



Temas Transversais em Educação: possibilidades de diálogos

Temas Transversais em Educação: possibilidades de diálogos

Organizadores:

Rafael Mocarzel

Carolina Coelho

Carlos Ferrari

Editora da Universidade de Vassouras
2025

© 2025

Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra (FUSVE)

Adm. Gustavo de Oliveira Amaral

Reitor da Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Marco Antônio Soares de Souza

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação Tecnológica da Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Carlos Eduardo Cardoso

Editora-Chefe das Revistas Online da Universidade de Vassouras

Prof^a Lígia Marcondes Rodrigues dos Santos

Editora Executiva Produções Técnicas da Universidade de Vassouras

Prof^a Dr^a Paloma Martins Mendonça

Modo de acesso: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/PT/article/view/5779>

T24

Temas transversais em educação: possibilidades de diálogos /
Organização de Rafael Carvalho da Silva Mocarzel, Carolina Goulart
Coelho, Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari. – Vassouras, RJ :
Universidade de Vassouras, 2025.
1 recurso online (107 p.)

Recurso eletrônico

ISBN: 978-65-83616-46-3

1. Educação. 2. Pedagogia. I. Mocarzel, Rafael Carvalho da Silva. II.
Coelho, Carolina Goulart. III. Ferrari, Carlos Eduardo Rafael de Andrade.
IV. Universidade de Vassouras. V. Título.

Sistema Gerador de Ficha Catalográfica On-line – Universidade de Vassouras

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. O texto é de responsabilidade de seus autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras.

ORGANIZADORES DA OBRA

RAFAEL CARVALHO DA SILVA MOCARZEL

Doutor em Ciências do Desporto na linha de Filosofia do Desporto pela Universidade do Porto – UP/Portugal. Professor do Curso de Educação Física na Universidade de Vassouras, Maricá, Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

CAROLINA GOULART COELHO

Mestra em Ciências da Atividade Física na linha de Educação Física Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO/Brasil. Professora do Curso de Educação Física na Universidade de Vassouras, Maricá, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Docente da rede estadual SEEDUC/RJ e municipal de Niterói/RJ.

CARLOS EDUARDO RAFAEL DE ANDRADE FERRARI

Doutor em Ciências do Desporto na linha de Pedagogia do Desporto pela Universidade do Porto – UP/Portugal. Professor do Curso de Educação Física na Universidade de Vassouras, Saquarema, Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Apresentação dos Autores

BRUNA SANTANA ANASTÁCIO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina
Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel

brunaanastacio@hotmail.com

Graduação em Educação Física – Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e participa do Grupo de Pesquisa Edumídia (CNPQ/UFSC).

CARLOS EDUARDO AREAS

Especialista em Educação Especial e Práticas Alternativas Pedagógicas Inclusivas na Educação Básica pela Universidade de São José
Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel

carlooseduardovareas@gmail.com

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Direito pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós-graduação em Educação Especial e Práticas Alternativas Pedagógicas Inclusivas na Educação Básica pela Universidade de São José e em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade do Contestado. Atualmente é diretor geral da Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel.

CAROLINA GOULART COELHO

Docente do Curso de Educação Física na UNIVASSOURAS Campus Maricá

carolina.coelho@univassouras.edu.br

Docente de Educação Física da SEEDUC/RJ e FME/Niterói

Licenciatura Plena em Educação Física - UERJ

Especialista em Educação Física Escolar (UFF), Psicopegadogia (UCAM), Yoga (UNYLEYA) e Orientação Educacional (ANHANGERA) Mestra em Ciências da Atividade Física – UNIVERSO

CRIS REGINA GAMBETA JUNCQUES

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina
Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel
crisreginaaj@gmail.com

Graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional – Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Pós-graduação em Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, Especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela Faculdade do grupo UNIASSELVI e Especialização em Educação Integral pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é diretora adjunta da Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel, onde é efetiva como Orientadora Educacional.

FRANCISCO DE ASSIS ANDRADE

Prefeitura municipal de Petrópolis e Seropédica
Doutorando em educação - UFRRJ.

francisco.ufrj@gmail.com

É licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) e atualmente cursa o doutorado na mesma instituição. Atua como professor nas redes públicas de ensino dos municípios de Seropédica (desde 2014) e Petrópolis (desde 2024), tendo também lecionado como professor substituto no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Engenheiro Paulo de Frontin, entre 2019 e 2021. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/UFRRJ) e sócio fundador da Associação Comunidade de Aprendizagem da Floresta, Kaeté, que promove vivências educativas na natureza voltadas à formação integral e à sustentabilidade. Com atuação em práticas pedagógicas inovadoras, é instrutor da Outward Bound Brasil (OBB), onde desenvolve atividades formativas baseadas em educação experiencial ao ar livre. Seus interesses de pesquisa e atuação abrangem os campos da Educação, Educação Física e Educação Ambiental, com ênfase em

práticas corporais de aventura, ComVivência pedagógica, formação humana e pedagogias ecocentradas.

FERNANDO AMARO PESSOA

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFET- UnED Petrópolis

fernando.pessoa@cefet-rj.br

Professor do Cefet/RJ Petrópolis, Pós-Doutorando em Geologia pela UERJ e Doutor em Geografia pela UFRJ. Coordenador do projeto de ensino, pesquisa e extensão Expedições do Cefet/RJ e integrante dos grupos de pesquisa do CNPq “Geodiversidade e Memória da Terra” e “Dinâmica e Evolução de Relevos Montanhosos”. Apaixonado por percursos, atua nas temáticas do geoturismo, patrimônio geomorfológico, montanhismo geológico e percepção de riscos e desastres em trilhas, áreas protegidas e geoparques. Integra o Conselho Consultivo do Parque Nacional da Serra dos Órgãos, do Parque Estadual dos Três Picos e do Monumento Natural Estadual da Serra da Maria Comprida. Também faz parte da assessoria científica do Geoparque Aspirante Costões e Lagunas do RJ e da coordenação do Projeto Geoparque Montanhas.

EDILSON FERNANDES DE SOUZA

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

edilson.souza@ufpe.br

Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco, defendeu tese autobiográfica: À Luz do Candeeiro e o Constructo do “eu” Fonte: educação pela arte, ciência e política (2020). Pós-doutor em Sociologia pela Universidade do Porto-Portugal (2011). Doutor em Educação Física/Estudos do Lazer, com ênfase em História e Sociologia do Esporte e Lazer pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Mestre em Educação Física e Cultura/ Imaginário Social e Atividades Corporais pela Universidade Gama Filho (1995) e graduado em Educação Física pela Universidade Castelo Branco (1991). Atualmente, é docente da Universidade Federal de Pernambuco e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Identidades e Memórias.

É membro da Sociedade Brasileira de História da Educação e líder do Grupo de Pesquisa de Teoria e História da Educação/CNPq. Até o presente momento orientou 40 dissertações de mestrado, 25 teses de doutorado e cinco supervisões de Pós-doutorado. Realiza pesquisas nas áreas de Sociologia e Antropologia das Populações Afro-brasileiras, História da Educação, Saberes e Processos Civilizacionais. É pesquisador do Instituto de Estudos da África - UFPE e foi Pró-reitor de Extensão (2011-2014); ex-diretor do Núcleo de Educação Física e Desportos-NEFD (2004-2010). É pesquisador do Grupo Processos Civilizadores/CNPq, e membro da Associação Nacional de História. Em 2021, recebeu a Medalha do Centenário Paulo Freire (Assembleia Legislativa de Pernambuco), em 2023, recebeu a Medalha ao Mérito Educacional Professor Paulo Freire (Conselho Estadual de Educação de Pernambuco).

GUILHERME AMARAL LUZ

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

guilhermealuz@ufu.br

Graduado em História (1996), mestre em História Social (1999) e doutor em História Cultural (2003) pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em História da Arte (2014) na Universidade de Warwick. Professor Titular do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia e docente do Programa de Pós-graduação Profissional em História em Rede Nacional (Profhistoria). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1225-879X>

HENRIQUE GERSON KOHL

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

henrique.kohl@ufpe.br

Produtor cultural. Praticante de capoeira desde 1994. Mestre de Capoeira (2023). Docente dos Cursos de Educação Física do DEF/CCS/UFPE (2011), no qual leciona, para os cursos de Licenciatura e Bacharelado. Pós-Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPE, pelo Núcleo de Identidades e Memórias (2021). Especialização em História e Cultura Afro-brasileira pelo

Instituto Nacional de Educação (2021). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE, pela Linha de Pesquisa de Teoria e História da Educação (2012). Mestre em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Educação - UFPE, pela Linha de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica (2007). Licenciatura Plena em Educação Física-UFPE (2004).

Cidadão Pernambucano e Jaboatonense. Presta assessoria para projetos sociais, culturais e/ou esportivos. Conselheiro Federal por Pernambuco junto ao CONFEF. Autor de artigos, capítulos de livros e artigos publicados. Coordenador de projetos de extensão universitária pela UFPE (exs.: Capoeira com a UFPE: gingados transformadores ao ritmo de epistemologias críticas e Capoeira: Patrimônio Imaterial de Pernambuco, do Brasil e da Humanidade). Coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Artes marciais, Modalidades Esportivas de Combate, Lutas e Capoeira (NEPEX / UFPE).

JÚLIO RICARDO DE BARROS RODRIGUES

Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU

jrbrodrigues.ef@gmail.com

Doutor em Educação (UFPE); Mestre em Educação (UFPE); Especialista em Educação Física Escolar (UPE); Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física (UFPE); Pesquisador do Laboratório de Sociologia do Esporte (UFPE), do Núcleo de Identidades e Memórias em Educação (UFPE) e do Grupo de Estudos em Sociologia dos Processos - Figurações e Jogos de Poder (UFPB); Docente do Curso de Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU); Técnico-Pedagógico e Professor-formador da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEDE/ SEE-PE); Docente do Componente Curricular Educação Física da Rede Pública Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE); Idealizador, Coordenador, Pesquisador e Professor do Programa Educacional Ensinando Basquetebol (PEEB).

MARCELO FARIA PORRETTI

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFET- UnED Petrópolis

marcelo.porretti@cefet-rj.br

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1998). Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002). Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira (2011). Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021). Atualmente professor de Educação Física CEFET/RJ Campus Petrópolis. Já lecionei como docente concursado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Prefeitura de Petrópolis, Prefeitura de Magé e Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Idealizador e organizador do Meeting Esportivo Sei Mater (jogos escolares). Possui experiência no âmbito do desporto escolar educacional, jogos recreativos e gincanas. Possui interface com a temática Meio Ambiente e a Educação Física Escolar. Desenvolvo projetos de extensão CEFET/RJ Campus Petrópolis onde leciono educação física escolar para Ensino médio integrado e para graduação em turismo as disciplinas Recreação e lazer, Turismo de aventura

MARLI APARECIDA FERNANDES DA ROSA

Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Farmat
Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel

maf_rosa@yahoo.com.br

Graduação em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina Graduação em Química e Ciências da Natureza pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. Graduanda em Engenharia Ambiental e Sanitária. Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Famart. Atualmente é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental

MAURO GUIMARÃES

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

guimamauro@hotmail.com

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986), com especialização em Ciências Ambientais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1991), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1996) e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2003). Pós-Doutoramento em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (2015) e na Universidad de Santiago de Compostela/ES (2020). Professor pesquisador do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Professor da Graduação de Geografia e Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS). Coordenador do GT 22 de Educação Ambiental na ANPED no período 2013-2015. Atuação na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental. Palestrante, autor de livros e artigos na área.

SUELLEN WANESSA OLIVEIRA DA SILVA

Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEE-PE

swanoliveira@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialização em Ginástica Laboral e Qualidade de Vida pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) e Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (PROEF-UPE). Atualmente é funcionária pública de cargo efetivo da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE) onde exerce função de Gestora Escolar e também funcionária pública de cargo efetivo do Governo do Estado de Pernambuco onde também exerce a função de Adjunta e professora regente. Membro do grupo de pesquisa: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de artes marciais, modalidades esportivas de combate, lutas e capoeira (NEPEX - UFPE) e do Grupo de Pesquisa em Exercício Físico, Nutrição e Sistema Nervoso Central (GENSC - UFPE).

Possui interesse nas linhas de pesquisas: educação física escolar; história, cultura e qualidade de vida relacionada às lutas; gênero; atividades lúdicas e cognição; atividade física e saúde. Tem experiência na área de educação física escolar, gestão escolar, avaliação da performance e desempenho humano, iniciação às lutas e ginástica laboral. Praticante da arte marcial Jiu-Jitsu Brasileiro, atualmente primeiro grau da faixa-preta, apta para ministrar treinamentos e aulas.

VIVIANE FALQUETO MARQUES

Formada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Santa Úrsula Docente de Artes Plásticas nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro.

Agradecimentos

Nós, organizadores, agradecemos nossas famílias pelo apoio e paciência de sempre, pois muitas vezes temos que nos desprender e direcionar muito tempo e energia para que projetos belos como este livro possam acontecer.

Agradecemos aos diversos autores dos capítulos deste livro organizado que são inegavelmente parte fundamental deste projeto com suas maravilhosas colaborações acadêmicas.

Agradecemos ainda aos membros que compõem a Editora da Universidade de Vassouras que realizaram um pronto e rápido atendimento de qualidade para conosco para a publicação desta obra.

Por fim, agradecemos à Universidade de Vassouras que possibilitou a publicação desta obra bibliográfica que contou com o apoio do programa de incentivo à pesquisa da Universidade de Vassouras (*campus Maricá*).

**“Seja a mudança que você quer
ver no mundo”
(Mahatma Gandhi)**

Apresentação da obra

Imagine que seu cérebro funciona como um quadro de energia, cheio de interruptores, um para cada área do conhecimento. Ao acordar você aciona a chave da Biologia para mobilizar saberes sobre o corpo humano a fim de suprir suas necessidades fisiológicas e cuidar da higiene pessoal. Ao preparar seu desjejum, desliga essa chave e aciona a da Física para aquecer a água e passar um café fresquinho. Sai de casa correndo, atrasado, pois esqueceu de ativar a chave Lógico-Matemática para calcular as horas e o tempo gasto se arrumando em relação ao horário do ônibus. Já no ponto, corre para trocar o interruptor e acionar a chave dos conhecimentos de Língua Portuguesa para ler o letreiro e pegar a condução correta no dia de hoje. Ao chegar na escola em que trabalha, se lembra que hoje é dia de atividade extramuros e sua turma irá ao museu do Folclore. Você entra em colapso! Não sabe qual chave acionar: História? Geografia? Artes? Educação Física? Biologia? Língua Portuguesa? Como separar esses conhecimentos na vida real?

Felizmente, nosso cérebro não funciona fatiando conhecimentos, aprendendo e acionando saberes de um em um. Se assim fosse, eles nem seriam bem compreendidos, nem fariam sentido na vida em sociedade. Não usamos uma área do saber por vez, nem devemos tentar fazê-lo. Pelo contrário, a vida real é plural e complexa, produzida no

encontro de diferentes saberes e áreas do conhecimento.

Essa especialização do conhecimento em áreas e subáreas é um movimento historicamente recente. Em parte, atende à expansão da ciência experimentada nos últimos séculos e ajuda os seres humanos a seguir avançando na tarefa de desvendar e aprimorar a vida na Terra, apesar da limitação da nossa mente, incapaz de absorver e processar todo o conhecimento já produzido. Porém, essa especialização tem seu preço e nos coloca face ao risco do isolamento do saber, ou seja, quando os conhecimentos e suas áreas param de dialogar, fechando-se em si mesmas, gerando uma hiper-especialização.

Se essa hiper-especialização é arriscada na Educação Superior – espaço do saber em que a separação é mais latente e reconhecível –, é na Educação Básica que o risco se avoluma, afinal, ela representa a primeira e mais fundamental formação humana sistematizada na sociedade moderna. É na escola que o sujeito tem contato mais organizado e estruturado com os saberes da ciência e se aprofunda na tarefa de ler o mundo pelas diferentes óticas propostas por cada área do conhecimento. Se, ao longo desse processo, os educandos se restringirem a guardar saberes em arquivos separados, apartados do diálogo, correm sério o risco de não conseguir aplicá-los na vida real.

É tanto na tentativa de reduzir o distanciamento entre as áreas do saber, aprofundado na modernidade, quanto no reconhecimento de que essa separação é artificial e não atende à realidade complexa da vida humana em sociedade, que nasce a proposta dos Temas Transversais. Seja em sua primeira formulação a nível federativo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), seja na sua atualização com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a proposta é formar um ser humano integral, biopsicossocial, que saiba não apenas transitar pelos diferentes desafios impostos, mas que também seja capaz de interpretá-los criticamente ao ponto de transformar a realidade social.

Muitas críticas cabem aos documentos norteadores desses temas nos PCN e na BNCC, mas deixaremos essas para outros momentos. O livro que está em suas mãos se debruça sobre as possibilidades

geradas pela transversalização dos saberes, partindo de experiências paridas no chão da escola para inspiração professores, pesquisadores e gestores escolares que lutam por uma educação de qualidade, crítica e contextualizada. Reciclagem, cultura corporal, o corpo na história, africanidades, artes plásticas e práticas de aventura são alguns dos motores que põem diferentes áreas do saber escolar para dialogar aqui.

Sem desejar exaurir os temas, as páginas que se seguem buscam uma educação que não deposita conhecimentos desconectados nos educandos, mas que os convida ao árduo processo de se tornar humanos em uma sociedade cada vez menos humanizada, de integrar em um contexto cada vez mais dividido, de dialogar por entre muros que cerceiam a vida coletiva, de produzir uma educação para o ser humano completo, abarcando as variadas dimensões da sua existência.

José Guilherme de Andrade Almeida
Doutorando em Antropologia (PPGA/UFF) e Professor nas redes
municipais de educação de Niterói e de São Gonçalo-RJ.

Prefácio

Temas transversais: um diálogo permanente...

É com alegria que recebi o convite de prefaciар o livro *Temas Transversais em Educação: possibilidades de diálogos*, organizado pelos/as professores/as Rafael Carvalho da Silva Mocarzel, Carolina Goulart Coelho e Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari. A obra apresenta textos diversos em diálogo com professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior produzidos em contextos de formação, de pesquisas e experiências, com forte perspectiva de reflexão do cotidiano da Educação Física na escola.

As produções, elegeram a experiência como expressão do sentido/significado da Educação Física na escola relevando a diversidade de temas que transversa, transborda e nos convida a fortalecer o cotidiano que, em cada artigo é guiado por uma trajetória tecida de sentidos na Educação Física escolar.

Ao iniciar a leitura, sou surpreendida por temáticas contemporâneas que constituem o livro como: meio ambiente e crise ambiental; Africanidades; corporalidade; saberes escolares; corpo e cultura, temas que ainda são desafiadores para alguns professores/as no contexto escolar.

A proposta do livro é cativante e seus os/as autores/as se comprometeram com temas contextualizados e relevantes com o contexto social. De forma gentil desvendam e nos apresentam uma Educação

Física partilhada de reflexões com/das experiências destacando que a diversidade de temas que emergem em vários espaços educacionais é complexa e possível de serem abordada. Por outro lado, nos possibilita refletir de forma singular-plural sobre as preocupações do ensino da Educação Física na escola, confirmando que temos o que ensinar de forma crítica em nossas aulas nas escolas.

A obra possibilita, também, a produção de uma consciência sobre o vivido de uma profissão que constantemente é colocada em contextos de desconfiança e de críticas pelo conjunto da sociedade, que desconhece o contexto do trabalho docente, sinalizando aos leitores/as o dia a dia de como essa profissão é construída e resiste nos diferentes espaços-tempos escolares.

Os textos provocam e nos colocam num movimento de reflexão e interpretação do mundo convocando todos/as a compreenderem a riqueza de conhecimentos proporcionadas pelos/as autores/as nos diferentes contextos das experiências. O/A leitor/a encontrará experiências que reportam saberes desta profissão que marcam sentidos e significados de uma Educação Física que pulsa nas diferentes escolas brasileiras. Neste sentido, nos permitirá compreender, também, que a docência é uma profissão que se constrói a cada dia, em cada espaço de ação e reflexão ganhado força e resistindo às investidas de desqualificação a partir da força do trabalho crítico e comprometido.

Os/as organizadores/as cuidaram em subverter uma Educação Física tecnicista que apresenta um ponto de chegada para outra que nos indica diferentes pontos de partida. Uma Educação Física coletiva e cuidadosamente responsável com os/as sujeitos que partilham dela. Ganhamos todos/as com o livro e, principalmente, os/as estudantes das escolas com professores/as comprometidos com uma educação de qualidade.

Dinah Vasconcellos Terra
Niterói, outono de 2025.

Sumário

APRENDENDO SOBRE A RECICLAGEM NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....21

Bruna Santana Anastácio; Marli Aparecida Fernandes da Rosa; Carlos Eduardo Areas; Cris Regina Gambeta Junckes

ENSINANDO EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 36

Júlio Ricardo de Barros Rodrigues; Edilson Fernandes de Souza; Henrique Gerson Kohl; Suellen Wanessa Oliveira da Silva

INSERINDO O CORPO NA HISTÓRIA: ENSINO DE HISTÓRIA, CORPORALIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL 51

Guilherme Amaral Luz

CORPO E CULTURA NO ENSINO MÉDIO: A ARTE DE PORTINARI NAS PRÁTICAS CORPORAIS POPULARES 67

Carolina Goulart Coelho; Viviane Falqueto Marques

PRÁTICAS DE AVENTURA E “COMVIVÊNCIA” PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE CRISE AMBIENTAL 77

Francisco de Assis Andrade; Marcelo Faria Porretti; Fernando Amaro Pessoa; Mauro Guimarães

APRENDENDO SOBRE A RECICLAGEM NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Santana Anastácio
Marli Aparecida Fernandes da Rosa
Carlos Eduardo Areas
Cris Regina Gambeta Junckes

Introdução

A preservação do meio ambiente é uma questão fundamental para a manutenção da vida no planeta Terra. Ao longo dos anos, a atividade humana tem causado danos causados ao meio ambiente, comprometendo a qualidade de vida de todas as espécies, incluindo a nossa própria. Nessa perspectiva, é crucial adotar medidas eficazes de conservação e sustentabilidade para mitigar os impactos negativos e promover a harmonia entre o desenvolvimento humano e a preservação ambiental. Isso envolve a adoção de práticas sustentáveis em diversas áreas e consumo consciente.

A degradação do meio ambiente tem diversas consequências, como a perda de biodiversidade, o combustível do ar, da água e do solo, o desmatamento, o aquecimento global e as mudanças climáticas. Esses problemas resultaram diretamente na qualidade de vida das pessoas, causando doenças, desequilíbrios ecológicos, escassez de recursos naturais, entre outros. Dessa forma, a preservação do meio ambiente é crucial para garantir a sustentabilidade ecológica, econômica e social, sendo fundamental que todos os indivíduos, empresas e governos sejam responsáveis e tomem medidas para proteger e preservar o meio ambiente. Essas medidas incluem a redução do consumo de recursos naturais, o uso de fontes de energia limpa e renovável, o consumo consciente, a reciclagem e a redução de resíduos, a preservação de ecossistemas e a adoção de práticas.

Uma das medidas que podem ser utilizadas tem relação com o consumo consciente que tem sido um tema cada vez mais importante na sociedade atual, pois busca promover o uso responsável dos recursos

naturais e a redução do impacto ambiental gerado pelo consumo excessivo e necessário de produtos. Existem diversos projetos que visam incentivar o consumo consciente, como: campanhas de conscientização sobre os impactos ambientais do consumo excessivo e para promover a produção e o consumo de produtos ecológicos e de baixo impacto ambiental e criação de programas de reciclagem e descarte de resíduos, como por exemplo, pontos de coleta seletiva e incentivos para a reciclagem de materiais como papel, plástico e vidro.

Dessa forma, a reciclagem do lixo é uma atitude fundamental para a temática relacionada à preservação do meio ambiente. A reciclagem é entendida como um processo de transformação, ou seja, é o resultado de uma série de atividades, pelas quais materiais que se tornaram lixo, são coletados e separados para serem usados como matéria-prima na fabricação de novos produtos (MELO; CINTRA; LUZ, 2020). O processo de reciclagem tem uma contribuição importante no impacto positivo para o planeta terra, garantindo a qualidade de vida da população e a preservação do meio ambiente como um todo (SILVA et al., 2023).

Em âmbito geral, a reciclagem se constitui numa opção para o desenvolvimento sustentável, que se apresenta como alternativa social e econômica à geração e concentração de milhões de toneladas de lixo produzido diariamente pelos grandes centros urbanos espalhados pelo mundo (SILVA; LOPES; DANTAS, 2013). Cabe destacar que a reciclagem não pode ser vista como o único meio de diminuir o impacto da poluição causado ao meio ambiente, mas sim como um recurso viável que com o auxílio da população venha a contribuir na ação ecológica em prol da sobrevivência do planeta terra (SILVA et al., 2023).

De acordo com Melo, Cintra e Luz (2020), quando falamos de reciclagem temos que deixar claro 3 conceitos:

Reciclar - transformar materiais já usados, por meio de processo artesanal ou industrial, em novos produtos.

Ex: transformar embalagens PET em tecido de moletom.

Reutilizar - reaproveitar o material em outra função.

Ex: usar os potes de vidro com tampa para guardar miudezas (botões, pregos, etc.).

Reduzir - Evitar a produção de resíduos, com a revisão de seus hábitos de consumo.

Ex: preferir os produtos que tenham refil.

Como exemplo, destaca-se uma alternativa criada para minimizar o impacto do lixo sobre o **ambiente é reeducar** a sociedade, reciclando o lixo através do sistema de coleta seletiva, onde o lixo é separado em lixeiras apropriadas para que posteriormente seja reciclado ou tenha outra finalidade como compostado ou levado para um aterro sanitário (MELO; CINTRA; LUZ, 2020). Se o material reciclável fosse colocado no seu devido lugar, desde o momento em que é descartado, possibilitaria um maior aproveitamento dos mesmos e a quantidade de lixo que não pode ser reciclado seria muito menor (MELO; CINTRA; LUZ, 2020).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de projetos voltados à temática ambiental nas escolas é fundamental. Mais do que informações e conceitos, que a escola se disponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com mais ações práticas do que teóricas para que os estudantes possam aprender a amar, respeitar e praticar ações voltadas à conservação ambiental (MELO; CINTRA; LUZ, 2020). Existem diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista (SATO, 2002).

A escola ao propor o desenvolvimento do currículo escolar voltado para a questão ambiental, deve proporcionar a participação de todos nos processos (NARCIZO, 2009). Portanto, é necessário esse aprendizado no contexto escolar para conscientizar, sensibilizar e ensinar os alunos e toda a comunidade escolar, contribuindo para um comportamento crítico e responsável diante das questões ambientais (MELO; CINTRA; LUZ, 2020). De forma mais ampla, a conscientização e a ação da população tem sido um peso importante na balança sobre o desenvolvimento equilibrado do ecossistema ambiental do nosso país (SILVA et al., 2023),

o que nos faz refletir em iniciativas, ações e projetos que discutam a temática ambiental, sobretudo com os estudantes.

Diante disso, o relato de experiência tem como objetivo compartilhar um projeto desenvolvido com os quartos e quintos anos sobre reciclagem ao longo do ano de 2023 com várias ações interdisciplinares, conscientizando os estudantes da importância da reciclagem e do consumo consciente.

Metodologia

O projeto “Meio ambiente e reciclagem” foi desenvolvido com estudantes dos quartos e quintos anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel, localizada na Fazenda Santo Antônio no município de São José. Como participantes da pesquisa tem-se 70 estudantes de quatro turmas, duas turmas de quartos anos e duas turmas de quintos anos de uma escola pública municipal de São José. Dos 70 estudantes, 31 são do sexo masculino e 39 do sexo feminino, com faixa etária de nove até onze anos de idade.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os questionários on-line e as entrevistas em grupo sobre os projetos e as suas etapas na escola, onde puderam compartilhar as aprendizagens à partir do envolvimento com o projeto.

O projeto “Meio ambiente e reciclagem” foi desenvolvido ao longo do ano de 2023 e teve início com a apresentação do projeto pelas professoras, ocasião em que os estudantes das turmas envolvidas no projeto tiveram a oportunidade de conhecer e aprender um pouco mais sobre o meio ambiente e a reciclagem do lixo. Os estudantes foram convidados a refletir sobre como ações individuais do cotidiano são importantes para o meio ambiente, através de recursos audiovisuais trazidos pelas professoras.

Diante dessa apresentação, o projeto foi dividido em grandes ações organizadas ao longo do ano escolar e que perpassa os conteúdos e habilidades do currículo dos quartos e quintos anos do ensino fundamental. Assim, as ações do projeto foram:

Caixa da reciclagem nas salas: cada turma envolvida no projeto organizou uma caixa de reciclagem, onde seriam descartados papéis já utilizados, muito comuns nas escolas. Com essa ação, os estudantes aprenderam que os papéis amassados não conseguem ser reciclados e isso se perpetuou como uma nova cultura frente aos papéis que iriam para o lixo. Agora, eles são cuidados e desamassados para a caixa de reciclagem.

Coleta seletiva do lixo: as turmas dos quintos anos organizaram na escola a coleta seletiva do lixo, com as caixas coloridas indicativas de quais materiais poderiam ser descartados corretamente em cada uma das caixas. Além disso, montaram um painel com diversas informações sobre o descarte correto do lixo e a reciclagem.

Cuidado com a área verde da escola: manter a área verde da escola preservada, onde equipes de trabalho de limpeza e cuidado foram criadas, sendo esta uma boa maneira de ensinar aos estudantes sobre sustentabilidade.

Palestra sobre o projeto Ecopets: Uma representante do projeto ECOPET foi até a escola apresentar a ONG e explicar para os estudantes como as tampinhas de plástico se transformam em recursos para o projeto social que cuida dos animais abandonados. Os estudantes puderam entender como essas tampinhas plásticas que iriam para o lixo são recicladas e que o dinheiro arrecadado é utilizado para a castração de animais em situação de rua. Além disso, a palestra conscientiza as crianças sobre o cuidado com os animais e sobre o descarte das tampinhas plásticas.

Coleta das tampinhas: a coleta de tampinhas para o projeto ECOPET movimentou a escola e a comunidade

em geral. Os estudantes coletaram diversas tampinhas ao longo do projeto e incentivaram amigos e familiares a fazer o mesmo. Os professores da escola também se envolveram nessa ação e foram coletadas muitas tampinhas ao longo do ano de 2023.

Construção de brinquedos com embalagens plásticas (exposição de brinquedos no Dia da Família na escola): a partir de embalagens plásticas que iriam para o lixo, os estudantes realizaram a coleta de embalagens plásticas para uma atividade escolar e após isso, as embalagens foram utilizadas para a construção de brinquedos reciclados. Os estudantes usaram a criatividade e montaram brinquedos divertidos que foram para a exposição na escola no “Dia da família na Escola”.

Ao final do ano letivo, foram avaliadas junto com os estudantes as ações do projeto e a participação e envolvimento dos estudantes.

Resultados e Discussão

Quanto ao tema da reciclagem, das 68 respostas dos estudantes, tem-se as categorias de análise: a reciclagem associada à preservação do meio ambiente, à coleta seletiva do lixo e o reaproveitamento de materiais. Dessa forma, 36 estudantes acreditam que a reciclagem tenha relação direta com ajudar o meio ambiente, sendo ilustrada como: *“Reciclar é recolher o lixo e não poluir o meio ambiente”* (Estudante 11) ou *“Reciclar para mim é uma coisa boa porque ajuda o meio ambiente”* (Estudante 57) ou ainda *“Reciclagem ajuda o mundo a não morrer!”* (Estudante 49).

Além disso, tem-se que 10 respostas associam a ideia de reciclagem a coleta seletiva do lixo, ilustrada pelas falas: *“Usar o que já foi usado para fazer novos itens”* (Estudante 22) ou *“Um objeto que é reutilizável”* (Estudante 47) e 9 respostas fazem a relação entre a reciclagem e o reaproveitamento de materiais, como ilustram as falas: *“Separação*

dos lixos” (Estudante 3) ou ainda *“A reciclagem é uma coisa muito importante e tem que jogar os lixos nos lugares feitos para jogar”* (Estudante 36). Portanto, a atividade de coleta seletiva do lixo e reciclagem, tão comum nas iniciativas escolares, não é um fim em si mesmo, ela serve para colocar os alunos em contato com a quantidade de lixo gerado em seu meio (SILVA; LOPES; DANTAS, 2013).

De fato, a reciclagem está fortemente associada a ideia do cuidado e preservação do meio ambiente, seja por através da coleta seletiva do lixo, reaproveitamento dos materiais ou outras atitudes cidadãs que trazem à tona a preocupação com o planeta Terra. Assim, assuntos com a reciclagem do lixo e a coleta seletiva apresentam-se com um papel muito importante para o meio sustentável, pois contribuem para evitar ameaças de esgotamento dos recursos naturais não-recuperáveis, funcionando como um método de educação ambiental na medida em que a comunidade se mobiliza na separação do seu lixo e se preocupa com o consumo exagerado (FROSIO, 2013).

Quando perguntados sobre a importância da reciclagem para o meio ambiente, 67 estudantes responderam que é muito importante e um estudante respondeu que era importante. Já em relação ao meio ambiente e a reciclagem, 35 estudantes responderam que a reciclagem ajuda o meio ambiente, sendo ilustradas pelas falas: *“A relação é que se uma pessoa jogar o lixo no rio ou no chão, vai fazer mal para o meio ambiente e reciclando está ajudando o meio ambiente”* (Estudante 69). Alguns estudantes, fizeram associação mais específica trazendo falas sobre ao fato da poluição da natureza, sendo ilustrada como: *“Se eu não reciclar, o mundo fica poluído”* (Estudante 46) ou ainda *“Se a reciclagem não existir, os lugares vão ficar poluídos por lixos que qualquer pessoa joga no chão e depois vai para o mar”* (Estudante 35). Nesse sentido, a seleção do lixo e a coleta de resíduos tem uma contribuição significativa para a preservação do meio ambiente, pois é retirado de circulação os materiais em excesso que poderiam contribuir para a poluição do meio ambiente (FROSIO, 2013).

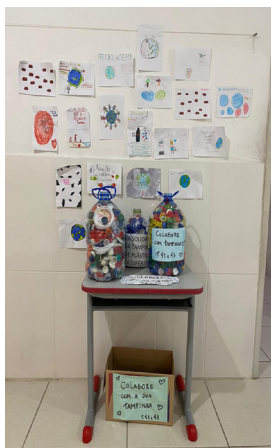
Sobre o descarte de lixo em casa e se há a separação ou descarte adequado, 39 estudantes responderam que separam o lixo em casa, 25 estudantes relatam que cuidam com o descarte, mas não chegam a

separar o lixo e outros quatro estudantes descartam o lixo todo junto, sem uma separação. Dessa forma, é importante desenvolver atitudes solidárias e coletivas, fundamentadas em conceitos com a redução do consumo e do descarte, a escolha de embalagens menos poluidoras, a valorização daquilo que se adquire e o cuidado com a sua conservação (SILVA; LOPES; DANTAS, 2013).

Quando perguntados sobre os estudos relacionados à reciclagem, 11 estudantes não estudaram e só haviam ouvido falar sobre a reciclagem, 19 estudantes nunca tinham estudado sobre a reciclagem e 36 estudantes já estudaram sobre a temática na escola. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a manifestarem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades como integrantes do meio ambiente (ROSSATO; NETO, 2014). Diante disso, ao inserir o aluno na função social com ação ecológica voltada para a reciclagem e educar na conscientização do cuidado e da preservação ao meio ambiente, essa conscientização pode ser repassada para familiares (SILVA et al., 2023).

De forma mais específica, sobre o projeto “Meio ambiente e reciclagem” desenvolvido na escola, tem-se que das ações que os estudantes mais gostaram de participar, levando em conta que cada estudante poderia assinalar mais de uma ação do projeto. Dessa forma, destaca-se: 32 estudantes acreditam que foi a conversa com uma representante do Projeto Ecopet, enfatizando que *“Foi legal a conversa com a Dona Laura do EcoPETS, porque eu gostei de ouvir ela falando sobre o projeto”* (Estudante 68), 31 estudantes destacam a coleta das tampinhas reiterando a sua importância dessa ação *“A coleta de tampinhas porque assim nós não poluímos a natureza”* (Estudante 67) ou ainda *“Coletar as tampinhas é muito legal e estou ajudando o meio ambiente”* (Estudante 43).

Figura 1: Coleta das tampinhas



Fonte: Acervo dos autores

Além desses, 24 estudantes se referem às caixas de reciclagem presentes nas salas de aula para o descarte de papeis, 24 se referem a ação de coleta seletiva do lixo na escola e nove estudantes assinalaram outras ações, como: *“A ação de fazer brinquedos com materiais reciclados”* (Estudante 52).

Figura 2: Caixa da reciclagem dos papéis utilizados na sala de aula



Fonte: Acervo dos autores

Em um projeto como esse que foi desenvolvido na escola, muitas aprendizagens acontecem ao longo do processo, desde aprender sobre o meio ambiente e a reciclagem até uma mudança de atitudes dos próprios estudantes e até das famílias em relação ao lixo produzido. As ações de preservação se tornam pauta de reflexão dentro das salas de aula e de forma mais ampla, no contexto escolar. De acordo com Frosio (2013) para que haja a construção de um mundo melhor, precisamos atingir os modos de pensar e as posturas individuais, familiares e coletivas, através da implantação de projetos que visam a redução, ou seja, conscientizar para a reutilização e reciclagem do lixo.

Quanto às aprendizagens sobre a reciclagem e o meio ambiente, através do desenvolvimento do projeto na escola, os estudantes comentam que: *“Acho que aprendi a sempre reciclar, não jogar o lixo no chão e outras coisas que ajudam o planeta”* (Estudante 67) ou *“Que nós devemos cuidar do meio ambiente e preservar a natureza”* (Estudante 14). Além disso, algumas respostas trazem a perspectiva de atitudes de um bom cidadão, como: *“Um bom cidadão cuida da natureza!”* (Estudante 21). Em relação à cidadania, citada pelo estudante, é importante que de forma individual o primeiro passo é reconhecer que você tem a ver com o lixo da sua casa, do lugar onde trabalha e da sua rua também (SILVA; LOPES; DANTAS, 2013). Para que isso aconteça, a educação para a cidadania é uma maneira de motivar e sensibilizar o ser humano a participar da promoção da qualidade de vida e cabe à educação ambiental o compromisso de promover o desenvolvimento sustentável (ALVES et al., 2012).

Também foram contempladas nas respostas dos estudantes, a separação do lixo, como: *“Aprendi sobre separar os lixos”* (Estudante 7) ou ainda *“Aprendi a organização do lixo”* (Estudante 10). Nesse sentido, Silva, Lopes e Dantas (2013) afirmam que jogar o lixo no lugar certo, reusar ou reaproveitar os produtos que ainda podem ter alguma utilidade, escolher produtos sem embalagens ou com embalagens biodegradáveis, dar destino correto ao entulho e reagir ao desperdício são formas silenciosas de exercer a cidadania plena e educar através de exemplo. Além disso, Silva et al. (2023) salientam que a separação da

coleta seletiva é um processo que todos podem colaborar e com apoio das prefeituras e empresa, pode ser viabilizada ações de forma mais abrangente, trabalhando com projetos que possam reduzir os impactos causados pela má distribuição dos resíduos e de lixões a céu aberto.

Nessa perspectiva, os estudantes reconhecem a importância da reutilização do lixo, comentando sobre atitudes diárias: *“Aprendi a reutilizar as coisas e não jogar lixo no chão”* (Estudante 22) ou *“Não jogar lixo no chão recicla garrafas e tampinhas”* (Estudante 43). Assim, a reutilização e a reciclagem são práticas bastante antigas que fazem com que os problemas que o lixo causa ao meio ambiente sejam menores, pois a reciclagem é o ato de aproveitar os resíduos reutilizáveis para fabricar novos produtos de forma artesanal ou industrial (ALVES et al., 2012).

Após uma das ações do projeto ser a confecção de novos brinquedos, à partir de materiais reciclados:

Figura 3: Confecção dos brinquedos



Fonte: Acervo dos autores

Os estudantes poderiam escolher as embalagens e criar um brinquedo, estimulando a criatividade e a conscientização sobre a reutilização de materiais que iriam para o lixo. A partir dessa experiência, alguns estudantes relacionam as aprendizagens do projeto com a criação de novas

coisas, como os brinquedos: *“Achei legal, aprendi que com caixinha de leite vazia podemos criar vários brinquedos”* (Estudante 45) ou *“Aprendi com o projeto a reciclar e aprendi também que dá pra fazer várias coisas com o lixo”* (Estudante 53). Na pesquisa desenvolvida por Tiburcio et al (2019) com as crianças da educação infantil de uma escola municipal do Maranhão, aconteceu uma oficina de construção de brinquedos e foram utilizados materiais como: rolo de papel higiênico, caixa de sapato, palitos de churrasco, garrafas plásticas, bolinha de desodorante roll-on, cola, tesoura e barbante e confeccionaram brinquedos: totó, casinha de bonecas, borboletas, carrinhos, binóculos, jogo de boliche, entre outros. Através da oficina com as crianças, foi capaz de proporcionar a conscientização a respeito do descarte do lixo, incentivando o cuidado com o ambiente desde a infância, tornando-as conscientes em relação ao cuidado com a natureza (TIBURCIO et al. 2019). Além disso, essa pesquisa mobiliza nas crianças o senso crítico em relação ao consumismo, a prática de reutilização e reciclagem são eficazes no processo de reabilitação ambiental (TIBURCIO et al. 2019).

A temática da educação ambiental e da reciclagem deve ser trabalhada com grande frequência na escola, porque é um lugar por onde passam os futuros cidadãos (ROSSATO; NETO, 2014). Outros projetos e iniciativas, tem discutido a questão da reciclagem como umas das maneiras corretas de abordar a questão da produção do lixo, sendo uma experiência significativa para os educandos que percebem que das atividades envolvidas nos projetos, pode ocorrer uma grande transformação nas ações, impedindo a poluição do solo, das águas, do ar e também a transmissão de doenças (FROSIO, 2013).

Considerações Finais

A reciclagem é um assunto importante que mobiliza a sociedade e tem estreita relação com a preservação do meio ambiente. Nesse sentido, dialogar e aprender sobre reciclagem é uma atitude fundamental para que os estudantes reflitam sobre a temática. Diante disso, esse relato de experiência teve como objetivo compartilhar um projeto desenvolvido com as turmas de quartos e quintos anos do Ensino Fundamental de

em uma escola municipal de São José.

A partir do projeto “Meio ambiente e reciclagem” os 70 estudantes puderam refletir, dialogar e aprender sobre importância na reciclagem, associada à preservação do meio ambiente. As ações do projeto trouxeram temas como: a coleta seletiva do lixo, o aproveitamento e o descarte adequado do lixo. Além disso, os estudantes valorizam as ações desenvolvidas ao longo do projeto na escola e destacam algumas aprendizagens, como a separação adequada do lixo de acordo com o que foi estudado no projeto, a importância da reutilização do lixo e ainda ilustram uma atividade sobre confecção de brinquedos a partir das atividades em sala de aula.

Nessa perspectiva, o projeto incentiva a reflexão sobre a problemática ambiental e conscientiza os estudantes ao cuidado com a produção do lixo e os impactos das suas atitudes na natureza e, de forma mais ampla, no meio ambiente e no planeta.

Referências

ALVES, Ana Terezinha Jaques et al. Reciclagem: educar para conscientizar. **Anais do II Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. UNICRUZ**, 2012.

FROSIO, Mara Catarina Ribeiro. **Reciclar renovando a vida ao meio ambiente**. Trabalho de Conclusão de Disciplina. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2013.

MELO, Janaini Rodrigues; CINTRA, Leonardo Sette; LUZ, Claudia Noleto Maciel. Educação ambiental: reciclagem do lixo no contexto escolar. **Multi-debates**, v. 4, n. 2, p. 133-141, 2020.

NARCIZO, Kaliane Roberta dos Santos. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, 2009.

ROSSATO, Ivete Fatima; NETO, Valdemar Norberto Sens. Trabalho de Educação Ambiental para conscientizar da importância na reciclagem para preservação do meio ambiente. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, v. 3, n. 1, p. 98-116, 2014.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002

SILVA, Claudionor de Oliveira; LOPES, Jessé Pimentel; DANTAS, Maria Ivoneide. Coleta seletiva e reciclagem do lixo: experiência de educação socioambiental em uma escola da rede estadual de ensino de Maceió, Alagoas. **Nature and Conservation**, v. 6, n. 2, p. 26-42, 2013.

SILVA, Jennifer Veras da et al. Abordagem sobre a reciclagem e o meio ambiente. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 36, p. 62-80, 2023.

TIBÚRCIO, Nadiane Maria da Silva et al. Ressignificando objetos: a importância da confecção de brinquedos com materiais recicláveis no processo

educativo infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 207-223, 2019.

ENSINANDO EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO CON- TINUADA DE PROFESSORES

Júlio Ricardo de Barros Rodrigues

Edilson Fernandes de Souza

Henrique Gerson Kohl

Suellen Wanessa Oliveira Da Silva

Introdução

Os primeiros vislumbres do processo de construção curricular já no apontavam como perspectiva profícua do ponto de vista relação teoria-prática, ou seja, como possibilidade de materialização concreta nas salas de aula (salas, pátios, quadras, laboratórios e demais outros espaços passíveis e adequados à utilização para o desenvolvimento das aulas), sua vinculação constante com o processo de sua implementação que, de um ponto de vista cronológico e apriorístico, lhe seria subsequente. No que se refere ao Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental: Componente Curricular Educação Física (CPE-EF/ EF), este entendimento precípua norteou o aporte contextual de sua elaboração a partir de quatro critérios fundamentais que, decorrentes desta mesma compreensão, nortearam não apenas os dois processos, como também e principalmente a articulação necessária então identificada/ estabelecida entre eles (Pernambuco, 2019 e 2022; Souza, Kohl e Rodrigues, 2022).

Sendo assim, foi a partir da delimitação dos critérios norteadores centrais ao desenvolvimento correlato dos dois processos, seja em suas especificidades, seja em suas imbricações, que nos foi possível dimensionar os aspectos centrais à validação de um documento curricular que estivesse devidamente inserido às propostas educacionais almeçadas para o Ensino Fundamental (de caráter mais geral) e vinculado à produção teórica acumulada em Educação Física Escolar com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do compo-

nente curricular homônimo. Este texto tem por objetivo, portanto, sistematizar a perspectiva de abordagem através da qual os processos de construção e de implementação do CPE-EF/EF foram consideradas e, assim sendo, apontar em que medida essas elaborações têm incidido sobre as ações de formação continuada dos professores de Educação Física atuantes na Rede Pública Estadual de Educação de Pernambuco, entre os anos de 2019 e 2025.

A importância supracitada da delimitação dos critérios objetivos a partir (construção) e através (implementação) dos quais o CPE-EF/EF foi constituído e consolidado, teve em conta, como um aspecto matricial, a consideração da extensa produção teórica da Educação Física Escolar, então compreendida como campo específico de intervenção profissional da Área do Conhecimento Educação Física, em correlação com a história das produções curriculares pernambucanas. Com isso, e tendo em vista, então, a produção do conhecimento e as relações estabelecidas com e ele e a partir dele no que se refere ao trato teórico-metodológico das práticas corporais como saberes escolares derivados da cultura, os critérios norteadores estabelecidos para a viabilização da elaboração curricular proposta foram: (a) a compreensão das práticas corporais como construções culturais da humanidade; (b) a mobilização de saberes no processo de construção do conhecimento; (c) o caráter progressivo do processo de ensino-aprendizagem; e (d) o tempo pedagógico disponível/ destinado à construção das aprendizagens propostas (Pernambuco, 2019 e 2022).

Nesse sentido, o reconhecimento dos saberes específicos dos quais trata encontra-se, óbvia e intimamente relacionado às suas respectivas possibilidades de mobilizações, inerentes à Área do Conhecimento e ao Componente Curricular Educação Física frente às Áreas da Saúde (Currículo de Formação Acadêmica/ Formação Inicial) e das Linguagens (Currículo Escolar de intervenção pedagógica/ Formação Continuada). Compreendidos sob os termos até aqui aludidos e centrados nas noções de Cultura, de Linguagens e de Práticas Corporais, então tomadas como conceitos estruturantes decorrentes das relações interseccionais estabelecidas/ mantidas com o conhecimento, potencializou-se a discussão e a incorporação da progressão das aprendizagens a serem construídas

pelos estudantes em razão do tempo pedagógico efetivamente destinado à sua concretização; como aspectos de caráter objetivo e real, inerentes à prática pedagógica cotidiana (Pernambuco, 2019 e 2022; Souza, Kohl e Rodrigues, 2022).

Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental: Componente Curricular Educação Física (CPE-EF/EF): saberes e práticas docentes situados entre a formação inicial e continuada de professores:

Desse modo e resumidamente, tendo em vista o escopo deste ensaio, os primeiros elementos decorrentes da busca pela superação da relação teoria x prática – rumo ao estabelecimento de uma relação teoria-prática genuína, genericamente falando – decorreram da delimitação de conceitos estruturantes derivados e vinculados do acúmulo de conhecimentos da Educação Física Escolar acerca das práticas corporais que, considerados sob o viés da cultura – saberes culturais – assumem, em Pernambuco, contornos e dinâmicas contextuais (culturais, epistemológicas, políticas, pedagógicas...) próprias que devem ser considerados quando da Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Física sob esses termos (Pernambuco, 2019 e 2022; Rodrigues, 2009a, 2009b e 2016; Tardif, 2014). Estes aspectos, considerados, potencializam a aproximação autônoma entre a Educação Física e os demais componentes curriculares, tanto da Área de Linguagens, com os quais compartilha dinâmicas internas de organização do conhecimento, quanto de demais outros componentes curriculares pertencentes a outras Áreas do Conhecimento Escolar, em virtude das circunstâncias específicas de nossa formação inicial (Área da Saúde) em relação à formação continuada a ser empreendida (Ciências da Linguagem a partir das Ciências Humanas e Sociais), tais como, por exemplo: Biologia/ Área das Ciências da Natureza e História/ Ciências Humanas (Barros, 2018; Carvalho e Rubio, 2001; Daolio, 2004 e 2010; Darido, 2003; Elias, 1994; Fazenda, 2009; Rodrigues, 2016):

O ensino de Educação Física na escola trata, então, da compreensão, (res)significação e usufruto das práticas corporais como instâncias de manifestação da linguagem corporal que, materializada nas práticas corporais culturalmente situadas, constituem o objeto de estudo deste Componente Curricular então denominado Cultura Corporal de Movimento. Situada na Área de Linguagens, a Educação Física tem como pressuposto abordar tais conhecimentos, referendando-os em competências relacionadas à sua compreensão, exploração e valorização como construções humanas significativas e relevantes ao processo de comunicação ao longo da história. (Pernambuco, 2019, p.260).

Ao promover aproximações entre os saberes da Educação Física/ Linguagens e os saberes de outros componentes curriculares/ Áreas do Conhecimento Escolar, o CPE-EF/EF materializa o critério norteador da mobilização (autônoma, repetitivos) dos saberes e, a partir dele, dos demais critérios ao contextualizar/ situar as particularidades dos aportes possíveis e cabíveis dos saberes que tratam ao otimizar também o tempo pedagógico destinado às aprendizagens, à construção significativa (potencializada) das mesmas sob os auspícios de sua compreensão interdisciplinar (Darido, 2003 e Rodrigues, 2016). Entretanto, tal perspectiva exige no âmbito da formação e da intervenção docentes o aprofundamento deste viés da prática profissional pedagógica; seja em razão dos critérios e juízos de valor ainda atribuíveis no cotidiano escolar (subvalorização do corpo e dos saberes que lhe são inerentes), seja pela busca pela exploração máxima das possibilidades pedagógicas que a perspectiva interdisciplinar nos possa oferecer. Em ambos os casos, o aprofundamento teórico-metodológico dos conhecimentos específicos ao Componente Curricular Educação Física emerge e pontifica centralmente às ações de formação continuada que, do ponto de vista de uma consolidação material do CPE-EF/EF, faz-se necessário desenvolver (Barros, 2018; Carvalho e Rubio, 2001; Darido, 2003; Rodrigues, 2009b e 2016).

As ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE), através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE) tem, no estabelecimento de temáticas comuns a todos os componentes curriculares dentro recorte temporal ora considerado (2019-2025), posto em discussão aspectos atinentes ao processo de implementação do CPE-EF/EF. Conforme dito anteriormente, em Educação Física, no âmbito específico do Ensino Fundamental, o foco do trabalho formativo desenvolvido decorre da consideração conjunta das formações inicial e continuada de professores; ou seja, da análise sistemática dos saberes trabalhados pelos professores acerca dos três conceitos estruturantes em função dos quatro critérios norteadores dos processos de construção (entre os anos de 2018 e 2019) e de implementação do CPE-EF/EF (a partir de 2019 até o corrente ano, 2025) com vistas à busca pelo seu aprofundamento operacional à luz dos pressupostos apontados pelo documento curricular.

Desse modo, é importante referir, ainda que de forma breve, para que não nos desviemos em demasia do foco temático do texto, que, em perspectiva de totalidade no tocante à Escolarização Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), o CPE-EF/EF cumpre, no âmbito do Ensino Fundamental, função prioritariamente disciplinar. Em outras palavras, estando situado entre uma perspectiva multidisciplinar (Educação Infantil) e interdisciplinar (Ensino Médio), cabe ao Ensino Fundamental trabalhar de forma muito demarcada as características e especificidades conceituais, procedimentais e atitudinais dos saberes, processos e produtos socioculturais com dos quais trata pedagogicamente com intuito de, retomando o terceiro critério norteador estabelecido, potencialize o caráter progressivo da construção de aprendizagens significativas acerca das práticas corporais e da Cultura Corporal de Movimento tanto intrinsecamente – Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental -, quanto extrinsecamente – em perspectiva de continuidade frente aos demais documentos curriculares que, respectivamente, sucede e precede (Pernambuco, 2019 e 2022).

A imagem a seguir retrata a localização do CPE-EF/EF na estrutura curricular mais abrangente na qual, em regime de conjuntura, o Componente Curricular Educação Física e seus saberes são contemplados

na Escolarização Básica. Nesse sentido, evidencia-se a presença da discussão disciplinar potencializada pelo Currículo do Ensino Fundamental (caracterização do objeto de estudo/ conhecimento bem como dos aspectos culturais que demarcam as dinâmicas de manifestação cultural e social das práticas corporais; tanto respectiva quanto interseccionalmente (importante referir, neste caso, que o regime de conjunto que constitui à inter-relação existente/ mantida entre os documentos, requer do Ensino Fundamental a contemplação de perspectivas disciplinares de abordagem das práticas corporais em correlação com perspectivas multi e interdisciplinares; das quais a discussão da vinculação mantida com a última no âmbito da formação continuada de professores constitui-se em foco analítico deste estudo):

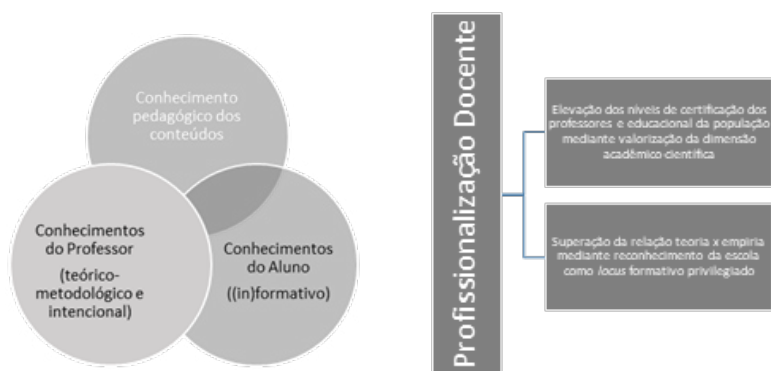


Imagem 1: Caracterização do viés marcadamente disciplinar dos pressupostos norteadores do CPE-EF/EF em função de sua articulação, em perspectiva de conjunto, com os vieses multidisciplinar e interdisciplinar dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Médio, respectivamente

Esta compreensão requer dos docentes suficiente domínio dos saberes profissionais-pedagógicos com os quais trabalha, principalmente no que respeita ao cumprimento do segundo critério norteador referido, qual seja, a consideração do processo de mobilização de saberes necessária à construção de conhecimentos, que, por sua vez, decorre da prática docente concretizada com autonomia intelectual e pedagógica. Desse modo e partindo destas premissas, as temáticas gerais propostas pela

SEE-PE são apropriadas e direcionadas para as particularidades que caracterizam a prática pedagógica em Educação Física, sempre interseccionando a formação inicial à continuada, com vistas ao respeito e à potencialização do exercício profissional autônomo dos docentes que atuam na Rede Pública Estadual de Educação de Pernambuco (Pernambuco, 2019 e 2022; Souza, Kohl e Rodrigues, 2022).

As imagens a seguir apontam os elementos constituintes da formação continuada de professores que, partindo do Conhecimento Pedagógico dos Conteúdos e do processo de Profissionalização Docente, promovem a articulação entre as formações inicial e continuada à luz da discussão processual da construção-implementação do CPE-EF/EF entre os anos de 2019 e 2025:



Imagens 2 e 3: Caracterização do conhecimento pedagógico dos conteúdos como conceito matricial ao aporte em regime de formação continuada de professores no que tange às práticas corporais que constituem a Cultura Corporal de Movimento em razão da perspectiva de Formação Docente mediadora dos processos de Formação Inicial e Continuada então considerados

O cumprimento deste itinerário, por sua vez, tem requerido das instâncias de formação – SEDE e Gerências Regionais de Educação (GRE) – a realização de debates profícuos e aprofundados sobre as práticas corporais que constituem as Unidades Temáticas e seus respectivos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, como saberes culturais, em

relação às Abordagens Pedagógicas da Educação frente os diferentes contextos, comunidades e culturas escolares que compõem a realidade escolar pernambucana. Tal se dá, evidentemente, não propondo “fórmulas prontas” para a superação dos desafios evidenciados, mas, fundamentalmente, a partir das discussões e da instrumentalização dos docentes para que, a partir da identificação dos desafios, obstáculos, das possibilidades e potencialidades presentes nos contextos educacionais nos quais atuam, mediante estudo aprofundado dos conhecimentos da Educação Física Escolar e de demais outras epistemologias que lhe dão fundamento, lhes seja possível formular critérios de avaliação e de procedimentos próprios, como resultado do exercício autônomo de sua profissionalidade e de sua professoralidade. Como exercício legítimo de sua docência, portanto (Almeida, 2010; Rodrigues, 2016; Souza, Kohl e Rodrigues, 2022 e Tardif, 2014).

3. Educação Física no Ensino Fundamental: prática pedagógica, autonomia intelectual-docente e (inter) disciplinaridade nos âmbitos do ensino e da (auto) formação docente:

A possibilidade de escolha de uma Abordagem Pedagógica a partir da qual cada docente possa desenvolver o seu trabalho, como questão propriamente identitária, como aspecto constituinte da construção do CPE-EF/EF e, desse modo, característica a todos os processos, procedimentos e produtos dele resultantes, realça o enfoque atribuído ao respeito à autonomia intelectual de cada docente e, também, à produção teórica em Educação Física Escolar. Nesse sentido, também reforça por parte tanto dos professores quanto dos formadores, o compromisso com a atualização do conhecimento com o qual trabalham. Requer um conhecimento cada vez mais aprofundado da especialidade profissional em Educação Física com a qual optou e dedica-se a trabalhar. Evidencia, portanto, o compromisso ético-profissional com a docência e com parte relevante de seu empreendimento: a dimensão da pesquisa científica mediante reconhecimento de sua inerência no tocante ao exercício da docência (Almeida, 2010; Reis, 2002; Rodrigues, 2009a e 2009b;

Severino, 2016; Tardif, 2014).

O quadro a seguir realça as particularidades das principais Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar que, radicadas central ou periféricamente nos conceitos estruturantes do CPE-EF/EF constituem-se em referências fundamentais ao exercício profissional da docência em Educação Física; particularmente sob os auspícios ora discutidos:

Perspectiva	Autor(es)	Objeto pedagógico	Ano de apresentação
Desenvolvimentista	Go Tani, Edison de Jesus Manuel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença	Movimento	1988
Psicomotricidade	João Batista Freire	Movimento	1989
Crítico-Superadora	Coletivo de Autores	A Expressão Corporal como linguagem (“Cultura Corporal”)	1992
Crítico-Emancipatória	Elenor Kunz	Movimento Humano	1991/1994
Revolucionária/ Crítica/ Progressista	Valter Bracht	Manifestações da Cultura Corporal	1992/1999
Sistêmica	Mauro Betti	Saber corporal (“Cultura Física” e “Cultura Corporal de Movimento”)	1991

Tabela 1: Abordagens Pedagógicas da Educação Física vinculadas aos conceitos estruturantes e aos critérios norteadores do processo de construção-implementação do CPE-EF/EF à luz das ações e intervenções da Formação (inicial e continuada) Docente em serviço

O entendimento do exercício autônomo da intelectualidade como prerrogativa docente, no âmbito interdisciplinar da formação acadêmico-profissional em Educação Física põe em destaque a demanda docente cotidiana do conhecimento científico daquilo que circunscreve a epistemologia do trabalho pedagógico desenvolvido em função da leitura da problematizada em termos de desafios e possibilidades que seu estudo e sua apropriação lhes oferecem para o desenvolvimento deste mesmo trabalho pedagógico. O advento desta perspectiva sobreleva, então, a responsabilidade de cada docente e de cada formador por sua autoformação constante, com vistas à realização cada vez mais eficiente, profícua e eficaz do trabalho que realiza (Almeida, 2010; Elias, 1994; Fazenda, 2009; Pernambuco, 2019 e 2024; Reis, 2002 e Tardif, 2014).

Neste sentido, e considerando a agenda formativa proposta para a contemplação do processo de implementação do CPE-EF/EF, nos últimos dois anos (2024 e 2025), tem-se discutido bastante as possibilidades interdisciplinares de materialização do Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental como um todo. De forma ampla, alguns aspectos são propostos para o conjunto dos componentes, como, por exemplo, temas transversais/ integradores de conteúdos de ensino. Diante do exposto até o momento, estas proposições apontam para oportunidades interessantes de discussão pedagógica nos espaços de formação continuada em Educação Física, dadas as perspectivas e possibilidades ora aludidas, no que se refere às articulações, construções e redimensionamentos almejados que, de forma efetiva, a articulação entre os conceitos estruturantes e os critérios norteadores, por exemplo, tornam possíveis; seja no âmbito do ensino de Educação Física nas escolas, seja na da formação continuada de seus professores, seja, ainda na confluência de ambos (Fazenda, 2009; Pernambuco, 2019 e 2022).

Neste particular, os itinerários constituintes do processo de construção-implementação do CPE-EF/EF nos apontam as possibilidades de materialização dos CPE-EF/EF nas aulas de Educação Física à mesma medida em que nos elucidam as implicações das últimas sobre a elaboração do primeiro:

Itinerário de planejamento do processo de construção do Currículo de Pernambuco	
Dimensão acadêmico-científica ou epistemológica	Elaboração da fundamentação teórica norteadora da proposta de ações coletivas
Dimensão teórico-metodológica ou projetiva	Planejamento das ações coletivas à luz da fundamentação teórica e diante das especificidades pedagógicas do processo
Dimensão didático-pedagógica ou deliberativa	Realização das ações coletivas de acordo com o planejamento proposto tendo em vista a materialização do Currículo de Educação Física para Pernambuco

Tabela 2: Dimensões constituintes do itinerário construtivo e de materialização do CPE-EF/EF nas aulas de Educação Física

As perspectivas e possibilidades daí decorrentes, sob o viés institucional da interdisciplinaridade, novamente como exemplo, nos tem apontado duas possibilidades teórico-metodológicas com base nas quais o trabalho desenvolvido tem permitido a revisitação sistemática dos pressupostos epistemológicos da Educação Física (Escolar) e, a partir deles, dos do CPE-EF/EF (viés acadêmico-científico). Pressupostos que, no âmbito da formação (inicial e continuada) de professores (viés teórico-metodológico) e, a partir dela, do ensino de Educação Física nas escolas (viés didático-pedagógico), têm evidenciado os seguintes aspectos: (a) contribuições de caráter interdisciplinar frente à formação profissional-docente em Educação Física decorrente do referencial teórico oriundo das Ciências da Saúde, do Esporte e Humanas e Sociais (e, assim, do exercício profissional propriamente dito frente às possibilidades de interpelação dos conhecimentos e dos objetos de ensino que estas perspectivas oferecem a cada docente) ; e (b) identificação de possibilidades pedagógicas de ensino compartilhadas/ passíveis de compartilhamento autônomo com outros componentes curriculares da Escolarização Básica (como um resultado mesmo do aspecto preceden-

te, em razão da diversidade de referenciais e, assim, de possibilidade de problematização dos conteúdos de ensino como saberes escolares específicos ao Componente Curricular Educação Física) (Pernambuco, 2019 e 2022; Rodrigues, 2009a, 2009b e 2016).

4. Considerações finais:

Conforme dito ao longo do texto, a caracterização das pautas formativas propostas pela SEE-PE têm potencializado o aprofundamento dos conteúdos e dos procedimentos de ensino e, assim, de formação continuada dos professores de Educação Física atuantes na Rede Pública Estadual de Educação de Pernambuco ao fortalecer as constatação de possibilidades de verificação na prática pedagógica cotidiana a materialização não apenas das teorias discutidas, mas, também, do exercício da autonomia intelectual de cada docente, como parâmetro de envolvimento genuíno com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Nesse sentido, as Redes Públicas Municipais têm-se aproximado e tomado parte do processo de materialização do CPE-EF/EF. A participação de seus representantes, professores e gestores, sempre garantida, nos eventos e ações de formação continuada é cada vez mais crescente. Assim como também são os resultados obtidos e socializados em cada encontro de formação continuada.

Referências:

ALMEDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BARROS, José D'Assunção. **A construção da teoria nas ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?. In: **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Marcílio Souza Júnior (Org.). Recife: EDUPE, 2005, pp.97-106.

CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação física escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas: Autores Associados, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DI PALMA, Márcia Silva. **Organização do trabalho pedagógico**. 2ed. Curitiba: Ibipex, 2011.

ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta Editora, 1994.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 16ed. Campinas: Papirus, 2009.

PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Currículo de pernambuco** ensino fundamental. Recife: A Secretaria, 2019.

_____. **Documento de apoio à implementação do currículo de Pernambuco – componente curricular educação física: educação física** no ensino fundamental (DAICEF-EF). Recife, 2022.

_____. **Escrita de docentes:** compartilhando saberes e relatos de experiência do ensino fundamental anos finais. Recife: CEPE, 2024.

REIS, Marize Cisneiros da Costa. **A identidade acadêmico-científica da educação física:** uma investigação. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2002.

RODRIGUES, Júlio R. de Barros. **A educação física como disciplina escolar... que história é essa?** – a construção do componente curricular educação física no colégio de aplicação da universidade federal de Pernambuco no período entre 1971 e 2001. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Recife, 2009.

_____. **Conteúdos de ensino da disciplina educação física:** noções preliminares sobre a seleção, organização e sistematização de conhecimentos. Texto elaborado para o desenvolvimento da disciplina Conteúdos da Educação Física Escolar: Jogos, Esporte, Lutas, Danças e Ginásticas constante do currículo do Curso de Especialização em Educação Física Escolar promovido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

_____. **A relação teoria-empiria (ou teoria x empiria?) nas aulas de educação física.** Texto didático elaborado para sistematizar as discussões e reflexões travadas nas aulas da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física III da Faculdade Salesiana do Nordeste (FASNE). Recife, 2016.

SOUZA, Edilson Fernandes de; KOHL, Henrique Gerson; RODRIGUES, Júlio R. de B. **Práticas corporais como linguagem: ponderações preliminares acerca da organização do componente curricular educação física no ensino fundamental.** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró, v.8, n.25, janeiro/ 2022, p.164-171 (<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/issue/view/215> acesso em: 12 de julho de 2022).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

Inserindo o corpo na história: ensino de história, corporalidade e educação integral

Guilherme Amaral Luz

*Quero romper com meu corpo,
quero enfrentá-lo, acusá-lo,
por abolir minha essência,
mas ele sequer me escuta
e vai pelo rumo oposto.*

(ANDRADE, 2015, p. 12)

É possível ensinar e aprender história por meios corporais? Tal questão deveria ser de uma perturbadora falta de lógica, todavia, pelo oposto motivo que, no senso comum, ela motivaria. Desenvolvemos, em nossa sociedade, o hábito de tomar o estudo das culturas e, junto a ele, da história cultural, como um exercício “puramente” mental ou intelectual, sem envolver o corpo e seus movimentos. Entretanto, supor que qualquer atividade assumida como mental ou intelectual possa se dar fora ou de modo independente do corpo de um ser vivo pensante é um absurdo lógico. Não só é possível ensinar e aprender história por meios corporais como são eles a própria condição na qual se dá o pensamento, os sentimentos, as emoções, as reflexões, a linguagem ou a expressão humana, fora dos quais nem a história nem qualquer outro campo de conhecimento existe.

Em artigo traduzido no Brasil, Richard Shusterman, filósofo pragmatista estadunidense, formulador da teoria da Somaestética, conclama os educadores de “humanidades” a darem atenção ao corpo/soma, superando o idealismo que marca, tradicionalmente, a epistemologia das ciências humanas e, com isso, barreiras que impediriam a manifestação plena do ser humano, ente integrado à unidade corpo-mente-cultura (SHUSTERMAN, 2011, p. 05-33). Os desafios colocados para isso, no caso do ensino de história no Brasil, são diversos, pois esbarram em

políticas públicas e currículos que dão pouquíssima atenção à educação do/pelo corpo em quase todas as áreas de formação e, especialmente, no campo das ciências humanas: história, geografia, sociologia e filosofia (LUZ, 2022, p. 106-127).

Pretendemos refletir a respeito da educação do/pelo corpo no ensino de história, sobre o potencial da investigação somática na formação de uma sensibilidade histórica, o que implica inserir a questão em práticas transdisciplinares de educação integral. Por meio de tais práticas, é possível recontextualizar o ensino de história em atividades escolares envolventes e significativas, nas quais os sujeitos do ensino-aprendizagem sejam instados a refletir sobre os significados sociais inscritos nos silêncios dos hábitos e gestos cotidianos que eles próprios realizam em sua história, apropriando-se deles e os transformando de modo consciente, crítico e ativo.

Uma primeira questão a se colocar é, mais propriamente, como foi possível, na história da historiografia e na história do ensino de história, conceber uma epistemologia “desencarnada”. Por hipótese, este é um dos efeitos do idealismo sobre a história e as ciências humanas em geral, junto às quais poderíamos incluir, num lugar próprio, a filosofia. Mesmo correntes materialistas, como aquelas da história social, seja inspirada pelo marxismo ou pela sociologia funcionalista francesa, à maneira da micro-história italiana, dos *Annales* ou dos marxistas ingleses dos anos 60 e 70, com enorme presença na academia brasileira desde os anos 80, em sua episteme básica, são idealistas, na medida em que são até capazes de reconhecer o corpo como objeto, mas não tanto como sujeito do conhecimento histórico. De todas as correntes historiográficas mais presentes nas universidades brasileiras desde os anos 80 e 90, os foucaultianos são talvez os mais atentos aos papéis do corpo do historiador em seus trabalhos e, mais contemporaneamente, os estudiosos de “raça/etnia” e “gênero”, em campos inter e transdisciplinares, vêm levando à sério, por exemplo, a sexualidade e a cor de pele como experiências sociais relevantes que marcam o lugar de produção das narrativas históricas e das suas interpretações correlatas de mundo. Ainda assim, a natureza orgânica e visceral de tais experiências, volta e meia, é traduzida em um léxico conceitual abstratizante e coletivizador,

que inclui vocábulos e expressões tais como: “identidade”, “etnicidade”, “subjetividade”, “reconhecimento”, “ancestralidade” etc.

João Rodolfo Munhoz Ohara trouxe para discussão, no ambiente historiográfico brasileiro, o conceito de “persona acadêmica”, a partir de autores como Herman Paul, Lorraine Daston e Otto Sibum. Conforme Ohara:

Daston e Otto Sibum, em 2003, propuseram aos historiadores da ciência a categoria de **persona científica**, definindo-a como “uma **identidade cultural** que simultaneamente **molda o indivíduo em corpo e mente**, e cria um **coletivo com uma fisionomia compartilhada e reconhecível**”. Investigar a emergência dessas categorias possibilitaria investigar a história da ciência enquanto uma **história de intervenção subjetiva, no corpo e na mente** dos indivíduos que se arrogariam o rótulo de “cientista”. Assim, para eles, o conceito de persona se preocupa “[...] com a emergência e as implicações de categorias de pessoas – de **maneiras coletivas de pensar, sentir, julgar, perceber, trabalhar** – mais do que com biografias individuais em toda sua particularidade idiossincrática” (OHARA, 2017, p. 175. Negritos nossos)

Da maneira como colocada a questão, fica evidente que o processo (educacional) de formação de um(a) cientista (ou, em particular, de um historiador ou de uma historiadora) não se resume ao aprendizado de categorias objetivas e instrumentos metodológicos frios a serem aplicados a materiais ou fontes recolhidos à distância. Trata-se, antes disso, de um investimento sobre a forma de ser e de pensar do indivíduo, o qual se modela subjetivamente conforme o *ethos* de uma comunidade (acadêmica). Seu corpo é afetado; seus modos, suas emoções e seus gestos... Ainda que não se dê atenção ao processo de modelização subjetiva implicado na educação científica (acadêmica,

escolar), tornando-o inconsciente e, portanto, alienado em relação aos objetivos previstos/prescritos nos currículos educacionais; ainda que seja ignorado ou mascarado, ele está presente e gera efeitos sobre o *soma* de todo educando e educanda.

Longe de negar a importância de conceitos abstratos e coletivistas e sem abdicar dos seus usos, é preciso ir além e perceber que o corpo do historiador, do professor e do aprendiz de história são realidades a todo tempo ativas na construção de sentidos sobre o presente ou o passado, que este corpo não se abstrai totalmente em categorias coletivas como as de raça e de gênero, por exemplo, mas que as próprias categorias coletivas singularizam-se em indivíduos de “carne e osso”, cujas reações à vida não são de ordem transcendente ou genérica, mas particulares e irredutivelmente ligadas às experiências de um corpo no espaço, no tempo e em suas relações com outros corpos em sociedade. Se a própria educação molda a “persona acadêmica”, atuando sobre a subjetividade dos indivíduos no corpo e na mente, conforme parâmetros coletivos, tomar consciência e as rédeas de tais processos permite formular caminhos metodológicos que regulem o potencial totalitário de toda redução da subjetividade ao corpo unificado de um coletivo, abrindo espaços para liberdade e criatividade na autorrealização dos sujeitos educandos, tornando-os atentos e reflexivos em relação aos próprios hábitos e modos que lhes estão sendo inculcados.

Na filosofia contemporânea, autores do porte de Maurice Merleau-Ponty enunciam esta questão epistemológica com grande propriedade. Para este filósofo francês do século XX, todo conhecimento reflexivo (como o das ciências) têm fundamento em etapas pré-reflexivas anteriores que participam do processo de significação a partir de estímulos sensoriais de natureza corporal. Isso não significa a redução do conhecimento humano à biologia do cérebro, como, muitas vezes, um reducionismo neurocientífico mais vulgar tende a propor. Antes, trata-se de uma valorização da espontaneidade pré-intelectiva que reage ao mundo sem a mediação de esforços racionais da linguagem sistematizada, tal como afirma o autor:

A relação entre as coisas e meu corpo é decididamente

singular: é ela a responsável de que, às vezes, eu permaneça na aparência, e outras, atinja as próprias coisas; ela produz o zumbir das aparências, é ainda ela quem o emudece e me lança em pleno mundo. Tudo se passa como se meu poder de ter acesso ao mundo e o de entrincheirar-me nos fantasmas não existissem um sem o outro. Mas ainda: como se o acesso ao mundo não fosse senão o outro aspecto de um recuo, e esse recuo à margem do mundo, uma servidão e outra expressão de meu poder natural de entrar nele. O mundo é o que percebo, mas sua proximidade absoluta, desde que examinada e expressa, transforma-se também, inexplicavelmente, em distância irremediável. O homem “natural” segura as duas pontas da corrente, pensa *ao mesmo tempo* que sua percepção penetra nas coisas e que se faz aquém de seu corpo. Se, todavia, na rotina da vida, as duas convicções coexistem sem esforço, tão logo reduzidas a teses e enunciados, destroem-se mutuamente, deixando-nos confundidos. (MERLEAU-PONTY, 2020, p. 17)

O espontaneísmo radical da epistemologia de Merleau-Ponty, que tende a ver nas etapas pré-reflexivas, uma espécie de cognição do “bom-selvagem”, não é livre de controvérsias. Pode-se interrogar, inclusive, o quanto há de romantismo *naïf* na concepção de um conhecimento “sem palavras”, “imediato” e “livre” das simplificações convencionais da linguagem codificada, que distanciam progressivamente a percepção de um sujeito do próprio mundo (em sua invisibilidade). Não propomos uma episteme (da história) que se confunda com o arrebatamento estético do sujeito diante da realidade (histórica). Estesia, juízo racional, discernimento ético e crítica política, por exemplo, não precisam ser consideradas etapas hierarquizadas de um processo. Na complexidade da compreensão humana de mundo, trata-se de categorias capazes de serem percebidas em sua sincronia. Por exemplo, ao reagirmos emocionalmente diante de uma obra de arte com suas formas, cores e

texturas atuando sobre nossa retina, o prazer (ou desprazer) sensório não necessariamente se dá em separado das conotações que o objeto sugere em nossa mente, dos significados que vão sendo concebidos, com as implicações que eles assumem em nossa vida e em nossa visão de mundo. Se há fronteiras entre a emoção e os juízos racionais ali elaborados, são fronteiras turvas, fluidas e difíceis de precisar.

Uma “prova” de que a experiência estética “imediata” não é necessariamente anterior ao juízo reflexivo está na óbvia constatação de que o “gosto estético” pode ser “aprimorado” ou “transformado” por um treinamento racional dos sentidos ou pelo cultivo do “gosto estético” na apreciação crítica das obras. Todo ser humano, por exemplo, diante de uma grande obra musical é capaz de sentir prazer/desprazer ao ouvi-la. Entretanto, alguém acostumado à cultura musical da qual ela provém e, mais ainda, um conhecedor profundo da teoria musical e das técnicas instrumentais que ela pressupõe, perceberá sensorialmente elementos que um estrangeiro ou um leigo naquele repertório não teria condições de dominar.

Em outros termos, os nossos hábitos e o histórico de nossos conhecimentos adquiridos encarnam-se em nossas percepções sensoriais. São como cicatrizes ou tatuagens que formam as nossas percepções de mundo, nas quais reações “espontâneas” (como a lágrima ou o riso) não são estranhas aos nossos juízos e ao nosso pensamento. Mais do que a consciência, tais cicatrizes e tatuagens formam o que eu tomaria a liberdade poética de nomear como “senciência”, um mix de sensibilidade e consciência, do qual jamais se aliena a condição humana. Concordamos assim com Amarildo Malvezzi, que, ao visitar as teses de Pierre Bourdieu sobre a experiência estética, articula reflexividade e sensibilidade, tratando o “gosto” como “forma elementar de conhecimento”:

Implicitamente, a partir da teoria bourdieusiana do gosto, é possível esboçar uma **reflexividade por meio da experiência estética**, afinal, o saber (conhecimento) ligado ao prazer (do reconhecimento) é o próprio desvelamento do nexa histórico entre as duas histórias que

se encontram, isto é, o vínculo genético entre indivíduo e sociedade, entre um *habitus* produzido e o mundo que o produziu. **O prazer/desprazer do gosto permite um conhecimento tanto subjetivo quanto objetivo, referente tanto ao *habitus* quanto à vida social.** Se a linguagem artística é definida pela **capacidade de** o artista **expressar** aquilo que não pode ser plenamente conhecido senão **pela linguagem sensível**, a **experiência estética** deveria ser concebida como uma **forma de conhecimento** na qual, **através do reconhecimento do gosto**, poder-se-ia **ampliar o conhecimento acerca da ligação umbilical entre as estruturas de personalidade e as estruturas sociais**, isto é, um **saber que rompe o inconsciente histórico**, balizado pelo prazer (proveniente da identidade entre gosto e obra) e pelo desprezo (oriundo da alteridade entre ambos). (MALVEZZI, 2019, p. 215-216. Negritos nossos)

No ensino de história, extremamente influente, em tempos atuais, é a tese de Jörn Rüsen sobre a formação da consciência histórica. Parte-se, no caso, de uma tradição da hermenêutica germânica, de autores como Reinhard Koselleck e Hans-Georg Gadamer ou, ainda mais em sua base, autores idealistas como William Dilthey e o próprio Hegel. Nela, as ciências humanas são tão desencarnadas que chegam a ser nomeadas “ciências do espírito”. *Geist* é o sujeito hegeliano da história. Somente nele reside a humanidade, que supera a percepção imediata, sensorial e material do mundo ao criar experiências subjetivas na linguagem elaborada. O hegelianismo das *Geisteswissenschaft* carrega um juízo oposto ao de Merleau-Ponty quanto à sua valorização da espontaneidade do conhecimento imediato e pré-racional. A célebre definição de Rüsen da consciência histórica como “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos” (RÜSEN, 2001, p. 57) mantem o

sujeito histórico aprisionado na agência do *Geist*. Em tal chave, é esse “espírito” que interpreta a experiência temporal do *ser-no-mundo* (para retomar um conceito típico da hermenêutica heideggeriana) e orienta a vida prática do sujeito histórico no presente, as suas ações intencionais e a sua leitura crítica da realidade.

De novo, não proponho abandonar as contribuições teóricas do idealismo hermenêutico para as ciências humanas ou para o ensino de história. Contudo, parece-me imperioso contrabalancear os seus pressupostos epistemológicos ao contraponto da valorização da estesia corporal na construção de conhecimento, tal como em Merleau-Ponty. É necessário superar, inclusive, a dicotomia constantemente evocada entre estética e epistemologia na educação histórica ou entre o suposto “universalismo” das ideias *versus* o “particularismo” das experiências, supostos frutos das sensações materiais ou biológicas do animal *homo sapiens*. O animal que somos traz, em sua *bios*, marcas impressas das práticas e relações de poder implícitas nas sociedades e nas culturas. Perscrutar em nossos corpos as cicatrizes de tais práticas e relações (*habitus* individual e socialmente corporificado) envolve, ao mesmo tempo, estesia somática e reflexão crítica. Tal perscrutação pode assumir-se enquanto propriocepção e, metodologicamente conduzida, pode assumir caráter de investigação histórica.

Trazendo para o universo do ensino de história, proponho um experimento em sala de aula para o(a)s colegas professore(a)s. Observem como o(a)s estudantes acomodam-se (ou não) em sala de aula: como ele(a)s se sentam (ou não conseguem se manter sentado(a)s); como e com o que se vestem, escondendo determinadas partes dos seus corpos ou deixando-as à mostra; como organizam a sua estética corporal (de cabelos, maquiagem, acessórios, peças de vestuário); como eles te olham e olham uns aos outros; como eles falam ou se calam e em que momentos; como eles reagem aos sinais sonoros internos e externos à sala de aula; como gesticulam ao falar etc. Tente sistematizar tais comportamentos em tipologias e depois individualize um pouco mais a observação em um(a) ou outro(a) aluno(a) que lhe chamem mais atenção. Busque elaborar hipóteses sobre como são as vidas de tais estudantes e investigue um pouco sobre elas. Perceba, afinal, o que

todos aqueles comportamentos e hábitos corporais em sala de aula revelam ou podem revelar sobre as suas histórias e sobre como tais histórias se articulam ao ambiente da escola e à relação que têm com vocês, enquanto professore(a)s.

Noutro momento, sugiro redirecionar o experimento para si mesmo: observe como você se movimenta em sala de aula; os lugares que você normalmente se coloca no espaço da sala de aula; o modo como você organiza o espaço para a turma; o tom de voz e o encadeamento da sua fala; seus momentos de maior ou menor agitação e como a sua respiração e fala reagem à maior ou menor agitação; o tempo que você consegue ficar em silêncio em sala; as ênfases que você coloca na entonação de voz ou em seus gestos “sem pensar”, enquanto está expondo a respeito de determinado assunto; como você vai vestido(a) para trabalhar... Tente fazer uma síntese de seus hábitos corporais enquanto professor(a). Busque elaborar hipóteses sobre as relações possíveis entre tais hábitos e a sua vida (pessoal, acadêmica e profissional), as experiências pelas quais passou e os modelos de comportamento em que se inspira. Enfim, perceba o que eles te permitem descobrir sobre si mesmo enquanto sujeito histórico e como professor(a) e como isso se associa ao ambiente da escola e com a relação estabelecida entre você e as suas turmas de alunos e alunas.

Caso após essas investigações somáticas você se debruce novamente sobre o currículo, perceberá que novas possibilidades de tratamento de temas lá presentes estarão em seus horizontes. Talvez perceba temas que, de lá ausentes, deveriam figurar, abrindo-se um *currículo oculto* desvelado pelo movimento dos corpos docentes e discentes e nas suas relações. Tudo isso é efeito de tomar o corpo como documento vivo da história e, ao mesmo tempo, sujeito capaz de protagonizar o processo de produção do seu conhecimento. Não o corpo como categoria biológica independente, mas um corpo integrado à cultura e à mente; à sociedade e à história; ao seu presente, ao seu passado e aos seus desejos prenhes de futuros. Os corpos de prazeres, de tabus, de inquietações, de disciplinas, de constrangimentos, de liberdades ou de elaborações de si são páginas e mais páginas de cicatrizes e tatuagens da história, tanto da história de vidas individuais quanto dos coletivos encarnados

em pessoas reais. Quando corpos se encontram – os nossos e os corpos dos outros – diversas histórias se entrecruzam e são narradas umas para as outras, ainda que estejamos em silêncio.

Assim, é possível dizer que ensinar e aprender história por meio dos corpos são operações que ocorrem em todo momento de interação entre seres humanos vivos, ainda que não tenhamos pela consciência, ou melhor, “senciência” disso. A ignorância a respeito dessa comunicação silenciosa nos afasta de um diálogo significativo com os nossos alunos e nossas alunas e ofusca a oportunidade de descobrir modos de trabalhar o currículo de história, considerando as demandas daqueles com os quais compartilhamos a experiência de ensinar-aprender. Impede-nos, no limite, de realizar aberturas mais sensíveis e conscientes do universo do conhecimento histórico, isto é: do conhecimento dos entes corporais que se movimentam no espaço-tempo das sociedades humanas.

Há aproximadamente dez anos que temos experimentado estratégias alternativas de ensino de história que variem o *habitus docendi* convencional, emulado por professores e estudantes no cotidiano escolar, nas salas de aula, mediado por regras disciplinares não raro repressivas e mesmo violentas (seja no plano físico ou no simbólico). Tais experimentos têm tomado a forma de projetos de extensão em educação integral (Cf. LUZ, 2020). A educação integral – que não se confunde com educação em tempo integral, embora, em certa medida, dependa dela – tem como foco a formação ampla do sujeito educando em suas mais variadas facetas e demanda, dada a própria complexidade da vida humana, um tipo de conhecimento capaz de articular áreas disciplinares e saberes dos mais diversos, que se apresentam em situações concretas (contextos) de aprendizagem. Assim, nas atividades do laboratório EDUCAM, tomamos como contexto as artes marciais asiáticas e a sua cultura e as abrimos como campo de desenvolvimento, dentre outras habilidades e sensibilidades, da “senciência histórica”, em particular, na relação de alteridade-identidade que se constitui entre o universo das culturas locais (brasileiras) e o universo das culturas asiáticas.

As atividades do EDUCAM aproveitam-se da própria natureza educacional das artes marciais asiáticas em seu desenvolvimento, nos séculos

XIX e XX, enquanto instrumentos de formação integral do “povo” em Estados-Nação da Ásia, como o Japão e a China. No caso Chinês, por exemplo, nos aproveitamos de projetos como o do Zhong Wudao, em Taiwan (República Democrática da China), nos anos 1970 e 80, por meio do qual um mestre chamado Lin Zhong Yuan propôs um modelo de educação a ser aplicado em escolas que, bem à maneira das artes do *Guoshu*, alinharia marcialidade (*wu*) com o aprendizado da cultura e das letras (*wen*) (Cf. LUZ, 2018, p. 210-263). Tal alinhamento também se fez presente na tradição do Taijiquan e de outras “artes marciais de família interna” em seus textos de referência na Primeira República (1911-1949), como os do Mr. Sun Lutang. Em seu estudo sobre o Xingyiquan, de 1915, afirma o Mestre Sun:

No passado, havia uma divisão entre as **artes literárias** (*wen*) e as **marciais** (*wu*). Os estudiosos menos prezavam as artes marciais, e os praticantes de artes marciais não se aprofundavam nos estudos literários. Parecia haver uma barreira entre os dois campos. Hoje, o país está se revitalizando, e todas as áreas estão passando por reformas. Nas **escolas**, foi incluída a **disciplina de artes marciais**, permitindo que os **alunos se desenvolvam tanto no âmbito literário quanto no marcial**. Isso pode ser considerado uma **política excelente e bem-intencionada**.

Desde jovem, eu não tive muita educação formal, mas sempre gostei de praticar artes marciais. Meu objetivo nunca foi desenvolver uma força bruta ou ser mais forte que os outros, mas sim buscar os benefícios para a saúde. Não considero a força bruta como verdadeira coragem, mas sim a harmonia entre o suave e o duro, sem excessos. Dizem que **o estudo das artes marciais e o estudo das literárias seguem o mesmo princípio. Se o princípio é o mesmo, por que diferenciar o que é mais importante?** No entanto, os es-

tudiosos das artes literárias muitas vezes evitam as artes marciais devido à sua associação com a força bruta e a falta de refinamento. (SUN, 1915)

A partir dessa ideia de que o verdadeiro princípio das artes marciais (internas) não está no desenvolvimento de força bruta, mas no estudo refinado da “harmonia entre o suave (*rou*) e o duro (*gang*)” – tópico normalmente estudado na metafísica chinesa clássica e nas teorias taoístas da “alquimia interna” (*Neidan*) –, Mestre Sun legitima a sua arte marcial como “refinada”, idêntica em princípios à cultura letrada e, portanto, como caminho importante de cultivo daqueles que buscam conhecimento, sabedoria, entendimento e, como “bônus”, “benefícios para a saúde”. As artes marciais como as do Mr. Sun não ensinam apenas a lutar (com força bruta), mas a mover o corpo de modo filosófico, consciente das categorias culturais que formam o seu entendimento ancestral, com benefícios para a saúde do corpo e da mente e na perspectiva de promoção de cidadania (para o “povo” da nova e nascente República). O que poderia ser mais completo do que isso em termos de educação integral?

Ensinar história (das culturas asiáticas) enquanto se ensina Taijiquan ou Kung Fu é o mesmo que ensinar história na prática do Taijiquan ou do Kung Fu; tal como se pode ensiná-la na prática de ler um livro, de assistir a um filme, visitar uma exposição ou de passear no centro de uma cidade. Quando nos referimos ao ensino de história em outros espaços de memória para além daquela que se encontra escolarizada e curricularizada, isso necessariamente implica outros espaços de “**personificação**” e de movimentação corporal que atuam sobre a subjetividade dos educandos. Quanto mais atentos estejamos à dimensão corporal envolvida em tais **práticas**, mais somos capazes de escolher os meios mais livres, mais espontâneos e mais receptivos ao outro para o ensino-aprendizado. Com isso, humanizam-se as relações que se encontram na base do aprendizado sobre a humanidade.

O Brasil tem diante de si os desafios da educação (em tempo) integral. O risco de apenas ampliar a carga horária do mesmo modo disciplinar

e excessivamente regulado e curricularizado do modelo atual é real. Igualmente, é arriscado que, na prática, essa ampliação apenas submeta crianças e adolescentes a um cotidiano monótono e melancólico de ociosidade em verdadeiros “depósitos” dos filhos e filhas das classes trabalhadoras. Instituir processos verdadeiramente integrais de educação no espaço escolar envolve alto investimento (inclusive material) na transformação da escola em lugar de esporte, lazer, cultura, sociabilidade e **prazer**. Envolve transformar a escola em um lugar em que o(a)s jovens possam e queiram estar por um longo período do dia, acolhido(a)s em suas subjetividades e inseridos em práticas para ele(a)s significativas: num espaço-tempo oportuno, *kairós*, “para a transformação, para o processo de humanização e para a transcendência da visão fragmentada do conhecimento, das coisas da vida, dos processos sócio-históricos” (ROVERONI; MOMMA; GUIMARÃES, 2019, p. 228).

É no contexto “utópico” de escolas de educação (em tempo) integral que os experimentos do EDUCAM podem funcionar. É um tanto frustrante termos que admitir, por hora, a sua impotência para superar condições altamente limitantes, tais como a dificuldade de estudantes precocemente inseridos no mundo do trabalho, sem tempo em suas vidas para frequentarem a escola no contraturno; tais como a indisponibilidade de funcionamento e abertura de escolas fora dos horários de aulas regulares e nos finais de semana; tais como professores e funcionários mal remunerados e sem tempo para a promoção de ambientes educacionais mais livres e criativos nos seus locais de trabalho. Daí a importância de se ter em mente que uma educação burocrática e “bancária”, como diria Paulo Freire, se dá como efeito de políticas públicas carentes de transformações, sem as quais as ações tópicas, como as nossas, revelam-se bastante limitadas.

Mais fortes do que as frustrações são, contudo, as utopias. A educação integral, consciente da corporalidade, compromissada com a formação de *personae* complexas, livres, sencientes de si e abertas para a alteridade, é o *locus* oportuno para um ensino de história conectado com o “conhecimento universal e transdisciplinar” a se estabelecer na escola. Enquanto a escola, mais do que uma grade que aprisiona os corpos de

docentes e discentes nos tempos curricularizados, deve se converter em grandes oficinas de personalidades fortalecidas e preparadas para a vida pública em sociedade. Se o ensino de história já faz bons efeitos com estudantes, na “melhor” das hipóteses, quietos, assentados na matriz simétrica de cadeiras enfileiradas, ouvindo o(a) professor(a) “atentamente”; imaginemos o que ele poderá fazer quando os ouvidos e os olhos passarem a ser apenas uma pequena parte do corpo estudantil, todo ele mobilizado no processo.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. **O Corpo**, São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRAGA, Joaquim. Ciência e ideologia científica: o reducionismo ontológico nas Neurociências, In: **Dedica. Revista de Educação e Humanidades**, n. 6, 2014. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/6967>

JACKSON, Phillip. W. **Life in Classrooms**. With a new introduction, New York: Teachers College Press, Columbia University, 1990.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUZ, Guilherme Amaral. “Projetos de vida” ou a BNCC e as suas tecnologias (de si): impotências da História. In: NORONHA, G. C.; CUNHA, N. R. C. (Orgs.) **Na Terceira Margem**: teorias, metodologias e sensibilidades do ensino de História, São Leopoldo, RS: Oikos, 2022. p. 106-127.

LUZ, Guilherme Amaral. **Caminhos Marciais, Humanidades e Educação Integral**. Por uma política educacional utópica propositada. Tese (Professor Titular em História). Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

LUZ, Guilherme Amaral. Caminhos marciais e educação integral. Zhong Wudao e aprendizagem contextualizada de humanidades, In: **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 210–263, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19037>

MALVEZZI, Amarildo. Estética, liberdade e reflexividade: repensando Bourdieu, In: **Sociologias**, ano 21, n. 52: 192-219, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/zFF3H4RGsGDCpG4Cq93sqvd/>

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o invisível (Debates)**. E-book. São Paulo: Perspectivas, 2020.

MONTEIRO, Fabrício Pinto. **História das Artes Marciais Chinesas: tradição, memórias e modernidade**, Uberlândia-MG: Assis Editora, 2014.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A Cor do inconsciente**: Significações do corpo negro, São Paulo: Perspectiva, 2021.

OHARA, João Rodolfo Munhoz. Virtudes Epistêmicas na Prática do Historiador: o caso da sensibilidade histórica na historiografia brasileira (1980-1990). In: **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 9, n. 22, 2017. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1107>.

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missae; GUIMARÃES, Bruna Cirino. Educação Integral, Escola de Tempo Integral: um diálogo sobre os tempos, In: **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108: 223-236, 2019. p. 228. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrhs/>

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SHUSTERMAN, Richard. Pensar Através do Corpo, Educar para as Humanidades: Um Apelo para a Soma-Estética, In: **Philia & Filia**, v. 2, n. 2, p. 05-33, 2011.

SUN Lutang. 形意拳學 (**Xingyiquan Xue**), 1915. Disponível em: <https://brennantranslation.wordpress.com/2015/05/01/the-xingyi-manual-of-sun-lu-tang/>

CORPO E CULTURA NO ENSINO MÉDIO: A ARTE DE PORTINARI NAS PRÁTICAS CORPORAIS POPULARES

Carolina Goulart Coelho
Viviane Falqueto Marques

Cândido Portinari, um dos maiores representantes da arte modernista brasileira, retratou em suas obras, com sensibilidade e profundidade, cenas do cotidiano popular, das festas tradicionais e das práticas corporais que expressam a identidade cultural do povo brasileiro. Por meio de sua pintura, Portinari evidenciou a riqueza das manifestações culturais populares, valorizando as expressões corporais típicas das comunidades rurais e urbanas do Brasil, como as danças folclóricas, as brincadeiras infantis e as festividades regionais.

Obras como Jangada, Ciranda, Futebol e Brincadeira de Criança revelam a centralidade do corpo nas dinâmicas culturais populares, retratando crianças brincando, pessoas dançando e se movimentando em atividades coletivas que integram lazer, tradição e identidade nacional (VENTURA, 2004). Essas representações dialogam diretamente com os conteúdos da Educação Física Escolar, especialmente no que diz respeito à valorização das práticas corporais de diferentes grupos sociais e culturais, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A BNCC propõe que a Educação Física escolar deve oportunizar aos estudantes a vivência e a análise crítica das práticas corporais inseridas nos contextos culturais em que se originam, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização do patrimônio imaterial brasileiro. Nesse sentido, as obras de Portinari tornam-se recursos pedagógicos valiosos para problematizar e enriquecer o ensino da Educação Física, permitindo aos alunos compreenderem que as práticas corporais, como danças, jogos e brincadeiras populares, são expressões culturais carregadas de significados históricos e sociais.

Segundo Betti e Zuliani (2002), as manifestações culturais que envolvem o corpo são fundamentais para a construção da identidade

dos sujeitos e para a compreensão das relações sociais em diferentes contextos históricos. Ao trabalhar com as representações artísticas de Portinari, o professor de Educação Física pode ampliar o repertório cultural dos estudantes, articulando teoria e prática para refletir sobre os sentidos atribuídos ao corpo nas diferentes manifestações culturais brasileiras.

Portanto, integrar as obras de Cândido Portinari às aulas de Educação Física contribui para fortalecer uma abordagem interdisciplinar e crítica, promovendo não apenas o desenvolvimento das capacidades motoras, mas também o reconhecimento e a valorização da cultura popular. Essa prática enriquece a formação dos estudantes, aproximando a arte da vida cotidiana e permitindo que compreendam a importância das práticas corporais como expressão da identidade e da diversidade cultural do Brasil.

O fazer pedagógico

O Projeto intitulado “Portinari, Educação Física e Arte: um olhar sobre as práticas corporais e a cultura popular brasileira” foi desenvolvido por docentes de Educação Física e Artes em turmas do segundo e terceiro anos do Ensino Médio de uma escola na região metropolitana do Rio de Janeiro, onde o acesso ao Centro do Rio e aos espaços culturais da região é facilitado.

A inclusão de visitas a centros culturais no trabalho pedagógico do Ensino Médio constitui uma estratégia didática de grande relevância para a formação integral dos estudantes. Esses espaços, que se configuram como ambientes não formais de educação, permitem ampliar o repertório cultural dos jovens e estabelecer conexões significativas entre o conteúdo curricular e as vivências práticas, contribuindo para a construção de saberes mais contextualizados e enriquecedores.

De acordo com Brandão (2007), os espaços não formais de educação, como museus, centros culturais, exposições e instituições afins, possibilitam aos alunos experiências que vão além do ensino tradicional, promovendo a interação com diferentes manifestações artísticas e culturais, além de favorecer a reflexão crítica sobre a diversidade cultural e

histórica da sociedade. Nesse sentido, as visitas a centros culturais não apenas complementam os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, mas também proporcionam vivências que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a valorização do patrimônio cultural.

Segundo Larrosa (2002), a experiência estética vivida em espaços culturais amplia as possibilidades de percepção dos estudantes, permitindo-lhes compreender que a educação não se restringe ao ambiente escolar, mas acontece em todos os lugares onde há possibilidade de encontro com a arte e a cultura. A visita mediada a esses espaços promove o contato direto com obras de arte, instalações interativas e manifestações culturais diversas, favorecendo a formação de um olhar sensível e crítico sobre o mundo.

No âmbito da BNCC, há a valorização explícita da articulação entre escola e comunidade, destacando-se a importância das práticas pedagógicas que integrem as vivências escolares com o território cultural no qual a escola está inserida (BRASIL, 2018). Assim, atividades como as visitas a centros culturais estão alinhadas com as competências gerais da BNCC, que incluem a valorização da diversidade cultural, o estímulo à curiosidade intelectual e o exercício da argumentação fundamentada.

Portanto, incorporar visitas a centros culturais no currículo do Ensino Médio contribui significativamente para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo, promovendo a formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente conscientes. Essa prática não apenas enriquece o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também fortalece os vínculos entre a escola, a cultura e a comunidade, ampliando os horizontes educacionais para além dos muros escolares.

O projeto teve como objetivos desenvolver a compreensão das diferentes linguagens e práticas culturais artísticas e corporais; apreciar esteticamente as produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais; apropriar-se de patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares; compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais; identificar as diferentes formas de linguagem em diferentes contextos, valorizando-as como um fenômeno cultural, histórico, variável e heterogêneo, respeitando a diversidade e pluralidade de ideias;

utilizar as práticas artísticas e corporais como diferentes formas de linguagem para exercer um protagonismo na vida pessoal e coletiva com autonomia e consciência.

O artista Cândido Portinari, considerado um dos mais importantes pintores brasileiros de todos os tempos, sendo o pintor brasileiro a alcançar maior projeção internacional, pertenceu ao movimento estético Modernista, onde pintou mais de cinco mil obras, de pequenos esboços e pinturas de proporções padrão, até gigantescos painéis.

Cândido Portinari (1903-1962) foi um dos maiores e mais importantes artistas plásticos brasileiros do século XX, deixando um legado artístico vastíssimo e de grande relevância para a cultura do país. Seu “fazer artístico” é marcado por diversas características que o tornam único e representativo do modernismo brasileiro, com influências que vão do neorrealismo ao expressionismo e ao cubismo.

Em seu “fazer artístico”, principais aspectos foram abordados:

Temática Social: Uma das marcas mais fortes de sua obra é o engajamento social. Portinari retratou de forma intensa e comovente a vida do povo brasileiro, especialmente os trabalhadores rurais, os retirantes, as crianças pobres, as festas populares e as mazelas sociais como a fome e a miséria. Suas telas são um grito de alerta e uma denúncia das desigualdades. Obras como “Os Retirantes”, “Criança Morta” e “O Lavrador de Café” são exemplos emblemáticos dessa fase.

Retrato da Realidade Brasileira: Portinari buscava pintar a “realidade brasileira nua e crua”, como ele mesmo declarou. Suas obras capturam a essência do Brasil, sua gente, sua cultura, seus problemas e suas belezas naturais. Ele pintou a vida nos cafezais, nos canaviais, nas favelas, nos circos, nos campos de futebol, nas procissões religiosas, enfim, um panorama completo do Brasil de sua época.

Influências Estilísticas: Embora seja considerado um artista neorrealista dentro do modernismo, sua obra absorveu diversas influências. Inicialmente, teve uma formação acadêmica, mas logo se libertou das convenções, incorporando elementos do expressionismo na intensidade das emoções e na deformação das figuras, e do cubismo na fragmentação e na geometrização das formas. O muralismo mexicano também foi uma importante referência em suas obras de

grande formato.

Experimentação Técnica: Portinari não se limitou a uma única técnica. Ele explorou a pintura a óleo, o desenho, a gravura e, principalmente, a arte mural. Seus murais, como os grandiosos painéis “Guerra e Paz” para a sede da ONU em Nova York, demonstram seu domínio da composição em grande escala e sua capacidade de transmitir mensagens poderosas através da imagem. Ele também experimentou com a têmpera (tinta artesanal).

Cores e Formas Expressivas: A paleta de cores de Portinari é rica e expressiva, variando de tons terrosos e sombrios para retratar a dureza da vida, a cores vibrantes e alegres nas representações de festas e brincadeiras. Suas figuras muitas vezes apresentam mãos e pés grandes, como uma forma de enfatizar o trabalho braçal e conferir monumentalidade aos trabalhadores.

Conexão com a Cultura Popular: As brincadeiras infantis, as festas juninas, o carnaval e outras manifestações da cultura popular brasileira são temas recorrentes em sua obra, demonstrando sua sensibilidade para o folclore e as tradições do país.

Fase Lírica e Intimista: Em seus últimos anos, devido a problemas de saúde causados pela intoxicação com tintas, Portinari passou a pintar temas mais leves e intimistas, como retratos de família e naturezas-mortas, revelando outra faceta de seu talento.

Em suma, o “fazer artístico” de Cândido Portinari foi um mergulho profundo na alma brasileira, traduzido em uma linguagem plástica original e impactante. Sua obra é um testemunho da história social e cultural do Brasil, e sua genialidade reside na forma como ele conseguiu unir a representação da realidade com a expressividade artística, tornando-se um nome fundamental e atemporal da arte brasileira.

Planejamento e Execução

Este projeto buscou integrar as áreas de Educação Física e Artes, promovendo uma abordagem interdisciplinar que valorize a cultura popular brasileira e a representação do corpo nas obras de Cândido Portinari. Por meio da apreciação artística e da vivência prática das

manifestações corporais retratadas pelo artista, almejamos proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla das práticas culturais como elementos fundamentais da identidade nacional e da formação cidadã.

A proposta se alinha às orientações da BNCC, que destaca a importância da valorização da cultura popular e da promoção de práticas corporais que estimulem o pensamento crítico, o respeito à diversidade e o reconhecimento das expressões culturais (BRASIL, 2018).

Em 2022, o Centro Cultural Banco do Brasil realizou a exposição “Portinari Raros”, dividindo a mostra em núcleos temáticos, que dão um amplo panorama das diversas facetas e linguagens exploradas por Portinari, mostrando um artista eclético, que se aventurou em diversas manifestações artísticas. A exposição também contava com a instalação digital Carrossel Raisonné, uma projeção das obras do artista mostrando um panorama da diversidade de estilos que é a produção de Portinari.

Foi organizada e realizada uma visita guiada à exposição e tomamos como inspiração a temática “Infância”, onde o artista resgata em sua memória brincadeiras da sua infância, pintando quadros que retratam crianças envolvidas com jogos e brincadeiras da cultura popular brasileira para desenvolvemos o trabalho entre as disciplinas de Artes e Educação Física.

Nas semanas seguintes à visita a exposição, realizamos aulas em conjunto para analisar algumas obras do repertório do artista a partir da temática dos jogos e brincadeiras, considerando as especificidades das disciplinas de Educação Física e Arte, para fomentar o debate as reflexões, as práticas e vivências a serem propostas e avaliadas.

Elaboramos a seguinte proposta de cronograma:

Aula 1 e 2 – Introdução Teórica

Apresentação sobre a vida e a obra de Cândido Portinari, com foco nas representações da cultura popular e das práticas corporais.

Discussão orientada sobre a importância do corpo nas manifestações culturais.

Aula 3 e 4 – Análise de Obras de Portinari

Análise coletiva das obras Brincadeiras de Criança, Futebol, Ciranda e Jangada.

Produção de painéis ou murais interpretativos sobre as obras e suas relações com as práticas corporais.

Aula 5 e 6 – Vivências Práticas

Realização de oficinas práticas de jogos populares (como peteca, amarelinha, cabo de guerra) e danças folclóricas (ciranda, frevo, maracatu).

Reflexão coletiva sobre as experiências vividas e suas relações com as obras estudadas.

Aula 7 – Visita Cultural

Visita ao Centro Cultural Banco do Brasil

Registro da visita por meio de fotos e relatos reflexivos.

Aula 8 – Encerramento e Compartilhamento

Compartilhamento dos painéis e registros da visita ou vivências

Rodas de conversa para avaliação do projeto pelos alunos.

Recursos Didáticos utilizados

Projeto multimídia e imagens das obras de Cândido Portinari.

Materiais para produção de murais (cartolinas, canetas coloridas, recortes).

Espaço para práticas corporais (quadra).

Materiais para brincadeiras populares (corda, peteca, bambolê).

Transporte para visita cultural.

Avaliação

A avaliação foi realizada de forma processual e formativa, considerando:

Participação ativa nas atividades teóricas e práticas.

Contribuição nas discussões e reflexões.

Criatividade e envolvimento na produção dos murais.

Relato reflexivo individual sobre as aprendizagens do projeto.

Cabe ressaltar que este projeto foi muito produtivo e prazeroso.

Resultados

Chamamos de resultados os desdobramentos palpáveis, porém não quantificáveis deste projeto e destacamos que os alunos apresentaram grande engajamento ao longo desta caminhada pedagógica, demons-

traram grande empenho e dedicação, se divertiram e com toda certeza, aprenderam muito com as obras de Cândido Portinari a partir desta experiência fruto do diálogo entre Educação Física e Artes, as duas disciplinas envolvidas no projeto. Enquanto professoras, podemos afirmar que proporcionar momentos de encantamento e aprendizado aos nossos alunos, foi e é muito gratificante. Realizar este projeto nos gerou grande satisfação profissional, motivação e novas ideias.

Considerações Finais

Em pleno século XXI, é fundamental reconhecer que a escola não deve mais ser vista como o único espaço de educação e aquisição de conhecimento dos sujeitos. Outros ambientes, como centros culturais e espaços comunitários, também desempenham papéis pedagógicos significativos. Embora esses espaços não adotem a sistematização formal de conteúdos típica da escola, possuem enorme potencial educativo, enriquecendo a formação dos estudantes ao proporcionar experiências práticas e culturais que extrapolam os limites da sala de aula.

Neste trabalho, evidenciamos como a interdisciplinaridade se apresenta como um princípio fundamental na mediação entre diferentes disciplinas. Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a interdisciplinaridade possibilita a articulação de saberes no currículo escolar, promovendo uma educação mais integrada e significativa. Essa prática rompe com a fragmentação dos conteúdos e busca formar sujeitos críticos, que compreendam o mundo de maneira ampliada, sendo capazes de interpretar suas realidades, construir suas próprias histórias e atuar de forma consciente e ética na sociedade.

A proposta apresentada integra-se diretamente ao Projeto Político Pedagógico da escola, ao valorizar e incentivar ações educativas que contribuam para a formação integral e global dos estudantes. A escola, neste sentido, cumpre sua função social de ir além da mera transmissão de conhecimentos para o mercado de trabalho, permitindo a formação de indivíduos autônomos, criativos e críticos, que se assumam como sujeitos de sua própria aprendizagem e como consumidores culturais conscientes.

A Arte é capaz de emocionar, ao compreendermos os contextos em que a obra foi realizada, intrigar, pois permite várias interpretações aos expectadores e, por fim, ela pode também ensinar, quando ela apresenta imagens históricas, retratos e temas sociais como as obras de Cândido Portinari (SANTA ROSA; SCALÉA, 2006).

A abordagem interdisciplinar aqui desenvolvida, por meio da integração entre Educação Física e Artes para tecer a análise das obras de Cândido Portinari, revelou-se uma rica possibilidade de construção coletiva de saberes. A valorização das memórias culturais, das técnicas artísticas, da simplicidade das imagens de Portinari, das brincadeiras e práticas corporais populares, proporcionou aos alunos uma vivência significativa, aproximando-os da história e da cultura brasileira de forma inovadora, sensível e crítica. Ao final deste percurso, é possível afirmar que projetos como este ampliam os horizontes dos estudantes e contribuem efetivamente para sua formação, promovendo um aprendizado que ultrapassa os limites da escola e se inscreve na vida.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
BETTI, Mauro; ZULIANI, Luis Ricardo. **Educação Física e cultura corporal**. São Paulo: Ed. Manole, 2002.
COLÉGIO ESTADUAL NILO PEÇANHA. **Projeto Político Pedagógico Triênio 2018-2020**. São Gonçalo, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Editora Garamond, 2000.

SANTA ROSA, N. S.; SCALÉA, N. S. **Arte-Educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VENTURA, Zuenir. **Cândido Portinari: o pintor do povo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

PRÁTICAS DE AVENTURA E “COMVIVÊNCIA” PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE CRISE AMBIENTAL

Francisco de Assis Andrade

Marcelo Faria Porretti

Fernando Amaro Pessoa

Mauro Guimarães

Introdução

O município de Petrópolis, situado na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, destaca-se por sua beleza natural exuberante, cercado por Unidades de Conservação (UC) e áreas remanescentes de Mata Atlântica. Esse cenário, aliado à diversidade de relevos e ecossistemas, torna o território propício ao desenvolvimento de práticas relacionadas ao turismo de aventura, ao ecoturismo e à educação ambiental. Nesse contexto, o Projeto de Extensão Expedições do Cefet/RJ tem promovido atividades de montanhismo e trilhas com caráter formativo e interdisciplinar, integrando conhecimentos da Educação Física, Geografia, Biologia e Ecologia (Porretti; Pessoa, 2021). Tais práticas incluem, além da caminhada em ambientes naturais, a interpretação ambiental, o estudo da toponímia de cumes, rios e bacias hidrográficas (Santos; Pessoa, 2022), a valorização dos territórios protegidos e o debate sobre saúde, lazer e qualidade de vida em tempos pandêmicos.

A realização das atividades em trilhas por parte dos estudantes do Cefet/RJ ao longo dos anos, em uma perspectiva metodológica com base no montanhismo na educação básica, estimulou o desejo de realizar a Travessia Petrópolis-Teresópolis, localizada no Parque Nacional da Serra dos Órgãos (Parnaso), considerada uma das mais desafiadoras e emblemáticas do Brasil. No entanto, o grau de complexidade dessa atividade demandou uma preparação prévia cuidadosa, que envolveu a realização de trilhas progressivamente mais exigentes (Porretti *et al.*, 2019). Entre elas, destaca-se a Travessia Cobiçado-Ventania, localizada

no bairro Caxambu, com entrada e saída inseridas na Área de Proteção Ambiental da Região Serrana de Petrópolis (APA Petrópolis), e parte do percurso nos limites do Parnaso. Trata-se de uma caminhada longa e tecnicamente desafiadora, com 12,4 km de extensão, altitude máxima de 1.740 metros e tempo médio estimado de seis a oito horas de duração (Neto, 2008). A execução desta trilha foi considerada a principal etapa preparatória para a trilha da Travessia.

A relevância destas experiências formativas adquire contornos ainda mais significativos diante do atual cenário de transformações e crises múltiplas, ambientais, sociais, subjetivas e civilizatórias, que marcam o século XXI. O avanço da urbanização, da vida digital e das lógicas produtivistas e individualistas tem contribuído para um progressivo distanciamento entre os indivíduos, sociedade e o mundo natural (Guimarães, 2005). Esse afastamento é sustentado por um Paradigma Disjuntivo (Morin, 1997), antropocêntrico e utilitarista, que intensifica o esgotamento dos ecossistemas e aprofunda a crise socioambiental contemporânea. Diante disso, propostas pedagógicas que articulem corpo, natureza e coletividade tornam-se cada vez mais urgentes (Marinho, 2008; Guimarães, 2004).

As consequências desse distanciamento são visíveis também no campo psicossocial. Diversos estudos têm apontado o aumento dos índices de ansiedade, depressão e suicídio entre jovens, frequentemente associado à perda de autonomia, à virtualização das experiências e à ausência de contato direto com o mundo sensível (Gray *et al.*, 2023). Richard Louv (2016), ao propor o conceito de “transtorno de déficit de natureza”, evidencia como a falta de vivências em ambientes naturais pode comprometer o desenvolvimento sensorial, cognitivo, afetivo e social, especialmente durante a infância e a adolescência.

Nesse mesmo sentido, Jonathan Haidt (2024), em *A geração ansiosa*, analisa os impactos da superproteção parental, da cultura da evitação do risco e da ausência de experiências desafiadoras na formação dos jovens. Segundo o autor, privar crianças e adolescentes de vivências que envolvam incertezas, obstáculos e enfrentamento de limites compromete o desenvolvimento da autonomia, da resiliência e do senso de agência. Para Haidt, o risco não deve ser entendido como ameaça,

mas como um componente educativo fundamental. Reintroduzi-lo de forma pedagógica e responsável é essencial para a constituição de sujeitos mais saudáveis, críticos e comprometidos com a vida em sua integralidade.

É nesse horizonte que a Educação Física escolar se revela como campo fértil para o desenvolvimento de experiências formativas potentes. Ao articular corpo, movimento, emoção, território e relação, a Educação Física pode assumir um papel estratégico na reaproximação entre os estudantes e o ambiente natural. Com a inclusão das Práticas Corporais de Aventura (PCA) na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), abre-se um espaço importante para que vivências ao ar livre, em contato com a natureza e com desafios reais, sejam integradas ao currículo escolar, promovendo aprendizagens em múltiplas dimensões, motora, emocional, ética, ecológica e social.

Contudo, ainda são numerosos os desafios para a efetiva inserção dessas práticas no cotidiano escolar, como a ausência de formação docente específica, a fragilidade da intencionalidade pedagógica e as limitações estruturais das instituições. É diante desse cenário que este capítulo propõe refletir, a partir de um relato de experiência, sobre as potencialidades educativas da Travessia Cobiçado-Ventania, realizada com estudantes do curso Técnico em Telecomunicações Integrado ao Ensino Médio da unidade Petrópolis do Cefet/RJ, enquanto prática pedagógica baseada nos princípios da Educação ao Ar Livre e da Com-Vivência Pedagógica. Busca-se, assim, contribuir para a valorização de práticas corporais de aventura como estratégias formativas integradas à Educação Física escolar, comprometidas com a formação integral de sujeitos ecossensíveis em tempos de emergência climática.

O Projeto Expedições do Cefet/RJ: Laboratório de Vivências na Natureza

Iniciativas como o projeto de ensino, pesquisa e extensão Expedições do Cefet/RJ ganham cada vez mais relevância ao integrar a Educação Física com outras áreas do conhecimento. Além disso, possibilita um processo formativo integrado às particularidades do território petropo-

litano, em que determinados temas, como ocupação/expansão urbana, fragmentação florestal, mosaico de áreas protegidas, percepção de riscos e desastres associados à deslizamentos e inundações, podem e devem ser trabalhados em atividades ao ar livre, notadamente na prática do montanhismo, declarado, inclusive, como patrimônio cultural imaterial no município (Pessoa; Santos, 2024). Assim, a experiência da Travessia Cobiçado-Ventania, detalhada neste relato sobre sua importância como preparo para a desafiadora Travessia Petrópolis-Teresópolis, ilustra a aplicação prática dessas atividades.

A Travessia Cobiçado-Ventania é uma caminhada longa e cansativa, com 12,4 km de extensão e altitude máxima de 1.740 metros, classificada como semipesada, exigindo grande esforço físico. Ela envolve trechos íngremes, subidas consideráveis, passagens expostas e terrenos escorregadios, demandando logística, cuidados com alimentação, água, proteção solar e consciência dos riscos, incluindo animais peçonhentos.

A participação dos alunos, por vezes reduzida devido ao grau de dificuldade, evidencia o desafio intrínseco a essas práticas. A superação desses desafios e a vivência na montanha são consideradas fundamentais para o preparo físico e psicológico, promovendo a conquista de cumes e o desenvolvimento de um maior compromisso com o condicionamento físico, o respeito às individualidades e ao ambiente natural, e a necessidade de preservação dos recursos naturais.

ComVivência Pedagógica e Educação ao Ar Livre Eco-centrada: Um Olhar Teórico-Metodológico

Em paralelo a essas práticas, a proposta da ComVivência Pedagógica, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/UFRRJ) (Guimarães, 2021) fundamenta-se em uma perspectiva ecopedagógica que valoriza a experiência compartilhada, o vínculo afetivo com os territórios, a dialogicidade e o cuidado como princípios educativos centrais. Ela busca construir experiências formativas imersas na natureza que rompam com os paradigmas modernos de separação entre sujeito e natureza, corpo e mente, teoria e prática, típico do pensamento disjuntivo de

sociedades ocidentais, (Morin 1997), e ratificado pelo paradigma cartesiano positivista que entende a conhecimento científico como o estudo da particularidade.

Em contra partida, a ComVivência Pedagógica, valoriza o estar-junto, o cuidar, o sentir e o habitar a Terra com responsabilidade, como maneira de pensar outras formas de ser e estar no mundo, como práticas formativas em educação ambiental. A vivência na natureza não é tratada como mera estratégia didática de transmissão de conteúdo escolar ou recurso acessório, mas como um campo ontológico de formação, onde o sensível, o ético e o político se entrelaçam. Ao propor saídas da sala de aula tradicional, a ComVivência Pedagógica busca reconectar os sujeitos ao território /natureza por meio do corpo, do silêncio, do risco, do cuidado e do espanto, favorecendo um ambiente educativo de construção de uma sensibilidade ecológica e de uma ética da interdependência.

Em diálogo com essa proposta, uma Educação ao Ar Livre ecocentrada contrapõe-se às abordagens tradicionais de Educação ao ar livre (*Outdoor Education*) baseadas em modelos anglo-estadunidenses, muitas vezes voltados à superação individual e ao rendimento físico. Esses modelos, centrados na lógica da conquista e na instrumentalização da natureza, frequentemente reproduzem os paradigmas antropocêntricos e performáticos que a ecopedagogia crítica justamente procura superar (Rodrigues; Payne, 2024).

Ao invés disso, a abordagem ecocentrada entende o ambiente natural como sujeito e parceiro no processo educativo, e não apenas como pano de fundo para atividades humanas. Essa perspectiva exige do educador uma escuta atenta ao território, uma disposição para o imprevisível e uma sensibilidade para transformar a experiência e os desafios do ambiente em oportunidades formativas. O educador, nesse sentido, atua como mediador de experiências significativas que envolvem o corpo, o afeto, a coletividade e o cuidado, favorecendo um ensino-aprendizagem que se dá no fazer, no sentir, no estar.

A Educação ao Ar Livre ecocentrada e a ComVivência Pedagógica convergem, portanto, em princípios fundamentais: a valorização da experiência vivida, a centralidade do corpo, a abertura ao outro e à natureza, a compreensão do risco como elemento formativo e a articu-

lação entre saberes locais, científicos e existenciais. Ambas rejeitam a fragmentação do conhecimento e das relações, propondo, em seu lugar, a construção de pedagogias integradoras e territorializadas.

A ComVivência Pedagógica, ao se articular à Educação Física, amplia o escopo formativo dessa disciplina, resgatando seu potencial de promover uma formação corporal, ética e estética que vá além do desempenho técnico ou esportivo, integrando cuidado, presença e pertencimento. Nesse sentido, as práticas corporais de aventura, como as trilhas e travessias realizadas pelo Projeto Expedições, tornam-se dispositivos pedagógicos potentes, capazes de mobilizar dimensões cognitivas, emocionais, éticas e ecológicas do ser.

A experiência na montanha

Apoiados em Thomas *et al.* (2012) com uma metodologia qualitativa descritiva, iremos relatar o desenvolvimento desta atividade promovida pelo projeto Expedições do Cefet/RJ, que contou com um número reduzido de alunos quando comparada à outras atividades do projeto, já que nesta atividade alguns alunos optaram por não participar, devido ao seu grau de dificuldade. A atividade foi acompanhada de perto pelos docentes, apresentando-se como uma preparação para uma jornada sonhada por muitos alunos: a trilha da Travessia Petrópolis-Teresópolis, mas, que somente um grupo reduzido poderia participar.

O ponto inicial de encontro entre os docentes e os estudantes foi marcado na praça do Skate, que se localiza próxima ao terminal de ônibus do bairro Caxambu no centro da cidade de Petrópolis. Chegando ao bairro do Caxambu, já no ponto inicial da trilha, era possível avistar plantações de hortaliças, neste que é um dos principais polos de produção agrícola da cidade, e a complexidade socioambiental em que a trilha está inserida.

Antes de iniciarmos a trilha é importante relatar que a atividade apresentada perpassa um dos trechos do projeto de trilha de longa duração “Caminhos da Serra do Mar”, que percorre o núcleo do Parque Nacional da Serra dos Órgãos, abarcando os municípios de Magé, Guapimirim, Petrópolis e Teresópolis, sendo um “corredor de aventura em trilhas”

nas Unidades de Conservação do Mosaico de Áreas Protegidas da Mata Atlântica Central Fluminense.

De acordo com o ICMBio/PARNASO (2016), o principal objetivo desta trilha de longo curso é favorecer a conservação ambiental a partir do uso público ordenado, apresentando este território como prioritário para as práticas de montanhismo, caminhadas, contemplação, recreação e lazer, o que pôde ser experimentado pelas atividades realizadas nesta parceria interdisciplinar.

A trilha começa com uma subida íngreme e desnível aproximado de 700 metros, exigindo um esforço a mais por parte dos nossos alunos aventureiros, mas esse esforço acaba com a chegada ao cume do Cobiçado. Deste trecho em diante caminha-se na crista da montanha que representa o limite entre os municípios de Petrópolis e Magé, continuando com alguns aclives e declives chega-se ao Pico dos Vândalos, trecho mais alto desta travessia com 1715 metros de altimetria.

Mais algumas descidas e subidas passando pelos picos do Diabo e do Tridente para se chegar a outra extremidade da trilha, o cume Ventania, onde começamos a descida para finalizar a travessia. As imagens abaixo ilustram a atividade realizada.





Percurso da trilha da Travessia Cobiçado-Ventania e seus cumes. Fonte: Wikiloc adaptado pelos autores.



- 1-) Foto de grupo de alunos no cume dos Vândalos;
- 2-) Trecho de subida ao Cobiçado após o ponto de abastecimento de água que estava seco;
- 3-) Alunos observando a paisagem na subida do Cobiçado
- 4-) Descida do Cobiçado em direção ao Ventania;
- 5-) Descida dos Vândalos em direção à Pedra do Diabo.
- 6-) Professor fotografando grupo de alunos a caminho do cume do Cobiçado.

Esse percurso incluiu cuidados especiais por existência de alguns trechos de passagens expostas, terreno escorregadio e orientação da trilha, envolvendo toda uma logística de um dia inteiro de caminhada, preocupações com alimentação, água, proteção solar, exposição a riscos maiores, risco de animais peçonhentos, ficando claro que o desafio aqui ia além das outras atividades feitas anteriormente pelo projeto.

A ida a campo com atividade de maior duração mostrou efetivamente para os alunos a exigência de um maior compromisso com o condicionamento físico, respeito as individualidades, respeito aos desafios encontrados no ambiente natural e a necessidade de preservação dos recursos naturais. As alternativas de lazer em áreas naturais, diferente das praticadas nos grandes centros urbanos, traz uma maior aproximação de formas simples de vida, na contrapartida da complexidade vivida nas cidades, buscando-se melhor qualidade de vida, traduzida em maior interação com a natureza (DIAS 2008).

Os alunos foram motivados a aprender no espaço de ambiente natural, de forma prática e interdisciplinar, tanto as questões relativas à educação física quanto à geografia local. Entendo os limites de seu corpo para realização da travessia futura, bem como equipamentos e utensílios necessários para uma travessia maior. Como por exemplo, o peso de carregar alimentação e água para um dia que seria multiplicado por três para a travessia Petrópolis-Teresópolis, a importância das vestimentas adequadas, e o respeito ao terreno geográfico que iria encontrar durante a caminhada.

Além disso, Hanai e Netto (2006, p. 211) narram o fato em que visitas estruturadas e com roteiros interpretativos, não só promovem a conscientização ambiental, como enriquecem a experiência de visitação na natureza, satisfazendo as expectativas dos visitantes e auxiliando na

valorização dos patrimônios naturais e culturais existentes.

A trilha foi finalizada com um longo trecho de descida (cerca de 4 km) chegando-se novamente ao Bairro do Caxambu, onde confraternizamos e retornamos de ônibus ao ponto de partida. Foi evidente que durante esta atividade o cansaço, o desgaste físico, mesclou-se com a contemplação, a vontade de superar seus desafios e o aprendizado na montanha, em que a experiência de visitação e caminhada por ambiente natural não são serviu de base para o próximo desafio, como t mbem a valoração de preservação do meio ambiente.

Pontos de Interseção e Potencialidades Formativas

A experiência da Travessia Cobiçado-Ventania do projeto Expedições do Cefet/RJ se alinha de forma significativa com os princípios da ComVivência Pedagógica e da Educação ao Ar Livre ecocentrada, revelando amplas possibilidades formativas:

O risco, inerente às práticas de montanhismo, que expõe os participantes a trechos difíceis e exige superação física e mental, é um elemento central. A exposição ao risco calculado é essencial para a constituição da identidade, autonomia e agência dos sujeitos, contribuindo para a formação de jovens mais resilientes e saudáveis. Assim, o planejamento cuidadoso e o acompanhamento docente na travessia transformam desafios em oportunidades de desenvolvimento  tico, emocional e existencial.

O Projeto Expedições do Cefet/RJ, ao realizar experiências da prática do montanhismo na educação básica, enfatizando a reconexão com o ambiente natural, proporciona o contato direto com a Mata Atlântica e unidades de conservação, fomentando a apreciação sensível da paisagem e a conscientização sobre a preservação ambiental, abordando a urgência da reconexão com o mundo natural diante da crise socioambiental e da alienação da natureza. A vivência prática da travessia, portanto, serve como um laboratório concreto para o desenvolvimento de uma sensibilidade ecológica.

A dimensão coletiva e a vivência compartilhada são cruciais, em que a natureza da expedição implica um trabalho conjunto e uma “confra-

ternização” ao decorrer da trajetória, indicando a construção de laços. A ComVivência Pedagógica, por sua vez, fundamenta a crise do modo de vida moderna disjuntivo pela “Reflexão Crítica”; propõe que a experiência vivenciada na natureza, pela “Desestabilização Criativa”, seja significativa por outros modos de vivenciar o mundo; motivado pela “Indignação Ética” de uma sociedade que causa extrema degradação socioambiental; que justifica a “Intencionalidade Transformadora” de propostas educativas críticas, transformadora e emancipatórias; que pela “Postura Conectiva” vivencia o pertencimento a algo que nos transcende, a natureza. “Reflexão Crítica”, “Desestabilização Criativa”, “Indignação Ética”, “Intencionalidade Transformadora” e “Postura Conectiva”, são princípios formativos da ComVivência Pedagógica provocadores de um ambiente de formação experiencial educativo, objetivo comum ao Projeto Expedições, o que eleva a coletividade e o “estar-junto” a princípios fundamentais, buscando a construção de vínculos ético-afetivos entre corpo, território, comunidade e mundo. A travessia, ao exigir esforço coletivo e tomada de decisão em grupo, se torna um terreno fértil para o cultivo desses vínculos.

Por fim, a formação integral é um objetivo comum. O Projeto Expedições, ao mobilizar a Educação Física em articulação com outras áreas, oferece vivências que desafiam os participantes física, emocional e cognitivamente. Em convergência com a ComVivência Pedagógica, buscam contribuir para uma formação que articule corporeidade, cuidado, pertencimento e transformação social, em resposta aos desafios ecológicos do século XXI. As práticas vivenciadas na Travessia Cobiçado-Ventania, ao exigirem o entendimento dos limites do corpo e o respeito ao terreno geográfico e reflexões sobre o território e o mundo que vivemos, pode contribuir para uma Educação vivencial e integradora para uma formação que articule corporeidade, cuidado, pertencimento e transformação social, em resposta aos desafios de uma grave crise em que a emergência climática é a evidência mais imediata.

Considerações Finais

As experiências vivenciadas no âmbito do Projeto Expedições, es-

pecialmente por meio da travessia Cobiçado-Ventania, demonstram de forma concreta o potencial pedagógico das práticas corporais de aventura em ambientes naturais no contexto da Educação Física escolar em uma abordagem interdisciplinar. Longe de se limitarem a desafios físicos, tais atividades, quando orientadas por uma abordagem eco-pedagógica e fundamentadas na proposta da ComVivência Pedagógica, tornam-se catalisadoras de processos formativos integradores, promovendo autonomia, resiliência, senso de pertencimento, cooperação e uma reconexão sensível com a natureza e com o coletivo, para um exercício de cidadania no enfrentamento das transformações urgentes e necessárias de um mundo em crise.

Investigar essas práticas em um contexto institucional como o Cefet/RJ oferece não apenas subsídios teóricos, mas também caminhos metodológicos para o fortalecimento de uma práxis educativa comprometida com os desafios contemporâneos, sobretudo aqueles relacionados à emergência climática, à saúde integral e à justiça socioambiental. Nesse sentido, a inserção de trilhas e travessias na Educação Física escolar amplia o repertório experiencial dos estudantes, ativando dimensões cognitivas, afetivas, corporais e éticas.

Entretanto, cabe destacar que as práticas de montanhismo exigem planejamento cuidadoso, preparação física e responsabilidade ambiental. A utilização de percursos mais leves, como o da trilha Cobiçado-Ventania, revela-se estratégica não apenas como etapa preparatória para desafios maiores, como a travessia Petrópolis-Teresópolis, mas também como instrumento de diagnóstico das condições individuais e coletivas do grupo, prevenindo riscos e favorecendo a segurança.

A jornada realizada proporcionou aos estudantes um campo privilegiado de aprendizagem, onde os limites individuais foram testados, os vínculos fortalecidos e os sentidos do “estar-junto” ressignificados. Os desafios enfrentados, sejam físicos, psicológicos ou naturais, se transformaram em oportunidades concretas de superação e conquista. Assim, reafirma-se o valor formativo das práticas corporais de aventura ao ar livre, não apenas como conteúdos da Educação Física, mas como dispositivos educativos potentes para a formação integral de sujeitos críticos, colaborativos e sensíveis as demandas ambientais do nosso tempo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DIAS, R. **Turismo sustentável e meio ambiente**. São Paulo: *Atlas*, 2008.

GRAY, P.; LANCY, D. F.; BJORKLUND, D. F. Decline in independent activity as a cause of decline in children's mental well-being: Summary of the evidence. *The Journal of Pediatrics*, v. 260, 2023.

GUIMARÃES, M. **Formação de Educadores Ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental e a ComVivência Pedagógica: emergências e transformações no século XXI**. Campinas: Papirus, 2021.

HAIDT, J. **A Geração Ansiosa**: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. Tradução de Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HANAI, F. Y.; NETTO, J. P. S. Instalações ecoturísticas em espaços naturais de visitação: meios para propiciar a percepção e a interpretação ambientais. *OLAM – Ciência & Tecnologia*, v. 6, n. 2, p. 200-223, 2006.

ICMBIO. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Visitação em parques nacionais bate novo recorde em 2018**. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/ultimas-noticias/20-geral/10216-vi-sitacao-em-parques-nacionais-bate-novo-recorde-em-2018>.

ICMBIO. **Caminhos da Serra do Mar**. 2016. Disponível em: <<https://www.icmbio.gov.br/parnaserradosorgaos/destaques/167-caminhos-da-ser>

ra-domar.html>. Acesso em: 29 out. 2021.

LOUV, R. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARINHO, A. **Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza**. 2008.

MONKEN VIEIRA, A. C. M. C. et al. A importância da travessia Cobiçado-Ventania como ferramenta de preparo para a travessia Petrópolis-Teresópolis. In: ENCONTRO RESTAURANDO ECOSSISTEMAS, CONECTANDO VIDAS, 2021. **Anais [...]**. 2021.

MORIN, E. Complexidade e Ética da Solidariedade. In: CASTRO DE CARVALHO, Edgard de (org.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 35-50

NETO, W. **Guia de trilhas de Petrópolis**. Petrópolis: s.n., 2008.

NETO, W.; DE CASTRO, E. V. **Parque Nacional da Serra dos Órgãos. Petrópolis**: s.n., 2009.

PESSOA, F.A.; SANTOS, B.C. Mata Atlântica, Unidades de Conservação e Geodiversidade: abordagens na Região Serrana do Rio de Janeiro. **Caminhos biogeográficos do Brasil** / Organizadoras Karine Bueno Vargas,- Sarah Lawall. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2024.

PORRETTI, M. F.; PESSOA, F. A. Lazer e recreação em Petrópolis: uma aventura nas trilhas da região serrana do Rio de Janeiro. **Revista Lazer e Recreação**, 2021, p. 57.

PORRETTI, M. F. et al. Percepção ambiental de alunos do CEFET/RJ Campus Petrópolis da Travessia Petrópolis-Teresópolis. In: **SIMPÓSIO DE GESTÃO AMBIENTAL E BIODIVERSIDADE**, 8., 2019, Três Rios. Anais [...]. Três Rios: UFRRJ, 2019. v. 8, p. 1-10.

RODRIGUES, C.; PAYNE, P. G. Movement and the challenge of nature: An adventure? **Motricidades**, v. 8, n. 3, p. 345–365, set.–dez. 2024.

SANTOS, B. C.; PESSOA, F. A. Geodiversidade e Toponímia em trilhas e ba-cias hidrográficas: um estudo de caso em Petrópolis, Região Serrana do RJ. **R. Bras. Geogr.**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 201-214, jul./dez. 2021.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.



UNIVASSOURAS