da presença desse componente no currículo, a partir da especificidade de seus saberes, que envolve o lugar diferenciado das aulas, o tipo de saberes ofertados a partir do/no corpo, os dispositivos de instrução e a própria maneira como os demais sujeitos da escola se organizam em frente a essa disciplina. Destacam, ainda, o modo como as meninas passam a participar menos das aulas com a inserção recorrente dos conteúdos esportivos e como essa prática corporal se destaca no cotidiano do compartilhamento dos professores.

Dessa forma, emerge a segunda categoria:

### **Ações didático pedagógicas em educação física no espaço e tempo de uma escola de ensino médio**

A partir dessa compreensão sobre os sujeitos do ensino médio e o modo como se relacionam/relacionavam com os saberes da educação física procedeu-se com a organização e sistematização das ações que envolvem o processo de ensino aprendizagem. Na operacionalização curricular para o alcance de determinadas finalidades, é preciso compreender que os processos de ensino-aprendizagem são construídos, de maneiras não hegemônicas e homogêneas, ao longo dos anos de educação básica, cujas principais estruturas mobilizadas referem-se a seleção e ofertas dos conteúdos, (re) apropriação dos métodos mais coerentes a serem empregados e avaliação significativa das aprendizagens, estruturas organizadas de maneira horizontal e vertical junto aos alunos.

Em relação aos conteúdos de ensino Coll et al (2000) entendem como seleção de estruturas e signos imagéticos, corporais, artísticos, linguísticos, éticos, que são necessários para a formação cidadã. Também podem ser vistos como estruturas produzidas historicamente que são selecionadas e sistematizadas pela escola de modo oferecer experiências educativas e outros processos de (re) apropriação de conhecimentos, atitudes e valores (HAYDT, 2006). Para Charlot (2000) os conteúdos constituem a partir da premissa fluida, dialética, e não dicotômica, de práticas como ações que permitem apropriações/aprendizagens que são oferecidas por diferentes espaços cotidianos, como o escolar, a partir da seleção e oferta de bens oferecidos historicamente culturalmente.

Souza Junior, Tavares e Almeida (2007) consideram os saberes escolares como um processo contínuo e dialético que envolve seleção, organização, sistematização e compartilhamento. E dessa forma integra-se ao conjunto mais amplo da escola e o contexto cultural e social, que traz consigo

hierarquizações entre área e saberes a partir do que seria mais relevante e importante a compor a estrutura curricular.

Elementos que se coadunam no que tange às especificidades da educação física que envolvem parte das manifestações corporais produzidas culturalmente e expressas pelas danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras e etc. Não é recente o interesse do campo científico em discutir sobre esse objeto. Matos et al. (2013), ao analisarem 146 artigos em 14 periódicos da área, encontram a seguinte recorrência:

Dos trabalhos analisados, 42 tratam sobre Esportes (29%), 32 sobre Jogos e Brincadeiras (22%), 25 Danças (17%), 16 Ginásticas (11%), 4 Capoeiras (3%), 3 Lutas (2%) e 24 abordam Vários Conteúdos (16%). Intitulamos como Vários Conteúdos aqueles artigos que abordam dois ou mais conteúdos, assim como aqueles que tratam sobre a sua natureza e sistematização nos ciclos de aprendizagem (MATOS et al., 2014, p.131).

Dessa forma, o processo de seleção e oferta dos conhecimentos no cotidiano pesquisado, implicou reconhecer as práticas corporais realizadas de maneira significativa pelos alunos, ofertas do currículo oficial no caso a BNCC e Currículo do estado, além dos critérios dispostos pelas decisões da professora e do pesquisador mediante a leitura da realidade do estudo.

Em outras palavras, deve-se ir além das perspectivas centradas na seleção e oferta de conteúdos: mas sim compreendê-los como os códigos e práticas se fazem componentes essenciais. Os códigos assumem a função de serem elementos que provêm de opções políticas, sociais, epistemológicas, princípios pedagógicos ou psicológicos e critérios organizacionais que intervêm na seleção, ordenação, seqüência e instrumentalização pedagógica dos currículos (SACRISTÁN, 2000).

Dessa forma, na primeira fase, dedicou-se a identificar as possíveis experiências em Educação Física e as sugestões deles na composição didática das aulas, inspirados nas ideias de Planejamento Participativo, proposto por Corrêa (1996), nos apontamentos realizados por Santos et al. (2014) e no entendimento de protagonismo juvenil, estrutura-base do Projeto Pedagógico da escola. Esse procedimento é justificado para produzir nos alunos um sentimento de coparticipação e pertencimento às aulas, sendo mais significativa a produção de um sentido coletivo de pertencimento e coparticipação na organização das aulas de Educação Física.

A fim de situar e organizar esse processo de diversificação, valorização do protagonismo e construção de aprendizagens, foi proposto um esquema de organização no qual as duas aulas geminadas seriam divididas em três momentos em que as turmas escolheriam a estrutura com base nas seguintes opções: 15 minutos iniciais, podendo ser um jogo ou brincadeira e ou ginástica de condicionamento; o 2.º e 3.º momentos teriam duração de 30 minutos, nos quais as opções seriam: práticas corporais não convencionais (*ultimate frisbee, rúgbi, badminton*, danças urbanas, práticas corporais de aventura por exemplo) e nos outros 30', a escolha deveria alternar entre uma das práticas corporais tradicionais: danças, futsal, basquete, handebol e voleibol, semanalmente. Estrutura que pode ser melhor evidenciada no quadro 1:

**Quadro 1** – Possíveis variações estruturais entre os momentos e conteúdos

MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
<i>Jogo e brincadeira</i>	<i>Esporte de invasão não convencional (ex: Rugby)</i>	<i>Esporte de invasão convencional (Basquete)</i>
Nesse caso dadas as particularidades dos esportes de invasão a brincadeira e ou jogo seria o conteúdo de melhor adaptação: sendo a escolha por um pré-desportivo como um pique bandeira adaptado	Educativos em grupos com pequenas ações de manipulação do implemento e de invasão com campo reduzido até a estrutura global do conteúdo	Opção por iniciar pela estrutura global do conteúdo. Porém com ensino dos elementos regras e sistema tático básico.
MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
<i>Circuito ou alongamento</i>	<i>Esporte de invasão convencional ou não convencional</i>	<i>Esporte de Rede</i>
As opções de estações deveriam trazer consigo elementos corporais que seriam utilizados nos momentos subjacentes	Educativos em grupos com pequenas ações de manipulação do implemento e de invasão com campo reduzido até a estrutura global do conteúdo	Estrutura global do conteúdo
MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
<i>Circuito ou alongamento</i>	<i>Ginástica de condicionamento</i>	<i>Esporte de invasão convencional ou não convencional</i>
As opções de estações deveriam trazer consigo elementos corporais com acréscimo de música que seriam utilizados nos momentos subjacentes,	Exercícios básico por segmentos corporais e musculatura específica com e sem música, como elemento de intensidade do educativo.	Educativo pré-desportivo organizado com estrutura anterior a global do conteúdo. Ex: jogo reduzido

Fonte: elaboração do autor

Esse tipo de estratégia colaborou para ampliar as conexões entre os saberes de domínio e enunciados presentes nessas práticas, ao mesmo tempo em que materializavam o protagonismo dos alunos na configuração da aula. Ainda é possível refletir sobre o aumento da participação dos alunos, bem como a ampliação dos elementos a serem aprendidos.

Pressupostos que podem ser evidenciados nos dizeres do aluno sazonal do 1.º ano 3: “*Sem você, não teríamos tido esse tanto de esporte. Igual rúgbi e frisbee. E mesmo o handebol e o basquete. Acaba que a gente fica muito preso ao futsal e voleibol.*” E do Aluno sazonal do 3.º ano: “*Apresentar esportes novos, como rúgbi, interessou outros alunos. Vôlei, que até eu participei*”. Ele continua dizendo:

*Até hoje foi o único evento que reuniu todo mundo da escola, mesmo assim pra competição, foi o interclasse. Pra mim foi a única vez que envolveu todas turmas. Elas estavam ali competindo, mas não era tão à risca, era mais por diversão. E foi interessante porque não envolveu somente quem ia jogar, com a ideia das comitivas (comissões) envolveu todo mundo e envolveu bem. Uma comitiva responsável por cada coisa e não uma turma ou os professores responsáveis por tudo.*

Outros relatos: aluna da margem da quadra do 3.º ano: “*Não gosto de nenhuma atividade física, mas a aula de frisbee eu fiz*” [enfática]. Aluno praticante do 1.º ano 3: “*Na outra escola, era sempre a mesma coisa, o professor deixava a bola e pronto. Aqui não. Depois que eu vim pra cá, mudou muito. Vocês trouxeram novos esportes, vocês ensinam, se preocupam com o que a gente tá aprendendo*”. Aluno da margem da quadra do 1.º ano 2: “*Esse ano mudou um pouquinho, mas ainda continua aquela mesmice de esportes com bola. Mas dá pra fazer*”. Aluna praticante do 2.º ano 1: “*Eu acho que mudou bastante, porque antes tava naquela de vôlei e futsal. Agora vocês estão passando mais esportes novos. E o pessoal acaba se interessando*”.

Aluna da margem da quadra do 3.º ano: “*Vocês trazem coisas diferentes. Mas eu que é não gosto dessas coisas pesadas mesmo. Tenho muito medo de me machucar*”. Aluna sazonal do 1.º ano 2: “*Quando eu cheguei aqui, só futsal e vôlei. Mas aí você chegou e trouxe mais opções. Eu, às vezes não faço, eu gostei mais porque aí me interessa*”. Aluno da margem sazonal do 1.º ano 2: “*Esse ano tá interessante, porque têm o esporte que eu mais gosto, o basquete,*

*apesar de não saber jogar. Eu curto muito, mesmo não sabendo jogar. Ele tem alguma coisa*". Aluno sazonal 1º 2: *E, também, para você aprender as regras, tipo você está lá vendo o jogo você sabe o que é pra fazer*".

No que tange às ginásticas de condicionamento, durante a fase diagnóstica e nas conversas com os alunos havia um interesse significativo de um grupo de alunos, composto por alunos da margem da quadra e sazonais, que se interessavam por questões do universo da academia.

Nesse contexto, os estudantes apresentavam diferentes apropriações relacionadas com o uso e consumo dessas práticas. Aluno sazonal do 3º ano: *"Professor". Eu já malho*". Aluna da margem da quadra do 1º ano: *"Eu adorava ir pra academia. Mas agora tô sem dinheiro para ir*". E do outro lado, um grupo composto principalmente por meninas que se interessavam pelas práticas das ginásticas coletivas, com destaque para a *zumba* e o *fitdance*. Aluna da margem da quadra 2º ano 1: *"Professor, eu faço zumba. Essas outras coisas aí da aula não gosto*". Aluna margem da quadra 1º ano 3: *"Professor, se você trouxer aula de fitdance e zumba eu faço*". Aluno sazonal do 1.º ano 3: *"Eu não gosto de dança, mas podia ter dança, é interessante*".

A partir dos compartilhamentos em aula e das narrativas produzidas, evidenciou-se o lugar de relevância que a associação entre movimentar-se de modo regular e saudável tem no contexto das representações evocadas pelos alunos. Durante as aulas, percebia-se um grau de atenção e interesse de uma parcela deles em aprender sobre isso, talvez por expressar-se de diferentes maneiras em seus cotidianos, seja na escola, de modo interdisciplinar, seja na televisão por meio dos seus programas favoritos, nas redes sociais e em suas inúmeras vinculações. Identifica-se, assim, a potencialidade envolta no trabalho pedagógico acerca dessa temática, inclusive para situar o lugar cultural da saúde. Assim, a relação entre movimentar-se e contribuir para o estado saudável não fica restrita ao uso e consumo das ginásticas de condicionamento. Nazário (2018) sinaliza para o predomínio de estudos no campo do ensino médio de bases biodinâmicas, ou seja, nesses casos a escola as aulas de Educação Física são consideradas campos de coleta de dados, e não de intervenção pedagógica, cuja estrutura didática estivesse comprometida com o entendimento, reflexão e criticidade das questões que envolvem a aptidão física e a saúde.

Ademais, ao considerar as juventudes como estruturas norteadoras para o processo de seleção e oferta dos conteúdos, no que tange às diversidades socioculturais, faz-se necessário também compreender o lugar da educação especial<sup>5</sup>. Na escola todas as turmas tinham 2 a 3 alunos portadores de deficiências, autistas, down, auditivo, cadeirante, deficientes intelectuais, sendo essas as principais recorrências. Chicon e Baumel (2005) consideram que ainda são carentes possibilidades efetivas de ações inclusivas no âmbito da escola.

Carvalho, Salermo e Araujo (2019) apontam que nos últimos anos houveram uma série de efetivações legais que oportunizaram a inserção dos deficientes no âmbito escolar e que por sua vez orientaram os currículos de formação superior de professores, inclusive de educação física. Todavia, esse crescimento apresenta uma contribuição efetiva quanto a dimensão conceitual sobre a inclusão, porém as possíveis efetivações didático pedagógicas no projeto escolar, ainda são tímidas.

Dessa forma, as aulas com os conteúdos apresentados eram pensadas em sua organização para esses alunos e a profissional cuidadora, uma vez que alguns alunos só realizavam com a presença da mesma. Sendo assim, buscava-se proposições metodológicas que contemplassem de maneira

---

<sup>5</sup> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 24).



sistematizada a participação e apropriação de técnicas, regras e os saberes gerais do conteúdo. Para isso, o usos dos jogos de maneira adaptada e educativos em trios ou duplas, facilitavam esse acesso.

Nessa perspectiva, ofereceu-se uma unidade inteira de esportes adaptados, sendo eles, *goalball* para deficientes visuais e vôlei sentado, ação feita com intuito de promover (re) apropriações sobre as práticas corporais desenvolvidas especificamente para pessoas com deficiência, contribuindo para que os alunos entendessem que a inclusão não pode ser feita apenas com adaptações didático pedagógicas de práticas corporais existentes e oferecidas às pessoas sem deficiência. Pressuposto que tenciona sobre os esportes paralímpicos que por sua vez também necessitam do trato pedagógico de modo a valorizar os processos de inclusão que foram empreendidos ao longo das últimas décadas.

Para Silva, Souza e Vidal (2008) os princípios do paradigma da inclusão escolar podem ser organizados em três momentos históricos: o da normalização, o da integração e o da inclusão. No primeiro com início na Dinamarca buscou considerar que pessoas com deficiência devem usufruir das condições normais da vida social geral das outras pessoas. O segundo princípio alicerça-se na premissa de igualdade entre desiguais, de princípios liberais burgueses, em que por meio de leis e outros instrumentos jurídicos será possível igualar os seres humanos entre si. Já o princípio da inclusão visa integrar não só os alunos com deficiência ou superdotação, mas todos que foram anteriormente excluídos, das escolas regulares. Vale ressaltar que os dois últimos princípios têm sido os basilares das questões da educação especial no âmbito escolar, enquanto o da integração busca garantir o acesso e as condições de permanência do aluno na escola o da inclusão prima pela busca da garantia dos direitos desses alunos.

Essa ação produziu momentos significativos para os alunos mediante a participação ativa que eles realizaram e por questões éticas não foi possível entrevistá-los, mas vale apresentar o relato de uma das cuidadoras. Cuidadora do 3º ano: *“professor, vocês estão de parabéns, porque a primeira vez nesses anos de escola que vejo alguém trazendo conteúdos voltados para inclusão propriamente dita, tenho registrado e envidado para nosso grupo para socializarmos as experiências. E em nenhuma outra escola de ensino médio eles fazem o que vocês fazem aqui”*. Aspecto sinalizado na literatura sobre a dificuldade que envolve a formação inicial e continuada para atuação com a inclusão. Mesmo que desde os anos 1980 haja um movimento para inserção de disciplinas e do próprio crescimento da área denominada educação física adaptada, poucos professores sentem-se preparados para mobilizar, aplicar e avaliar os conhecimentos adquiridos na formação que dialoguem com as ações de inclusão. Silva, Souza e Vidal (2008) consideram que para que isso ocorra é necessário a produção de ações sócio-políticas e pedagógicas que insiram os alunos no centro do processo e oportunizem um repensar sobre as perspectivas da organização escolar em um movimento que transcende os muros da escola.

A oferta e seleção de conteúdos no que tange as relações do/no espaço e tempo devem se articular com as estruturas de sistematização, de maneira horizontal e vertical, considerando os critérios da continuidade, sequência e integração (HAYDT, 2006). Uma vez que cada turma tem aproximadamente 70 aulas por ano e em 3 anos, serão 210 aulas em média. Pressuposto que também deve ser articulado às demais etapas da educação básica, uma vez que o aluno não encontra a educação física somente no ensino médio, mas sim desde a educação infantil<sup>6</sup>. Pressuposto que contribui para evitar a sobreposição, negligenciamento ou mesmo a experimentação efêmera de determinados conteúdos. Sendo assim, cada

---

<sup>6</sup> Vale ressaltar que a Educação infantil não possui organização curricular disciplinar, aspecto que incide sobre os entendimentos da educação física nessa etapa.



conteúdo era ensinado por 8 aulas em espiral, ou seja, a cada semana de retorno nesse conteúdo introduziu-se uma estrutura de complexidade, que envolviam regras, curiosidades, reforçamento de determinados valores axiológicos, movimentos específicos, estrutura e formato das lógicas internas das atividades.

A organização e seleção dos conteúdos deve pautar-se para além de um dogmatismo prescritivo, mas sim considerando a relevância social desse conteúdo, articulação com os objetivos de ensino, caráter científico, caráter sistemático e acessibilidade e solidez (LIBÂNEO, 2017). Já Haydt (2006) considera que o professor deve pautar-se nos critérios da validade, utilidade, significação, adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno e flexibilidade. Isso também significa não secundarizar a capacidade de (re) apropriação e (re) criação do aluno em suas autorias.

Haydt (2006) ainda aponta para existência de duas modalidades de organização dos conteúdos que estão relacionados ao nível de operacionalização, sendo o programa escolar oficial e o programa pessoal de cada professor. Elementos que evocam os desafios de construir processos didático pedagógicos que possibilitem a sistematização dos conteúdos e das práticas pedagógicas pautadas por elementos que se sustentam a partir da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo do Espírito Santo, das particularidades da escola pesquisada, das características e experiências dos alunos daquele cotidiano e também decisões pautadas pela sensibilidade e escolha pedagógica da professora da escola e do professor pesquisador.

Kawashima, de Souza e Ferreira (2009) compreendem a sistematização dos conteúdos em educação física como ação organizada e coerente de seleção e oferta dos conteúdos de ensino ao longo das etapas da educação básica. Matos (2013) sinaliza a necessidade de estudos que articulem propostas didático pedagógicas de sistematização, que estejam orientadas em torno do que e quando ensinar, mas também que possibilitem ao professor organizar a progressão dos conteúdos de modo horizontal e vertical para além das uniformizações, compreendendo as orientações prescritivas também como possibilidades ao fazer docente. Essa perspectiva de sistematização deve dialogar com a atividade docente e o contexto no qual a escola está inserida

Rosário e Darido (2005), a partir da escuta de seis professores experientes puderam perceber que a sistematização é realizada por eles a partir da tentativa, erro, reflexões e experiências em suas trajetórias docentes, considerando a distribuição por bimestres, mas com poucas variações entre os anos e baixa diversidade entre os conteúdos ensinados. Contextualizam, ainda, as relações de livro didático como possibilidade de auxílio e contribuição nos fazeres desses professores diante das dificuldades encontradas.

Impolcetto et al (2007) consideram também que os conteúdos de ensino, no caso as práticas corporais, em suas especificidades genealógicas, estruturais e configuracionais apresentam particularidades no que tange a sistematização nas três dimensões de ensino. Assim, práticas corporais holísticas tem as três dimensões mais exploradas do que os esportes, por exemplo, que predomina apropriações da dimensão procedimental.

Pressupostos que coadunam-se sobre a escolha dos procedimentos metodológicos empregados no processo da sistematização das práticas pedagógica, principalmente a partir da relação objetivo-conteúdo, ou seja, como alcançar as aprendizagens dispostas no processo de ensino aprendizagem. Assim, são os meios mobilizados por professores e também por alunos de maneira sucessiva, planejada e sistematizada de ações (LIBÂNEO, 2017).

Para Zulliani e Betti (2002, p. 76-77) :

A Educação Física possui uma tradição técnico-pedagógica de pelo menos um século e meio em estratégias de ensino nos campos da ginástica, recreação, esporte e atividades rítmicas e expressivas. Autotestagem ou conteste, jogos de competição e cooperação, seqüências pedagógicas, demonstração, descobrimento guiado, resolução de problemas, jogos de mímica e expressão corporal, grandes jogos, jogos simbólicos, Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas jogos rítmicos, exercícios em duplas, trios, grupos, com e sem material, circuito, aulas com música, aulas historiadas, jogos pré-desportivos, gincanas, campeonatos, festivais.[...] Sendo ainda necessário a incorporação dos princípios da inclusão, da diversidade, da complexidade e da adequação ao aluno.

Aspectos que incidiram sobre as decisões no campo de pesquisa. No primeiro momento, diante da pouca adesão e pelas características das turmas as aulas pautavam-se em organizações por pequenos grupos distribuídos por estações de aprendizagem que apresentavam estruturas reduzidas com complexidades distintas de acordo com o conteúdo de ensino e a fase do processo de ensino aprendizagem. Essa estrutura também foi pensada pela ausência de quantitativo de materiais e ao mesmo tempo proporcionar espaço de percepção coletiva e individual, sem exposição das aprendizagens dos alunos e de seus corpos. Como apresentado pelo aluno da margem da quadra: *“professora eu não vou fazer a aula, sou muito ruim, e o pessoal vai ficar rindo de mim. SOU MUITO RUIM”*. Ou do aluno Sazonal do 1 ano 3: *“Não gosto de Educação Física porque pessoas como eu acabam em um armarinho. E ainda, a Educação Física só serve para as pessoas se exibirem para as outras”*.

Questões também que contribuíram para utilização do *Teaching Games For Understanding* (TGFU), principalmente pela possibilidade de utilização, adaptação dos jogos como meio e fins de aprendizagem. Assim, os ensinamentos, principalmente dos esportes, estruturaram-se por meio da oferta de jogos adaptados. Para Costa et al (2010, p. 1)

O *Teaching Games for Understanding* rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão. Trata-se de um modelo aberto à discussão com outras teorias, tanto que propostas de reformulação têm surgido no que concerne aos aspectos afetivos e às fases que integram o modelo. Na prática, o modelo preconiza que os temas de ensino sejam baseados em pressupostos táticos do jogo e que sejam realizados em formas de jogos reduzidos de modo a maximizar e motivar a participação.

Assim, o TGFU apresentou-se como método complementar ao circuito, porém constituía-se também como uma progressão, cuja seleção justificava-se pela necessidade de colaborar no processo de complexidade nas apropriações das aprendizagens, para além da apropriação das técnicas, mas também da dimensão tática, das regras e dos valores expressos nas práticas corporais utilizadas. Foram exemplos dessas ações: no futsal: jogo em quadra toda, mas com 3 gols, golzinho (resgatando os jogos populares). voleibol: jogo de manchete, mini jogo 3 x 3, nas lutas: jogos de oposição. Basquete: pré-desportivo de cesta móvel.

Principalmente, em relação ao esporte no âmbito escolar, Marques, Gutierrez e Almeida (2007), a partir do modelo de concepção das formas de manifestação do esporte, consideram que os

diferentes processos de apropriação quanto aos sentidos do esporte estão relacionados a três fatores: o ambiente da prática, a modalidade esportiva em questão e o sentido que se dá à essa atividade. Ou seja,

O ambiente da prática engloba a esfera social em que se realiza a prática esportiva. Diz respeito aos meios profissional, não-profissional e escolar. É o campo de realizações nos quais as modalidades esportivas se concretizam, pautadas em sentidos que a contextualizam e lhe dão significado. Por se tratar de um fenômeno que exerce transmissão e renovação cultural, pois deriva das características de seus praticantes, o esporte transmite valores, e por isso interfere na formação humana. Esses valores são diferenciados de acordo com o sentido da prática. Por exemplo, uma atividade que transmita segregação e comparações objetivas se diferencia de outra que transmita inclusão e autovalorização (MARQUES, GUTIERREZ E ALMEIDA, 2007, p. 46).

Por fim, esses aspectos coadunam-se nas escolhas sobre os instrumentos e práticas avaliativas. A avaliação no campo da educação física tem se constituído uma estrutura tênue permeada de ambivalências, tensões e incompreensões, principalmente quanto a especificidade desse componente curricular. Santos (2008) considera que há ainda uma concepção de avaliação pautada na aptidão física, assiduidade, participação, cujos principais instrumentos utilizados pautam-se em observações assistemáticas, tendo como finalidade o cumprimento burocrático institucional.

Todavia, é preciso ir além das denúncias fatalistas sobre as incongruências que permeiam as práticas avaliativas em educação física, mas sim propor e construir possibilidades, conforme anunciado por Santos et al (2014). Em suma operou-se com a perspectiva do com e não sobre o professor e suas práticas avaliativas.

Nessa perspectiva, foram utilizados os seguintes instrumentos avaliativos: diário de itinerância, registros no ciberespaço, fotografias e vídeos, ficha avaliativa processual, práticas autorais dos alunos em materializar aprendizagens e ainda avaliações próprias da escola. Todos instrumentos elaborados a partir da perspectiva de avaliação no cotidiano escolar (ESTEBAN, 2022) e de natureza indiciária (SANTOS, 2005), para além da lógica do exame (BARRIGA, 2002). Sendo assim, é preciso compreender que avaliar atravessa uma dimensão ética e não somente técnico instrumental, inclusive no que tange a compreender os processos de inclusão e exclusão que incidem sobre determinados grupos sociais, fundamentada na heterogeneidade. Resgata-se com isso questões centrais para que avaliar? Quem avaliar? Como avaliar? O que avaliar? E quando avaliar?

No contexto da pesquisa, as práticas avaliativas empreendidas situavam-se nesse contexto mais amplo, que buscava compreender as apropriações significativas que os alunos realizavam sobre os saberes em educação física e conseqüentemente da participação nas aulas. Dessa forma, os elementos que foram avaliados concentraram-se nos saberes/fazeres construídos ao longo do processo de ensino aprendizagem que concentravam-se em apropriações das estruturas das práticas corporais compartilhadas, sentidos das aulas de educação física no ensino médio. Como pode ser evidenciado, nos trechos:

Em relação ao lugar da educação física na área de linguagens, os alunos apresentam certas dificuldades. Para o aluno sazonal do 1.º ano 3: *“A Educação Física é uma linguagem corporal. Então é algo diferenciado, porque geralmente, nas outras disciplinas, a gente escreve mais do que pratica. A dança, até mesmo a luta é uma linguagem corporal. A capoeira, eu acho muito bonita essa luta”*. Aluno sazonal 2º ano 2: *“Eu nunca entendi a Educação Física nas linguagens. Quando eu vi o simulado, não entendi nada”*. Aluno sazonal 1º ano 2: *“Não sei porque a Educação Física tá nessa área. Ela é muito mais que isso. Ensina Biologia...”* Aluna sazonal 3º ano: *“Eu nunca entendi a Educação Física na área de linguagens.”*

Aluna da margem da quadra 1º ano 4: “Pra mim Educação Física é esporte. Não têm muita teoria não”. Aluna da margem da quadra 2º ano 3: “Têm a linguagem corporal de fazer o movimento certo. De evitar lesões então, é linguagem sim”. Aluno praticante 1º ano 1: “[...] até hoje eu não sei o que é direita e esquerda. Mas também é diferente de você ver futebol e dança, ali você vê um sentimento, emoção. Algo que te chama pra aquilo. Por isso é linguagem”.

Santos, Marcon e Trentin (2012) narram as dificuldades encontradas entre os professores de Educação Física e dos demais componentes curriculares para compreender o movimento humano nessa perspectiva e, conseqüentemente, as barreiras para selecionar e ofertar conteúdos e temáticas articulados com os sentidos educacionais dessa área.

Por outro lado, também reconhecem outras aprendizagens como a diversificação dos conteúdos e incentivo à participação regular. Aluna sazonal do 1.º ano 2: *“Quando eu cheguei aqui, só futsal e vôlei. Mas aí você chegou e trouxe mais opções. Eu, às vezes não faço, eu gostei mais porque aí me interessa”*. Aluno da margem sazonal do 1.º ano 2: *“Esse ano tá interessante, porque têm o esporte que eu mais gosto, o basquete, apesar de não saber jogar. Eu curto muito, mesmo não sabendo jogar. Ele tem alguma coisa”*. Aluno sazonal 1º 2: *E, também, para você aprender as regras, tipo você está lá vendo o jogo você sabe o que é pra fazer”*<sup>4</sup>. Aluna Praticante 3º Ano: *No ensino médio acaba com aquela bagunça do ensino fundamental porque é só entregar a bola e deixar o aluno participar. No ensino médio tem trabalho, práticas, provas”*.

Vale também trazer um registro imagético realizado pelos próprios alunos, ou seja, quem avalia, não concentrou-se apenas no professor ou nas avaliações da secretaria de educação. Conforme a figura 1:

**Figura 1** – Registro imagético compartilhado em rede social da Escola



Fonte: elaboração do autor

Nessa imagem averiguam-se algumas capturas imagéticas sobre os compartilhamentos realizados ao longo do ano. Os alunos possuíam uma conta em uma rede social para divulgar momentos significativos ou marcavam a escola por meio de # em seus perfis particulares. Destaca-se a foto como recurso valioso de avaliação principalmente por suscitar diferentes interpretações iconográficas e iconológicas, que permeiam o seu produtor, no caso o aluno ou alunos que produziram essa foto, como aqueles que interpretam o capturado, outros alunos e sujeitos do ato educativo e por possibilitar o evocar

da memória significativa (SANTOS et al, 2014). Para Souza Júnior (2007) é preciso produzir possibilidades avaliativas de natureza significativa que insiram o aluno no centro do processo, em que conhecer, executar, o saber e o fazer, a teoria e a prática sejam um continuum dialético.

Os quadros, tabelas, gráficos, mapas e outros recursos visuais devem ser apresentados centralizados no fluxo do texto, numeradas, com título e legenda completa. As imagens deverão ser digitalizadas com resolução mínima de 500X500, no formato PNG ou JPG.

Todas as notas deverão ser formatadas como **notas de rodapé**.<sup>7</sup>

**Ao copiar o texto de outro arquivo do word, posicione o cursor no local em que será incluído o texto e sempre utilize a opção colar somente texto, para manter a formatação do template. Não serão aceitos artigos fora da formatação constante no template oficial.**

Transcrições com mais de três linhas devem ser apresentadas com recuo de 4 centímetros da margem, entre linhas simples, fonte Garamond 10. A separação do trecho transcrito do restante do texto é feita utilizando-se apenas uma linha de espaço (Garamond 12). Caso se aplique, as referências devem ser colocadas ao final da transcrição, considerando-se a mesma formatação das normas. (AUTOR, ano, p. xx).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender os saberes/fazeres produzidos, possíveis e ausentes em Educação Física no ensino médio, é preciso situar esse componente curricular nos espaços/tempos dos diferentes cotidianos escolares junto aos sujeitos do ato educativo, para além da relação aluno/professor. Do mesmo modo, as negligências evocadas pelos alunos constituíram modos particulares, de relacionar com esse componente curricular. Com isso, foi possível identificar três diferentes graus de adesão e participação dos alunos em relação às aulas, sendo eles: os alunos participantes, os alunos sazonais e os alunos da margem da quadra. Essa caracterização colabora para compreender o modo como esses alunos têm se relacionado com a Educação Física. Ademais, contribui para repensar novas estratégias pedagógicas que colaborem no desenvolvimento de aprendizagens significativas em relação a esse componente.

Nesse sentido, foi possível identificar três problemas fundamentais que mobilizaram o desenvolvimento de estratégias e táticas (CERTEAU, 2002) específicas para cada um deles. O primeiro, interligado aos demais, relacionava-se com a baixa adesão e participação das aulas. As estratégias adotadas procederam a partir da compreensão sobre juventudes, mostrando-se eficazes, principalmente aproveitando-se do conceito de juventudes, inserindo a partir daí estruturas do planejamento participativo.

Essa estrutura colaborou para, inicialmente, se empreender ações de diversificação das práticas corporais a serem ensinadas, pois elas trazem consigo signos do lugar cultural vivenciado por esses jovens, marcas de suas experiências de vidas. Assim, organizou-se um percurso didático-pedagógico que, ao valorizar essas diferentes juventudes, provocou o aumento substancial na participação e envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Foram acrescentadas, ainda, práticas corporais, que mesmo não fazendo parte das realidades culturais dos alunos, se tornam significativas do ponto de

---

<sup>7</sup>Sugerimos que não utilize notas de rodapé; caso seja extremamente necessário, elabore textos curtos, que não ultrapassem quatro linhas. Fonte Garamond 10.



vista da experiência dos saberes de domínio, por sua representação como um conteúdo novo aprendizagem. São denominadas práticas não convencionais, exemplificadas por rúgbi, *ultimate frisbee*, musculação e repertório de jogos e brincadeiras, para além da queimada e pique-bandeira.

O segundo problema relacionou-se com o processo de sistematização e progressão pedagógica dos conteúdos, pois fazia-se necessário produzir aprendizagens para além da experimentação efêmera das práticas corporais ofertadas. A estratégia adotada, a partir da correlação das práticas por elementos e signos de proximidade, seja por bloco de conteúdos, seja uma prática ofertada na aula, como base para a outra, mostrou-se eficiente, possibilitando aos alunos se relacionarem com os saberes de domínio de modo progressivo e sistematizado.

O terceiro problema levantado refere-se às práticas avaliativas em Educação Física, organizadas a partir dos instrumentos obrigatórios propostos pela escola e rede de ensino, que valorizavam a dimensão dos saberes enunciados desse componente curricular. Por outro lado, constituíam-se, dada à sua estrutura de produção, como uma ferramenta de suporte dos alunos para a baixa adesão às aulas. Diante disso, foi proposto um repensar de práticas de modo recorrente processual permeado pelas aprendizagens significativas de nuances indiciárias nas aulas, que colaborassem como critérios de auxílio à adesão às aulas, devido ao fato de um dos itens avaliativos ser participação, mas também por expressar as aprendizagens transcorridas sobre os modos como os alunos se relacionaram com as práticas produzidas ao longo do período em campo

Esses elementos contribuem para estabelecer uma proposição organizada em torno de práticas pedagógicas em Educação Física inseridas nas realidades cotidianas para além da denúncia fatalista ou da leitura positiva que, por vezes, a cortina os equívocos e tensionamentos, impedindo, assim, de realizar outras possibilidades de ação didática. Dessa forma, a leitura cotidiana colabora para produzir ações educacionais em Educação Física que respeitem as particularidades próprias dos cotidianos escolares praticados. Sendo assim, o que está sendo proposto representa uma resposta aos acontecimentos gerais advindos das políticas educacionais nacionais, mas representam também respostas aos problemas e dilemas próprios do cotidiano da escola pesquisada.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, Rene. *A pesquisa-ação*. Brasília: Editora Plano, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Editora Vozes Limitada, 2017.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista mackenzie de educação física e esporte*, v. 1, n. 1, 2002.

BETTI, Mauro. As três semióticas e a Educação Física como linguagem. *Conexões*, v. 19, p. e021021-e021021, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 13, 2012.



- CORREIA, Walter Roberto. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. *Revista Paulista de Educação Física*, p. 43-48, 1996.
- CORREIA, Walter Roberto. Educação Física no ensino médio: subsídios para um projeto crítico e inovador. *Motriz: Revista Educação Física*, v.15, n. 740, 2009.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52. 2003
- DA COSTA, Israel Teoldo et al. Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, v. 10, p. 69-77, 2010
- DE OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de antropologia*, p. 13-37, 1996.
- DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Journal of Physical Education*, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.
- DOS REIS SILVA, Régis Henrique; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori. Dilemas e perspectivas da educação física, diante do paradigma da inclusão. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 2, p. 125-135, 2008.
- DOS SANTOS BASTOS, Robson; DOS SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino; DE ALMEIDA FERREIRA, Marcelo Pereira. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. *Motrivivência*, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.
- GARIGLIO, José Ângelo; JUNIOR, Admir Soares Almeida; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. *Motrivivência*, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.
- HAYDT, Regina Célia. *Curso de didática geral. 1ª Edição-São Paulo: Ática, 2011.*
- IMPOLCETTO, Fernanda Moreto et al. Educação Física no Ensino Fundamental e Médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da educação Física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 6, n. 1, 2007.
- JÚNIOR, Marcílio Souza. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. *Pro-posições*, v. 15, n. 2, p. 201-217, 2004
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Cortez Editora, 2017.
- ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves et al. Ontologia do movimento humano: teoria do “se movimentar” humano. *Pensar a Prática*, v. 13, n. 3, 2010.
- MATOS, Juliana Martins Cassani et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.
- NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.
- OLIVEIRA, Rogério. de.; DAOLIO, Jocimar. Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. *Revista Pro-Posições*, v. 25, n. 2, p. 237-254, maio/ago. 2014

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. *Motriz: Journal of Physical Education. UNESP*, p. 167-178, 2005.

SACRISTAN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTAN, Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOS, Wagner. Currículo e avaliação na Educação Física: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, Wagner. Currículo e avaliação na Educação Física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). *Educação Física esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristovão: Ed. da UFS, 2008. v. 2, p. 87-106.

SANTOS, Wagner dos et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educação em Revista*, v. 30, p. 153-179, 2014.

SOARES, Carmen. et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen. et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 2012.

TADEU, Tomaz. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica, 2016.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2000

**CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CREDIT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information (CASRAI) Exemplos abaixo:**

**Autora 1 – Coordenador do projeto, coleta dos dados e participação ativa na análise dos dados, escrita do texto final**

**Autor 2 – análise dos dados e revisão da escrita final do texto.**

**Autor 3 - análise dos dados e revisão da escrita final do texto.**

#### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

**Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.