

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IANAMARY MONTEIRO MARCONDES**

**CRIATIVIDADE EM JOGO NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA**

**CAMPO GRANDE/MS  
2016**

Marcondes, Ianamary Monteiro.

Criatividade em jogo na prática do professor de Educação Física: uma leitura em fenomenologia / Ianamary Monteiro Marcondes – Campo Grande, 2016.

179, p; 30 cm.

Orientadora: Jucimara Silva Rojas

Dissertação: Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

1. Criatividade em jogo; 2. Educação Física; 3. Prática Pedagógica 4. Fenomenologia. I. Rojas, Jucimara Silva. II. Título.

**IANAMARY MONTEIRO MARCONDES**

**CRIATIVIDADE EM JOGO NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas

**CAMPO GRANDE/MS  
2016**

**Ianamary Monteiro Marcondes**

**Criatividade em jogo na prática do professor de Educação Física: uma leitura em fenomenologia**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, à banca de defesa de mestrado.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas

---

Profa. Dra. Neide de Araújo Castilho Teno

---

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

Campo Grande – MS, 15 de abril de 2016.



## **AGRADECIMENTOS**

O momento de agradecer é sempre um instante único, representado logo nas primeiras páginas deste estudo. É delicioso ter a chance de dizer às pessoas o quanto elas são importantes em nossas vidas e como, de alguma forma, elas estiveram vivas dentro desse processo de pós-graduação e pesquisa. Esse é o motivo de vocês estamparem as primeiras páginas deste estudo, pois sem vocês ele talvez não existisse ou não seria o mesmo. Esse momento é importante, pois infelizmente muitas vezes nos falta voz para conseguirmos dizer às pessoas tudo o que sentimos. Corro o risco de estender um pouco este momento, mas é totalmente cabível dentro de tudo que foi vivenciado nos últimos anos.

À Deus, pois sem Ele, a pessoa que vos fala não estaria aqui. Agradeço ao dom da vida e todas as encruzilhadas colocadas em meu caminho, as quais me tornaram quem sou neste instante.

Aos meus Pais por tudo que fizeram e ainda fazem por mim e por nossa família, mesmo em meio a tantas adversidades. Estamos e estaremos sempre juntos, e assim será mesmo que quilômetros de distância ou um oceano algum dia nos separe. Pois, para o amor, perto e longe é questão de opinião, não pode ser quantificado. Amo vocês!

Agradeço postumamente a minha avó Leila que sempre será o grande amor da minha vida. Sinto o mesmo amor todos os dias, não importa quanto tempo passe de sua partida. Esse amor me deu e ainda me dá forças para seguir em frente todos os dias.

Aos meus irmãos Ilçara e Kauê que, mesmo nessa relação de amor e ódio que todo irmão vive, sempre estiveram ao meu lado me dando força e vice-versa. Família não apenas quem escolhemos para estar ao nosso lado, mas quem Deus colocou em nossas vidas e escolhemos amar apesar de tudo. Amo vocês!

Aos meus sobrinhos Luis Gustavo e Renan. Vocês alegam os meus dias. Obrigada por serem tão sapecas e espoletas para sempre fazerem bagunça com a tia Nana. Amo vocês!

Agradeço a toda minha família, todos vocês de alguma forma contribuíram com meu crescimento. Vocês são muito importantes para mim. Obrigada por tudo que cada um de vocês fez e ainda fazem por mim. O carinho de vocês foi essencial, principalmente no último ano, para que eu conseguisse chegar até aqui.

À minha orientadora, professora Dra. Jucimara Rojas, Profa, Prô Ju ou simplesmente Ju. Você me ensinou como o conhecimento é importante e pode ser divertido. Minhas ideias sobre jogos e criatividade foram abraçadas nesse trabalho. Obrigada por nos acolher como filhos e olhar atentivamente para cada um de nós.

Aos professores que foram sujeitos deste estudo. Sem vocês esse trabalho não seria possível. Muito Obrigada por terem aceitado sem hesitar em contribuir com este estudo e com a Educação Física por meio do belo trabalho que realizam.

Sou abençoada por ter tantas pessoas queridas e que me dão apoio e suporte em tudo. Saibam que há uma reciprocidade imensa nesse sentimento e gostaria de agradecer à algumas destas pessoas.

Adryelle, minha parceira, amiga, mãe às vezes. Este trabalho fala sobre a importância dos encontros entre coisas ou entre pessoas. Você não faz ideia como foi importante nosso encontro. Que esse seja apenas o começo de uma longa estrada. Obrigada por dividir o céu comigo!

Bárbara, cada instante que passamos foi importante nesse processo. Obrigada por tudo. Eu te amo! Você é, e sempre será “My person”!

Giovana, minha irmã de coração. Na última década nós crescemos e amadurecemos juntas. Sem você com certeza eu não seria esta pessoa. Sem você provavelmente os últimos dez anos seriam menos coloridos. Amo você que até transborda amor do peito.

Kleber e Renata, meus pais, compadres e amigos. Vocês são aquele tipo de casal que são um só, por isso agradeço aos dois neste momento. Obrigado por me ensinarem tanto nos últimos 16 anos e, obrigada principalmente por não hesitarem. São essas coisas que demonstram quanto amor há envolvido. Amo vocês!

Marina, minha outra irmã de alma. Obrigada por tornar cada dia mais leve e divertido com a sua alegria imensurável. Você é simplesmente IN-CRÍ-VEL! Esses 16 anos foram de encontros e reencontros, mas o amor não diminui em nenhum momento, pois família é para a vida toda.

Paula, minha grande amiga e parceira. Que reencontro delicioso e que proporcionou muitas alegrias nos últimos três anos. Trilhamos inúmeros caminhos juntas e você fez de parte de cada conquista, inclusive e principalmente deste trabalho. Eu amo você!

Ricardo, dizer que você me ajudou com as lindas imagens desse trabalho seria pouco para representar a importância que você teve em minha vida nos últimos dois

anos. Obrigada por cada palavra, cada sorriso e cada café. Aproveito nesse momento para agradecer a todos os companheiros do Grupo FLLIPE. Nos demos as mãos e caminhamos juntos nos últimos dois anos, com um apoio mutuo para que nenhum caísse.

Valquíria, que me ensinou o que é pesquisar com amor e, principalmente o que é orientar com o carinho de mãe. Você, definitivamente é uma das razões dessa conquista. Muito Obrigada!

Vítor, meu amigo, filho, parceiro, aluno, orientando, seguidor. A sua alegria e inocência me ensinou muitas coisas. Obrigado por toda bobeira e chatice que me faz sorrir todos os dias e dizer “Aiiii Viiiitor”. Mas principalmente obrigada por confiar em mim.

Agradeço neste momento a todos os meus mestres da graduação e pós-graduação que tanto me ensinaram e me influenciaram a seguir meu sonho por esse caminho. Em especial aos professores Cláudia, Fernando e Gilberto.

Agradeço pelo carinho e dedicação da equipe do PPGEdu, aqui representada pelo Horacio e pela Liliane. Obrigada pela calma e dedicação e por sempre estarem prontos e com um sorriso para nos ajudar. Isso com certeza tornou as passagens pelo programa ainda mais leves.

À todos os alunos que tive nesses últimos quatro anos de trabalho, tanto na escola quanto na graduação. Vocês são a razão pela qual continuo lutando pela Educação Física. Cada um de vocês foi importante nesse processo de amadurecimento profissional no qual me encontro e do qual espero nunca sair. Vocês sempre serão meus filhos. Obrigada pelo carinho de cada um!

Espero que por meio dessas palavras eu tenha conseguido expressar o que sinto por vocês, amigos queridos! Obrigada por me acolherem e me amarem!



## **RESUMO**

Este trabalho aborda a criatividade em jogo na prática pedagógica do professor de Educação Física. Pensamos aqui a questão da criatividade em jogo, que diz respeito à influência do jogar em seu movimento de mudança e a importância perceptiva da criatividade em jogo do professor de Educação Física em seu processo criativo. Destarte, a intencionalidade desse estudo se configurou na pergunta norteadora “Como se dá a criatividade em jogo na prática pedagógica do professor de Educação Física?”. Com isso, este estudo foi realizado a luz da Fenomenologia, pautado nas ideias de Husserl (1986), Merleau-Ponty (2011) e Ricoeur (1990). Para compreender a criatividade e representar a ideia de criatividade em jogo utilizamos as ideias de May (1982). Além disso, realizamos um levantamento sobre a Educação Física e Prática Pedagógica, buscando dar apoio a compreensão dos sujeitos e de sua criatividade em jogo. Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, realizada na abordagem da fenomenologia. Participaram deste estudo sete sujeitos. Todos os sujeitos deste estudo são professores de Educação Física, atuando da Educação Infantil ao Ensino Superior, além de alguns professores que trabalham com modalidades esportivas específicas. Ressaltamos que não foi priorizado nenhum nível de ensino e, sim, a prática pedagógica criativa. Após o direcionamento da pergunta para os sujeitos realizamos a redução fenomenológica dos discursos, encontrando as seguintes categorias abertas: Criatividade e Autonomia; Criatividade e Percepção; Criatividade e Estratégias. Tais categorias foram descritas na hermenêutica deste estudo, desvelando a criatividade em jogo, como elemento importante e fundamental na prática pedagógica do professor de Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade em Jogo; Educação Física; Fenomenologia.

## **ABSTRACT**

This paper discusses creativity at play in teaching practice of physical education teacher. We think here the question of creativity into play with regard to the influence of to play on your change and importance of perception on creativity at play of Physical Education teacher in his creative process. Thus, the intentionality of this study was based in question guiding "How does creativity at play in the pedagogical practice of Physical Education teacher?". Therefore, this study was conducted in light of phenomenology, based on the ideas of Husserl (1986), Merleau-Ponty (2011) and Ricoeur (1990). To understand creativity and represent the idea of creativity at play we use the ideas of May (1982). In addition, we conducted a survey on the Physical Education and Teaching Practice, seeking to support the understanding of the subject and its creativity into play. This work was characterized as a qualitative research, carried out in the phenomenology approach. The study included seven subjects. All study subjects are physical education teachers, working from kindergarten to higher education, as well as some teachers who work with specific sports. We emphasize that was not prioritized any level of education and, yes, the creative pedagogical practice. After directing the question to the subjects we perform the phenomenological reduction of speeches, finding the open categories: Creativity and Autonomy; Creativity and Perception; Creativity and Strategies. These categories were described in this study hermeneutics, revealing creativity into play as an important and fundamental element in teaching practice of physical education teacher.

**KEYWORDS:** Creativity at play; Physical Education; Phenomenology.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Abordagens teóricas da Educação Física.....	44
<b>Quadro 2:</b> Principais conceitos das Abordagens da Educação Física.....	44
<b>Quadro 3:</b> Informações gerais sobre os sujeitos.....	64
<b>Quadro 4:</b> Análise Ideográfica do Sujeito A.....	72
<b>Quadro 5:</b> Análise Ideográfica do Sujeito B.....	77
<b>Quadro 6:</b> Análise Ideográfica do Sujeito C.....	80
<b>Quadro 7:</b> Análise Ideográfica do Sujeito D.....	82
<b>Quadro 8:</b> Análise Ideográfica do Sujeito E.....	84
<b>Quadro 9:</b> Análise Ideográfica do Sujeito F.....	89
<b>Quadro 10:</b> Análise Ideográfica do Sujeito G.....	91
<b>Quadro 11:</b> Aserções dos discursos dos Sujeitos de Pesquisa.....	94
<b>Quadro 12:</b> Determinação das categorias abertas dos discursos.....	95
<b>Quadro 13:</b> Convergências das categorias abertas identificadas nos discursos dos sujeitos.....	97
<b>Quadro 14:</b> Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito A.....	105
<b>Quadro 15:</b> Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito B.....	106
<b>Quadro 16:</b> Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito C.....	107
<b>Quadro 17:</b> Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito D.....	108
<b>Quadro 18:</b> Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito E.....	109
<b>Quadro 19:</b> Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito F.....	111
<b>Quadro 20:</b> Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito G.....	112
<b>Quadro 21:</b> Aserções dos Símbolos dos Sujeitos de Pesquisa.....	113
<b>Quadro 22:</b> Determinação das categorias abertas (Símbolos).....	114
<b>Quadro 23:</b> Convergências das categorias abertas identificadas nos símbolos dos sujeitos.....	115
<b>Quadro 24:</b> Categorias abertas.....	117
<b>Quadro 25:</b> Redução Fenomenológica das Categorias abertas.....	118
<b>Quadro 26:</b> Distribuição das Categorias abertas nas falas dos sujeitos.....	118

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Gráfico de convergência dos depoimentos às categorias abertas.....	98
<b>Figura 2:</b> Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Contextualização, adaptação e comportamento'.....	99
<b>Figura 3:</b> Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Autonomia, criação e avaliação'.....	100
<b>Figura 4:</b> Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Criatividade, flexibilidade e ludicidade'.....	101
<b>Figura 5:</b> Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Criatividade e os diferentes contextos etários'.....	102
<b>Figura 6:</b> Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Criatividade e as estratégias estruturais e materiais'.....	103
<b>Figura 7:</b> Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Percepção, criatividade e inclusão'.....	104
<b>Figura 8:</b> Gráfico de convergência dos símbolos às categorias abertas.....	115
<b>Figura 9:</b> Gráfico da categoria aberta 'Criatividade e Prática Pedagógica'.....	116
<b>Figura 10:</b> Gráfico da categoria 'Criatividade e Individualidade'.....	116
<b>Figura 11:</b> Gráfico da categoria 'Criatividade e apoio estrutural e pessoal'.....	117
<b>Figura 12:</b> Categorias Abertas.....	118
<b>Figura 13:</b> Destaque ao Dente-de-Leão A.....	123
<b>Figura 14:</b> Destaque ao Dente-de-Leão B.....	124
<b>Figura 15:</b> Destaque ao Dente-de-Leão C.....	125
<b>Figura 16:</b> Destaque ao Dente-de-Leão D.....	126
<b>Figura 17:</b> Destaque ao Dente-de-Leão E.....	127
<b>Figura 18:</b> Destaque ao Dente-de-Leão F.....	127
<b>Figura 19:</b> Destaque ao Dente-de-Leão G.....	128

## SUMÁRIO

PAGINAS NECESSÁRIAS.....	14
INTRODUÇÃO.....	20
1. Fenomenologia.....	26
2. Educação Física: A Criatividade em Jogo na Prática Pedagógica.....	39
2.1. EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTORNOS E CONTEXTO.....	41
2.2. AS IMPLICAÇÕES DE SER: SISTEMATIZAR, NORMATIZAR E ORGANIZAR.....	46
2.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	50
2.4. CRIATIVIDADE EM JOGO.....	53
3. Caminhos da Pesquisa.....	61
3.1. A REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA E O MÉTODO EM FENOMENOLOGIA.....	67
3.2. ANÁLISE DOS DISCURSOS.....	72
3.2.1. Análise Ideográfica dos Discursos.....	72
3.2.2. Análise Nomotética dos Discursos.....	93
3.3. ANÁLISE DOS SÍMBOLOS.....	105
3.3.1. Análise Ideográfica das Símbolos.....	105
3.3.2. Análise Nomotética dos Símbolos.....	113
4. Hermenêutica: Aspectos Finalizadores.....	120
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES.....	145

## PÁGINAS NECESSÁRIAS...

Início este estudo com algumas páginas necessárias à compreensão do enredo deste trabalho. Apresento questões acerca da intencionalidade e curiosidades aqui abordadas. Digo curiosidade, pois, afinal, o que é pesquisar? Pesquisar é “indagar, inquirir, investigar” e, o ser humano curioso possui um “desejo de desvendar, saber ou ver”<sup>1</sup>, ou mesmo de perceber, sentir e viver. Estabeleço aqui essa relação, lidando com o curioso<sup>2</sup> e o pesquisador como pessoas sinônimas, como palavras sinônimas, pois o pesquisador nada mais é que um curioso e vice-versa.

Enquanto pesquisadora possuo inúmeras curiosidades e indagações. Logo, sempre que possível reflito sobre estas curiosidades, estando em constante estado reflexivo. Neste momento costumo afirmar que me refugio em meu “*happy place*”<sup>3</sup>, que é onde realizo todo tipo de reflexão, deixando cada pensamento em uma nuvem, para poder revisitá-los mais tarde. Adiante, apresento algumas destas reflexões.

No processo de desenvolvimento intelectual, existem diferentes caminhos a seguir. Podendo ser em áreas do conhecimento diferentes ou até concepções de mundo diferentes dentro de uma mesma área de conhecimento. Sendo assim, em uma mesma profissão, existem diferentes caminhos a serem trilhados. No processo educativo não é diferente, cada professor agirá e baseará suas aulas de acordo com a sua concepção de mundo e, conseqüentemente, esta delineará sua prática pedagógica.

Antes de apontar qual professor busco como sujeito deste estudo, abordo a questão do “ser professor”. O professor é aquele “que professa ou ensina uma ciência, uma arte ou uma língua; mestre [...] Aquele que é perito ou muito versado em qualquer das belas-artes” (MICHAELIS ONLINE, 20156). A partir dessa definição, um tanto

---

<sup>1</sup> Os dois conceitos foram retirados do dicionário Michaelis online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>

<sup>2</sup> A palavra “curioso” pode apresentar os seguintes significados: “Que tem desejo de ver, aprender, saber etc.; Indiscreto; Cuidadoso, zeloso; Inspirado ou guiado pela curiosidade.; Digno de admiração; interessante, singular; Raro; indiferente; discreto; desinteressante; Indivíduo curioso; Indivíduo que cultiva uma arte sem fazer dela profissão; amador; Indivíduo hábil que, sem conhecimentos teóricos, executa qualquer serviço; Profissional sem diploma” (MICHAELIS ONLINE, 2016, p.1). Logo, nesse momento, o curioso aqui não é o aquela pessoa que faz algo por hobby, o amador. Mas sim aquela pessoa que tem desejo por conhecer, por descobrir, mas sem deixar de ser cuidadoso com esse novo mundo a ser percebido.

<sup>3</sup> Termo oriundo da língua inglesa que quer dizer “lugar feliz”. Comumente utilizado na literatura de ficção (ou paradidática), televisão e cinema. Representa um lugar que você cria em sua imaginação, onde só existem coisas que te trazem paz e alegria, onde você pode fazer o que quiser e, sobretudo, pensar o que quiser refletir sobre o que bem entender e, guardar suas considerações momentâneas para retomá-las depois.

quanto tradicional, temos o professor como aquele que irá transmitir o seu conhecimento sobre algo para alguém.

“Ser professor” demanda tomada de decisões, baseadas em normas coletivas, sociais e culturais e, também, em leis e regulamentos institucionais. É utilizar um conjunto de saberes específicos aplicados a realidades dos alunos. Esses saberes não podem estar separados “das outras dimensões do ensino” (TARDIF, 2014, p.8). Destarte, “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2012, p. 14). Logo, este processo de tomada de decisões deve levar em consideração as características do grupo de alunos. Pensando nisso, o que dizer do ser professor de Educação Física?

Podemos traçar o pressuposto de que o “ser professor” é entender os diversos papéis relevantes à sua prática pedagógica, um sujeito ativo no mercado de saberes criativo, produtores do conhecimento pedagógico por meio de jogos.

Nestas linhas iniciais aponto para algumas questões com intuito de instigar o leitor a pensar a respeito desta ‘arte de ensinar’.

O conhecimento pode ser visto e investigado de diferentes formas, sendo a percepção de cada sujeito, influenciada por suas vivências e experiências (MERLEAU-PONTY, 2011). Logo, a prática pedagógica também poderá ser pensada a partir de diferentes olhares e percepções.

Compartilho das ideias de Alves (2012a, p. 5) quando o autor afirma que “ensinar é um exercício de imortalidade. De certa forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. Professor assim não morre jamais”. Sob essa ótica, ensinar passa a ser um exercício de alegria. Posso afirmar que me recordo daqueles professores que ensinavam alegria, brincando e ainda sim, fundamentando a necessidade desse novo. Lembro daqueles que compartilhavam sonhos, criando sempre algo diferente.

Ainda parafraseando Alves (2012a) acredito que o aluno guarda em sua memória apenas aquelas coisas que gosta e compreende sua necessidade. Então, é da alegria e do prazer que ele irá se recordar. O professor que é capaz de compartilhar os sonhos e imaginar com seus alunos, não ignora a criatividade deles, pois o mesmo acredita na importância da criatividade para o ser humano.

Corajoso é aquele que não tem medo de ousar! Optar por trilhas e caminhos já conhecidos e desbravados, é escolher a certeza e não a surpresa. Buscar fazer o diferente

é o desafio. O medo das incertezas de um caminho desconhecido não deve paralisar, mas sim, instigar. Afinal, toda verdade nasceu de uma curiosidade.

Para que o professor possa criar ela precisa se libertar, desacorrentar seus pensamentos. Desatar as amarras que impedem o movimento, pois criar é movimento, do velho para o novo sem que isso impeça que os dois coexistam. Neste estudo busco desvelar a prática pedagógica desse professor, que não tem medo desse encontro e mantém isso presente em seu fazer pedagógico, pois “a criatividade [...] é basicamente o processo de fazer” (MAY, 1982, p. 32).

Para tanto, houve a necessidade de encontrar uma metáfora, algo que representasse simbolicamente a ideia deste estudo. Rojas (2012, p.109) assevera que “um símbolo escapa a toda e qualquer definição [...] deve sempre ser decifrado”, ele apresenta um significado além do manifesto, além do que é visível:

O símbolo exprime o mundo percebido e vivido *tal como o sujeito o experimenta*, não em função de razão crítica e no nível de sua consciência, mas em função de todo o seu psiquismo, afetivo e representativo, principalmente no nível do inconsciente (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1990, p. 17).

A descoberta do símbolo, muitas vezes ocorre como um *insight*<sup>4</sup>. O símbolo deste estudo surgiu desta forma, agregando um novo olhar e sentido aos meus pensamentos. Foi uma sensação indescritível, pois é fantástica a maneira como um símbolo toca e permite refletir e descrever ideias.

O símbolo deste estudo é a planta Dente-De-Leão. Trata-se de uma planta que carrega o significado de liberdade, ousadia, esperança, elementos que o professor necessita para despertar sua criatividade.

**Imagem 1:** Dente-De-Leão



**Fonte:** Imagens do Google<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Compreensão clara da natureza íntima de uma coisa (MICHAELIS ONLINE, 2015).

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.fotosefotos.com/page\\_img/23145/dente\\_de\\_leao\\_no\\_sol](http://www.fotosefotos.com/page_img/23145/dente_de_leao_no_sol), acesso em 15 de fevereiro de 2015.



Esse símbolo foi escolhido, pois remete metaforicamente à questão da prática pedagógica do professor. Ironia ou acaso do destino, este símbolo já estava presente em minha vida e curiosamente ligado ao processo do pós-graduação. Alguns meses antes de ingressar na pós-graduação, um amigo encontrou um Dente-de-Leão e me presenteou, para que eu fizesse um pedido<sup>6</sup>. Nesse momento desejei conseguir ingressar no mestrado. Verdade ou não, algumas semanas depois, recebi a notícia de minha aprovação.

A beleza e individualidade dessa flor, fascina. A capacidade de suas plumas viajarem livres é fantástica. A partir de explicação científica sobre a evolução da planta, pude verificar metaforicamente que seus passos de amadurecimento até sua transformação em flor são caminhos diferentes, criativos e instigantes.

**Imagem 2:** A cronologia de uma vida.



**Fonte:** Imagens do Google<sup>7</sup>.

Em linhas gerais, após seu nascimento há um desabrochar desta planta, em que suas pétalas crescem até se abrirem totalmente (momentos 1 a 4 dentro da imagem acima). O processo de polinização (passagem da fase 4 para a 5) dá origem aos frutos,

---

<sup>6</sup> Há uma superstição de que quando alguém encontra um Dente-de-Leão, deve realizar um pedido enquanto assopra seus frutos (plumas), para que se desejo se realize.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.tuasaude.com/dente-de-leao/>, acesso em 15 de fevereiro de 2015.

que são o que nós conhecemos com as “pluminhas” dessa flor. Cada uma dessas “pluminhas” é um fruto.

Quando há o encontro entre o vento e estes frutos, os mesmos se desprendem do caule da flor e, por conta de sua leveza são carregados para quilômetros de distância. Ao tocar o solo novamente este fruto poderá dar origem a uma nova flor. Essa espécie de planta consegue crescer em inúmeros tipos de solos, porém em condições de solos ideais, a mesma poderá crescer mais forte e saudável.

Destarte, no momento do nascimento é como se um botão de flor brotasse e, dependendo dos cuidados que esse botão recebe, essa flor irá desabrochar. A conclusão da primeira etapa da profissionalização (aqui pensando nessa formação inicial do professor em alguma graduação) é o final deste desabrochar, mesmo que o professor não se sinta totalmente pronto, para o próximo passo, que é a fertilização. A partir do momento em que este professor se encontra em seu estado maduro, o próximo passo é a polinização e fertilização das ideias, conteúdos, conceitos e valores nesses alunos, dando início a um processo educativo em que há uma constante troca entre professor e aluno.

Muitas vezes, há no contexto escolar flores belíssimas, com pétalas coloridas e saudáveis, totalmente abertas para o mundo, mas infelizmente elas não estão prontas para essa reprodução. A partir do momento em que há a reprodução dessa planta, toda sua estrutura se modifica e a mudança, gera medo. O medo do novo, do caminho desconhecido aprisiona as pessoas que não conseguem se desprender das suas certezas. Contudo, para que o Dente-de-leão consiga cumprir todas as etapas de sua vida, ele precisa dar esse passo rumo ao novo, ou então ela irá apodrecer e morrer antes de cumprir a sua jornada.

O medo de mudar aprisiona muitos professores em uma rotina pouco criativa. O professor que busco desvelar neste estudo é o que transpõe essa barreira, que não tem medo do novo, estando sempre à procura do diferente, do movimento para a novidade. Logo, esse movimento, essa polinização dá origem aos frutos. Percebo que o professor também precisa ser um gerador de mudança, possuir uma inquietação, pensando em novas formas de ação. Esses novos frutos, serão então, suas novas ideias, que devem ser semeadas nos mais vastos campos.

Essa planta é considerada como uma planta intrusa, uma “praga”, pois ela cresce em qualquer solo, logo, o professor criativo pode crescer e viver em qualquer ambiente. É claro que em condições ideais, assim como a planta, haverá uma facilidade muito

maior e propicia a esse desenvolvimento. Então, metaforicamente o professor criativo é como o Dente-de-leão, capaz de crescer em qualquer ambiente, basta que haja um interesse, um solo minimamente fértil e/ou simplesmente uma possibilidade para o ato de criar.

A criatividade se tornou um tema presente em minha fala e no campo das ideias por identificá-la em minha prática pedagógica e, por fim, ela se tornou a intencionalidade deste estudo. A criatividade em jogo na prática pedagógica do professor de Educação Física é o que busco desvelar e, para tanto, o Dente-de-Leão, metáfora apresentadas nesta páginas iniciais, auxiliará neste processo. Espero que a leveza do Dente-de-Leão ultrapasse as páginas deste trabalho, tornando a leitura leve e instigante.

## INTRODUÇÃO

Iniciamos este estudo convidando você leitor a entender-se como um brinquedo de modelar, se permitindo entrar nos diferentes espaços, aqui apresentados. A cada linha, novos desenhos e rascunhos são feitos. Rascunhos? Sim, rascunhos e/ou ensaios, pois, para nós, a grande beleza do conhecimento está em sua provisoriamente. As certezas nos aquietam, nos calam. Rascunhos, pois o que dizemos aqui não é para ser o fim e, mas sim a possibilidade de um novo começo. Que cada linha seja um recomeço, um novo olhar, uma nova inquietação. O conhecimento e a criatividade derivam do movimento e, para nós, movimento traça espaços e fronteiras de descobertas e reflexões.

Este estudo possui como intencionalidade desvelar a criatividade em jogo na prática do professor de Educação Física. No processo construção deste trabalho, muitas reflexões foram realizadas buscando encontrar uma maneira de representar o nosso olhar frente a criatividade. Para nós a criatividade está em jogo na prática do professor. Asseveramos a importância perceptiva frente a questão da criatividade, tendo o jogo enquanto elemento essencial nesse processo. O seu fazer será modificado quando o mesmo colocar em jogo o conhecimento que já está posto.

Para entender como se dá o processo criativo na prática do professor de Educação Física, é necessário primeiro entender qual a concepção do sentido dada a criatividade em jogo por esse professor, pois é esse sentido que norteará a prática do mesmo. A criatividade do professor é influenciada por suas idiossincrasias<sup>8</sup>. Há alguns anos a prática reprodutiva e tecnicista do professor de Educação Física vem sendo questionada nos muros acadêmicos. O professor sofre diferentes críticas em relação à sua prática, dita ausente de reflexão e criatividade. Nesse sentido, diferentes perspectivas foram pensadas visando superar este modelo vigente. Para tanto, é necessário que o professor consiga criar e transformar sua prática.

Porém, indagamos até que ponto o professor foi capaz de transformar sua prática. Ao invés de apontar os erros, este estudo visa compreender como o professor de Educação Física cria em sua prática, de acordo com as necessidades de seus alunos e seus pressupostos teóricos.

---

<sup>8</sup> Características individuais, mas que sofrem influência do contexto social no qual o mesmo está inserido.

Para desvelar a criatividade em jogo na prática do professor de Educação Física, realizamos uma leitura em fenomenologia, olhando os fenômenos a partir deste pressuposto teórico. A escolha pela fenomenologia se deu, porque acreditamos que para compreender um fenômeno devemos buscar a sua essência, e não apenas vislumbrá-lo de longe. Utilizamos pares teóricos como Husserl (1986), Merleau-Ponty (2011) e Ricoeur (1990).

Merleau-Ponty (2011) afirma que “a fenomenologia é o estudo das essências” (p. 1), para tanto é preciso ir as coisas mesmas, esgotando os sentidos do objeto teórico. Devemos colocar em suspensão a atitude natural para compreendê-las. É possível perceber que a fenomenologia busca encontrar a essência dos fenômenos. A busca dessa essência é feita suspendendo valores e crenças culturais que viriam a interferir nessa leitura dos fenômenos. Porém, a investigação dessa essência sempre é pautada pelas idiosincrasias de quem observa.

A percepção que irá estabelecer esta ponte com o mundo vivido, é o que irá desvelar a criatividade em jogo na prática do professor. Para perceber este fenômeno que se revela é necessária uma “atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra” (FAZENDA, 1991, p. 62). Merleau-Ponty (2011) aponta que essas sensações são vivenciadas corporalmente, pois nossa percepção parte de nossas experiências e estas, são corporais. Isso se dá porque nós somos um corpo e temos que aprender a viver como um corpo. Tal relação entre corpo e mundo apresentada na fenomenologia foi mais um dos motivos que nos levou à escolha desse pressuposto teórico, pois a nossa compreensão sobre o estudo foi pautada nesse referencial.

Para que esse processo de ressignificação ocorra o professor de Educação Física em sua prática pedagógica precisa utilizar da criatividade. O próprio termo reinvenção pressupõe a necessidade da criatividade. Uma inquietação passou a pairar: como a criatividade em jogo é trabalhada na prática do professor de Educação Física?

Durante o nosso processo de formação, o conteúdo a ser ensinado nos foi apresentado em suas diferentes manifestações. Dentre estas, podemos destacar, por exemplo, os esportes coletivos (vôlei, futebol, basquete, etc.), as brincadeiras, entre outros. Estes são apenas exemplos de manifestações do jogo que possuem seu formato e regras postos e perpetuados atualmente.

Ressaltamos que os jogos popularmente conhecidos já estão prontos, eles chegam a nós apenas para serem executados. Entendemos que o professor não deve ser um mero reproduzidor, ele deve ir além do que está posto, precisa criar e reinventar. “O referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades” (FAZENDA, 1991, p. 32).

Neste momento precisávamos de um novo filtro, autores da Educação Física que possuíam esse olhar, que pensam essa ressignificação como pressuposto teórico, que compreendem que esses conteúdos devam ser reinventados de acordo com as necessidades e individualidades de cada grupo, de cada interação professor-aluno. Freire (1989), apresenta esse pressuposto e é utilizado como referencial para este estudo.

A Educação Física deve se empenhar em desfazer essa dicotomia e ensinar a viver corporalmente, utilizando todas as sensações, numa relação de interdependência. Porém, é importante lembrar que “o corpo está no mundo assim como o coração no organismo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 273) e o professor precisa compreender que seu aluno carrega uma densidade histórica a partir de suas experiências vividas.

Este estudo apresenta revisões teóricas a respeito do referencial da fenomenologia, da compreensão de Educação Física e da Criatividade em jogo na prática pedagógica. Em um primeiro momento realizamos um estado do conhecimento, buscando saber o que já foi produzido sobre os temas centrais abordados neste estudo. O estado do conhecimento é o momento inicial e imprescindível da pesquisa. Há a necessidade de realizar um levantamento sobre os estudos que já foram feitos, abordando a mesma temática do estudo, ou então, trabalhos que possuam uma aproximação com o objeto teórico a ser estudado.

O pesquisador precisa de um olhar atento para que consiga perceber as convergências teóricas, visando auxiliar no processo de produção do conhecimento, pois o mesmo deve utilizar o conhecimento produzido para enriquecimento de seu estudo. Tal necessidade existe para que o pesquisador busque efetivamente um novo olhar, um conhecimento novo, e não apenas a reprodução de algo realizado anteriormente. O estado do conhecimento não deve ser um levantamento superficial, eliminando os estudos por seus títulos. É

necessária uma investigação mais aprofundada para compreender as possíveis contribuições dos estudos encontrados para esta pesquisa.

Outro ponto que merece destaque sobre a prática pedagógica é alvo de inúmeros estudos em áreas da educação e afins. O perfil do professor é olhado de diferentes ângulos e perspectivas e o pesquisador, ao decidir qual referencial teórico irá seguir, precisa conhecer com os estudos já realizados sobre essa prática pedagógica que,

Na elaboração do estado do conhecimento deste estudo, a busca foi realizada preferencialmente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Outros sites foram consultados<sup>9</sup>, porém a os resultados eram muito semelhantes (por se tratarem de artigos resultantes dos mesmos estudos), então focamos nos trabalhos na integra encontrados nesta biblioteca. Para realizar esse levantamento as palavras-chave foram pesquisadas aos pares, realizando todo o tipo de combinações entre elas. Então, os descritores utilizados nesta busca foram: Criatividade, Jogo, Prática Pedagógica e Fenomenologia.

Ao final das buscas encontramos 298 resultados. A primeira redução foi realizada a partir dos títulos das temáticas. Nesse momento foram selecionados 33 estudos entre os eixos centrais pesquisados. A segunda redução foi feita a partir da leitura dos resumos e análise dos sumários dos estudos. Então, no processo de elaboração final do estado da arte foram selecionados 21 trabalhos. O estado do conhecimento foi organizado em um quadro, seguido de uma análise a respeito das principais convergências com os estudos encontrados (Apêndice 1).

Cabe pontuar que o termo “criatividade em jogo” não foi encontrado neste levantamento, o que demonstra um novo olhar para a questão, diferenciado dos estudos já realizados sobre a mesma temática. Esse olhar será apresentado adiante neste estudo, buscando elaborar um conhecimento a respeito da criatividade em jogo na ação do professor de Educação Física.

O termo criatividade em jogo se desvelou ao nosso olhar nos auxiliando a expressar e verbalizar nossas ideias acerca da criatividade. A criatividade em

---

<sup>9</sup> As outras bases de dados pesquisadas foram Scielo e Portal da Capes. Porém, os trabalhos eram basicamente os mesmos, então optamos por utilizar a base da BDTD.

jogo representa a importância do processo perceptivo do professor para a criação, o encontro que resulta na criatividade e a metáfora, representada pelo termo em jogo. Cada uma dessas ideias está ligada a um pressuposto deste estudo.

Para chegar a essa ideia sobre criatividade e professor criativo, um longo caminho foi percorrido. Para encontrarmos o Dente-de-leão, trilhamos nosso caminho na pesquisa como se fosse um caminhar na floresta e, é desta forma que apresentamos este trabalho. O caminho foi divertido e penoso, cansativo e revigorante, sinuoso e embaralhado. Totalmente ambíguo e apaixonante. Para que vocês consigam, metaforicamente, percorrer esta “floresta” conosco, iremos explicar qual a estrada.

Ao adentrarmos na floresta precisávamos compreender aquele mundo, nos relacionar com ele, logo era preciso uma concepção de mundo e de homem para então poder compreender essa relação entre sujeito e mundo. Nesse instante a fenomenologia iluminou a floresta como a lua ilumina a noite. Assim, no Capítulo 1 deste estudo, intitulado Fenomenologia, utilizando os referenciais de Husserl (1986), Merleau-Ponty (2011) e Ricoeur (1990), realizamos um levantamento a respeito da fenomenologia. Nesse momento de clareza, conseguimos enxergar os obstáculos que estavam presentes mais adiante.

Tais obstáculos possuíam corpo, forma, dinâmica, estrutura, organização, sistematização, estavam encobrindo todo o caminho, precisávamos do movimento para poder transpô-los. Assim, estava a Educação Física diante de nossos olhos, tanta história, cultura, dinâmica e conteúdo, mas que ainda precisavam ser organizados para então encontramos a melhor forma de vencer os obstáculos. No Capítulo 2, intitulado Educação Física e a Criatividade em jogo, desembaralhamos as informações para que pudessemos encontrar a melhor forma de chegar do outro lado. Logo, em um primeiro momento neste capítulo, realizamos um levantamento histórico da Educação Física, discutidas questões a respeito de sua normatização, sistematização, organização e prática pedagógica.

Ao entendermos a dinâmica destes obstáculos, descobrimos o que precisávamos para conseguir chegar a outro ponto, a criatividade. Era preciso encontrar uma forma de participar desse movimento, dessa dança dos



obstáculos. Precisávamos criar para atravessar. Então, buscamos entender o que era a criatividade e mais ainda, qual o sentido que ela tinha para nós, qual compreensão que se encaixaria em nossa concepção de mundo. Destarte, ainda no Capítulo 2, apresentamos a criatividade em conceitos e perspectivas.

Após transpor os obstáculos que se encontravam no caminho, vagamos por mais um tempo até nos depararmos com uma montanha. Ao pé da montanha havia diferentes instrumentos. Dentre eles havia uma canoa, um skate, uma boia, talheres, uma mochila com cordas, ganchos e pinos, um ski e uma peteca. Precisávamos escolher os equipamentos que facilitassem esta escalada. A mochila apresentava os instrumentos mais coerentes para isso. Ela representa então o método em fenomenologia que dentro de todo referencial e ideais apresentadas até então, se fez mais coerente. Dessa forma, o Capítulo 3 deste estudo é apresentado inicialmente o método em fenomenologia e a forma como ele busca desencobrir e revelar a essência dos fenômenos.

Chegando ao topo da montanha, nos deparamos com um enorme jardim repleto de flores iguais, umas com mais cor e brilho, outras quase mortas. Começamos a vagar por entre estas flores e então notamos que havia algumas flores diferentes, que fugiam do padrão. Ao chegarmos mais próximos, vimos que eram Dente-de-leão. Nesse momento, suspendemos essas flores para podermos entender sua essência e porque elas eram diferentes das outras. Chegamos então ao processo da redução fenomenológica, apresentando as Análises Ideográfica e Nomotética, ainda no Capítulo 3.

Colocamo-las de volta ao chão e observamos então como elas se comportavam e quais as relações de suas subjetividades com aquele mundo objetivo a sua volta. Esse é o momento da Hermenêutica, a interpretação do fenômeno, apresentada no Capítulo 4 deste estudo. E, de repente, uma rajada de vento soprou e, do encontro do vento com seus frutos, iniciou-se um voo. Nesse momento seus frutos se desprenderam e voaram, viajando para semear outros campos. Encantados com sua beleza, fechamos os olhos e na imaginação acompanhamos com uma pergunta curiosa e, talvez criativa, quando cair no solo de algum lugar, vale montanha ou noutra floresta, onde irá semear a sua flor?

## 1. Fenomenologia



A metáfora deste estudo é o Dente-de-leão. Tal simbologia, nos arremete a prática do professor de Educação Física e as diferentes relações perceptivas nela estabelecida. Utilizaremos esta flor para representar metaforicamente o desenvolvimento deste estudo, que representa também nosso desenvolvimento enquanto professor/pesquisador. O encontro entre sujeito e símbolo possibilitou a compreensão do objeto teórico a partir de diferentes sentidos. A percepção das possibilidades de compreensão do objeto teórico a partir da simbologia, abriu novos horizontes perceptivos para esse processo.

Dentro do processo de evolução do Dente-de-Leão, caracterizamos a Fenomenologia como o botão da flor. O botão dá suporte e sustentação ao desabrochar, assim como o referencial teórico de um estudo fornece o embasamento necessário para a sua concepção. Destarte, compreendemos a fenomenologia como a sustentação, a base deste estudo. Tal perspectiva foi escolhida por ser o referencial que acreditamos nos dar uma nova visão sobre a temática estudada. A fenomenologia apresenta a possibilidade de um novo olhar frente ao objeto temático.

Nesse momento, realizamos um levantamento a cerca da fenomenologia. Inicialmente trataremos a respeito de sua história, pois acreditamos que a contextualização do tema a ser estudado se faz importante para a compreensão da perspectiva. O conhecimento é fruto de múltiplas determinações, não emerge instantaneamente, mas sim de um processo histórico. O processo de contextualização do conhecimento, traz à tona a realidade que o tornou possível de utilização e investigação. Destarte,

contextualizar é, portanto, revelar tudo aquilo que a princípio pode parecer óbvio ao olhar do escritor ou do pesquisador, mas não na percepção de qualquer pessoa que possa vir a ler seu trabalho. É uma tentativa de transportar o leitor para o seu mundo, para o problema que você tenta resolver ou discutir buscando transformar esse simples leitor em autor de sua peça, sua história. [...]

Contextualizando [...] construímos bases sólidas para poder dissertar livremente sobre algo, preparamos o solo para criar um ambiente favorável, amigável e acolhedor para a construção do conhecimento (FAZENDA, 1991, p. 40-41)

De fato, algumas informações que podem parecer óbvias e implícitas na concepção de quem escreve, são importantes para a percepção de quem lê. Isso se dá, pois a percepção individual é influenciada pelo elemento da subjetividade<sup>10</sup>. Ricoeur (2009, p. 149) aponta que “atendo-se à etimologia, qualquer um que trate da maneira de aparecer de algo, seja o que for, por conseguinte qualquer pessoa que descreve aparências ou aparições está fazendo fenomenologia”. Fenomenologia é buscar desvelar o que está encoberto. É olhar e perceber o fenômeno que se mostra. A esse respeito, etimologicamente:

O termo fenomenologia gera-se de duas palavras gregas: *phainomenon* (fenômeno) que tem o significado de aquilo que se mostra por si mesmo, o manifesto; e *logos* (ciência

---

<sup>10</sup> Subjetividade é um conceito utilizado para compreender questões referentes ao sujeito. Empiricamente, subjetividade é compreendida como uma característica do que é subjetivo, sendo subjetivo algo “pertencente ou relativo ao sujeito; que exprime ou manifesta apenas as ideias ou preferências da própria pessoa; pessoal, individual” (MICHAELIS ONLINE, 2016). Contudo, o termo subjetividade apresenta um conceito mais amplo, caracterizar subjetividade apenas como individualidades, não conseguiria representar sua complexidade. Diferentes autores conceituam subjetividade a partir de sua concepção e percepção. Para Gonzalez Rey (2005, p.37) “A subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível a qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito”, logo, a subjetividade é flexível, sofrendo permanente transformação ao longo da vida. Essas transformações ocorrem conforme as relações sociais são estabelecidas. Assim, subjetividade é “algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo” (SILVA, 2009, p.170). Nesta perspectiva, as subjetividades podem derivar tanto das individualidades de um sujeito, quanto de um grupo. Em fenomenologia, compreendemos subjetividade como resultado do processo perceptivo do sujeito, resultando em suas experiências em seu mundo vivido. Temos uma subjetividade dentro da objetividade, resultante da percepção do sujeito.

ou estudo) que tem o significado de discurso esclarecedor [...] fenomenologia é o estudo ou ciência do fenômeno, ou ainda, o discurso esclarecedor do que aparece para ser visto, sendo que, por fenômeno, em seu sentido mais genérico [...] entende-se o que aparece, o que se manifesta ou se revela por si mesmo (RIBEIRO, 2011, p. 62-63).

Essa desconstrução etimológica do termo fenomenologia foi utilizada para podermos começar a compreender o que é essa filosofia. A origem da palavra, já conota a raiz de suas ideias, assim “é a fenomenologia que realiza a ideia de fundo da Filosofia Ocidental. Por Filosofia Ocidental entende-se aquela filosofia que nasceu na Grécia, antes do Cristianismo” (BELLO, 2004, p. 13).

A fenomenologia tem suas origens nas ideias de Platão e Aristóteles. Para que a fenomenologia percorresse esse caminho para então chegar a Husserl, a filosofia Grega foi “desempoeirada” e reestudada nos séculos XV e XVI, quando as obras de Platão e Aristóteles são revisitadas (BELLO, 2004), autores que já estudavam de maneira contemplativa essa questão do ser. Para Ricoeur (2009, p. 150), “no fundo o nascimento da fenomenologia se deu assim que, colocando entre parênteses – de forma provisória ou definitiva – a questão do ser, se aborda como problema autônomo a maneira de aparecer das coisas”. Temos a fenomenologia estudando e desvelando aquilo que se mostra

Conforme Petrelli (2001, p.17) “o termo fenomenologia foi usado, pela primeira vez, por Lambert (1764), filósofo enciclopedista francês, entendendo por fenomenologia como o estudo das fontes do erro ou das aparências ilusórias”. Posteriormente, o termo fenomenologia passou a figurar mais no âmbito filosófico, mesmo que suas ideias já estivessem sendo pensadas há algum tempo a partir de diferentes visões. De fato, podemos encontrar três importantes ramificações da fenomenologia, sendo a fenomenologia de Husserl apenas um destes (RICOUER, 2009).

Immanuel Kant (1724-1804) “é o primeiro pensador que rompe com a tradição cartesiana, inaugurando um novo modo de fazer filosofia” (BELLO, 2004, p. 18). As ideias de Kant, esse novo pensar filosófico, influenciam a fenomenologia. Podemos dizer que as ideias kantianas figuram como uma

fenomenologia crítica. Temos em Kant uma preocupação em compreender a parte *a priori* do conhecimento, muitas vezes não distinguindo o *a priori* e o *a posteriori* (RICOEUR, 2009). Sendo a fenomenologia o estudo das essências, logo:

As essências, que Kant chamou de categorias, *a priori*, de fato, na sua própria filogênese, são os resultados da consciência intencional; são os resultados da longa e milenar experiência da consciência intencional da humanidade na história (PETRELLI, 2001, p. 27)

A consciência é resultante das experiências desse ser no mundo e, a essência será resultado dessa intencionalidade, dessa forma de ver, havendo uma dificuldade em perceber a limítrofe entre o ser e o aparecer desse sujeito e dessas essências.

Em uma escala de pensamento cronológico temos o pensamento hegeliano. Em 1807, Hegel fala da fenomenologia em sua obra “Fenomenologia do espírito” (RIBEIRO, 2011), em que o mesmo dá um sentido mais platônico propondo uma ciência que estudasse as vicissitudes do espírito. Para Hegel “a Fenomenologia se identifica com a história da própria consciência do indivíduo, no seu saber histórico e na sua própria realização individual e existencial” (PETRELLI, 2001, p.18).

Ricoeur (2009, p. 8) afirma que “Hegel, na verdade, já compreendera a fenomenologia como uma inspeção ampla de todas as variedades da experiência humana”. Essas experiências são vividas e percebidas no tecido do real, onde “a realidade é uma racionalidade espiritual e tudo está dentro dela: o espírito é o elemento último e o fundamento de toda a realidade, a justificativa última da realidade histórica, natural, política, ética” (BELLO, 2004, p. 46).

Contudo, há uma terceira vertente que encontramos como precursora da fenomenologia enquanto perspectiva filosófica. Edmund Husserl (1859-1938), no início do século XX apresenta as ideias acerca dessa fenomenologia em sua obra Investigações Lógicas (1901) e em outras obras subsequentes (PETRELLI, 2001; RIBEIRO, 2011).

Ricoeur (2009, p. 149) aponta que “decidir-se-á que a fenomenologia é a reserva de caça de Husserl e de seus herdeiros ortodoxos ou heréticos?”, apontando Husserl como precursor da Fenomenologia, como principal autor a dar início “a doutrina universal das essências em que se integra a ciência da essência do conhecimento” (HUSSERL, 1986, p.22). Para Husserl “a essência se revela como ‘sentido visado’, por conseguinte como fenômeno para a evidência” (RICOEUR, 2009, p. 155). Logo, a essência, enquanto fenômeno se desvela aos olhos de quem observa.

Ricoeur (2009, p, 8) aponta que “Husserl não é toda a fenomenologia, embora seja de certa maneira o seu nó”. Asseveramos que há uma compreensão de que ele seja um de seus precursores, porém não o único pensador que teve influencia nas ideias desta doutrina. Se pensarmos na fala do autor, podemos compreender qual é a importância e o papel de Husserl para a fenomenologia, Husserl é o nó que prende e interliga a fenomenologia. Ao atarmos um nó, todas as partes do fio passam por ele, estão ligadas a ele de alguma forma e, ele acaba sendo o centro, não por estar localizado no meio, mas por centralizar a essência daquele fio. Assim, todo estudo em fenomenologia, mesmo que pautado em uma corrente de pensamento diferenciada a de Husserl, tem que passar por suas ideias, pois elas dão sustentáculo a teoria.

A fenomenologia busca encontrar as essências, onde é preciso ir às coisas mesmas, esgotar os sentidos do objeto a ser percebido, como, por exemplo, compreender a essência da criatividade em jogo na prática do professor. A percepção é diferente conforme o ponto que se olha, ela acontece no agora.

Será preciso então que a fenomenologia dirija a si mesma a interrogação que dirige a todos os conhecimentos; ela se desdobrará então indefinidamente, ela será, como diz Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita e, na medida em que permanecer fiel à sua intenção, não saberá aonde vai. O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa

revelar o mistério do mundo e o mistério da razão  
(MERLEAU-PONTY, 2011, p. 20)

A clareza do percebido se dá no ato da percepção e, dar conta da percepção é tomar ciência do ato, sendo que esse dar conta será buscar um sentido para aquilo que foi percebido. A atitude fenomenológica se dá no perceber-se, percebendo. Esse inacabamento é fruto de sua própria essência. “A obra de Husserl é o tipo de obra não resolvida, embaralhada, rasurada, arborescente [...] A estrutura da obra do mestre implicava que não houvesse ortodoxia husserliana” (RICOEUR, 2009, p. 170 – 171).

Essa ausência de ortodoxia se dá, pois quando interrogamos um objeto estudado, isso é feito a partir do percebido, o que dará uma nova forma ao conhecimento. Não será possível esgotar os sentidos de um objeto, ao ponto de que um único sujeito não conseguirá interrogar esse objeto de todos os ângulos. Esse movimento pressupõe forma ao conhecimento.

Mesmo que definir fenomenologia seja algo complexo, pois o conhecimento está sempre encontrando uma nova definição a partir da percepção, nas linhas que se seguem, conversaremos um pouco sobre essa definição. Assim, estaremos participando e contribuindo com a nossa percepção para a meditação infinita que é definir fenomenologia.

Em meio a um processo da racionalização e posituação do conhecimento “a fenomenologia rompe com o principal postulado da modernidade: o racionalismo. O domínio da razão excludente, linear, é substituído radicalmente pelo mundo vivido, englobando o refletido e o irrefletido, a razão e a não-razão, o visível e o invisível” (NÓBREGA, 2010, p.38). Aqui, não somos mais aquilo que é passível de ser coisificado e quantificado, somos tudo aquilo que sentimos e percebemos.

Nesse momento então, o real ainda está muito ligado ao pensamento cartesiano, o real é aquilo que pode ser pensado, é passivo de uma objetividade, é positivo, exato. O ‘eu’ acaba sendo esquecido e os olhares se voltam apenas para o pensado, pois é isso que determina a existência. Husserl, busca então, retomar esse ‘eu’. O ‘eu’ é o problema da fenomenologia, sendo que a questão não é mais se ele pensa, mas como e por que ele pensa. Destarte, fenomenologia:



É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural [...] é a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivididos’. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1).

O mundo vivido já está ali, já existe antes mesmo do pensamento, as formas como nos conectamos com esse mundo é que levarão à uma descrição das experiências vividas. “É o sentido de se ser no mundo, como homens, cuidando concreta e expressamente de habitar o mundo e interagindo com os outros homens, o que provoca o pensar fenomenológico” (CRITELLI, 1996, p.23).

A fenomenologia “está fundada sobre a ordem da percepção” (RICOEUR, 2009, p.171). A percepção não é a realidade em si, porque essa é objetiva e imutável. Quando nos percebemos, percebendo, estamos tomando consciência da percepção. Toda consciência é consciência de algo. Então, ao perceber um fenômeno, esse processo do desvelar leva a uma tomada de consciência. “Fenomenologia, então, pode ser entendida como o estudo que reúne os diferentes modos de aparecer do fenômeno ou do discurso que expõe a inteligibilidade em que o sentido do fenômeno é articulado” (BICUDO e CAPPELLETTI, 1999, p. 14). Coloca-se em suspenso a atitude natural para compreendê-la.

É possível perceber que a fenomenologia busca encontrar a essência dos fenômenos (MERLEAU-PONTY, 2011). A busca dessa essência é feita suspendendo valores e crenças culturais que viriam a interferir nessa leitura dos fenômenos. Essência e existência se interligam intrinsecamente. A essência é aquilo de mais puro e primeiro da percepção, assim o percebido constitui o sujeito. O sujeito interroga o mundo por meio de suas experiências. Merleau-Ponty (2011, p.3) assevera, “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do

mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido”.

Logo, “o conhecimento de mundo, mesmo em termos científicos, se dá a partir da própria experiência do sujeito” (ROJAS, 2012, p.116). As experiências estabelecem o meu ser no mundo, configuram o contato primário com o mundo, mundo esse que já “está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.5). Fazemos parte dessa constituição e conhecemos esse mundo por meio das experiências, que podem ser caracterizadas como:

Conhecimento autorreflexivo e consciente, construído na vivência e convivência com as coisas, pessoas e acontecimentos; é externa e conseqüente a percepção das coisas e interna como autoconsciência introspectiva (PETRELLI, 2001, p. 53).

Esse processo de estar no mundo, as relações nele estabelecidas e a forma como o vivenciamos é pautada então pelas experiências. Rojas (2012, p.117) assevera que “as experiências constituem fonte de todo o conhecimento e advêm do próprio mundo, que existe ao redor do indivíduo e que só passa a existir efetivamente para ele quando lhe é atribuído um sentido”.

Em um mundo em que as experiências vividas são a fonte primeira do conhecimento, a consciência é função segunda. O pensar sobre o mundo, a tomada de consciência sobre o mesmo não é o que o determina, mas sim o viver e estar nesse mundo. “A partir do momento que a experiência é reconhecida como o começo do conhecimento, não há mais nenhum meio de distinguir [...] aquilo que o mundo deve ser e aquilo que efetivamente ele é” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 298).

Se o conhecimento é advindo de minhas experiências no mundo, estas só ocorrem, pois o mesmo é real. “O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem pra rejeitar nossas imaginações mais verossímeis” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.6). O mundo já existe dentro de uma concretude, logo não deve ser construído, mas sim vivido e descrito.

Invertendo a lógica cartesiana, “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.14). Destarte, o mundo não é uma propriedade e existirá apenas se pensarmos e refletirmos sobre ele. Todos os nossos pensamentos e percepções ocorrerão nele, pois o habitamos e desvelamos.

Complementamos essa ideia com as palavras de Husserl (2006, p.2), que afirma que “o mundo é o conjunto completo dos objetos da experiência possível e do conhecimento possível da experiência, dos objetos passíveis de ser conhecidos com base em experiências atuais do pensamento teórico correto”. O mundo então constitui as experiências possíveis e a forma como as percebemos é que influenciará na atribuição de sentido a estas experiências, na essência desse percebido. Nesse caso “as essências de Husserl devem trazer consigo todas as relações vivas da experiência” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.12).

Temos então que a experiência é mediadora da relação do ‘eu’ com o mundo, mundo no qual eu existo e sou presença consciente e atuante. Então, a busca da essência não pode ser caracterizada como um desvio de olhar da existência para a essência. Buscar a essência “será reencontrar essa presença efetiva de mim a mim” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.13). Se a fenomenologia é o estudo das essências, o que vem a ser então essas essências?

Bello (2004, p. 81) aponta que “essência é uma palavra antiga, que deriva da língua latina, e que corresponde a palavra grega *eidos*, de onde deriva a palavra ideia”. Podemos dizer que essência é a ideia que se faz de algo, porém é necessário um aprofundamento nessa busca, para que não fiquemos apenas na superficialidade. Ainda sobre a definição de essência, Petrelli (2001, p. 52-53) afirma que essência é o “fundamento originário das coisas em contraposição às aparências e que torna compreensível a figura fenomênica, com as suas contingentes variações”. A essência é o que está encoberto, além das aparências e, para poder alcançá-la, é necessário um olhar atento de quem a procura.

Merleau-Ponty (2011) afirma que a fenomenologia é o estudo das essências, mas que estas não são o ponto final, mas sim nosso meio de chegar a verdade. O autor assevera que “buscar a essência da percepção é

declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso a verdade” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.14).

A investigação dessa essência será pautada pela subjetividade de quem observa. Para tanto, é a percepção que estabelecerá esta ponte com o mundo vivido. Nesta perspectiva, Merleau-Ponty (2011) afirma que “todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (p. 280). Nesse momento, asseveramos a importância da percepção do professor nesse movimento criativo em sua prática pedagógica, pois criatividade representa movimento e este, depende de sua percepção.

Para que haja este movimento é preciso estabelecer os limites dessa percepção, tomar ciência de que esta busca está dentro dos limites da consciência. “Toda consciência é consciência de algo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.15), logo, nada está fora da consciência.

Ribeiro (2011, p. 67) afirma que “não pode haver consciência desvinculada de um mundo, assim como não há mundo sem consciência para percebê-lo”. Somos tudo aquilo que sentimos e percebemos. Tal percepção ocorre numa relação de interdependência entre os diferentes sentidos, pois “cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira, ele é o agente de um certo tipo de síntese” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 301). Destarte:

[...] quando digo que tenho sentidos e que eles me fazem ter acesso ao mundo [...] apenas exprimo [...] que sou capaz, por conaturalidade, de encontrar um sentido para certos aspectos do ser, sem que eu mesmo tenha dado a eles por uma operação constituinte (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 292).

Os sentidos são via de acesso para a percepção, estamos conectados ao mundo e o conhecemos por meio da percepção. Nos plugamos ao mundo pelos órgãos dos sentidos e, cada sensação irá se complementar, formando um sentido ao percebido. Estamos sempre conectados ao mundo, logo nunca estamos isolados ou separados dele. Merleau-Ponty (2011, p. 314) aponta que “na percepção os sentidos se comunicam assim como na visão os dois olhos

colaboram”, havendo uma ligação de interdependência entre os sentidos, que forma o todo da percepção.

Muitas vezes o conhecimento e o mundo são visto como coisas factuais, sendo o mundo reflexo da ação do sujeito sobre ele. Isso se dá, pois “o pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 279). Nesse sentido, “não é preciso perguntar-se, se nós percebemos verdadeiramente o mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 13-14). O mundo não é então o que criamos, e sim o que percebemos, ele já existe antes da reflexão sobre ele, nós apenas o percebemos, pois “o homem não cria o real. Ele o recebe como uma presença. Sua presença se abre ao mundo. Percepção finita” (RICOEUR, 1990, p.3). Presença essa que deve ser percebida, desvelada, sendo sua função essencial, “fundar ou de inaugurar o conhecimento” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 40).

Percebemos tal ideia, trazendo a fala de Rojas (2012, p. 113) explicando que “a função principal da percepção é a de buscar conhecimento, não na esfera exterior, mas no intrínseco do objeto percebido”. Quando interrogamos um objeto, fazemos isso por meio da percepção, levando à um novo conhecimento. “Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 280), horizontes que representam a possibilidade de um objeto ser explorado. Pensando nos limites e possibilidades da percepção o autor assevera que:

Perceber não é experimentar um sem-número de impressões que trariam consigo recordações capazes de completá-las, é ver jorrar de uma constelação de dados um sentido imanente sem o qual nenhum apelo às recordações seria possível (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 47).

Perceber é transcender a recordação das experimentações. Para perceber o fenômeno que se revela é necessária uma “atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra” (FAZENDA, 1991, p. 62). A partir deste olhar, pontuamos para a importância da abertura do professor para

perceber o movimento criativo. Perceber é desvelar o que está encoberto de maneira infinitamente diversa e, “a percepção revela o objeto como a luz os ilumina na noite” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 324), assim, o processo perceptivo do professor desvelará a criatividade que está encoberta.

Quando a luz toca um objeto, esse encontro pode ocorrer de diferentes maneiras e cada sujeito irá perceber esse encontro de uma maneira diferente. Dizer que o ato de perceber é semelhante a luz iluminando a noite conota que o perceber desvela e revela o que muitas vezes está escondido ao olhar desprendido. “Perceber o fenômeno quer dizer que há um correlato e que a percepção não ocorre no vazio [...] o que é percebido nunca é visto sem que seja olhado. É o invisível se mostrando, tornando-se visível” (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 18).

Partindo dessa premissa, a percepção do professor não ocorrerá no vazio, ela será sobre sua prática pedagógica e as necessidades de seus alunos frente ao que será ensinado e, dessa percepção resultará o movimento. Tal percepção é um ato de sentir por todas as vias, é momentâneo, é movimento, “quando nós percebemos, percebemos através do corpo” (BELLO, 2004, p. 52). Essas sensações são vivenciadas corporalmente, pois nossa percepção parte de nossas experiências e, estas, são corporais. “Se percebemos com o nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 278).

Na busca pelo conhecimento, pelas essências que nos conduzirão a verdade, “rejeitamos o formalismo da consciência e fizemos do corpo o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 303). Machado (2010, p.15) aponta que a fenomenologia busca “filosofar sobre o corpo, com o corpo, no corpo”. Isso se dá porque nós somos um corpo e temos que aprender a viver como um corpo, “é preciso reaprender a viver [...] como nosso corpo vive” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 285).

Frente ao olhar de Fenomenologia o esforço volta-se para o empenho em desfazer essa dicotomia e ensinar a viver corporalmente, utilizando todas as sensações, numa relação de interdependência. Porém, é importante lembrar que “o corpo está no mundo assim como o coração no organismo”, então, assim como meu organismo não funciona sem o coração “não poderia

apreender a unidade do objeto sem a medição da experiência corporal” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 273). É preciso entender que o corpo:

[...] não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo que qualidades entre outros, ele é um objeto sensível a todos os outros, que responde para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece as palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe (MERLEAU-PONTY, 2011, p.317).

Somos e vivemos como um corpo e o real é vivido corporalmente. Esse corpo é impregnado de percepções, formando uma grande teia perceptiva. “Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, um instrumento geral de minha ‘compreensão’. E é ele que dá sentido não apenas ao objeto natural, mais ainda a objetos culturais como as palavras” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.315).

Ao expressar o percebido buscamos uma palavra que dê sentido a ele, porém a palavra já possui uma história, carregando sentidos e significados já postos, assim como o jogo e os conteúdos da Educação Física. A criatividade em jogo será a expressão do professor de sua reflexão sobre o percebido de seu mundo vivido. Conseqüentemente, quando expressamos nossas reflexões, isso levará à incontáveis possibilidades de percepção.

Para Moreira (1995) o corpo presente por meio do olhar, o que nos remete que esse corpo não apenas sente, mas também presente e está presente, remetendo ao sem-número de sensações que se pode vivenciar durante a percepção. Não se limita ao sentir, pois isso está relacionado a ação física. O pressentir, é vivenciado de inúmeras formas, todas corporais (MOREIRA, 1995). O corpo é um corpo encarnado, cujas subjetivações idealizadas irão mediar seu diálogo com o mundo tornando-o não apenas cívico e objeto, mas também perceptivo e subjetivo.

Este corpo visível e móvel, está em todas as coisas existentes, ele é cada uma delas, é captado pela contextura do mundo, age sobre ele, está no espaço e no

tempo, aplica-se a ele e o envolve, e a tomada desta amplitude revela a extensão da sua existência (GUEDES, 1995, p. 90)

Esse corpo presente e se faz presente. Mesmo que a ideia que se tenha ainda é que o corpo é apenas carne, dicotomizando o homem, em fenomenologia transcendemos essa perspectiva. Enxergamos um novo corpo, uma nova forma de ser/estar no tempo e espaço. A fenomenologia nos possibilita uma maneira diferenciada de nos compreendermos no tempo e espaço.

Buscamos entender como o professor de Educação Física compreende sua prática pedagógica nesse tempo e espaço. A fenomenologia foi utilizada enquanto pressuposto teórico, pois nos fornece abertura para compreender o processo perceptivo do professor. O movimento criativo ocorre em seu mundo vivido, justificando a importância da percepção do professor para que ocorra a criatividade em jogo.

Destacamos a criatividade, vista e pensada neste estudo como uma criatividade em jogo. Do ponto de vista da fenomenologia, este termo foi pensado por representar a importância do movimento perceptivo na dinâmica criativa. As palavras dinâmica e movimento demonstram como o processo perceptivo influencia a criatividade na prática pedagógica, pois a percepção não é estática.

A criatividade em jogo, nos remete a esse movimento que buscamos representar. A partir do referencial fenomenológico, demonstramos a importância perceptiva da criatividade em jogo no movimento criativo do professor de Educação Física. Neste estudo, buscamos desvelar a criatividade em jogo na prática pedagógica do professor de Educação Física.



## 2. Educação física: a criatividade em jogo na prática pedagógica



Chegamos então ao desabrochar do Dente-de-leão. Metáfora escolhida para nossa simbólica, como nossa identidade enquanto professor/pesquisador será apresentada. Encontramos neste capítulo então uma reflexão a cerca da Educação Física e seus pressupostos. Essa reflexão se faz necessária também no sentido de compreender como os professores estudados se identificam dentro de sua prática pedagógica. Além disso, apresentamos nesse desabrochar a Criatividade em jogo, que faz parte do nosso desabrochar no processo perceptivo da prática pedagógica.

Primeiramente levantamos o seguinte questionamento: O que é Educação Física? De onde veio? Por que veio? E para que veio? Essas são perguntas relativamente conhecidas em nosso contexto, pois as incertezas relativas ao seu processo e produto ainda pairam nas mentes dos profissionais e estudiosos da área. Castellani Filho (1988, p. 18) afirma que “ver as coisa por fora é fácil e vão! Por dentro das coisas é que as coisas são!”. Não podemos mais olhar e não ver, pois “é preciso olhar para ver” (MERLEAU-PONTY, 2011, 312).

Precisamos então pensar na Educação Física como uma cebola, olhar além do que a sua casca superior pode nos mostrar, para então conseguir compreender um pouco sua complexidade. Se não fixamos o olhar naquilo que estamos analisando, não conseguimos perceber determinados detalhes essenciais que modificam toda sua compreensão.

Parte desse problema de compreensão da Educação Física é gerado pela ausência de um consenso sobre seu objeto teórico e de contextualização de seu conhecimento. O consenso dificilmente será alcançado, pois existem diferentes formas e concepções filosóficas para compreender o mundo que vivemos. Cada pensador irá entender a Educação Física a partir de sua compreensão do mundo vivido, “portanto, o dar aulas de Educação Física pressupõe inicialmente uma intencionalidade, uma determinada visão de mundo, enfim, uma concepção filosófica” (GAYA, 1994, p. 32), como consequência ter uma concepção de mundo e de corpo.

Para tanto, há uma necessidade de reportarmos a história do conhecimento científico. No percurso do desenvolvimento histórico e social da humanidade “papéis, cenário e palco esses que mudavam de configuração em conformidade com as mudanças ocorridas no campo sócio-político-econômico

que se descortinavam nos mais distintos momentos históricos” (CASTELLANI FILHO, 2002, p .4).

Ao longo do percurso histórico e social da humanidade vários atos foram encenados e, por serem cenas de um mesmo espetáculo, nunca deixam de estar presos a um fio condutor, mesmo que esse fio nos leve para diferentes contextos e caminhos a serem percorridos. Apontamos para a necessidade, em um primeiro momento, de uma breve reconstrução histórica da Educação Física. Pois, como mencionado o conhecimento é historicamente determinado e todas suas nuances possuem interligação.

## 2.1. EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTORNOS E CONTEXTOS

O contexto histórico é intrínseco ao conhecimento. A ausência de contextualização ocorre muitas vezes, pois o olhar não é fixado e atento ao objeto teórico de forma a contextualizar o seu ser no mundo. Sobre a Educação Física, Castellani Filho (2002, p. 3) aponta que “sua contextualização somada à dificuldade de alcançarmos um consenso em torno de seu significado, estava na raiz do seu não reconhecimento pela sociedade que, por causa disso tudo, não lhe atribuía importância”. A contextualização histórica e filosófica se faz necessária para sua compreensão e reconhecimento. Contudo, esse contexto necessita apenas ser desvelado para nossa compreensão, pois conforme Castellani Filho (2002, p.4) “não era a Educação Física que não estava contextualizada, mas sim nós que não a percebíamos contextualizadamente”.

Asseveramos a necessidade da contextualização histórica e filosófica para a compreensão de sua dimensão e significação. É preciso conhecer o “velho”, para dar sentido ao “atual” e criar o “novo”. Pensar uma Educação Física sem entender suas raízes e seus precursores teóricos não faz sentido, pois sem isso pensaremos em uma realidade desconexa. O que somos hoje é reflexo do fomos um dia, “pois os fatos humanos se sucedem sem jamais se repetirem como produtos das mesmas causas” (MARINHO, 1980, p.12).

Pensando nesta questão, “o domínio da história geral é impossível ao homem dada a vastidão do assunto e a crescente multiplicidade das exigências” (MARINHO, 1980, p.20). Infelizmente muitas obras acabam caindo no esquecimento, não sendo mais reeditadas e comercializadas, dificultando os estudos históricos.

De acordo com Marinho (1980, p.29) “um dia vivido pelo homem primitivo nada mais é que uma intensa e longa lição de educação física”. O caráter utilitário do exercício surge da necessidade que o homem tem de acertar sua presa em um só golpe, então este passa a realizar um treinamento para tanto. É possível perceber que uma das primeiras organizações da Educação Física começa a ser sedimentada nesse momento, prática onde o adestramento do corpo é o objetivo central. Nos milhares de anos que seguiram, povos como os Chineses, Hindus, Gregos, Romanos, entre outros, marcaram a história utilitarista da Educação Física, sendo desenvolvidos e praticados diferentes tipos de jogos e esportes. Ao longo da história moderna e contemporânea, algumas doutrinas e pensadores merecem lugar de destaque.

A escola sueca conta com nomes como Per Henrik Ling (1776 – 1839) e seu filho Hjalmar Ling (1820 – 1886). Naquela época os pensadores trabalhavam e estudavam para o desenvolvimento da, então conhecida, Ginástica.

Para Ling, a ginástica pedagógica e higiênica tem por fim submeter o corpo à vontade; ela é essencialmente educativa e social. Ele insiste sempre sobre sua importância para satisfazer às necessidades da alma e do corpo. [...] Ela é energética e viril pelo emprego econômico das forças e a formação do caráter, social e patriótica pela educação disciplinada da célula humana a serviço da sociedade. Por meios simples ela assegura resultados certos (MARINHO, 1980, p.97-98).

É possível perceber esse adestramento do corpo obedecendo ao que Ling chamava de leis que regem o organismo humano. Partindo desse pressuposto teórico, um corpo treinado leva a uma mente treinada e auxilia nas relações sociais. A ginástica possui então um caráter utilitarista, sendo um meio de alcançar diferentes objetivos do ser humano com corpo e mente sãos. Porém, ainda sendo pensada uma relação bilateral e interdependente entre corpo e mente, não olhando para o ser humano integral, holístico. Para Ling

“teoria sem prática é um espírito sem corpo; prática sem teoria é um corpo sem espírito, um corpo simplesmente animal” (MARINHO, 1980, p.99).

A doutrina francesa, a qual exerce grande influencia no Brasil tem precursores como Amoros (1770 – 1848), Demeny (1850 – 1917) e Hébert (1875 – 1957). Com Amoros vemos novamente uma Ginástica em busca de um homem integral, mas que, mesmo sem perceber, continua dicotomizando sua existência. Além disso, o autor divide a ginástica em quatro tipos: civil e industrial, militar, médica e funambulesca<sup>11</sup>. Podemos notar, assim como em Ling, um funcionalismo estatal em detrimento das divisões sociais.

Demeny apresenta uma ginástica que deveria satisfazer três condições: ser completa e útil; ser graduada em intensidade e dificuldade; ser interessante e conduzida com ordem e energia. Pautado em fundamentos fisiológicos, Demeny apresentou os movimentos a serem trabalhados divididos em quatro categorias: movimentos executados sem aparelho; movimentos de resistência contínua, trabalhando contrações concêntricas e excêntricas; movimentos vivos e de destreza; movimentos com grau de destreza orgânica, para desenvolvimento de massa corporal. Dessa forma, seguindo esses critérios e realizando o devido trabalho de todos os aspectos apresentados, isso proporcionaria “a saúde, a beleza, a destreza e a virilidade” e, além disso, “para obter tais qualidades deverão os exercícios proporcionar os efeitos higiênicos, estéticos, econômicos e morais” (MARINHO, 1980, p. 107).

Com uma obra que levantou divergências, Hébert apresenta o modelo de “atleta completo” e sua doutrina pode ser resumida em “endurecimento, aptidão, completa, utilitarismo” (MARINHO, 1980, p. 110). Alguns critérios para a escolha dos exercícios deveriam ser respeitados, como, por exemplo, idade, estado de saúde, grau de treinamento, gradatividade, objetivo, pontos necessários de fortalecimento, condições climáticas e atmosféricas, local e material a ser utilizado e, avaliação final deste processo. Então, podemos notar várias características presentes até hoje na Educação Física e no treinamento esportivo, inclusive o método experimental de avaliação.

Ao adentrarmos na doutrina alemã podemos notar forte influência dos princípios e ideais de Rousseau, sendo Basedow (1724 – 1790) seu precursor

---

<sup>11</sup> Representa a ginástica cênica, que se organiza para o espetáculo.

e Guts-Muths (1759 – 1839) seu consolidador. Um grande passo dado para a consolidação da Educação Física no currículo escolar, foi o feito de Basedow que “merece honras por ser o primeiro educador moderno que colocou a educação física numa posição de importância no currículo escolar” (MARINHO, 1980, p. 118 – 119).

Logo após, Guts-Muths trabalhou na mesma direção e, por seu legado, acaba sendo considerado o pai da ginástica pedagógica moderna. A ginástica estava “longe de ser nociva, ela é extremamente útil tanto para o espírito quanto para o corpo” (GUTS-MUTHS apud MARINHO, 1980, p.119). Dentre os princípios adotados pelo autor podemos encontrar: alcance do homem holístico; trabalho dos movimentos naturais, higienismo, método, idade, sexo, profissão e progressão.

As escolas dinamarquesas e norte-americanas possuem grandes contribuições para a Educação Física, porém visou-se nesse estudo os principais influenciadores da Educação Física no Brasil. Ao longo dos anos, sua prática foi permeada por diferentes perspectivas e referenciais.

Entre o século XIX e meados do século XX a Educação Física foi fortemente influenciada pelos modelos Higienista e Militarista, por questões sociais relacionadas ao modo de produção e a organização política e social do período. Estas sofrem grande influência das doutrinas apontadas acima. O interesse pairava na necessidade de pessoas saudáveis e fortes em detrimento das necessidades do Estado e suas forças armadas (FINOCCHIO, 2013). Estas duas correntes apresentam grande importância no delineamento histórico da Educação Física no Brasil. Porém, sua riqueza histórica, que ainda não está totalmente desvelada, não seria possível de ser tratada em poucas linhas.

Após o fim da ditadura militar, emergiu entre diferentes autores da Educação Física, a necessidade repensar a Educação Física, seus objetivos e a prática pedagógica dentro dela. A seguir, chamamos atenção às perspectivas que, mergulhadas em diferentes referenciais e ideais, buscavam encontrar a identidade da Educação Física em meio as suas relações com a educação, sendo algumas propositivas de um método de trabalho.

**Quadro 1:** Abordagens teóricas da Educação Física.

<b>Abordagens</b>	<b>Representantes</b>	<b>Ano</b>
<b>Aptidão Física</b>	Vitor Matsudo e outros	1978
<b>Humanista</b>	Vitor Marinho de Oliveira	1985
<b>Concepção Aberta de Aula</b>	Reiner Hildebrandt e outros	1986
<b>Psicomotora</b>	Le Bouch e outros	1986
<b>Fenomenológica</b>	Silvino Santin Wagner W. Moreira	1987; 1990; 1992 1992; 1993
<b>Desenvolvimentista</b>	Go Tani e outros	1988
<b>Construtivista</b>	João Batista Freire	1989
<b>Sociológica</b>	Mauro Betti	1991
<b>Crítico – Superadora</b>	Valter Bracht e outros <sup>3</sup>	1992
<b>Crítico – Emancipatória</b>	Elenor Kunz e outros	1994
<b>Cultural – Plural</b>	Jocimar Daólio	1994

**Fonte:** Muñoz Pallafox (2001) apud Muñoz Pallafox e Nazari (2007).

Podemos notar grande representatividade entre o fim da década de 1970 e meados da década de 1990. O quadro acima representa o movimento de mudança na Educação Física, principalmente no âmbito nacional. Abaixo apresentamos os principais conceitos de cada uma.

**Quadro 2:** Principais conceitos das Abordagens da Educação Física<sup>12</sup>

<b>Abordagem</b>	<b>Principais pontos</b>
Aptidão Física	- Fornecimento de oportunidades para viabilizar aos educandos a adoção de um estilo de vida ativo ao longo de toda sua existência; - Proporcionar experiências educativas que viabilizem aos educandos a adoção de um estilo de vida ativo ao longo de toda sua existência (p.24).
Humanista	- Aprendizagem significativa; - Criatividade; - Individualidades (idiossincrasias dos sujeitos); - Jogo; - Exercícios naturais.
Psicomotora	- Concepção biológica (fases do crescimento e desenvolvimento);

<sup>12</sup> As informações desse quadro foram sistematizadas a partir do trabalho de Paiva (2010).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As diferentes fases da organização (gradatividade);</li> <li>- Apoio na própria análise funcional;</li> <li>- Apoio em dados mais recentes da neurofisiologia;</li> <li>- Atitude educativa;</li> <li>- Trabalho em grupo;</li> <li>- Atitude terapêutica (portadores de necessidades especiais motoras ou de aprendizagem). (<i>grifos meus</i>, p. 32 – 33)</li> </ul>
Fenomenológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pautado nas ideias de Merleau-Ponty, o autor estuda a forma como o professor trabalha o corpo nas aulas de Educação Física;</li> <li>- Visa uma nova compreensão de mundo e uma “descoisificação do corpo”;</li> <li>- O corpo como expressão possível do ser no mundo.</li> </ul>
Desenvolvimentista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progressão de acordo com o crescimento e desenvolvimento da criança;</li> <li>- Interdependência entre os conhecimentos: o crescimento gradativo do grau de dificuldade faz com que um novo conhecimento necessite do anterior;</li> <li>- Evolução motora linear e ascendente.</li> </ul>
Construtivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem significativa;</li> <li>- Importância do jogo no processo de aprendizagem;</li> <li>- Trabalho da autonomia;</li> <li>- Material didático criativo;</li> <li>- Transdisciplinaridade.</li> </ul>
Crítico – Superadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevância social;</li> <li>- Contemporaneidade;</li> <li>- Adequação as possibilidades sócio-cognitivas do aluno;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simultaneidade dos conteúdos;</li> <li>- Espiralidade do pensamento;</li> <li>- Provisoreidade do conhecimento;</li> <li>- Baseada nas ideias de Marx, visão um processo de transformação social.</li> </ul>
Crítico – Emancipatória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação social, Linguagem e Trabalho;</li> <li>- Dimensões: objetiva, social e comunicativa;</li> <li>- Transcendências dos limites do aluno por meio da experimentação, aprendizagem e criação.</li> </ul>
Cultural – Plural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A cultura é o centro do estudo dessa perspectiva;</li> <li>- Concepção espiralada do sujeito.</li> <li>- “A educação física da desordem pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva” (p. 58)</li> </ul>

**Organização:** Marcondes, 2015.

Os quadros 1 e 2 foram utilizados com o intuito de organizar as informações referentes a Educação Física no Brasil nas últimas décadas. É possível observar algumas convergências e divergências entre elas e entre os precursores do processo educacional. Cabe ressaltar que após os anos de reestruturação das propostas metodológicas da Educação Física, muitas delas já sofreram algumas alterações, por meio das vivências e percepções dos próprios autores e de outros autores adeptos.

Infelizmente, mesmo passados mais de 20 anos, esse conhecimento ainda não está amplamente utilizado. Como dito, mais de duas décadas se passaram desde a proposição destas abordagens e são poucos os estudos que dizem observar os professores compreendendo-as e aplicando-as em sua prática pedagógica. As aulas de Educação Física ainda seguem um modelo

tradicional ou modelo algum. Deixando-nos em um entrave, um impasse, difícil de ser resolvido.

Mesmo após todos estes estudiosos trabalharem em busca de nossa identidade, não é do conhecimento de todos, nosso objeto teórico e a vastidão de nossos conteúdos. Nesse sentido, buscamos nos aproximar da essência da Educação Física, seu objeto teórico, conteúdos e legislação que subsidiam a prática atualmente.

## 2.2. AS IMPLICAÇÕES DE SER: SISTEMATIZAR, NORMATIZAR E ORGANIZAR.

Diferentes cenários da Educação Física foram apresentados aqui. Para compreendê-la é preciso desvelar a questão do corpo e do movimento humano. Conforme Bento e Moreira (2012, p. 122) “a relação entre ciência e corpo não é nova, considerando que há mais de quatrocentos anos o corpo do homem vem sendo progressivamente desvelado”. O processo de desvelar o corpo, para podermos entendê-lo, já permeou e ainda permeia diferentes compreensões. Porém, o que merece destaque aqui é que ainda hoje, mesmo após tanto tempo o corpo ainda é visto como uma máquina, que necessita de melhorias. O que conota a ideia de que o corpo é imperfeito, precisa sempre ser melhorado e aperfeiçoado (BENTO e MOREIRA, 2012).

Parafraseando Eduardo Galeano, o corpo não é uma máquina como nos diz a ciência positiva, nem uma culpa como nos faz crer a religião. O corpo é uma festa. Uma festa de diferentes sensações e percepções, precisamos aprender a viver corporalmente, a ser um corpo em meio a essa festa, destarte “o corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível através de sua integração na estrutura social” (BENTO e MOREIRA, 2012, p. 135).

Estamos imersos em um meio cultural, logo, as subjetivações desse corpo estão ligadas a esse meio, há uma “indissociabilidade entre corpo e mente, corpo e espírito ou, ainda, sujeito e mundo” (FREIRE, 1989, p. 138). O homem é um ser holístico que se conecta ao mundo por meio dos sentidos, em uma relação de interdependência. Nos conectamos ao mundo por meio dos sentidos, mas todos os sentidos realizam-se por meio de um ato motor. Somos um corpo que se expressa a partir do movimento e até do não-movimento.

Corpo e movimento são os objetos centrais de estudo da Educação Física. Sobre isso, Freire (1989, p. 138) assevera que “até agora, a Educação Física viveu empréstimos das outras ciências. Mas como criar tal autonomia científica quando os pesquisadores estão sempre a olhar para o objeto errado?”. Não devemos nos contentar com uma colcha de retalhos, precisamos olhar para o nosso objeto teórico sem buscar aproximações com outras áreas e esquecer nossa temática central. Parece exagero, mas nessa busca por identidade de seu objeto de estudo, a Educação Física acaba emprestando o conhecimento de várias áreas, ficando perdida em meio as suas especificidades.

A Educação Física, enquanto ciência da motricidade humana, tem como pressuposto teórico o corpo e sua expressão, o movimento. Então, todas as faces de se movimentar fazem parte do conhecimento da Educação Física.

Freire (1989, p. 139) afirma que “ainda não se chegou ao consenso do que seja movimento humano”. Mesmo após décadas passadas a essa afirmação do autor ainda não há um consenso e, em nosso ver, nem haverá. Cada referencial teórico compreende o movimento a partir de sua visão de corpo, mundo e da relação estabelecida entre eles. Compreendemos que “o movimento é algo que se constrói no momento em que é necessário agir. Realizado o ato, ele se desmancha, deixa de existir” (FREIRE, 1989, p. 140).

Isso se dá, pois cada movimento é único, nunca haverá um movimento igual ao outro, mesmo que respeite um padrão de movimentação. Por exemplo, o ato motor de andar respeita uma biomecânica e dinâmica de movimento. Porém, cada caminhar é único, nenhuma pessoa caminha da mesma forma que a outra. A individualidade influencia na dinâmica e eficiência pessoal do movimento.

Esse pressuposto sugere que “o movimento, o simples movimento corporal, aquele que se vê nos atos ainda não releva o homem” (FREIRE, 1989, p. 138), pois é preciso olhar além do simples gesto motor, para poder então compreender esse movimento. Há a necessidade de “enxergar o movimento carregado de intenções, de sentimentos, de inteligência, de erotismo. É ver o rumo do movimento, sempre na direção de buscar, no mundo, as partes que faltam ao homem para ser humano” (FREIRE, 1989, p. 138).

Somos um corpo e o movimento é a forma de expressão no mundo e, essa maneira de expressão pode ser aperfeiçoada por meio da Educação. Esse é o pressuposto onde se situa a Educação Física. É nos limites e espaços da corporeidade que estamos. Corporeidade compreende a forma do sujeito se relacionar com o mundo vivido, não havendo o corpo ou o movimento perfeito ou imperfeito, havendo apenas o movimento em si e sua teia de significações (BENTO e MOREIRA, 2012).

A educação do movimento é alvo de discussões há alguns anos na Educação Física. Os questionamentos giram em torno de entender se seria a educação do, pelo ou para o movimento, buscando encontrar uma maneira de compreender o movimento dentro de sua complexidade. Ao analisarmos, por exemplo, uma educação pelo o movimento, dizemos que esta pensa o movimento como meio e não fim. Nesse caso, o movimento enquanto instrumento facilitador da aprendizagem e não como um conhecimento completo a ser compreendido e desvelado. Porém,

[...] a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para o não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer (FREIRE, 1989, p. 84).

O movimento e o não movimento fazem parte do objeto teórico da Educação Física. Percebemos então, a importância da Educação Física dentro da escola, mesmo que isso ainda pareça um segredo que poucos conhecem. Ao afirmarmos isso, apontamos para o fato de que infelizmente a Educação Física ainda não é vista como componente curricular de igual relevância aos outros dentro do processo pedagógico.

Mesmo após anos de luta na sua regulamentação a Educação Física ainda é menosprezada. Por regulamentação entendemos sua normatização

dentro da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). Para facilitar a compreensão da Educação Física na escola, seus papéis e objetivos, primeiramente se faz indispensável entender como ela está inserida no Sistema Educacional Brasileiro, por meio da legislação que a sustenta, bem como sua estruturação.

Destarte, existem documentos legais que regularizam, normatizam, sistematizam e organizam a Educação Nacional. O primeiro e mais importante é a nossa Constituição Federal, promulgada em 1988. Em seu artigo 205 temos que a Educação é direito de todos e é dever da família e do Estado Nacional, em consonância com os Estados e Municípios, garantir o acesso a ela (BRASIL, 1988).

Em seguida temos a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) que é a lei que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal. A LDB, em seu art. 1º, afirma “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade cível e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996, p. 1). Tratamos aqui da educação que se insere na organização social “escola”. Na LDB também estão pontuados os componentes curriculares que devem estar presentes na educação nacional. A Educação Física é atualmente componente curricular obrigatório da Educação Básica. Porém, para alcançar esse status alguns degraus foram escaldos.

É na LDB de 1996<sup>13</sup>, que há uma mudança do status da Educação Física, passando a ser considerada componente curricular como qualquer outro da Educação Básica. Em seu artigo 26, parágrafo 3º temos que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, p. 11). O caráter genérico deste artigo acarretou uma repercussão bem menor que a

---

<sup>13</sup> Cabe ressaltar aqui que essa foi a terceira organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sua primeira organização foi sancionada em 1961, no governo João Goulart, a segunda em 1971, durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médice. E a terceira e atual, em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso.

esperada, pois não ficou claramente garantida a presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica e muito menos a formação necessária dos profissionais para trabalharem a Educação Física no âmbito escolar.

Buscando garantir presença da Educação Física no ano de 2001 foi aprovada uma alteração neste artigo da LDB, incluindo a expressão “obrigatório” após o termo “componente curricular” (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001). Porém, sua facultabilidade no período noturno acaba ainda gerando uma dificuldade de disseminação de seu conhecimento teórico e privando os alunos desse período os conhecimentos da cultura do movimento humano.

Ainda no sentido de sanar estas dificuldades, uma nova modificação, em 2003 (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003), determinou que as aulas de Educação Física passassem a ser facultativas não mais a todas as pessoas que estudassem no período noturno, mas sim aquelas que, independentemente do período de estudo, e se enquadrarem nas seguintes condições: mulheres com prole, trabalhadores, militares e pessoas com mais de 30 anos. Assim, é dada uma nova conotação para a Educação Física no contexto escolar.

### 2.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando falamos em contexto escolar, um dos aspectos que merece destaque é a prática pedagógica. Para isso, é preciso considerar questões como conteúdos e metodologia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (PCN) organizam e sistematizam os conteúdos dos componentes curriculares, formando uma base nacional comum para o conhecimento.

O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no

desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas (BRASIL, 1997, p. 15).

O PCN dá subsídio e sustentação para a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto escolar. A Educação Física possui uma ampla gama de conteúdos, mas ainda há uma dificuldade em compreender sua relevância. Enquanto estivermos presos a este processo de esportivização, no qual o aluno vai para a Educação Física aprender uma modalidade, não encontraremos nossa necessidade ou identidade. Que fique claro que em momento algum afirmamos que estes conteúdos são desnecessários, o que dizemos é que seus objetivos ainda estão um tanto quanto encobertos por uma neblina que insiste em entorpecer nosso caminho.

Encontramos no PCN os critérios de seleção dos conteúdos, sua relevância social, características dos alunos e características da própria aula. Estes critérios são utilizados para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados dentro do seu contexto pedagógico. Este mesmo documento organiza os conteúdos da Educação Física em três grandes blocos: Esportes, jogos, lutas e ginástica; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimento sobre o corpo. Estes conteúdos devem ser desenvolvidos ao longo de todo o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

A organização histórica e cultural que subsidia a prática do professor de Educação Física dentro da escola. Porém, cada professor do processo irá mediar sua prática pedagógica de acordo com o método que acredita, muitas vezes optando por aspectos não convencionais, mais criativos e mais participativos.

Nóvoa (2014) explana que não há meios de definir um bom professor, podemos pensar em características e disposições que um professor precisa ter em sua prática pedagógica. Para o autor “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2014, p.50). No processo de construção de sua prática, o professor precisa pensar na aprendizagem de seus alunos e perceber seu limites e possibilidades. Destarte, atentamos para a importância da percepção do professor em sua prática pedagógica.

[...] a percepção humana ocorre normalmente de uma forma mais completa do que é descrito em muita literatura, inclusive na Educação Física. Na percepção a totalidade do indivíduo está presente sempre e não apenas os órgãos da percepção diretamente envolvidos a um fato de percepção, como a visão. Também, toda percepção é, ao mesmo tempo, movimento e todo movimento é, simultaneamente, percepção (KUNZ, 2012, p.50).

Tanto para o professor quanto para o aluno a percepção acarretará em uma explosão de informações sensíveis, formadoras da percepção. O processo perceptivo na prática pedagógica é importante para que o professor compreenda as necessidades de seus alunos, levando em consideração a percepção dos mesmo em sua prática. O professor criativo deve utilizar o processo perceptivo em sua prática pedagógica.

Tratamos nesse momento da criatividade em jogo, no que concerne a forma como cada professor utiliza o jogo e a ludicidade em sua prática. Para tanto, buscamos compreender o jogo, que como mencionado, é um dos conteúdos da Educação Física, na amplitude de seu significado. A palavra jogo está permeada de diferentes significados sociais e estes influenciam na formação de sentidos a respeito do jogo. Primeiramente é necessário compreender qual o significado social desse jogo. Popularmente podemos encontrar o jogo definido como brincadeira, passatempo, aposta, exercício de criança feito para por a prova sua habilidade, conjunto de regras para brincar, entre outros.

Todas as definições acima demonstram a abrangência de significados que essa palavra pode assumir. Kishimoto (1994, p. 111) assevera que “o jogo é um termo impreciso, com contornos vagos, por assumir múltiplos significados”. Soares (2009, p. 5) ainda aponta que “o jogo é uma invenção do homem, uma ação que surge de uma intencionalidade e curiosidade de quem joga”. Por fim, conforme afirma Huizinga (2001, p. 33):



O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Além disso, Freire e Goda (2008) afirmam que:

Resta, portanto, buscar o significado do jogo, não mais na caracterização infundável de partes que o compõem, mas sim na identificação dos contextos em que ocorre. Seguramente há um nicho ecológico que acolhe o jogo e lhe permite manifestar-se, o único ao qual ele se adapta. É nesse ambiente que temos de penetrar para tentar compreender o fenômeno do jogo (p. 58).

Assim é necessário desmitificar esse jogo. Por vezes compreendemos apenas as partes que o compõe e, assim como apontado acima, precisamos compreender o que o fenômeno jogo representa.

O lúdico faz parte da natureza humana e se manifesta por meio das idiossincrasias<sup>14</sup>. Logo, o jogo manifesta nossa ludicidade de diferentes maneiras. Assim, para atender aos objetivos da aprendizagem não podemos pensar no jogo pelo jogo. Conforme Garcia (2010, p.24) “o jogo e a brincadeira permitem ao educando criar, imaginar, fazer de conta, funcionam como laboratório de aprendizagem, permitem ao educando experimentar, medir, utilizar, equivocarse e fundamentalmente aprender”.

Percebemos a relação existente entre o jogo e a aprendizagem. Podemos utilizar então o jogo a nosso favor, como um instrumento pedagógico em

---

<sup>14</sup> Conforme Melo (2010, p. 10) idiossincrasias são “representações simbólicas que emergem de discursos únicos”, está ligada as individualidades dos sujeitos. Destarte, ao afirmar que o lúdico se manifesta por meio das idiossincrasias, tratamos da representação simbólica do jogo e de suas manifestações a partir das subjetividades individuais e sociais.

nossas aulas, recriando, reinventando e ressignificando o jogo. Logo, a forma como o professor irá utilizá-lo para criar em sua prática pedagógica, dependerá de sua percepção. As possibilidades da criatividade em jogos são amplas e agregam sentido ao jogo e ao processo criativo.

#### 2.4. CRIATIVIDADE EM JOGO

Antes de abordarmos o que é criatividade, precisamos compreender o conceito de movimento, de mudança presente nela. Já discutimos anteriormente o que é movimento e como ele está intrínseco a vida humana. Destarte, a criatividade é movimento, mas não é um caminho em um único sentido, é um encontro entre as diferentes direções.

Movimento sugere mudança, sair de um ponto a outro, despertar, amanhecer. Sair do estado atual para um novo ponto. Mudar é:

Ação ou efeito de fazer passar ou transportar alguém ou alguma coisa de um lugar para o outro; os móveis que se mudam; variação das coisas de um estado para o outro; modificação ou alteração de sentimento e atitudes; alteração, modificação, variação; substituição  
(MICHAELIS ONLINE, 2016, p.1)

Mudança, palavra que permeia e se faz sempre presente no aspecto pessoal, emocional, profissional, físico e estrutural. Viver e nos deixar levar pela mudança, é amedrontador. Sair do casulo e nos permitir voar é aterrorizante. “Talvez, por medo, tenhamos abandonado as asas. Talvez, por medo, não sejamos capazes de voar e sonhar. Gordas lagartas, que não tem coragem de se desprender das seguras folhas onde rastejam...” (ALVES, 2012a, p. 70).

Deixar se levar pela mudança sem medo de se aventurar pelo desconhecido. A mudança e o movimento então se fizeram presentes não só no campo das ideias, mas foram vividas. É preciso viver a mudança para poder entendê-la com uma propriedade diferenciada.

Com esse olhar, criar tem um novo sentido e esses sentidos e significados que a criatividade pode assumir, serão dialogados nesse estudo.

Fortes (2003, p. 18) aponta que “a criatividade tem sido um tema negligenciado por pesquisadores”, porém o desvelamento da criatividade está cada vez mais presente nos estudos acadêmicos. O fato é que a criatividade tem seu lugar no desconhecido.

Criatividade é o ato ou ação de criar. Segundo May (1982, p. 8) “somos chamados a realizar algo novo, a enfrentar a terra de ninguém, a penetrar na floresta onde não há trilhas feitas pelo homem, e da qual ninguém jamais voltou que possa nos servir de guia”. Não há como haver um guia, pois o caminho é único, cada um trilha o seu.

Antes de entender como e por que se cria, vamos entender o que é criatividade. “Etimologicamente criação vem do verbete *creatio* + *ônis* ‘procriação, criação’, derivado do verbo *creare*, ‘criar, gerar, produzir’, o que nos faz concluir que o termo criatividade deriva da língua latina” (FORTES, 2003, p.16). Logo, é possível perceber que a palavra é sinônima de construção e, também, como já mencionado, de mudança. Então a criatividade se alicerça na atitude de debruçar-se sobre o objeto criado.

Temos então que “nos tempos da antiga Grécia, a criatividade era entendida como uma espécie de mensagem oriunda de entidades divinas” (FORTES, 2003, p. 29). Logo, liga-se a criatividade a empiria de que ela é um dom divino. Isso acaba gerando certo receio, pois muitas vezes o medo do desconhecido acaba nos levando à um distanciamento e preconceito. “Outra tradição que remonta à Antiguidade concebe a criatividade como forma de loucura, sentimento ou sensação que foge ao controle da razão” (FORTES, 2003, p. 30).

Por estarmos imersos em um meio histórico o social, os significados e sentidos são dinâmicos e constantemente modificados. Não seria diferente com a ideia de criatividade.

O significado de criatividade continua sofrendo influências e, por volta do século XVII e principalmente no século XVIII, o conceito de criatividade começa a surgir associado à arte. Tal conceito vai-se deslocando da concepção religiosa e vai sendo admitido na esfera dos seres humanos, de início vinculado à ideia de imaginação

e, finalmente no século XIX, aceita como dos homens (FORTES, 2003, p.17).

No momento em que a criatividade passa ser considerada algo humano, e não mais divino, há uma necessidade de compreender então como se dá esse processo criativo. Logo, em seu conceito ainda é possível encontrar a impregnação do ideário divino de seu surgimento. Segundo May (1982, p. 24-25):

Criar é querer ser imortal. Nós, os humanos, sabemos que vamos morrer. Possuímos, por mais estranho que pareça, uma palavra para designar a morte. Sabemos que é preciso reunir toda a nossa coragem para enfrentá-la. Temos também de nos revoltar e de lutar contra ela. A criatividade nasce dessa luta — da revolta nasce o ato criativo. E, não se resume na inocência espontânea da juventude e da infância; deve ser aliada à paixão do adulto, ao desejo intenso de viver além da morte.

O ato traz consigo a ideia de escrever-se na história e, quanto maior e mais significativa essa criação, mais nosso nome será imortalizado. Temos então a criatividade como uma forma de nos fazer presentes no pensamento e nas ideias humanas mesmo depois de não estarmos mais de corpo presente no mundo.

Devemos pensar nos limites e possibilidades da criatividade. Como já mencionado, temas como esse dificilmente encontram um consenso. Logo, diferentes autores entendem a criatividade a partir de uma perspectiva. Por criação e pensamento estarem intrinsecamente ligadas, esta já foi estudada a partir de diferentes referenciais na psicologia.

Criatividade é, pois, uma das mais complexas funções humanas e é de se esperar que não haja uma definição única, facilmente aceita. A questão não é que falte uma definição de criatividade, já que, de fato, existem muitas

definições de criatividade por todas as ciências sociais, comportamentais, literatura e filosofia. O maior problema é que não existe um esquema estrutural ou síntese largamente aceita entre os modelos e definições antes de nós (FORTES, 2003, p.23).

Neste estudo partimos do conceito de criatividade apresentado por May (1982) que afirma que criar requer um ato de coragem e é derivado de um encontro. A escolha pelo referencial de May, foi feito por acreditarmos que as ideias do autor convergiam com as nossas e com o referencial escolhido para o estudo. Para o autor a “criatividade só existe no ato” (MAY, 1982, p. 34), logo, há um encontro entre o sujeito e seu mundo, entre subjetividade e objetividade, espontaneidade e limitação. Portanto,

[...] a criatividade não atinge a consciência a nível superficial de objetivação intelectualizada; é um encontro com o mundo a um nível que elimina definitivamente a separação entre objeto e sujeito. A criatividade, segundo nossa definição, é o encontro do ser humano intensamente consciente com o seu mundo (MAY. 1982, p.43)

A criatividade é uma subjetividade e assim, cada ser humano irá expressá-la de acordo com suas idiossincrasias. May (1982, p. 31) afirma que a “criatividade é a manifestação básica de um homem realizando o seu eu no mundo”, em que é possível compreender a criatividade como um encontro entre o sujeito e o mundo, a percepção e as experiências. Destarte, “encontro do ser com seus pares, encontro do se permitir com a possibilidade, isso tudo num ato de plena entrega” (ROJAS, 2012, p. 115), pois se expressar é se entregar e, se entregar é criar, ousar em busca de novas possibilidades de leituras do mundo vivido.

Fortes (2003, p. 24), afirma que “criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo [...] Criamos quando descobrimos e exprimimos uma ideia, um artefato ou uma forma de comportamento que seja novidade para nós”.

Então, para criar precisamos nos libertar, desacorrentar nossos pensamentos. Desatar as amarras que impedem o movimento, pois criar é movimento, do velho para o novo sem que isso impeça que os dois coexistam.

Comunmente as pessoas se auto intitulam como “não criativas”, porém acreditamos que não existem pessoas que não possuem criatividade, esta apenas não é estimulada no dia-dia. Esse pensamento é reflexo da não compreensão de que “a criatividade não é um dom, limitante, determinante da questão de que ou se é criativo ou não. A criatividade pode ser desenvolvida e aprendida” (MAYER, 1998, p.51). Assim, não nascemos criativos, nos tornamos criativos.

O simples fato de mudar algo em uma receita, adaptar um jogo, trocar a disposição dos móveis, entre tantos outros exemplos que enxeriam inúmeras páginas, representam a expressão da criatividade humana, pois a criatividade é “algo novo que emerge de outro já conhecido anteriormente, como uma reorganização dos elementos” (MIOTTO, 1991, p.16). Fazer, movimentar, expressar, mudar, entregar, formar, enfim, outras palavras auxiliam na compreensão da complexidade presente na criatividade. Ainda buscando definir criatividade Mayer (1998, p. 50) explica que “criar consiste em formar novas estruturas e novas combinações, a partir da informação proveniente de experiências passadas ou aplicar relações comuns a situações novas”. Fazer o novo depende sempre da atitude de abertura dos sujeitos. Depende de sermos interdisciplinares.

Segundo Fortes (2003, p.21) “para haver criação, é necessário ter um suporte nas capacidades desenvolvidas e na assimilação da herança cultural, fundamental tanto para a definição do produto quanto para o julgamento de seu valor”. A criatividade é geradora de uma constante tensão. Estado de significância que exemplifica o ato criativo.

Aprofundando um pouco mais nas ideias do referencial seguido, para May (1982) a criatividade possui dois fatores importantes que a definem e delimitam: a natureza e compromisso do encontro e, a intensidade do encontro.

“A ativação dos aspectos mais profundos da percepção relaciona-se diretamente com o grau de compromisso da pessoa com o encontro” (MAY, 1982, p. 37). A partir disso, esse comprometimento do professor com a aprendizagem de seu aluno, por exemplo, o leva a criar, é preciso ir além do

imaginar, é preciso expressar, pois a criatividade carente de encontro é reduzida e escapista. Nesse sentido, “o ponto principal não é a presença ou ausência do esforço volitivo, mas o grau de absorção, o grau de intensidade” (MAY, 1982, p. 33), que é o próximo momento do processo criativo.

A coragem de criar, já defendida por May (1982) é definida pela intensidade do encontro. Aqui podemos entender o encontro entre teoria e prática, ação e reflexão. O professor deve recriar sua prática a todo instante, pois a aprendizagem ocorre ininterruptamente, porém ela não é regular, constante e estagnada. Assim, a prática do professor também não pode ser, não há mais espaço para o tradicionalismo e a especialização que as disciplinaridade nos postula. É preciso que haja um constante encontro e reencontro, uma constante tensão nesse processo criativo.

Absorção, arrebatamento, envolvimento completo, e assim por diante, são as expressões usadas para descrever o estado do artista ou do cientista, no ato de criar [...] caracteriza-se por uma intensidade de percepção, por um alto nível de consciência [...] Essa intensidade de percepção não está ligada ao objetivo ou à vontade consciente. Pode ocorrer durante o devaneio ou durante o sonho, ou vir dos chamados níveis inconscientes (MAY, 1982, p. 36)

Vemos então que, os graus da intensidade do encontro não são controlados diretamente pela vontade. Esses processos continuam em nosso pensamento mesmo que não tomemos consciência disso. Então, temos o que pode ser chamado de *insight* que é aquela ideia que não sabemos de onde vem, nem por que veio, mas nos ajuda a compreender para onde vamos. Sobre isso, May (1982, p. 48) explica:

A criatividade e o inconsciente, como um lampejo que vem da profundidade de nossas mentes fator no nascimento dessa percepção é a claridade. Tudo a meu redor ficou subitamente iluminado [...] o medo que

provoca é devido, em parte, à intensidade avassaladora com que vemos os dois mundos, o interior e o exterior.

A criatividade é um encontro entre sujeito e mundo, quando criamos há uma mudança que pressupõe que o mundo que conhecemos já não será mais o mesmo. Portanto, há uma necessidade de limítrofes, pois nossa mente e a nossa criatividade precisam de delimitações, para poder conhecer até onde vão as possibilidades. Sobre isso, May (1982, p. 95) nos diz que:

a própria consciência nasce do reconhecimento desses limites. A consciência humana é o traço distintivo da nossa existência; sem limitações nunca poderíamos tê-la desenvolvido. A consciência é o reconhecimento nascido da tensão dialética entre as possibilidades e as limitações.

Então, o ato de criar é um encontro que possui suas variações de natureza e intensidade e esse encontro não acontece às cegas. Dentro do processo criativo a imaginação nos leva e tentar extrapolar os limites da mente, ela sonha em romper o campo das ideias para poder encontrar, tocar o mundo. A imaginação bombardeia nossa mente com cores, sons, cheiros e imagens. Para May (1982, p. 101), imaginação:

é a capacidade de "sonhar sonhos e ver visões", de considerar as diversas possibilidades, e de suportar a tensão implicada em manter essas possibilidades no campo da nossa atenção. A imaginação é soltar as amarras do navio, na esperança de encontrar outros portos na vastidão do mar.

Metaforicamente é o soltar das âncoras e, a imaginação pode ser um navio em busca de um novo cais. Se as águas estiverem sempre calmas, o navio nunca sairá do lugar, permanecerá na certeza de seu porto. Logo, há uma necessidade de gerar correnteza, para que essas águas não fiquem



paradas. Temos de estimular o processo de criatividade para que o medo de navegar por águas desconhecidas seja vencido.

A criatividade é um elemento treinável, moldável, com características plásticas. Quando aproximamos um objeto de plástico do fogo, ele muda suas propriedades e forma, e então esse plástico nunca mais voltará a forma original. O fogo é o estímulo e o plástico nossa mente. A criatividade pode ser estimulada e,

estimular o processo de criação não depende de um conjunto de dispositivos, mas, sim, de um estilo de vida [...] a perpetuação da curiosidade, a libertação do medo de errar (que causa a ansiedade), tão arraigadas nas pessoas a estimulação da fantasia e da cognição, sempre tão orientadas para a realidade, bem como, encorajamento da diversidade e da individualidade de iniciativa, evitando-se a estereotipação dos indivíduos potencialmente criativos (MIOTTO, 1991, p. 20).

Destarte alimentar a possibilidade de não ser criativo é algo medíocre, pois todos podemos de alguma maneira ser criativos, exercer a criatividade. O professor pode treinar em suas metodologias, deixando a visão estereotipada e tradicionalista para trás. O tradicional carrega consigo história e cultura, porém ao criar isso não é abandonado, como se nunca tivesse existido, pelo contrário, vem de encontro com as novas ideias. Ou até mesmo, estas novas ideias partem desse conhecimento tradicional.

Defendemos aqui que a criatividade está em jogo na prática do professor de Educação Física. Dito isso, apontamos para o fato de que a criatividade não é um elemento opcional que o professor deve utilizar apenas quando pretende sair da rotina. Asseveramos que criatividade é algo intrínseco na dinâmica pedagógica e na atitude do professor.

Essa ideia de “Criatividade em jogo” é usada como um das metáforas deste estudo. Como mencionado, a palavra jogo pode assumir significados e sentidos variados. Um dos sentidos que esta palavra pode assumir é o utilizado nessa metáfora. Empiricamente “estar em jogo” quer dizer posto a prova, está

em risco e precisa mudar. Para nós jogar é “brincar com palavras como se brinca com peteca” (ALVES, 2012b, p. 11). Portanto, quando dizemos isso apontamos para o fato de que a criatividade do professor está em jogo. Ele precisa trabalhar sua criatividade para transformar esse conteúdo e essa prática tradicional já pré-estabelecidos e isso ocorrerá por meio de seu processo perceptivo.

Acreditamos que prática pedagógica tradicional não toca mais o aluno. O engessamento nas carteiras, a robotização dos movimentos nas aulas de Educação Física não devem mais estar presentes dentro da escola. Não podemos perder a sabedoria em meio ao conhecimento (ALVES, 2012a). “A educação frequentemente cria antas: pessoas que não se atrevem sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido” (ALVES, 2012a, p. 31). Logo, a criatividade vem na contramão desse processo.

Ao longo desse texto, falamos em abordagens metodológicas de trabalho, conteúdos, porém devemos pensar onde entra a prática criativa, onde ela pode se enquadrar. Devemos refletir sobre onde está a sabedoria oriunda dos nossos *insights*, do nosso fazer pedagógico diário, do encontro entre a prática e o conteúdo, encontro entre tudo isso e a metodologia.

Infelizmente, algumas vezes a educação atualmente forma pessoas aptas para o trabalho, para o não pensar, não criar, não questionar. Engessamos e amordaçamos as crianças para que se tornem adultos passivos. A voz nem sempre soa como música aos ouvidos, uma vez pronunciada ela causa incômodo, por isso é mais fácil calá-la. Fazemos então:

[...] a domesticação do gênio. O cientista deve abandonar a sua imaginação divagante que o leva a andar pelos caminhos do seu próprio fascínio [...] e tornar-se uma função dos objetivos determinantes pelos interesses da instituição que o emprega [...] Gastar tempo pensando em música, jardinagem, política, ecologia é uma doença a ser evitada a todo custo, em benefício do controle de qualidade do pensamento. Em outras palavras: controle de qualidade do pensamento é cortar as asas da

imaginação a fim de que ele marche ao ritmo dos tambores institucionais. O pensamento se tornará excelente ao preço de perder a sua liberdade (ALVES, 2012a, p.51)

No trabalho criativo a liberdade permanece presente. Buscamos um uma prática que amplie os horizontes da criatividade e não o contrário. Para tanto, abordamos aqui a questão da utilização da ludicidade na prática pedagógica, como o professor utiliza a questão do brincar em seu processo criativo. O movimento gerado pela mudança será resultado da percepção e reflexão do professor a respeito de sua prática pedagógica e das necessidades e possibilidades de seus alunos, como se dá a criatividade em jogo na prática pedagógica.

### 3. Caminhos da Pesquisa



Nesse momento, chegamos ao processo de polinização e nascimento dos frutos. Então apresentaremos aqui as formas de olhar que foi escolhida para entender o fim deste processo. Dentro da pesquisa científica muitas vezes nos deparamos com es colhas de caminhos, olhares apurados...novos rumos.

Este estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa a luz da Fenomenologia. De acordo com Minayo et al (2004, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável nas equações, médias e estatísticas”, novas formas são necessárias, mais subjetivas, para interpretar e desvelar os fenômenos. Na pesquisa qualitativa o autor busca compreender o fenômeno estudado, não estando preocupado com as generalizações, pois um único ser humano não seria capaz de esgotar um objeto, devido as condições plurais dos temas apresentados (MARTINS e BICUDO, 1989).

Tal estudo é uma leitura em fenomenologia, que a partir das experiências dos sujeitos, busca encontrar as essências dos fenômenos, chegar às-coisas-mesmas. Conforme Merleau-Ponty (2011):

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido (p. 3).

O autor (2011, p. 14) também afirma que “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Nesta perspectiva, todo conhecimento é construído a partir das experiências do sujeito e a reflexão sobre elas.

Mas então, o que é pesquisar em fenomenologia? É formular de uma inquietação uma pergunta, um questionamento, uma intencionalidade sobre um objeto, buscando desvelar a sua essência, mesmo que sozinhos não consigamos fazer todas as perguntas possíveis para tal objeto (BICUDO e ESPOSITO, 1994).

Porém, “só se pode olhar as ‘coisas mesmas’ a partir do momento que elas se manifestam para o sujeito que as interroga” (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 25). Então, é preciso um olhar atento, para podermos ver além do que está superficialmente e olhar o que está encoberto. É necessário então que o pesquisador possua uma intencionalidade, uma pergunta, algo a ser desvelado. Asseverando esta ideia,

a pesquisa na abordagem fenomenológica inicia-se com uma interrogação [...] Ela corresponde a uma insatisfação do pesquisador [...] Algo o incomoda [...] Ao mesmo tempo que o fenômeno lhe causa certa estranheza, ele também lhe é familiar pois faz parte do seu ‘mundo vida’” (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 26-27)

A pesquisa em fenomenologia então, surge de uma inquietação do pesquisador, algo que faz parte do seu mundo vida, das suas experiências. Nesse momento, quando se encontra a intencionalidade, é preciso procurar uma forma de interrogá-la, para poder desvelar a essência do que se busca compreender. Muitas vezes interrogá-la várias vezes, até que se tenha uma pergunta límpida.


Logo, “a tarefa primeira do pensamento fenomenológico é descrever ou desvelar o fenômeno e não explicá-lo” (ROJAS, 2012, p. 117). Complementando esta ideia, pesquisar fenomenologicamente “trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3). Não se trata de encontrar a nossa verdade e então explicá-la ou disseminá-la, mas sim de olhar o que está manifesto.



Agora, a questão não é mais a necessidade de método, nem mais qual método. Nesse momento, em fenomenologia, a questão agora é a postura do pesquisador frente ao fenômeno, frente a seu mundo vivido. Rojas (2012, p. 119) explica que “não existe método fenomenológico, mas uma atitude, no sentido de abertura do ser humano para compreender o que se mostra”, existe então uma atitude fenomenológica. Há a necessidade de uma abertura para ver o que se mostra, para perceber, para então responder ao que nos inquieta. Neste estudo buscamos a criatividade em jogo na prática do professor de

Educação Física, compreendendo como os sujeitos pesquisados vivenciam em sua prática pedagógica.



Os sujeitos desta pesquisa foram professores de Educação Física. Porém, para a realização do recorte dos sujeitos, alguns critérios foram respeitados. Desta forma, os sujeitos escolhidos para a participação neste estudo, foram professores: licenciados em Educação Física que utilizam a criatividade para pensar em novas formas de ensinar os jogos. Além disso, visto que o objetivo e objeto teórico deste estudo é a criatividade, cabe ressaltar que não foi priorizado nenhum nível de ensino, se o professor está ou não no âmbito escolar, e nem se ministra um tipo de conteúdo específico. Ao todo foram entrevistados 7 (sete) sujeitos. Com isso, neste estudo buscamos desvelar essa criatividade em jogo na prática desses professores de Educação Física. Abaixo, organizamos no quadro 3, algumas informações a respeito dos professores, sujeitos participantes deste estudo.

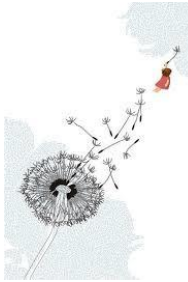

**Quadro 3:** Informações gerais sobre os sujeitos.

<b>Sujeito</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo de formação</b>	<b>Titulação</b>	<b>Área de atuação</b>
<p><b>A</b></p> 	29 anos	Masculino	8 anos	Especialização em Aprendizagem Motora	Educação Física escolar, atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos iniciais e Finais). Trabalha com atividades extracurriculares, oferecendo curso de

					atividades circenses no período de contraturno escolar. Trabalha em Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal.
<p><b>B</b></p> 	Não Informou	Masculino	Não Informou	Graduação em Educação Física	Educação Física escolar. Atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos iniciais). Trabalha em escolas particulares, localizadas em comunidades diferentes, atendendo alunos de diferentes realidades familiares.
<p><b>C</b></p> 	28 anos	Feminino	7 anos	Graduação em Educação Física	Educação Física escolar, atuando com Ensino Fundamental



					(Anos Finais) e Ensino Médio) da rede Estadual de ensino. Ministra aulas de zumba e ginástica em academias de Musculação.
<b>D</b> 	37 anos	Masculino	13 anos	Graduação em Educação Física	Possui uma academia de karatê, onde ministra aulas para alunos de todas as idades. Trabalha desde a iniciação ao esporte até treinamento profissional, com atletas que competem em nível internacional.
<b>E</b> 	40 anos	Masculino	18 anos	Doutorando em Educação	Ensino Superior, trabalhando na graduação em Educação Física. Possui aprofundamento em dança. Coordena um

					grupo de estudos em dança que oferece projetos de extensão para a comunidade.
<b>F</b> 	25 anos	Feminino	4 anos	Graduação em Educação Física	Trabalha em academias com aulas de natação para crianças, atendendo turmas desde bebês até adultos. Ministra aula de hidroginástica para adultos, possuindo turmas específicas para gestantes e idosos.
<b>G</b> 	23 anos	Feminino	3 anos	Graduação em Educação Física	Educação Física escolar, atuando com Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio) da rede

					Estadual de ensino.
--	--	--	--	--	---------------------

**Organização:** Marcondes, 2016.

As informações apresentadas no quadro 3 auxiliam no processo de compreensão e aproximação com o sujeito estudado. Podemos perceber a heterogeneidade nos sujeitos do estudo, possuindo diferentes níveis de titulação, professores atuando em diferentes áreas, tempo de formação diferenciados e variação na idade. Além disso, vale ressaltar que dos 7 (sete) sujeitos, 4 (quatro) são homens e 3 (três) mulheres, caracterizando uma amostra mista.

A obtenção dos dados deste estudo foi realizada em dois momentos. O primeiro foi a partir da intencionalidade do pesquisador por meio da pergunta de pesquisa, “Como você trabalha a criatividade em jogos em suas aulas?”. Para tanto, foi marcado um dia para a realização da entrevista com cada um dos sujeitos. As entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2015. Todas as entrevistas ocorreram nos locais de trabalho dos sujeitos, em seus intervalos ou ao final de suas aulas, conforme a escolha de cada sujeito. Para a realização das entrevistas, os sujeitos optaram por salas que estivessem vazias naquele momento, sendo as entrevistas realizadas em salas de professores, salas de aulas e escritórios.

No momento da entrevista, a pergunta de pesquisa foi apresentada aos sujeitos precedida de um momento para o recolhimento do depoimento do sujeito. Se os participantes não compreendessem a pergunta, algumas perguntas didáticas eram apresentadas visando facilitar a compreensão dos sujeitos em relação a intencionalidade do pesquisador. Os participantes se expressaram livremente por meio de suas palavras, sendo que nada que eles disseram foi desconsiderado, pois auxiliou na busca da essência do fenômeno estudado. A duração das entrevistas variou entre 3 e 9 minutos. O recolhimento dos discursos foi feito por meio de gravação de áudio, que posteriormente foram transcritas (Apêndice 2) para então serem desveladas. A partir disso os dados foram interpretados utilizando as análises ideográfica e nomotética.

O segundo momento da coleta de informações deste estudo foi a escolha dos símbolos de cada sujeito, que ocorreu em setembro de 2015.

Como já mencionado, o símbolo deste estudo é o Dente-de-Leão. Desta forma, 40 imagens ligadas e este símbolo foram selecionadas, para serem apresentadas aos sujeitos (Apêndice 3). As imagens foram enviadas aos sujeitos e foi pedido que cada um selecionasse uma que, para ele, representasse sua criatividade em jogo. Para tanto solicitamos que os sujeitos escolhessem uma apenas e explicasse o motivo da escolha, o por quê ele acredita que esta imagem representa a sua criatividade na prática pedagógica. Os sujeitos enviaram a imagem escolhida e o discurso explicativo via e-mail. Após a coleta, realizamos uma nova análise ideográfica e nomotética deste novo discurso.

### 3.1. A REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA E O MÉTODO EM FENOMENOLOGIA

Para que se possa interrogar o objeto estudado, se faz necessário um caminho. Em um primeiro momento é preciso saber de onde se fala e com que se fala. Assim, “o pesquisador está preocupado com *sujeitos situados*, dirige-se para o ‘mundo-vida’ desses sujeitos [...] Esta ‘situacionalidade’ ou mundo-vida em termos da experiência vivida, chama-se *Região de Inquérito*” (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 28). Então, nesse momento interrogamos o sujeito que está presente e se faz presente, que é parte do processo de ensino e aprendizagem. Essa é nossa região de inquérito, é o lugar de onde falamos.

Para buscar os dados que nos levarão a essência do fenômeno a ser desvelado, é necessário um questionamento, o qual os sujeitos responderão de acordo com suas percepções sobre o seu mundo vivido, suas experiências.

Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz [...] O dado é sempre relatado de diferentes maneiras, pois os significados expressos pelos sujeitos sobre suas experiências podem variar de sujeito para sujeito (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 28)

Logo, o mundo vivido desses sujeitos estará diante de nossos olhos, mas para que possamos desvelá-los na busca por sua essência, é necessária

uma busca mais rigorosa, mais atenta às raízes do fenômeno. Esta busca deve superar as aparências, precisa derrubar esta primeira cortina para que então possamos olhar fixamente. Esse processo, “é o ir-às-coisas-mesmas [...] é o livrar-se de pré-conceitos, ou seja, de conceitos prévios que estabeleçam o que para ser visto” (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 18-19).

Além disso, Merleau-Ponty (2011, p. 4) aponta que “retornar as coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala”, é sair da superficialidade, é colocar em suspensão em um primeiro momento tudo o que sabemos sobre aquilo que estamos pesquisando, para então podermos fixar o nosso olhar sobre o fenômeno a ser estudado. É necessário um processo de admiração diante do mundo,

[...] porque somos do começo ao fim relação ao mundo e a única maneira, para nós, de apercebermo-nos disso é suspender este movimento, recusar-lhe nossa cumplicidade [...] ou ainda de colocá-lo fora de jogo. Não porque se renuncie às certezas do senso comum e da atitude natural – elas são, ao contrário, o tema constante da filosofia –, mas porque justamente enquanto pressupostos de todo o pensamento, elas são ‘evidentes’, passam despercebidas e porque, para despertá-las e fazê-las aparecer, precisamos abster-nos delas por um instante (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 10).

Destarte é preciso, suspender para compreender. Que fique claro que não renunciamos ao conhecimento ou extraímos o objeto estudado de seu contexto, pelo contrário, o colocamos em evidência, para que possamos olhar todo seu entorno. Assim, “põe o fenômeno em suspensão, destacando-os dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador” (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 20). Não é a exclusão, apenas a suspensão, para que possamos olhar e selecionar o essencial ao fenômeno, para depois podermos voltar ao todo e olhar esse fenômeno na sua relação com o mundo.

Este momento é chamado de *epoché* e significa redução, suspensão ou retirada de toda e qualquer crença, teorias ou explicações existentes sobre o fenômeno. Abandonar, ou deixar de lado, *por enquanto*, os pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos *a priori* a fim de permitir o encontro do pesquisador com o fenômeno (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 27).

Então, “A redução eidética [...] é a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 13). Nesse processo então, enquanto sujeitos pesquisadores estamos no mundo, e nos relacionamos intrinsecamente com ele por meio de nossas experiências. Em um dado momento algo em nosso mundo-vida nos inquieta. Assim, encontramos o nosso objeto e resolvemos interrogá-lo para encontrar a sua essência. Em um primeiro momento, precisamos deixar de lado, guardado em uma gaveta nossos juízos de valores sobre aquilo que estamos buscando conhecer. Suspendemos por um instante o objeto, para que possamos contemplá-lo. Colocar em suspensão é refletir sobre o fenômeno, seus conceitos e pressupostos.

É nesse momento que nos deparamos com o método, a forma, o caminho que nos leva ao entendimento da essência do que se vê. Nesse processo, o primeiro momento se trata da análise ideográfica que de acordo com Martins e Bicudo (1989, p. 100) “refere-se ao emprego de ideogramas, ou seja, representação de ideias por meio de símbolos”. Além disso,

a análise ideográfica é o sistema de organização e análise da descrição ou depoimento ingênuo do sujeito da pesquisa, que pode, de acordo com a própria etimologia da palavra, lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando ideias. Nesse instrumento, o pesquisador procura por unidades de significado, asserções, o que faz após várias leituras de cada uma das descrições. As unidades de significado, base das análises iniciais, são

transcritas para a linguagem do pesquisador, num discurso mais próprio da área. Após a confecção do novo discurso, chamado de articulado, as unidades de significado são agrupadas e reduzidas nas asserções mais relevantes - mediante reduções (RIBEIRO, 2011, p. 70).

É possível observar como ocorre o processo de análise ideográfica, já caracterizando a redução fenomenológica. A fala dos participantes foi transcrita exatamente da forma como ocorreu, onde esse caracteriza o discurso ingênuo<sup>15</sup>. Dessa fala foram retiradas as unidades de significado que são os assuntos organizados de forma pontual e objetiva. De acordo com Martins e Bicudo (1989):

o pesquisador deve ler cada descrição individual ingênua e procurar analisá-la psicologicamente, expressando o que encontra na forma que lhe parece mais reveladora do caso particular investigado. Ao fazer isso, ele está isolando as unidades de significado para fazer a sua análise psicológica (p. 101).

A partir das unidades de significados foram organizados os discursos articulados, que é a reorganização do discurso para uma linguagem comum a área acadêmica. A partir desse processo foram retiradas as asserções, que são os pontos mais relevantes encontrados na fala dos participantes.

Em seguida foi realizada a análise nomotética que é um aprofundamento da análise das asserções. Conforme afirmam Martins e Bicudo (1989, p.106) esta é a “fase da pesquisa na qual os resultados são apresentados. É preciso notar que esse movimento de passagem do individual para o geral”, onde os depoimentos já foram analisados psicologicamente de maneira individual e agora são cruzados e entrelaçados. Conforme afirma Ribeiro (2011):

---

<sup>15</sup> Vale ressaltar que ela é ingênuo no sentido de puro, da forma como foi dado e não por considerar inferior ou diminuir a importância do que o sujeito nos fala.

a análise ou matriz nomotética é feita com base nas divergências e convergências expressas pelos discursos em relação às unidades de significado. Desse processo metodológico particular, novos agrupamentos são formados e, num processo contínuo de convergências e interpretações surgem as categorias abertas mais gerais [...]. As categorias abertas, então, representam os resultados de toda ação e intencionalidade do investigador e da pesquisa, constituindo-se nos principais eixos para análise (p. 70).

Desse modo, na análise nomotética as asserções são agrupadas por suas confluências. A partir disso, são construídas as categorias abertas, que foram interpretadas na hermenêutica desse estudo. “Abertas porque são dadas à compreensão e interpretação do fenômeno na região do inquirido investigada” (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 22), pois quando o pesquisador vai a campo na busca por informações, ele não está com estas categorias definidas. Essas categorias surgem conforme a intencionalidade dos sujeitos. As categorias deste estudo, encontradas após todo o processo de redução fenomenológica, são: Criatividade e Autonomia; Criatividade e Percepção; Criatividade e Estratégias.

Até o dado momento apresentamos todo o processo de descrição do fenômeno a ser desvelado. Porém, “o método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação: uma hermenêutica na pesquisa” (ROJAS, 2012, p. 120) e “esta interpretação não é conclusiva, pois não há conclusão na pesquisa fenomenológica” (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 31).

Iniciamos então o momento da interpretação do que se mostra. Esclarecendo que não é a análise, mas a interpretação, a percepção do sujeito que vê. Ainda nesse sentido, de acordo com Ribeiro (2011) “após a definição das categorias abertas, tem início o principal momento da pesquisa fenomenológica: a hermenêutica” (p.70), que é o momento onde estas informações são interpretadas visando desvelar os fenômenos estudados.



Para Ricoeur (1990, p. 17) “a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”, buscando a complementaridade entre explicar e compreender o fenômeno que se desvela e se revela ao nosso olhar.

[...] Descrever não é suficiente. A descrição é efetuada por meio da linguagem e essa [...] exige uma interpretação, uma hermenêutica [...] a linguagem carrega consigo a causalidade e a necessidade de interpretação e por meio da hermenêutica aquilo que é percebido é também desvelado e compreendido [...] (ROJAS, 2012, p. 120).

Destarte vivemos em um meio social no qual nos comunicamos por meio da linguagem e esta apresenta diferentes sentidos e significados. No momento da hermenêutica, buscamos dar sentido ao que se vê. “A hermenêutica possui uma relação privilegiada com as questões de linguagem” (RICOEUR, 1990, p. 18) e esta relação precisa ser compreendida para podermos compreender o fenômeno que se revela.

Podemos pensar a hermenêutica em dois momentos, o primeiro procura desencavar justamente estas questões polissêmicas do discurso, da palavra que tem um caráter multifacetado. Nesse primeiro momento, buscamos “reconhecer qual a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na base polissêmica do léxico comum” (RICOEUR, 1990, p. 19). É preciso um olhar atento para podermos desvelar o lugar e o sentido de cada palavra no discurso. Mais adiante, no segundo momento subsequente,

[...] é nessa segunda interpretação que se realiza o projeto mesmo de uma hermenêutica. Trata-se de atingir a subjetividade daquele que fala, ficando a língua esquecida. A linguagem torna-se, aqui, o órgão a serviço da individualidade. Essa interpretação é chamada de positiva, porque atinge o ato de pensamento que produz o discurso (RICOEUR, 1990, p. 22).

Esse é o momento o qual conseguimos enxergar o que estávamos contemplando. Compreendemos o fenômeno que se revela diante de nossos olhos. Então, adiante, todo esse processo explicitado acima será apresentado com o intuito de conduzir a compreensão do fenômeno estudado. Assim, serão apresentadas a informações que nos conduziram na compreensão de como se dá a criatividade em jogo na prática do professor de Educação Física.

Neste momento vamos proceder às análises em fenomenologia: ideográfica e nomotética. A análise ideográfica apresenta um processo de redução da fala do sujeito, no qual asserções são retiradas. A análise nomotética é o momento em que buscamos as possíveis convergências nestas asserções.

Retomando a nossa metáfora Dente-de-leão, estamos na fase na qual os frutos se desprendem da flor. Caracterizamos o processo de redução dos discursos dos sujeitos como sendo essa fase do desenvolvimento do Dente-de-leão, em que suas falas serão desveladas para que, como os frutos dessa flor, possam semear novos campos.

Para tanto, após a coleta dos discursos, os mesmos foram transcritos e depois desvelados. Os quadros 4 a 10 apresentam o primeiro processo de redução, a Análise Ideográfica. Como explicado anteriormente, nesse momento o discurso ingênuo do sujeito é transcrito e dele são retiradas unidades de significados e asserções. Além disso, sua fala é reorganizada e articulada a fim de facilitar a compreensão do que está sendo dito.

## 3.2. ANÁLISE DOS DISCURSOS

### 3.2.1. Análise Ideográfica dos Discursos

**Quadro 4:** Análise Ideográfica do discurso do Sujeito A

<b>Análise Ideográfica do Sujeito A</b>		
<b>Discurso Ingênuo</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
Bom, pra trabalhar com os	1) Contextualização do conteúdo.	Para o sujeito A há uma diferença no

<p>conteúdos dentro da Educação Física convencional, que é diferente do ACC<sup>16</sup>, que a gente acabou de ter a aula, assim, a gente busca trabalhar de uma forma contextualizada com o aluno. Trazer, buscar alguma coisa que tem a ver com a realidade dele, que tenho no cotidiano cultural, ou social. Enfim, alguma questão que tenha a ver com a realidade dele, e buscar fazer dele produtor do conhecimento, dentro das aulas. A gente busca trabalhar dessa forma. Bom um exemplo nesse sentido, foi que a gente trabalhou no primeiro bimestre com a temática de jogos eletrônicos. Muito se fala sobre jogos eletrônicos e que tá substituindo a pratica corporal, a parte corporal do aluno, ai eu busco abordar isso.</p>	<p>2) Conhecimento do cotidiano social e cultural do aluno.  3) Trabalho da autonomia: aluno produtor do conhecimento auxiliando no processo de construção de atividades.  4) Jogos eletrônicos X Prática corporal.  5) A transposição dos jogos eletrônicos para a prática corporal.  6) ACC e o treinamento esportivo.  7) Treinamento dos movimentos padrão nas ACC incentivando o processo criativo.  8) A adaptação do conteúdo a partir dos resultados apresentados pelos alunos.  9) Proposta metodológica da escola visando a a formação do sujeito autônomo.  10) O olhar e a função do professor no trabalho da autonomia.</p>	<p>trato pedagógico dos conteúdos para e Educação Física como componente curricular e para as Atividades extra-curriculares. Para ele deve haver uma contextualização do conteúdo para o aluno, no sentido de buscar conhecimentos presentes em seu meio social e cultural e trazer para a prática pedagógica. Para ele os alunos também devem ser produtores de seu conhecimento durante as aulas. O sujeito A afirmou que um exemplo disso, foi o trabalho realizado sobre os jogos eletrônicos e as práticas corporais, que vem sendo substituídas por esses jogos. Nesse sentido, o mesmo buscou trabalhar este conteúdo em suas aulas de Educação Física. Para tanto, o sujeito A afirmou ter realizados</p>
--	--	---

<sup>16</sup> Atividade Curricular Complementar

<p>Então tá. Ta aí, isso é inegável, a gente não tem como tirar essa realidade do aluno, então como trabalhar esse conteúdo de forma diferenciada, né. A gente buscou junto aos alunos vivenciar alguns jogos virtualmente, aí trazer umas propostas já prontas, de games trazidos para a realidade corporal, e a partir dessa vivência eles sugerirem jogos pra criar. E um exemplo que nós trouxemos, que até tem trabalhos acadêmicos com esse jogo, é o quadribol, do Harry Potter. Aí a gente trouxe, fez a vivência, fez uma vivência do Pac Man, trazendo o jogo já construído, as regras são dessa forma, a gente vai jogar assim, assim, assim, trazendo direcionado para o aluno. Aí pra ele, assim, entender né, que era essa a proposta, de</p>		<p>duas vivências com de jogos eletrônicos com os alunos, o jogo de Quadribol da série de filmes e jogos Harry Potter e o jogo Pac Man, construindo regras que se assemelhassem ao jogo original e realizando adaptações para a prática. Em um segundo momento, após os alunos terem vivenciado isso e percebido que há a possibilidade de realizar esses jogos em aula por meio de adaptações, o sujeito A pediu que os alunos fizessem o mesmo, escolhessem um jogo e transformassem-no para a prática corporal. Segundo ele, os alunos adaptaram o jogo Temple Run, que é um jogo de corrida. O sujeito A afirmou que o resultado foi satisfatório. Além disso, o sujeita A disse que a Atividade extracurricular possui</p>
---	--	---

<p>pegar um jogo, ah além disso eles vivenciaram eletronicamente o jogo. Aquele jogo que vivenciou eletronicamente, vivenciar corporal. Ah eu consigo transformar, mas pra isso eu preciso adaptar, preciso construir situações diferentes pra atender a demanda, não vou conseguir fazer uma vassoura voadora pra jogar quadribol. Como é que a gente pode fazer isso? Então a gente trouxe essas duas principais atividades, pra eles vivenciarem né. Aí falamos 'ah agora é com você'. Aí um jogo que ficou bem legal que eles fizeram foi a criação daquele Temple Run, que é um aplicativo de corrida, você tem que correr de um monstro e capturar moedas, né. E quanto mais você consegue correr, mais pontos você marca e</p>		<p>um viés de treinamento, há um rendimento esperado do aluno para determinados movimentos. Os movimentos básicos são ensinados seguindo um padrão de movimentação para, ao final do projeto, realizar uma apresentação. O sujeito A considera que há momentos na aula em que o aluno realiza a composição e combinação de movimentos, utilizando movimentos de seu repertório motor ou já observados em outros momentos. Ele comenta que inclusive um conteúdo foi inserido nas aulas dos alunos menores, pois os mesmos levaram esse conteúdo para dentro da aula. Par ele, a inspiração dos alunos foi colocada no contexto da aula tirando-os dessa forma da posição de apenas receptores do</p>
---	--	--

<p>vence. Eles criaram, tinha o pegador, criaram o circuito e tinha também, eles colocaram os coletes como se fossem as argolas. Ai ao final, ou concluía o percurso, ou se pegasse o fugitivo aí contava quantos coletes ele tinha pego pra depois ver quem pegou mais e tal. Legal é que eles fizeram também um carrinho, que no jogo tem um carrinho dentro do túnel né, e eles criaram isso também como se fosse o pique, nesse trecho, dentro do carrinho o mostro não podia pegar ele. Foi bem interessante. Dentro do ACC, assim tem um pouco mais, um viés mais de treinamento né, tem um rendimento esperado do aluno pra determinados movimentos. Mas, mesmo assim a gente busca não rotular totalmente né. Bom, os</p>		<p>conhecimento. Assevera que a escola tem uma perspectiva que visa o trabalho da autonomia do aluno e os professores buscar inserir isso em sua prática. Porém, o mesmo afirma haver a necessidade de momentos com um direcionamento do professor, para que os objetivos possam ser alcançados.</p>
---	--	--

<p>movimentos básicos que a gente quer são esses, rolamento pra frente e pra trás, estrela, reversão, ponte, vela. A gente busca ter um padrão que é pra poder, a gente tem o intuito de ao final do processo ter uma apresentação. Tem um padrão dos alunos ali na hora da apresentação. Mas, com isso, não tirar totalmente, não engessar totalmente a aula. Como naquele momento da aula do prato<sup>17</sup>, que a gente pede que o aluno, ele compor. Ah tá fazendo o movimento do prato, agora incrementa com algum movimento, algum movimento corporal, alguma coisa que você já vivenciou que não fosse com o prato, aí os alunos criam. E muitas dessas criações, elas são</p>		
---	--	--

---

<sup>17</sup> A aula em questão é sobre circo. Uma das atividades realizadas é o equilíbrio dos pratos, onde é utilizado um prato específico para essa atividade e ele é equilibrado em uma baqueta.

<p>incorporadas no processo depois, da coreografia. E são coisas que as vezes a gente não traz, o aluno mesmo que traz. Ano passado nesse processo de composição, não era proposta pro segundo ano, os aluno de 7/8 anos, que é do segundo ano, não tinha proposta de fazer acrobacia coletiva, que é formar pirâmide, fazer bandeira, torre, que são elementos acrobáticos em pares, trios, não era essa a proposta. Mas, tinha um grupo de alunas maiores, de um projeto extra, que fizeram apresentações, teve até aquela que você assistiu, aí isso meio que virou uma febre entre as pequenininhas, fazer pirâmide, subir uma em cima da outra e fazer desenhos coreográficos, desenhos acrobáticos. Então, isso foi inserido. Porque,</p>		
---	--	--



<p>assim, era uma coisa que eles absorveram e desenvolveram de uma forma muito satisfatória, de uma forma muito boa. Então assim, a gente inseriu dentro desse contexto a criatividade deles né. Daquilo que eles realmente criaram, se inspiraram e tudo mais, pra não ficar aquela coisa assim, o professor passa e o aluno reproduz. Existem os momentos em que isso acontece na aula, mas eles não são únicos. A gente não quer trabalhar só dessa forma, quer que o aluno também tenha essa autonomia. Voltando para o integrador, dentro da escola tem essa proposta, a gente trabalhou com a metodologia da problematização, que o cerne dela é essa questão do aluno crítico, do aluno autor, que ele</p>		
---	--	--

<p>seja autor do próprio conhecimento, não autor no sentido de escritor. Mas que ele seja autônomo né. Então assim, se a gente deixar só, ter somente a condução da aula, tudo passa pelo crivo do professor, aí fica complicado, a gente não pode tirar essa questão do aluno. Então a gente busca inserir esses momentos de autonomia do aluno, seja na organização, seja na criação dos momentos ali da aula, embora também aconteça os momentos direcionados, que são importantes também nessa faixa etária. Porque se deixar também totalmente autônomo ao aluno, a gente não consegue atingir os objetivos propostos.</p>		
<p><b>Asserções:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Contextualização histórico, cultural e social do conteúdo.</li> <li>2) Autonomia: proposta da escola, professor e aluno neste processo.</li> </ol>		

- 3) A transposição dos jogos eletrônicos para a prática corporal.
- 4) Atividades extracurriculares: o treinamento esportivo e a criatividade nesse processo.

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 5:** Análise Ideográfica do discurso do Sujeito B

<b>Análise Ideográfica do Sujeito B</b>		
<b>Discurso Ingênuo</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
Bom, pra mim eu acho que é interessante, tipo assim, pelo fato de eu trabalhar, como eu trabalhei mais com a Educação Infantil, de início assim eu não sabia como ia mexer, como ia trabalhar com as crianças, foi até um susto, quando peguei a primeira vez, foi berçário. Dai era só choro pra tudo quanto é lado, mas daí eu comecei a pesquisar em livros, se for correr atrás, até livro mesmo é difícil ter alguma coisa. Mas é muita coisa e, conforme você vai pesquisando e vai estudando os livros, você mesmo vai adaptando e vai fazendo	<p>1) Dificuldade do no trabalho com a Educação Infantil.</p> <p>2) A busca e adaptação do conhecimento para a prática pedagógica.</p> <p>3) Os resultados apresentados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.</p> <p>4) As divergências de pensamento pedagógico e sua influência na prática coletiva com outros professores.</p> <p>5) A criatividade em contraponto à repetição.</p> <p>6) Satisfação de pais e alunos.</p> <p>7) O circuito e a utilização de diferentes matérias como alternativa pedagógica.</p>	O sujeito B afirmou trabalhar com alunos de Educação Infantil, que teve dificuldades no início de sua prática pedagógica por não saber lidar com esta faixa etária. Ele afirma que isso o levou a pesquisar sobre para conseguir adaptar suas aulas e criar novas atividades. Além disso, o sujeito disse que o resultado no desenvolvimento é verificável. O sujeito B disse observar que alguns professores poderiam fazer o mesmo e não fazem. Ele aponta que em sua escola na Educação Infantil os professores querem

<p>as coisas acontecerem, entendeu?! De primeiro momento assim você corre atrás, mas depois parece que você mesmo vai criando as atividades, vai fazendo as coisas diferentes. E depois você vê o fruto do que vai acontecendo. Você vê que as crianças vão desenvolvendo. É tão interessante na creche que eu dei aula, no nível I as criancinhas não conseguem nem andar direito, aí você vai fazendo um trabalho legal com elas, e vai fazendo as atividades e depois, é tão rápido que desenvolve, tipo, de um semestre pro outro. Daí você observa outros professores que tem tudo pra poder dar o sangue, pra poder fazer uma coisa mais legal, pra fazer uma aula diferenciada e não faz. Igual, esse ano mesmo eu to dando aula, to pegando pré, dando</p>	<p>8) Trabalhos dos conhecimentos específicos dentro do todo.</p>	<p>organizar atividades coletivamente e que busca não contrariar essa ideia, mesmo tendo um pensamento diferente dos demais, para não causar divergências. O sujeito B afirma ter satisfação em trabalhar com crianças menores, pois se adapta mais facilmente a eles, onde ele pode realizar diferentes tipos de atividades. Ele também aponta para a importância da ludicidade e que acha interessante quando pais e alunos demonstram satisfação com suas aulas. O sujeito B diz optar por atividades de circuito, que trabalha com a coordenação dinâmica geral, englobando diferentes tipos de capacidades físicas. Além disso, ele afirma utilizar diferentes tipos de materiais.</p>
--	---	---

aula no pré e lá os professores são muito assim 'ah vamos fazer tudo junto', e eu pra não ser o chato da vez né, tipo assim, a vamos fazer junto porque eles começaram a falar de outro professor, que faz as coisas separado, mas eu, na minha forma de pensar, eu faria uma aula diferenciada minha, pra trabalhar do meu jeito. Porque muitas vezes você quer agradar os outros e acaba não fazendo o que você tem que fazer. O que já é diferente lá na usina que eu dou aula, lá eu sou doido pra chegar lá e trabalhar com os pequeninhos, porque os pequeninhos, como eu já me adapto mais com eles. Eu faço várias coisas, corro, pulo e faço 'n' atividades com eles. E eu vejo que lá eu me identifico mais, do que tá trabalhando com Ensino Fundamental,

<p>Ensino Médio. Não sei, acho que cada professor tem um foco, a minha área seria mais trabalhar direcionado com a Educação Infantil ou partir pro lado já da área acadêmica. Mas em si, eu vejo que, eu como professor, eu tento sempre procurar inovar porque não vou ficar naquela mesmice, porque acho que até o aluno acha, eles notam né, se você faz uma atividade hoje e depois na outra semana você faz de novo, eles falam assim 'professor a mesma coisa'. Então quer dizer, você tem que fazer, inventar e ter uma coisa meio, ser lúdico mesmo com eles, porque se não... E é interessante o pai vim falar com você 'ai professor legal, eles estavam comentando das atividades que você faz com eles', eles notam isso né, eles</p>		
---	--	--

chegam e falam 'ah professor você fez isso, isso e isso. Nas atividades eu gosto de englobar tudo, eu parto mais pra parte do circuitinho. Tipo, faço um circuito ai procuro ir listar o que eu posso estar trabalhando, daí eu utilizo tudo, utilizo pneu, utilizo bambolê, utilizo corda, utilizo o giz, faço circulo no chão pra ta trabalhando essa parte. Mas o que eu gosto de trabalhar é a parte de circuito né, porque você vai ta trabalhando quase tudo com eles e vai ta atingindo no geral, essa coordenação dinâmica geral nele. Porque muitas vezes você vai trabalhar hoje só o equilíbrio com ele, é tão fácil, puxa uma cordinha no chão e agora vou trabalhar equilíbrio, coloca um saquinho de arroz na cabeça dele, vamo trabalhar o

<p>equilíbrio. Eu acho legal isso, porque você tem que trabalhar habilidades todas neles. Não que eu não trabalhe específico, eu acho legal você pegar e trabalhar, vamos fazer um rolamento, uma cambalhota, mas daí se você pegar um circuito que você elabore tudo isso. Eu acho mais interessante.</p>		
--	--	--

**Asserções:**

- 1) Dificuldade no trabalho com a Educação Infantil.
- 2) A busca e adaptação do conhecimento: a utilização de diferentes matérias como alternativa pedagógica.
- 3) Satisfação de pais e alunos: resultados apresentados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
- 4) A criatividade em contraponto à repetição
- 5) O circuito como estratégia pedagógica: os conhecimentos específicos dentro do todo.

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 6:** Análise Ideográfica do discurso do Sujeito C

<b>Análise Ideográfica do Sujeito C</b>		
<b>Discurso Ingênuo</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Pra mim a criatividade vai entrar em vários aspectos. O</p>	<p>1) Criatividade e estratégias para reter a atenção do aluno.</p>	<p>O sujeito C disse que a criatividade, para ele, engloba diferentes</p>



<p>primeiro aspecto é na questão de chamar a atenção do aluno pra uma coisa que já é utilizada muito, por exemplo, os conteúdos que já estão expostos pra gente trabalhar com eles. Então assim, é uma coisa fechada. Então assim, o professor pode utilizar a sua criatividade pra mudar essas atividades. Por exemplo, em jogos de handebol, vôlei, essas coisas que são bastante trabalhadas nas escolas, então ele pode trabalhar alguns jogos que mude um pouco as características, utilizando sua criatividade pra que isso não fique uma coisa muito monótona. Porque eles sempre falam “ah mais isso eu já estudei”. A questão da criatividade também na falta de material, que muitas vezes as escolas não disponibilizam, ou</p>	<p>2) A adaptação do jogo, fugindo do tradicional.  3) Criatividades e estratégias para suprir a ausência de materiais.  4) Participação do aluno no processo criativo.  5) Dificuldades de estrutura espacial e material.  6) Construção e adaptação de matérias.</p>	<p>aspectos. O primeiro seria como estratégia para prender a atenção do aluno em um conteúdo que já é de conhecimento do mesmo. Conteúdos estão que já estão postos, são fechados. Para ele o professor deve utilizar sua criatividade para modificar essas atividades. Em conteúdos muito trabalhados em escolas, como os jogos de handebol e vôlei, o professor pode trabalhar mudando alguns pontos, para que não caia na monotonia a aula. O sujeito C afirma também que deve haver criatividade para lidar com a questão de falta de materiais nas escolas públicas. Então o professor tem que utilizar da criatividade pra criar um jogo, um material, se desdobrar para conseguir passar</p>
--	--	---

<p>não tem verba, os vários aspectos de escola pública que acontecem. Então o professor tem que utilizar da criatividade pra criar um jogo, criar um material, fazer o que for pra ele conseguir passar esse conteúdo. Eu acho que são esses dois aspectos. Aqui, atualmente, questão de material, eu não tenho. Então assim, o que a gente pode fazer, geralmente quando eu quero, por exemplo, passar algum conteúdo sobre treinamento de força. Imagina, se nem material normal tem na escola, como é que você vai fazer. Aí a gente pede que eles imaginem, “e aí se você não tivesse esse material, como que você iria trabalhar?”. Por exemplo, se você tem um degrau você pode trabalhar panturrilha nesse degrau. Você tem</p>		<p>esse conteúdo. Um exemplo disso é que há alguns conteúdos que necessitam de matérias diferentes dos tradicionais. Nesse sentido, ele pede que os alunos utilizem a criatividade e imaginarem como esses materiais podem ser adaptados ou substituídos. Além disso, quando os alunos possuem esse material em casa eles levam para serem utilizados nas aulas. O sujeito C afirmou que muitas vezes pegar materiais emprestados ou então comprar. Porém, o ele afirma que essa prática é dificultada, pois muitas vezes os materiais somem, estragam e acaba não tendo um custo benefício. O sujeito considera que outro ponto é a adaptação destes materiais, os alunos participarem da</p>
--	--	--

<p>o chão?! Ótimo! Você pode fazer abdominal no chão, pode fazer apoio no chão. Você tem as traves, quando tem traves, você pode fazer puxador, que seja né, as barras. E assim a gente vai trabalhando. Material geralmente quando eles têm, eles falam “ah professora posso trazer?”, pode. Peço até pra eles trazerem e aí eles trazem. Ou então eu vou pedindo emprestado, ou eu compro. Só que assim, comprar eu já comprei, só que aqui o problema é que como a estrutura não é boa, ou se perde, ou fura, ou não dura muito tempo. Então eu teria que comprar a cada mês material. E aí é fazer adaptação, pedir pra eles construírem o material. Se tiver, por exemplo, jogos de tabuleiro, eles constroem os tabuleiros de xadrez, a gente tem</p>		<p>construção. Por exemplo, jogos de tabuleiro, eles constroem os tabuleiros de xadrez.</p>
---	--	---

vários tabuleiro já construídos. Então aí eles vão utilizando.		
<p><b>Asserções:</b></p> <p>1) Criatividade e estratégias para reter a atenção do aluno: a modificação do conteúdo tradicional por meio de adaptações no jogo</p> <p>2) Criatividades e estratégias para suprir dificuldades espaciais e materiais: construção e adaptação de materiais.</p> <p>3) Participação do aluno no processo criativo.</p>		

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 7:** Análise Ideográfica do discurso do Sujeito D

<b>Análise Ideográfica do Sujeito D</b>		
<b>Discurso Ingênuo</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Criatividade é você saber lidar com várias situações em aula, principalmente na minha modalidade onde você trabalha com idades diferentes, com fases de coordenação motora diferentes. Então, chega um momento que a aula fica muito maçante. Se você não adaptar a aula pra individualidade da pessoa, fica difícil de trabalhar. Então você tem que ter jogo de</p>	<p>1) Diferenças de idade e fases de desenvolvimento.</p> <p>2) Adaptação de acordo com as individualidades do aluno.</p> <p>3) Adaptação da prática aos diferentes contextos de trabalho.</p> <p>4) A percepção e movimentação rítmica agregada aos conteúdos da luta.</p>	<p>Para o sujeito D, criatividade é o professor adaptar sua aula para as diferentes situações encontradas em aula, diferenças de idade e de fases de desenvolvimento. Ele afirma que o professor precisa adaptar sua aula as individualidades do aluno, ao contexto onde está inserido e aos problemas relacionados a falta de recursos materiais. O sujeito D aponta que a cultura</p>

<p>corpo. Conseguir encaixar a realidade de cada pessoa na sua aula, se adaptando. Acho que pra mim criatividade é o professor conseguir se adaptar a situação que ele vive. Tem lugares que você não tem material, você não tem recursos, aí você tem que usar seu conhecimento e, muitas vezes, até a característica daqueles alunos atendidos ali pra você conseguir desenvolver essa aula. Isso pra mim é criatividade. É muito engraçado que o povo brasileiro é muito eclético em questão de cultura. Então assim, eu brinco muito com os meninos, a gente precisa de uma certa mobilidade. As vezes eu falo 'gente tem determinados movimentos de quadril que tem que ser tipo</p>		<p>brasileira é muito eclética, que o povo brasileiro possui ginga e tem uma ligação interessante com a dança. Assim, ele afirma utilizar isso e os conhecimentos sobre ritmo, oriundo da graduação em Educação Física, para trabalhar questões como ritmo de treinamento em suas aulas.</p>
---	--	--

<p>dança'. E o brasileiro ele tem esse quadril solto, pra questão de dançar, de ter essa ginga né. Então eu utilizo muito aquilo que a nossa cultura tem, e coloco isso em prática. Brinco com os meninos, falo de tempo, as vezes a gente tem que trabalhar tempo e ritmos. A gente acaba associando com as outras atividades físicas e acaba mesmo mostrando a característica do bom profissional de Educação Física. Tem o ritmo que você aprende na universidade, que são tempos de músicas, você pode usar isso na luta, no treinamento pra ter ritmo de treino né. É isso.</p>		
<p><b>Asserções:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Diferenças de idade e fases de desenvolvimento.</li> <li>2) Adaptação da prática aos diferentes contextos e às individualidades do aluno.</li> <li>3) A percepção e movimentação rítmica agregada aos conteúdos da luta.</li> </ol>		

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 8:** Análise Ideográfica do discurso do Sujeito E

<b>Análise Ideográfica do Sujeito E</b>		
<b>Discurso Ingênuo</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Bem, ultimamente eu tenho trabalhado mais com dança, com a parte rítmica. Como eu trabalho na formação acadêmica, então é diferente se eu tivesse trabalhando na escola. Era diferente, porque eu também trabalhei na escola. E lá, é muito mais prático, vamos falar. A atuação lá com os alunos é mais direta, com o conteúdo mesmo aplicado, né. E aqui na formação do professor não. Então eu acredito que, como o conteúdo é trabalhado aqui, ele é trabalhado de uma forma a buscar uma práxis mesmo, uma relação teoria e prática bem estabelecida. E isso é um ponto que eu acho que é bem importante. Primeiro tem</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Diferenças entre a formação acadêmica e o trabalho no contexto escolar.</li><li>2) A busca da práxis na prática pedagógica dos acadêmicos.</li><li>3) Relações entre teoria e prática.</li><li>4) Importância do planejamento para a prática pedagógica.</li><li>5) Flexibilidade do planejamento, sem fugir dos conhecimentos considerados essenciais.</li><li>6) Criatividade inserida desde o planejamento.</li><li>7) Objetividade do conteúdo e a subjetividade da criação do aluno.</li><li>8) O processo de criação individual e coletivo em sala de aula.</li><li>9) Criatividade como algo aprendido e não</li></ol>	<p>O sujeito E considera que atualmente trabalha no Ensino Superior e tem trabalhado mais com o conteúdo de Dança e Atividades Rítmicas. Trabalhou em escolas e que o conteúdo é mais diretivo, havendo diferenças no trabalho com a formação acadêmica. Nesse sentido, aponta que trabalha buscando a práxis com uma relação teoria e prática bem estabelecida. Confirma que há a necessidade de um embasamento teórico juntamente com o conteúdo prático, havendo um processo de reflexão-ação-reflexão ou ação-reflexão-ação. O sujeito E aponta para a importância do</p>

<p>um embasamento teórico e, a partir desse embasamento teórico, vai pra prática com esse olhar já, esse olhar fundamentado. E as vezes também eu começo pela pratica e aí depois vamos pensar a prática através de uma reflexão teórica. Então tem essa duas vias. Acho que esse é um ponto bem importante. Acho que outro ponto é o planejamento. Eu me sinto um professor que se tirar o planejamento de mim (risos) fica bem difícil de atuar. Eu acho que, quando eu sento e penso as minhas aulas, o meu conteúdo, minha metodologias, minhas estratégias de avaliação, etc., eu penso em todos os momentos que a aula vai ter, como é que eu vou desenvolver a aula ao longo de um semestre. E eu sempre renovo, o planejamento nunca é o mesmo.</p>	<p>inato.</p> <p>10) Estimulação do processo criativo.</p> <p>11) Criação dentro do processo de avaliação.</p> <p>12) Processo de criação de uma espetáculo de dança e a subjetividade do grupo.</p> <p>13) O debate de ideias dentro do processo criativo.</p> <p>14) A abordagem Crítico-emancipatória e o processo criativo.</p> <p>15) Autonomia e emancipação.</p>	<p>planejamento para a sua prática pedagógica. Por meio do planejamento consegue visualizar como trabalhar durante o semestre letivo. Apesar de haver um conteúdo base a ser trabalhado, seu planejamento é flexível, pois é importante o sentido dado para aquele conteúdo. Para ele a criatividade já deve estar no planejamento. Por exemplo, na aula de contagem métrica nas atividades rítmicas. Nesse aula ele utiliza a leitura de um artigo sobre a temática, o conceito e, a partir disso, eles vão para a prática. A contagem métrica da música é algo objetivo e o que é feito com a marcação rítmica, com esse pulsar, com esse BPM vai depender da metodologia do professor. Afirma instigar o aluno a criar</p>
---	---	---



<p>Claro, tem uma base, tem um conteúdo que ele tá ali né, já tá posto, já é um conhecimento que a sociedade acadêmica vê como importante, fundamental para a formação do professor de Educação Física. Mas, dentro disso tem o meu planejamento, e o meu planejamento ele é bem flexível. Acho que isso também é importante, no sentido de como é que meu conteúdo, esse conteúdo que eu trabalho, ele é pensado. Em relação a criatividade, ela tá junto no planejamento, então eu penso. Quando eu penso numa dinâmica, numa atuação, tá dentro de um conteúdo, tá dentro de um referencial teórico, acho que isso tá tudo colado. As atividades que eu proponho, eu acho que essa palavra é bem importante, propor</p>		<p>individual e coletivamente. O sujeito E diz gostar de aguçar a criação a partir de um conhecimento técnico e fundamentado num conceito. Criar não é algo inato e nem deve ser forçado, deve ser instigado no aluno. O sujeito E acredita que em atividades de criação coletiva, alguns alunos acabam não participando diretamente do processo criativo e, por isso, também realiza atividades onde a criação é individual. Essas situações, também estão presentes no processo avaliativo. O exemplo do espetáculo de dança dentro do processo avaliativo, que é criado coletivamente, por toda a turma. Para ele o processo criativo aqui apresenta um desafio, pois diferentes ideais são debatidas ao longo do processo, o que</p>
--	--	--

<p>mesmo. Eu ensino, por exemplo, nas atividades rítmicas a contagem métrica. Então eu levo um artigo que fala sobre isso, ou levo um conceito do Kunz<sup>18</sup>, que é qualidade rítmica natural. Então, a partir desse conceito eles vão pra prática e na prática, por exemplo, eu mostro na música como é que faz a contagem. Mas, efetivamente, a contagem é algo objetivo, ta posto. Agora o que eu faço com a marcação rítmica, com esse pulsar, com esse BPM<sup>19</sup>, essa batida. Aí eu instigo o aluno a criar tanto individual quanto no grupo, isso também é uma coisa que eu também gosto bastante, que é, nas minhas aulas, propor, aguçar ele</p>		<p>acaba deixando cada espetáculo único. Assevera que as dificuldades são grandes, porém o resultado é gratificante. O sujeito E aponta que o referencial teórico do professor, influencia em sua prática. Ele afirma que atualmente tem trabalhado com o referencial Crítico-Emancipatório, onde há uma busca pela emancipação do aluno, por meio das aulas o aluno constrói o conhecimento de maneira autônoma.</p>
---	--	---

<sup>18</sup> Eleonor Kunz é um dos grandes nomes da Educação Física brasileira. Pensa o processo pedagógico da Educação Física escolar com um viés crítico. Esteve entre os autores que entre meados da década de 1980 e década de 1990, buscou ressignificar a prática pedagógica na Educação Física. Sua obra mais de maior visibilidade foi “Transformação didática pedagógica do esporte” (1994).

<sup>19</sup> Batidas por minuto.

<p>a partir de um conhecimento técnico e fundamentado num conceito, que daí sim ele tem as condições pra criar. Porque criar não é algo inato, não se nasce criativo assim. 'Você nasceu criativo e você não nasceu, então vai morrer não criativo', não é assim. Eu entendo assim, acho que a gente tem que ser instigado a criar, aí todos quando são instigados, criam sim. E também se eles tiverem interesse em criar, porque eu não vou forçar ninguém a criar. Então as vezes, por exemplo num grupo, um aluno ou outro, ele se esconde atrás do grupo e quem cria são alguns. Mas ele está ali também no meio, ele também está aprendendo. Por isso que as vezes eu faço atividades individuais, porque daí ele tem que criar, ele tem que propor alguma</p>		
--	--	--

coisa. É isso mesmo, a criação pode ser individual, pode ser coletiva. Até provas né, porque eu faço prova prática, tanto na dança quanto na ginástica tem a questão deles estarem fazendo uma avaliação prática onde, a criação se dá de forma individual em algumas provas, mas também se dá de forma coletiva como por exemplo num espetáculo de dança. Um espetáculo de dança ele é único. Nunca um espetáculo de dança, das disciplinas de dança foram iguais uns aos outros, nem na temática, nem nas coreografias, nem no figurino, nem em nada, nunca nada é parecido. E esse espetáculo, ele é montado coletivamente, pela sala inteira. E isso é um desafio muito grande, porque o trabalho de grupo, geralmente a gente

coloque 5 pessoas, um número ímpar e não muito grande, pra que as pessoas possam falar também no grupo e dar suas opiniões. Criação também tem isso, tem essa questão também de eu coloco a minha ideia e você também coloca e as vezes a sua ideia é diferente da minha, e a gente vai também num convencimento ali, pra chegar num denominador comum. E quando isso é um grupo inteiro que tem que discutir é mais difícil, mas ao mesmo tempo o resultado é muito gratificante. E eu acho também que uma outra coisa bem importante é a a concepção de Educação que você tem, de Educação Física, porque até como tu comentou sobre perspectiva de criação e quando tu escolheu o sujeito já pensou nisso,

<p>porque o meu referencial teórico ele busca isso, ele busca propor, ele busca eu instigar o aluno a criar. Isso porque eu trabalho com a questão da emancipação humana, eu tenho essa questão teórica fundamentada na abordagem crítico-emancipatória da Educação Física, que é uma que eu venho trabalhando há mais tempo, que eu venho trabalhando no meus projetos de extensão em dança de salão e outros projetos de pesquisa e atuação, eu sempre venho buscando esse referencial. E nele, o aluno tem que se emancipar, não o professor. Então através das aulas, através dos conteúdos, ele vai se emancipando, ele vai construindo, ele vai tendo essa autonomia. Eu acho que o próprio referencial teórico ajuda</p>		
---	--	--

<p>nesse olhar, quando eu preparo uma aula, quando eu preparo um exercício, uma atividade, eu já vou com esse olhar da emancipação humana. Então é o aluno ele é que vai se emancipar, ele é que vai dar um norte pra isso.</p>		
---	--	--

**Asserções:**

- 1) Diferenças entre a formação acadêmica e o trabalho no contexto escolar.
- 2) A busca da práxis na prática pedagógica dos acadêmicos: relações entre teoria e prática.
- 3) Planejamento: importância, conteúdos, flexibilidade e criatividade.
- 4) Criatividade como algo aprendido e não inato.
- 5) Estimulação do processo criativo: criação individual e coletiva, a
- 6) Objetividade do conteúdo e a subjetividade da criação do aluno.
- 7) Criação e avaliação: o espetáculo de dança, a subjetividade do grupo e o debate de ideias dentro do processo criativo
- 8) A abordagem Crítico-emancipatória e o processo criativo: autonomia e emancipação.

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 9:** Análise Ideográfica do discurso do Sujeito F

<b>Análise Ideográfica do Sujeito F</b>		
<b>Discurso Ingênuo</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
Bom, a minha criatividade eu baseio muito na observação do	1) A observação do comportamento. 2) Criatividade para fugir	O sujeito F considera que utiliza o processo de observação

<p>comportamento das crianças, pra gente fugir do usual. Essa criatividade eu observo no momento livre que tem no final da aula, eu vejo, por exemplo, que muitos gostam de mergulhar. Então, eu vou explorar isso, esse mergulho nessa criatividade, tentando agregar com as outras qualidades que são trabalhadas na aula. Isso daí eu uso como moeda de troca também, é bem importante essa parte aí. É basicamente isso, eu gosto de seguir essa linha de pensamento mesmo. Observação do comportamento deles, do que eles gostam e, a partir disso eu vou me baseando, porque cada turma tem um diferencial, cada idade pede uma criatividade diferente. Quanto maior os alunos, mais exige do professor essa</p>	<p>do conteúdo tradicional.</p> <p>3) Observação dos momentos livres para perceber quais as preferências dos alunos.</p> <p>4) Alguns jogos e brincadeiras como estímulo para a realização das atividades.</p> <p>5) Perceber a individualidade de cada turma.</p> <p>6) Relação entre a idade dos alunos e a criatividade.</p> <p>7) Utilização de materiais do cotidiano (copo de água) nas atividades.</p> <p>8) A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas atividades.</p>	<p>dos alunos, tanto do comportamento, quanto das suas preferências no meio aquático. A partir disso, ele utiliza as questões observadas na criação e planejamento das atividades. Utiliza as atividades de preferência dos alunos como reforço para a realização das outras atividades. O sujeito F assevera que cada turma tem uma individualidade e isso é observado, que cada idade necessita de um tipo diferente de criatividade, quanto mais velhos maior a exigência de uma aula criativa. Para ele, a criatividade é utilizar estratégias para fugir do conteúdo tradicional. O sujeito F deu o exemplo de uma atividade para trabalhar a flutuação na posição dorsal, em que ele mandou os alunos equilibrarem seus copos de água na cabeça e</p>
--	---	---



<p>criatividade, porque eles vão tendo esse repertório, quanto maior a gente tem mais desafio pra ta buscando isso. Então a gente procura basear também em coisas que estão em alta, na modinha assim deles. Talvez foge um pouco da criatividade, mas um momento que a gente consegue aplicar isso numa aula, eu acho que já se torna criativo. Você sair do usual de certa forma já é criativo, você não ficar no arroz e feijão, essas coisas, tem que misturar. Teve um dia que a gente tava treinando pernada, flutuação do costas, aí eles toda hora tem esse costume de ficar pegando o copinho d'água, então aí eu já expliquei pra eles, pega o copinho de vocês que vocês estão utilizando pra tomar água toda hora e deixa guardado que no final da aula a</p>		<p>realizar o movimento. Os alunos gostaram muito da atividade, dizendo que uma das turmas possui uma aluna portadora de necessidades especiais que realiza a atividade. O grau de dificuldade da atividade foi aumentado gradativamente e o sujeito F confirma que os alunos pedem para a atividade ser realizada novamente.</p>
---	--	---

<p>gente vai fazer uma coisa diferente. Então eles fazem a aula já pensando naquilo. Aí no final, eu falei pra eles equilibrarem o copinho com a te a metade com água, equilibrar na testa e esse era o desafio deles, então eles acharam um máximo. Aí tem uma aula que tem uma aluna que ela é especial. Então, isso daí foi pra ela, além de tudo a gente exerceu a criatividade e foi um meio de inclusão também, porque ela participa bastante com as meninas. Então, eles tiveram que nadar, com o copinho de água na testa, fazendo a pernada do crawl<sup>20</sup>. Depois a gente foi aumento o grau de dificuldade, colocou a braçada do costas e tudo mais, enfim. Então foi diferente, a gente treinou o equilíbrio, com</p>		
--	--	--

---

<sup>20</sup> Um dos quatro principais nados.

<p>material simples e coisa do dia a dia. Sempre quando eles estão querendo alguma coisa, eles perguntam 'ah hoje vai ter o exercício do copo?'. A semana passada mesmo perguntaram, eu falei 'ah vamo vê, tem que vê aí, vocês se comportarem'. Sempre tem que estar procurando, uma coisinha simples as vezes gente acha um coisa que dá super certo.</p>		
---	--	--

**Asserções:**

- 1) Observação da turma: individualidade, comportamento e preferências.
- 2) Criatividade para fugir do conteúdo tradicional.
- 3) Alguns jogos e brincadeiras como estímulo para a realização das atividades.
- 4) Relação entre a idade dos alunos e a criatividade.
- 5) Utilização de materiais do cotidiano (copo de água) nas atividades.
- 6) A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas atividades.

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 10:** Análise Ideográfica do discurso do Sujeito G

<b>Análise Ideográfica do Sujeito G</b>		
<b>Discurso Ingênuo</b>	<b>Unidades de</b>	<b>Discurso articulado</b>

	<b>significado</b>	
<p>Eu acho que um primeiro ponto onde a criatividade aparece nas minhas aulas é pela questão da disponibilidade de materiais até pra que esse próprio conteúdo fixo aconteça. Então no caso de aulas, por exemplo, de ginástica, de lutas, os materiais eles não existem na escola, simplesmente não tem, não existe essa possibilidade. Então a gente acaba que transformando isso numa outra brincadeira, numa outra experiência, que a gente, na verdade, na nossa concepção, na nossa cabeça do professor, que vai levar o aluno a ter uma experiência parecida, ou digamos que semelhante a experiência da ginástica em si. A gente sabe que fica, eu acho que fica devendo, fica faltando</p>	<p>1) Criatividade como estratégias para superar a ausência de recursos materiais.</p> <p>2) Conteúdos obrigatórios sem suporte material para seu trabalho.</p> <p>3) Ludicidade na a adaptação do conteúdo.</p> <p>4) Ausência de vivências corporais consequente dos problemas materiais.</p> <p>5) Criação em atividades rítmicas, ginástica e dança.</p> <p>6) Criatividades e os para lidar com problemas estruturais e espaciais.</p> <p>7) Adaptação de regras e duração das atividades por conta dos problemas estruturais.</p> <p>8) Criatividade para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais.</p>	<p>O sujeito G afirma que é necessária criatividade para superar os problemas materiais e ministrar o conteúdo obrigatório. Para ele conteúdos de ginástica e lutas não apresentam suporte material para ser trabalhado. Modificar e acrescentar a ludicidade para que o aluno tenha essa experiência, porém acredita que isso acaba privando os alunos de algumas vivências corporais. O sujeito G diz agregar os conteúdos da ginástica as aulas de dança, pois possuem uma aproximação. Contesta que há um problema estrutural, não possuindo cobertura na quadra. Por conta da temperatura, em alguns horários, ele precisa adaptar regras e duração das atividades para que os alunos</p>

<p>algumas experiências corporais. Mas assim, no caso da ginástica a gente transforma numa dança que tem lá alguns movimentos da ginástica. Então a gente consegue trabalhar dança 'ah consegue', porque tem som, porque tem essas coisas, aí a gente trabalha assim, algumas coisas a gente transforma. E a questão de várias coisas, por exemplo, ambiente de infraestrutura que eu tenho aqui, aqui eu não tenho quadra coberta, não tem nada. Então assim, o sol tá lá "torando", então a gente tem que alterar muitas coisas. Por exemplo, um jogo que duraria 30 minutos, ele passa a durar 10 minutos, eu tenho que trocar o objetivo dele, eu tenho que trocar a regra, pra que ele acabe mais rápido, porque se não as crianças não</p>		<p>consigam realizar e não se sintam mal. Além disso, o sujeito G afirmou que é necessário utilizar a criatividade para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, pois possui mais de um aluno em algumas turmas é que é necessária criatividade para conseguir lidar com as situações e realizar a inclusão.</p>
--	--	--

conseguem ficar mais de 15 minutos expostas ao sol. Ai vou lá altero a regra, passa a ser com duas bolas pra poder 'ah queima todo mundo mais rápido, beleza acabou, então agora a gente pode beber água e voltar lá pra dentro', uma coisa assim. Então eu acho que a criatividade ela é mais utilizada porque a própria estrutura da escola, dos materiais, não proporciona que a gente trabalhe o conteúdo do jeito que ele é. E no geral também porque a gente recebe alunos muito diferenciados, então eu tenho salas aqui que eu tenho um aluno especial mais um aluno síndrome de down, tudo na mesma sala. Então é uma sala de 25 alunos, com mais 2 especiais, é bem complicado, então na mesma hora que você está prestando

<p>atenção em uma coisa você está prestando atenção em outra. Então você tem que ser criativo no sentido de como que você vai prender a atenção de todo mundo, como que você vai propor uma atividade que todos possam participar e tudo mais. Acho que é isso.</p>		
<p><b>Asserções:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Criatividade: estratégias para superar problemas materiais e estruturais.</li> <li>2) Conteúdos obrigatórios: ludicidade na a adaptação do conteúdo.</li> <li>3) Ausência de vivências corporais consequente dos problemas materiais.</li> <li>4) Criação em atividades rítmicas, ginástica e dança.</li> <li>5) Criatividade para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais.</li> </ol>		

**Organização:** Marcondes, 2015.

### 3.2.2. Análise Nomotética dos Discursos

Nesse momento, apresentamos agora a análise nomotética, que é um aprofundamento no olhar dado as asserções dos discursos dos sujeitos. Para tanto, há um processo de reflexão buscando encontrar uma unicidade no que se fala, buscando possíveis convergências e até divergências entre os discursos dos sujeitos estudados.

Para que isso seja possível o pesquisador precisa deixar de lado por alguns momentos suas crenças, valores, ideias, para que não haja um pré-julgamento do que foi dito. Desse olhar, resultam as categorias abertas, que serão analisadas posteriormente neste estudo. Em um primeiro momento

(quadro 11) apresentamos uma reorganização das asserções encontradas neste estudo.

**Quadro 11:** Asserções dos discursos dos Sujeitos

<b>Asserções</b>	<b>Sujeito de Pesquisa</b>
1) Contextualização histórico, cultural e social do conteúdo. 2) Autonomia: proposta da escola, professor e aluno neste processo. 3) A transposição dos jogos eletrônicos para a prática corporal. 4) Atividades extracurriculares: o treinamento esportivo e a criatividade nesse processo.	A
5) Dificuldade do no trabalho com a Educação Infantil. 6) A busca e adaptação do conhecimento: a utilização de diferentes matérias como alternativa pedagógica. 7) Satisfação de pais e alunos: resultados apresentados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. 8) A criatividade em contraponto à repetição 9) O circuito como estratégia pedagógica: os conhecimentos específicos dentro do todo.	B
10) Criatividade e estratégias para reter a atenção do aluno: a modificação do conteúdo tradicional por meio de adaptações no jogo 11) Criatividades e estratégias para suprir dificuldades espaciais e materiais: construção e adaptação de materiais. 12) Participação do aluno no processo criativo.	C
13) Diferenças de idade e fases de desenvolvimento. 14) Adaptação da prática aos diferentes contextos e às individualidades do aluno. 15) A percepção e movimentação rítmica agregada aos	D



conteúdos da luta.	
<p>16) Diferenças entre a formação acadêmica e o trabalho no contexto escolar.</p> <p>17) A busca da práxis na prática pedagógica dos acadêmicos: relações entre teoria e prática.</p> <p>18) Planejamento: importância, conteúdos, flexibilidade e criatividade.</p> <p>19) Criatividade como algo aprendido e não inato.</p> <p>20) Estimulação do processo criativo: criação individual e coletiva.</p> <p>21) Objetividade do conteúdo e a subjetividade da criação do aluno.</p> <p>22) Criação e avaliação: o espetáculo de dança, a subjetividade do grupo e o debate de ideias dentro do processo criativo</p> <p>23) A abordagem Crítico-emancipatória e o processo criativo: autonomia e emancipação.</p>	E
<p>24) Observação da turma: individualidade, comportamento e preferências.</p> <p>25) Criatividade para fugir do conteúdo tradicional.</p> <p>26) Alguns jogos e brincadeiras como estímulo para a realização das atividades.</p> <p>27) Relação entre a idade dos alunos e a criatividade.</p> <p>28) Utilização de materiais do cotidiano (copo de água) nas atividades.</p> <p>29) A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas atividades.</p>	F
<p>30) Criatividade: estratégias para superar problemas materiais e estruturais.</p> <p>31) Conteúdos obrigatórios: ludicidade na a adaptação do conteúdo.</p> <p>32) Ausência de vivências corporais consequente dos problemas materiais.</p>	G

33) Criação em atividades rítmicas, ginástica e dança.	
34) Criatividade para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais.	

**Organização:** Marcondes, 2015.

Feito isso, foram observadas as possíveis convergências entre a fala dos sujeitos estudados. Essa busca nos levou a organização das categorias abertas deste estudo, as quais serão interpretadas na hermenêutica deste estudo.

**Quadro 12:** Determinação das categorias abertas dos discursos

<b>Asserções</b>	<b>Categorias Abertas</b>
1) Contextualização histórico, cultural e social do conteúdo. 14) Adaptação da prática aos diferentes contextos e às individualidades do aluno. 24) Observação da turma: individualidade, comportamento e preferências.	Contextualização, adaptação e comportamento.
2) Autonomia: proposta da escola, professor e aluno neste processo. 12) Participação do aluno no processo criativo. 17) A busca da práxis na prática pedagógica dos acadêmicos: relações entre teoria e prática. 20) Estimulação do processo criativo: criação individual e coletiva. 22) Criação e avaliação: o espetáculo de dança, a subjetividade do grupo e o debate de ideias dentro do processo criativo. 23) A abordagem Crítico-emancipatória e o processo criativo: autonomia e emancipação.	Autonomia, criação e avaliação.
3) A transposição dos jogos eletrônicos para a prática corporal. 4) Atividades extracurriculares: o treinamento	

<p>esportivo e a criatividade nesse processo.</p> <p>8) A criatividade em contraponto à repetição.</p> <p>9) O circuito como estratégia pedagógica: os conhecimentos específicos dentro do todo.</p> <p>10) Criatividade e estratégias para reter a atenção do aluno: a modificação do conteúdo tradicional por meio de adaptações no jogo.</p> <p>18) Planejamento: importância, conteúdos, flexibilidade e criatividade.</p> <p>21) Objetividade do conteúdo e a subjetividade da criação do aluno.</p> <p>25) Criatividade para fugir do conteúdo tradicional.</p> <p>28) Utilização de materiais do cotidiano (copo de água) nas atividades.</p> <p>31) Conteúdos obrigatórios: ludicidade na a adaptação do conteúdo.</p>	<p>Criatividade, flexibilidade e ludicidade.</p>
<p>5) Dificuldade no trabalho com a Educação Infantil.</p> <p>7) Satisfação de pais e alunos: resultados apresentados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.</p> <p>13) Diferenças de idade e fases de desenvolvimento.</p> <p>16) Diferenças entre a formação acadêmica e o trabalho no contexto escolar.</p> <p>27) Relação entre a idade dos alunos e a criatividade.</p>	<p>Criatividade e os diferentes contextos etários.</p>
<p>6) A busca e adaptação do conhecimento: a utilização de diferentes matérias como alternativa pedagógica.</p> <p>11) Criatividades e estratégias para suprir dificuldades espaciais e materiais: construção e adaptação de materiais.</p> <p>26) Alguns jogos e brincadeiras como estímulo para</p>	<p>Criatividade e as estratégias estruturais e materiais.</p>

<p>a realização das atividades.</p> <p>30) Criatividade: estratégias para superar problemas materiais e estruturais.</p> <p>32) Ausência de vivências corporais consequente dos problemas materiais.</p>	
<p>15) A percepção e movimentação rítmica agregada aos conteúdos da luta.</p> <p>19) Criatividade como algo aprendido e não inato.</p> <p>29) A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas atividades.</p> <p>33) Criação em atividades rítmicas, ginástica e dança.</p> <p>34) Criatividade para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais.</p>	<p>Percepção, criatividade e inclusão.</p>

**Organização:** Marcondes, 2015.

Após essa organização das asserções em cada categoria a qual a mesma pertence, o quadro 13 apresenta a identificação das categorias abertas no discurso de cada sujeito.

**Quadro 13:** Convergências das categorias abertas identificadas nos discursos dos sujeitos.

<b>Sujeitos</b> <b>Categorias Abertas</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
Contextualização, adaptação e comportamento.							
Autonomia, criação e avaliação.							
Criatividade, flexibilidade e ludicidade.							
Criatividade e os diferentes contextos							

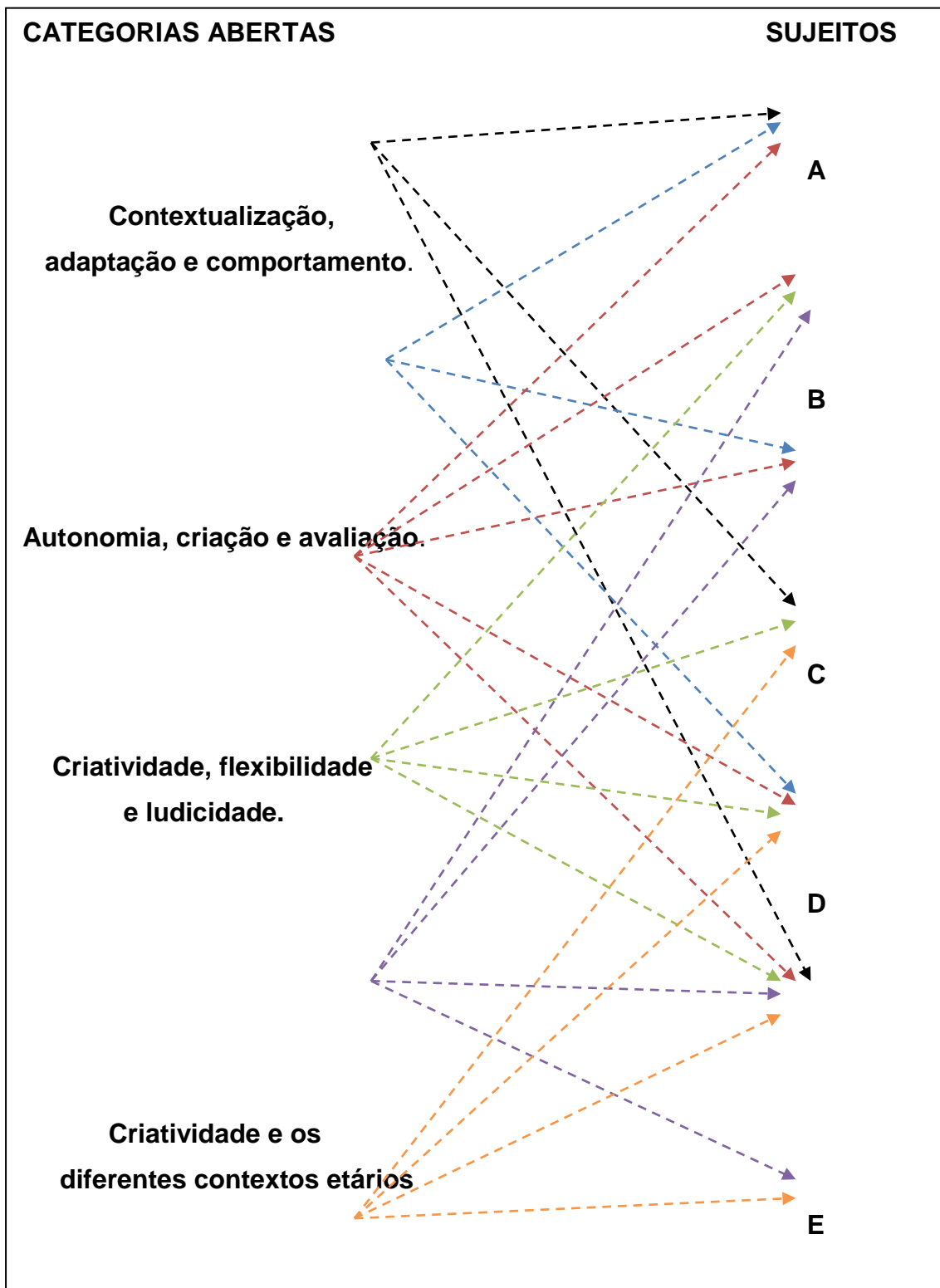
etários.							
Criatividade e as estratégias estruturais e materiais.							
Percepção, criatividade e inclusão.							

**Organização:** Marcondes, 2015.

No quadro acima foram apresentadas as primeiras categorias abertas encontradas neste estudo, e no discurso de quais sujeitos estão presentes. Novas categorias ainda serão encontradas a partir da análise dos símbolos. Em seguida uma nova redução será realizada.

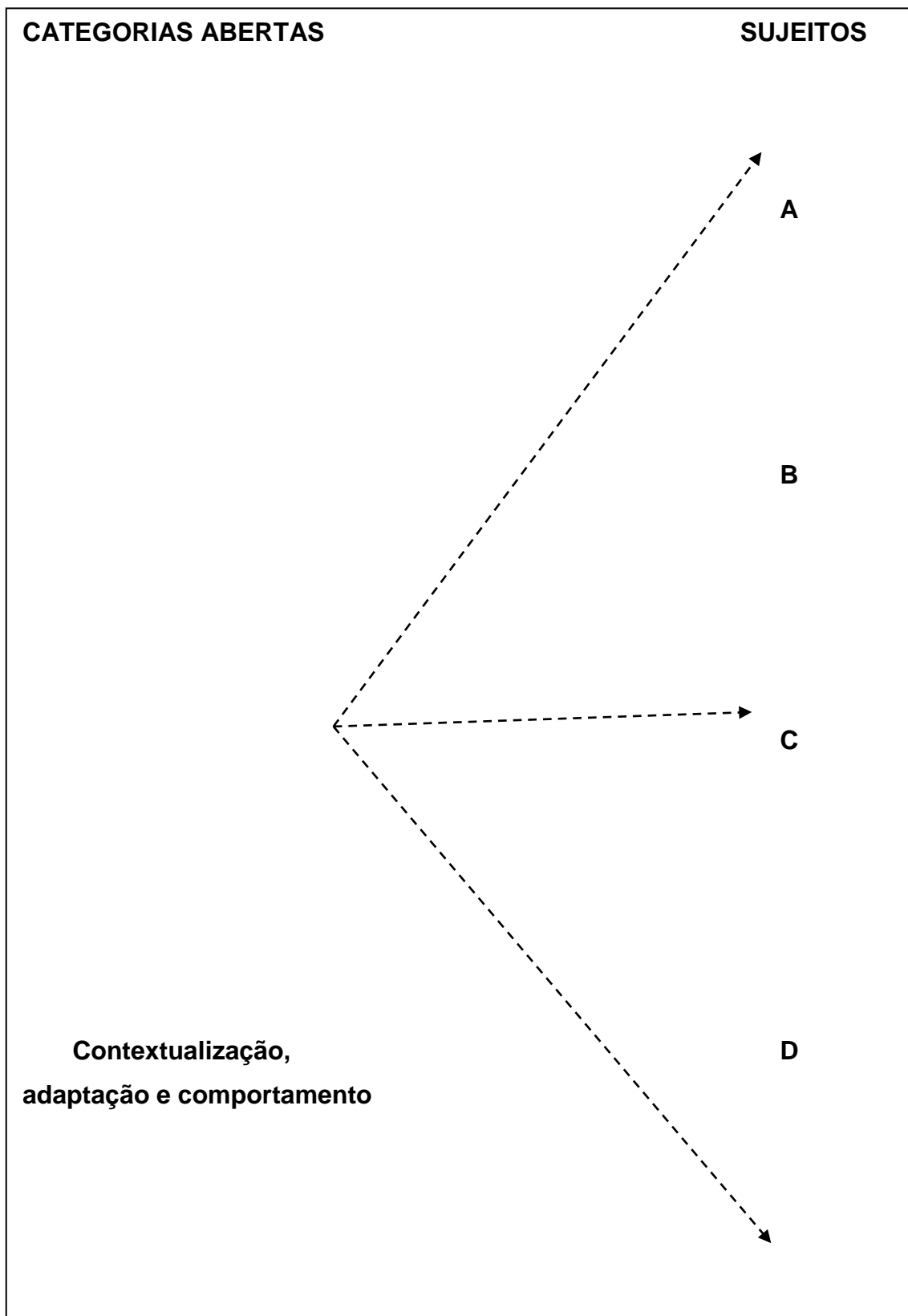
A seguir, as figuras de 1 à 7 representam a distribuição das categorias nos discursos dos sujeitos deste estudo. Na figura 1 é mostrado o panorama geral e nas figuras de 2 a 7 as categorias são apresentadas separadamente.

**Figura 1:** Gráfico de convergência dos depoimentos às categorias abertas.



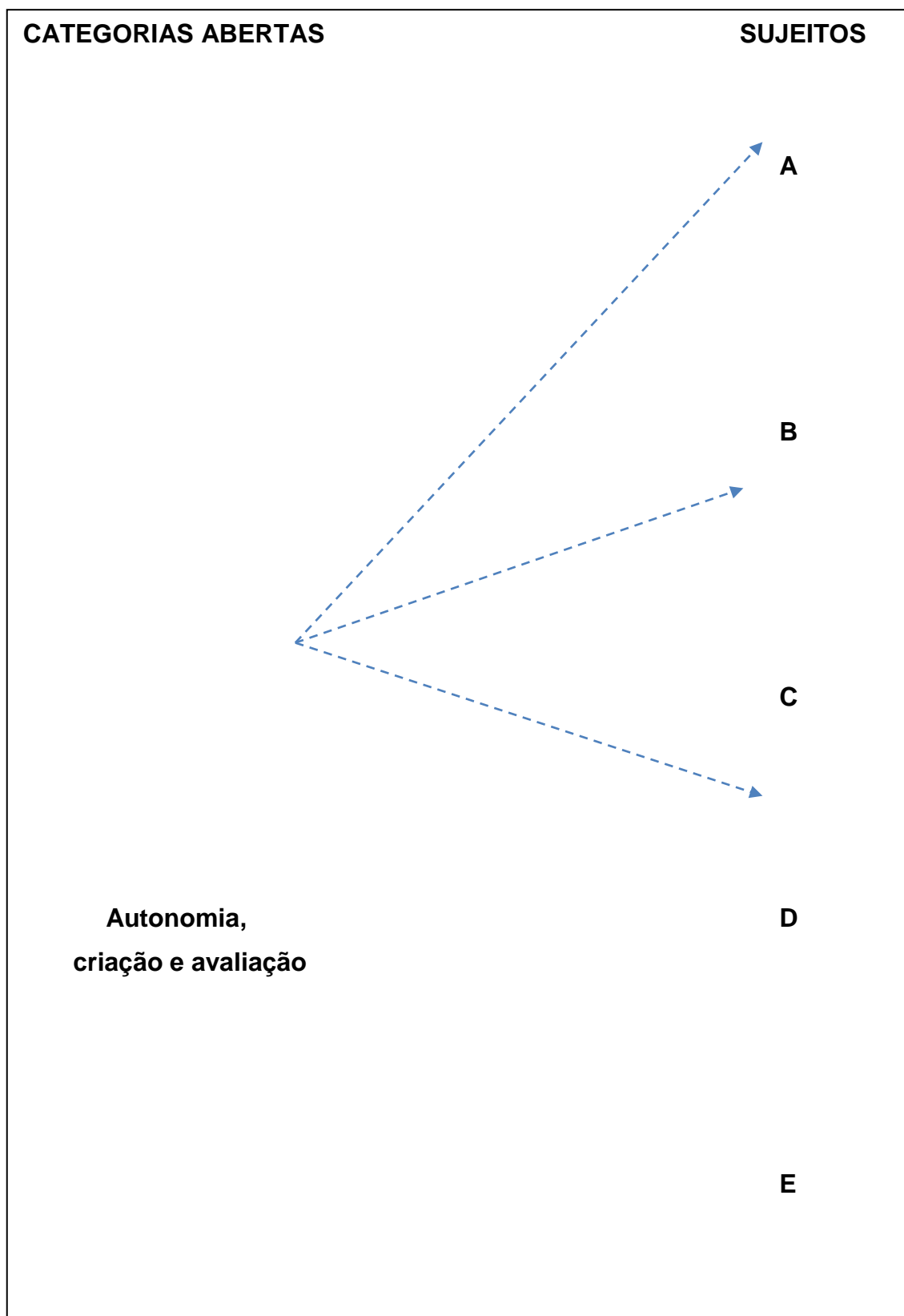
Organização: Marcondes, 2015.

**Figura 2:** Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Contextualização, adaptação e comportamento'.



**Organização:** Marcondes, 2015.

**Figura 3:** Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Autonomia, criação e avaliação'.

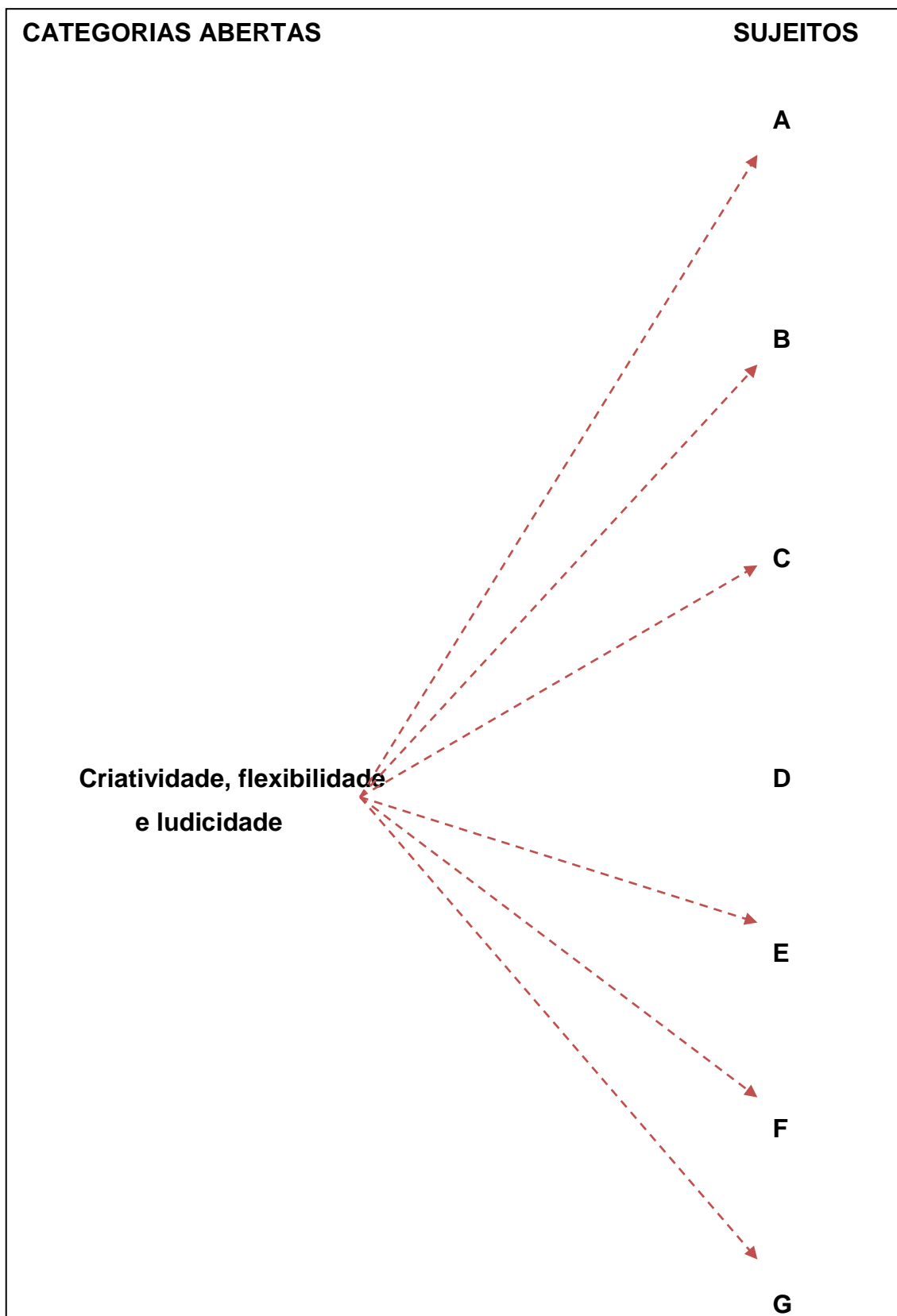


**Organização:** Marcondes, 2015.



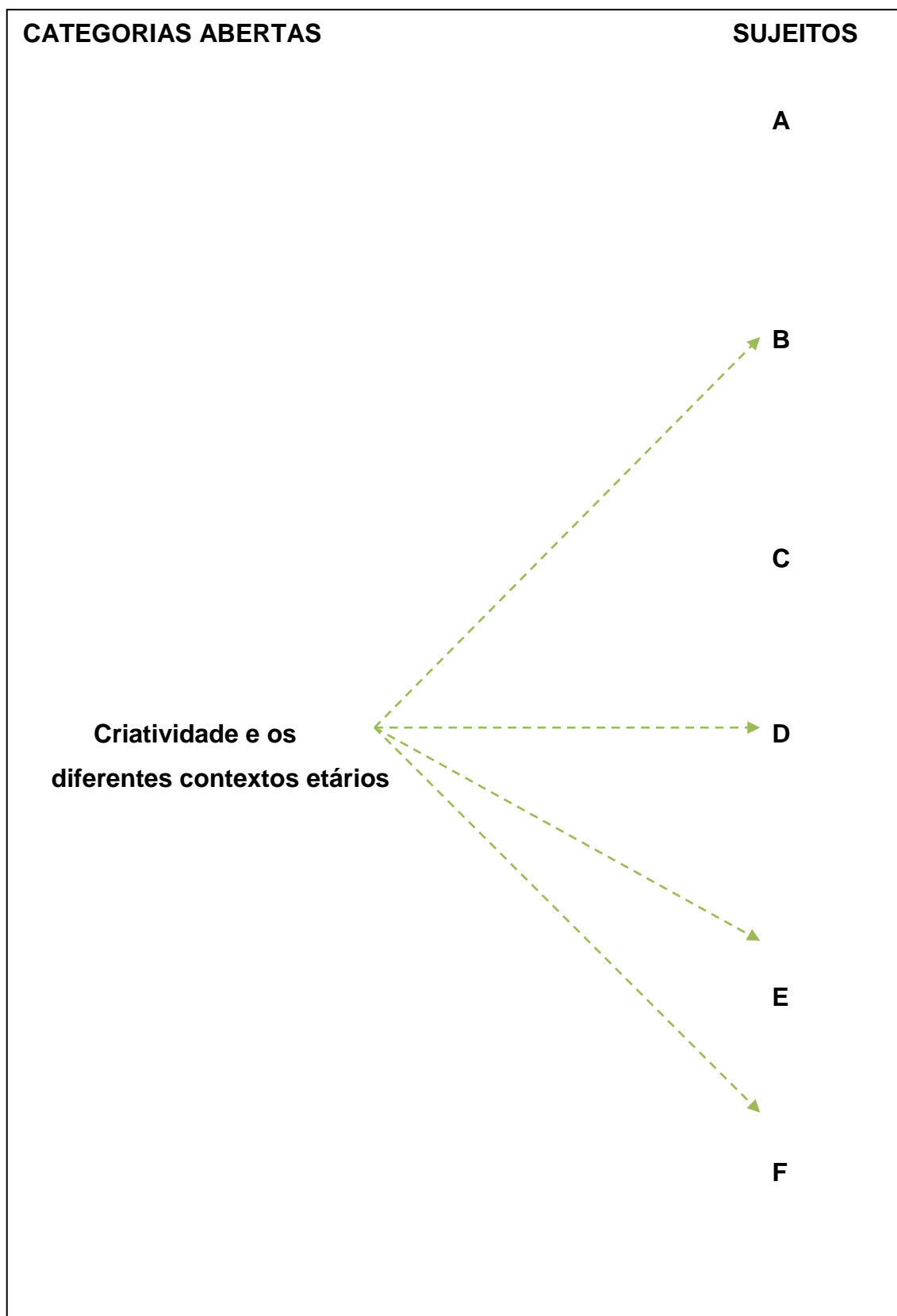


**Figura 4:** Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Criatividade, flexibilidade e ludicidade'.



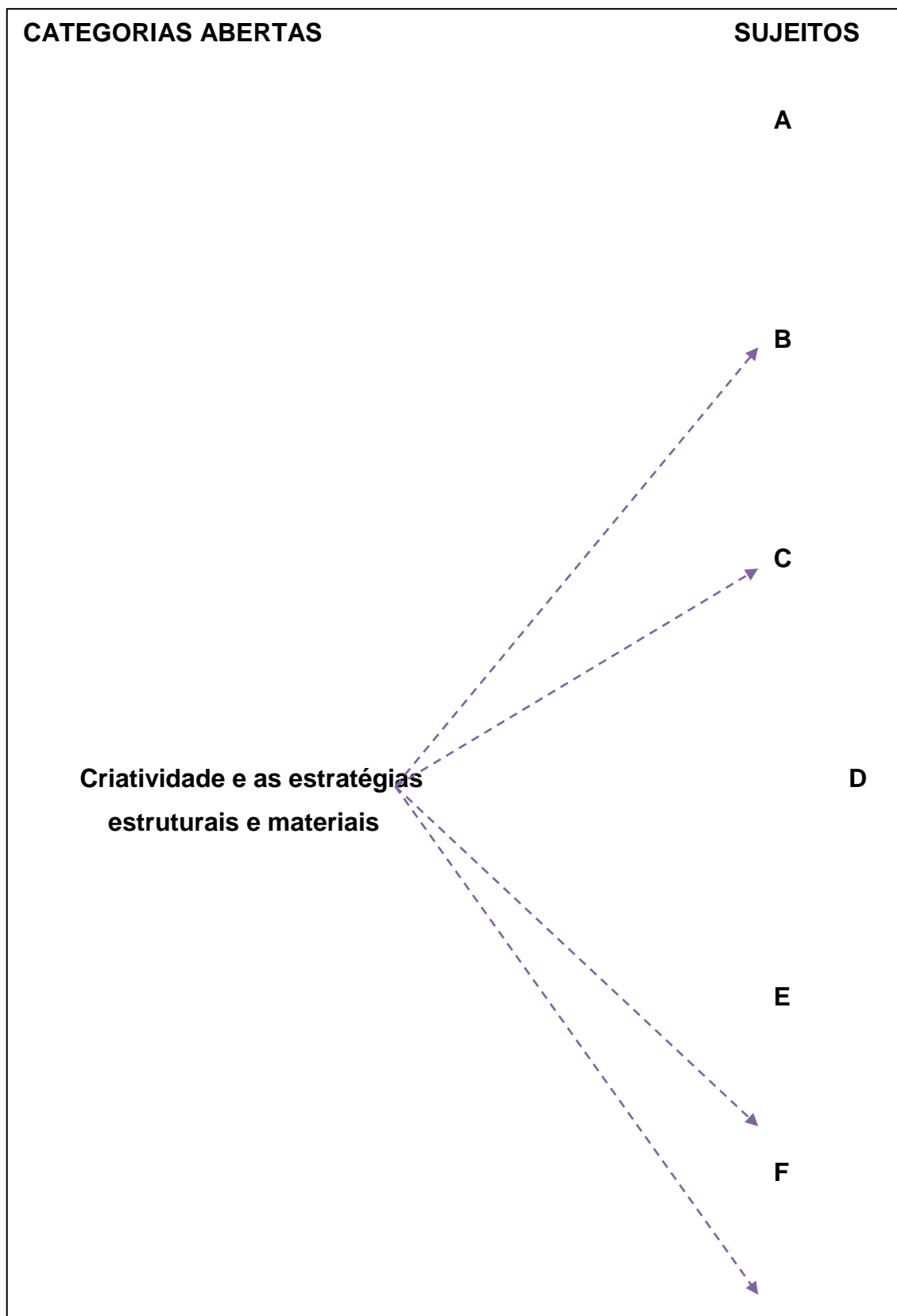
**Organização:** Marcondes, 2015.

**Figura 5:** Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Criatividade e os diferentes contextos etários'.



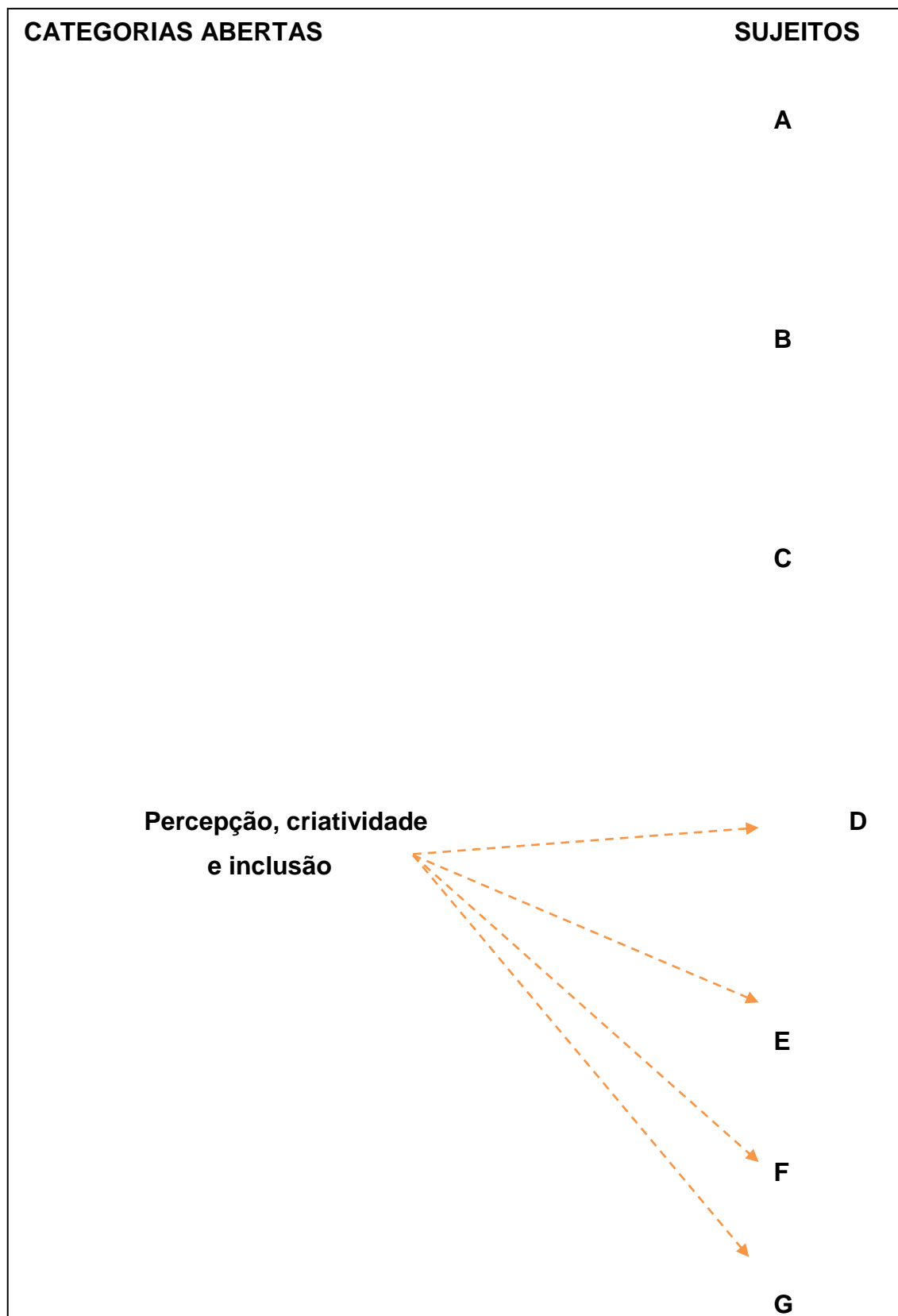
**Organização:** Marcondes, 2015.

**Figura 6:** Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Criatividade e as estratégias estruturais e materiais'.



**Organização:** Marcondes, 2015.

**Figura 7:** Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta 'Percepção, criatividade e inclusão'.



**Organização:** Marcondes, 2015.



### 3.3. ANÁLISE DOS SÍMBOLOS

#### 3.3.1. Análise Ideográfica das Símbolos

Os quadros 14 à 20 apresentam as imagens escolhidas por cada sujeito e as Análises Ideográficas. Vale ressaltar que mostramos aos sujeitos uma seleção com 40 imagens ligadas ao símbolo deste estudo para que os mesmos escolhessem uma que, para eles, represente sua criatividade. Contudo, informamos que se nenhuma imagem o tocasse nesse sentido, eles poderiam procurar outra imagem para nos apresentar.

**Quadro 14:** Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito A

<b>Análise Ideográfica da Imagem do Sujeito A</b>		
		
<b>Fonte:</b> Imagens do Google <sup>21</sup>		
<b>Discurso Ingênuo</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Discurso Articulado</b>
Escolhi esta imagem, pois acredito que busco	1) Criatividades: inovação na busca do	O sujeito A afirma que busca sair de sua zona

<sup>21</sup>Disponível em: <https://myyogamood.wordpress.com/2014/03/24/come-disciplinare-la-mente-kapalabhati/>

<p>sair da minha zona de conforto na minha prática, buscando inovar sempre, trazendo novos elementos e perspectivas, mas sem menosprezar a produção que já tenha sido realizada sobre o tema. Essa imagem representa também como eu entendo os alunos, pois existem aqueles que desenvolvem por si só, que alcançam mais do que o proposto inicialmente. Outros ficam mais restritos as orientações e direcionamentos que o professor faça, ou até mesmo não alcancem naquele momento. E ambos devem ser valorizados.</p>	<p>conhecimento. 2) Individualidades dos alunos.</p>	<p>de conforto, tentando inovar sempre em sua prática pedagógica, trazendo sempre novos elementos e perspectivas com embasamentos teóricos. Assevera que essa imagem também representa a forma como ele enxerga os alunos. Para ele, existem aqueles alunos que aprendem mais facilmente, e outros que precisam das orientações do professor e de tempo para tal. Destarte, ambos devem ser valorizados.</p>
<p><b>Asserções:</b></p> <p>1) Criatividades: inovação na busca do conhecimento. 2) Individualidades dos alunos.</p>		

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 15:** Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito B



### Análise Ideográfica da Imagem do Sujeito B



Fonte: Imagens do Google <sup>22</sup>

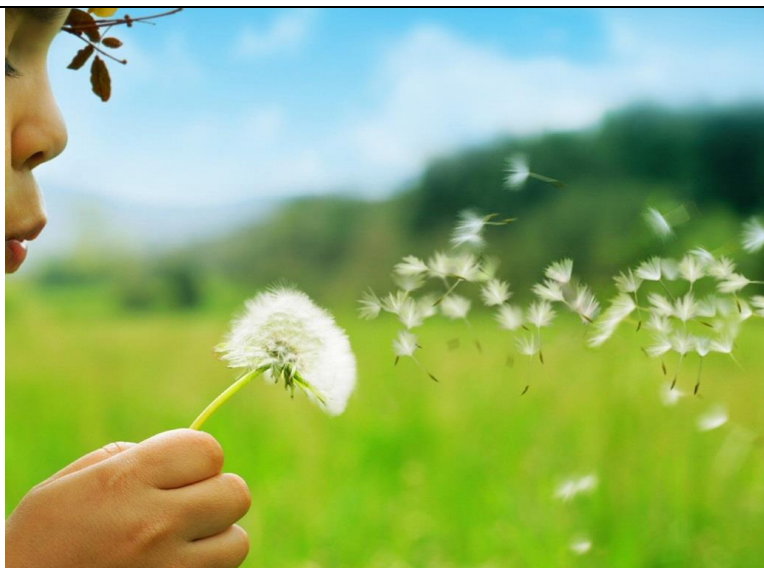
Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Escolhi esta imagem porque é uma imagem forte, com personalidade. Toda prática deve ser espontânea e criativa e o professor em sala deve ter essa força e criatividade que o mundo proporciona.</p>	<p>1) Força e personalidade 2) Espontaneidade e criatividade na prática pedagógica.</p>	<p>O sujeito B optou por essa imagem por acreditar que transmite a ideia de força e possui personalidade. Ele afirma que toda prática deve ser espontânea e criativa, utilizando esta força e criatividade.</p>
<p><b>Asserções:</b></p> <p>1) Criatividade: a atitude espontânea na prática pedagógica.</p>		

**Organização:** Marcondes, 2015.

### Quadro 16: Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito C

<sup>22</sup> Disponível em: <http://weheartit.com/Lioness1987>

## Análise Ideográfica da Imagem do Sujeito C



Fonte: Imagens do Google<sup>23</sup>

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Me vejo nessa imagem. E acho que todos sentem essa vontade ao ver essa planta. A ideia de usar como representação da criatividade é fantástica... é como você ter uma ideia e deixá-la fluir. A criatividade é uma característica totalmente única e nossa. Cada um é responsável pelo que imagina, vê, elabora, interpreta e faz se concretizar. Muito difícil</p>	<p>1) Assim como o dente-de-leão as ideias devem fluir.                  2) Individualidade e criatividade.                  3) Criatividade e os estímulos e necessidades do espaço escolar.                  4) As divergências entre criatividade e acomodação na prática pedagógica.</p>	<p>O sujeito C afirma que consegue se enxergar nesta imagem e diz acreditar que este dente-de-leão desperta esse desejo do sopro. Disse que esta planta representa bem a criatividade, pois pressupõe deixar as ideias fluírem. Acredita que a criatividade é uma característica individual e que cada um manifesta a sua de uma maneira diferente. Assevera que a</p>


<sup>23</sup>Disponível em: <https://dimensiongeminis.wordpress.com/>

<p>de se elaborar, mas ela surge simplesmente dos nossos estímulos e necessidades. Em relação a prática pedagógica, é comum nos depararmos com vários desafios diante das dificuldades. Aí temos que pensar em alternativas para não deixar de cumprir os nossos objetivos. Há pessoas que ainda procuram pensar, ter ideias...outras já se acomodam pela dificuldade de se elaborar essas alternativas. Então exemplifico essa imagem como uma pessoa tentando encontrar alternativas, nesse caso, o dente-de-leão, que não encontramos facilmente e, quando encontra essa alternativa, quer que flua. Esse sopro da criança vem como a ideia elaborada ou a alternativa encontrada e,</p>		<p>criatividade emerge dos estímulos e das necessidades do sujeito. Para ele, é comum à prática pedagógica nos depararmos com diferentes desafios e tentar buscar alternativas para que possamos alcançar nossos objetivos. O sujeito C afirma que algumas pessoas buscam estas alternativas e outras não. Para ele, essa imagem representa o professor que está buscando estas soluções. Assim como o dente-de-leão, quando se tem uma ideia deve-se deixá-la fluir. Destarte, esse sopro da criança vem como a ideia elaborada ou a alternativa encontrada e, a satisfação do encontro de vê-la fluir.</p>
---	--	--

a satisfação do encontro de vê-la fluir. Acho que é isso.		
<p><b>Asserções:</b></p> <p>1) Individualidade e criatividade.</p> <p>2) Criatividade e os estímulos e necessidades do espaço escolar.</p> <p>3) As divergências entre criatividade e acomodação na prática pedagógica</p>		

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 17:** Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito D

<b>Análise Ideográfica da Imagem do Sujeito D</b>		
		
<p><b>Fonte:</b> Imagens do Google <sup>24</sup></p>		
<b>Discurso Ingênuo</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Discurso Articulado</b>
Sou felino...Leão. Alfa. Astuto, sei me adaptar a diferentes tipos de situações, alunos...Espero sempre o momento oportuno	<p>1) A força felina na prática pedagógica.</p> <p>2) Adaptação frente as diferentes situações da prática pedagógica.</p>	O sujeito D afirmou que se identifica com leão/dente de leão e não com a planta dente-de-leão, pois acredita ser astuto, conseguindo se

<sup>24</sup>Disponível em: <http://theincidentaltourist.com/post/5329496384/the-telegraph-lion-caught-in-full-charge>

<p>para agir no processo de ensino. Conquisto o meu “reino” para poder, após a conquista, impor meu ritmo de aula e formação do conhecimento. Você sabia que eu ia escolher esse, né?! Não sei o que dizer. Não me identifiquei com a flor dente-de-leão, mas essa imagem sim me tocou.</p>		<p>adaptar a diferentes tipos de situações em sua prática pedagógica. Conquista os alunos para assim, conseguir ditar o ritmo de suas aulas.</p>
---	--	--

**Asserções;**

1) Criatividade: adaptação frente as diferentes situações da prática pedagógica.

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 18:** Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito E

<p><b>Análise Ideográfica da Imagem do Sujeito E</b></p>
--



Fonte: Imagens do Google<sup>25</sup>

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>Primeiro quero dizer que das 40 imagens que você mostrou todas achei muito interessantes. Por isso tive uma dificuldade de selecionar qual delas representa a minha prática pedagógica em relação a criatividade. Cheguei a duas, uma que uma menina está voando, parece que está de olhos fechados, sonhando. E a outro foi</p>	<p>1) A intervenção do professor como um “sopro criativo” para o aluno. 2) Criatividade como a capacidade de voar.</p>	<p>O sujeito E disse ter dificuldade para escolher uma imagem apenas, pois foi tocado por mais de uma. Disse ter escolhido essa imagem, pois acredita que em sua prática pedagógica ele é essa pessoa que realiza esse sopro. Para ele esse sopro significa a intervenção do professor, quando ele inquieta o aluno,</p>


<sup>25</sup> Disponível em: <https://dimensioingeminis.wordpress.com/>

<p>essa, a criança assoprando a flor que é o dente-de-leão. Escolhi esse símbolo porque eu penso que na minha prática pedagógica talvez eu seria essa pessoa que está fazendo o sopro, que está soprando. E esse sopro poderia significar aquela intervenção. Quando o professor proporciona, dá dicas, inquieta o aluno. Ele proporciona ao aluno que ele tenha uma liberdade para criar e aí voar. Que eu gostei que então os alunos ali então seriam esses que estariam voando, né. Cada um no seu tempo, alguns não conseguem voar, são mais presos a coisas prontas e, outros, a partir daquele sopro criativo que o professor instiga e proporciona, alguns voam e criam.</p>		<p>proporcionando ao aluno a liberdade de criar e “voar”. Destarte, nessa imagem os alunos seriam os frutos se desprendendo e voando, cada um no seu tempo. Assevera que alguns alunos ficam mais presos as ideias prontas, porém outros respondem aos estímulos do professor com essa criatividade, sendo assim, capazes de voar.</p>
<p><b>Asserções:</b></p> <p>1) A intervenção do professor como um “sopro criativo” para o aluno.</p>		

2) Criatividade como a capacidade de voar.

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 19:** Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito F

<b>Análise Ideográfica da Imagem do Sujeito F</b>		
		
<b>Fonte:</b> Imagens do Google <sup>26</sup>		
<b>Discurso Ingênuo</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Discurso Articulado</b>
Eu conduzo minhas	1) Criatividades e as	O sujeito F afirma que

<sup>26</sup> Disponível em: <https://mamachilaquil.com/page/2/>



<p>ideias criativas “conforme o vento sopra”. Não que sejam totalmente dispersas ou mal planejadas. Tenho um norte, um plano de ação principal e um plano B, digamos assim. Levo muito em conta como a turma se comporta, sejam adultos ou crianças, além de fatores climáticos, datas comemorativas, repertório motor, grau de estresse, idade, tudo impacta de certa forma na aula. Ela apenas precisa ser atraente para o aluno/cliente, enquanto ela for atraente eu consigo inserir os propósitos planejados, além de manter a fidelidade com o aluno/cliente. Respeito a individualidade de cada um e, ajo com flexibilidade, vou deixando fluir. Achei que essa foto da menininha indo embora com o vento é massa, me</p>	<p>necessidades e estímulos do grupo.  2) Planejamento e Criatividade.  3) Criatividade e a atratividade da aula.  4) Criatividade e a individualidade dos alunos.</p>	<p>e sua criatividade acontece como o vento sopra, de acordo com as necessidades e estímulos do grupo. Assevera que possui planejamento e um segundo plano para conseguir atingir os objetivos da aula. Afirma que o elemento criativo auxilia para que a aula seja atrativa para o aluno. O sujeito F diz respeitar a individualidade de cada aluno e, agir de forma flexível, deixando fluir as ideias. Assevera que acredita que assim como a menina da imagem, o pensamento voa, mas é guiado.</p>
--	--	--

<p>representa bem. Porque se fosse só a florzinha voando não tava bom, a menina representa que o pensamento voa, mas é guiado.</p>		
<p><b>Asserções:</b></p> <p>1) Criatividades: individualidade dos alunos e necessidades do grupo.  2) Planejamento e Criatividade: os elementos de uma aula atrativa.</p>		

**Organização:** Marcondes, 2015.

**Quadro 20:** Análise Ideográfica do Símbolo do Sujeito G

<p><b>Análise Ideográfica da Imagem do Sujeito G</b></p>		
		
<p><b>Fonte:</b> Imagens do Google <sup>27</sup></p>		
<p><b>Discurso Ingênuo</b></p>	<p><b>Unidades de</b></p>	<p><b>Discurso Articulado</b></p>

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=273284>

	<b>Significado</b>	
<p>Bom a imagem que eu escolhi foi essa por que eu acho que a minha criatividade está sempre respaldada, baseada em outras coisas. Então, por exemplo, eu me identifiquei porque é como se eu fosse a menininha da foto e os dentes-de-leão, que são as florzinhas que estão me puxando pra cima, que seriam essas outras coisas que eu acredito que levam a minha criatividade à prática, né, a acontecer na prática pedagógica. Então seriam os recursos materiais, o apoio da direção, o próprio interesse dos alunos, essas coisas que me impulsionam. Então, quando eu vi essa eu achei que fosse a mais coerente assim com a minha prática, porque eu sempre to alicerçada em algumas outras coisas pra que a</p>	<p>1) Criatividade e recursos matérias.  2) O apoio pedagógica da direção.  3) Criatividade e o interesse dos alunos frente ao conteúdo.</p>	<p>O sujeito G afirma que escolheu essa imagem, pois diz que sua criatividade é respaldada por outros elementos. Nesse sentido, ele seria essa pessoa sendo guiado/puxado pelas flores, que seriam suas crenças, recursos materiais, apoio da direção, interesse dos alunos, coisas que o impulsionam. Assevera que essa imagem compreende sua prática pedagógica, pois está sempre alicerçada em diferentes elementos para que sua criatividade possa fluir.</p>

minha criatividade possa ser colocada a tona.		
<b>Asserções:</b>		
1) Criatividade e elementos influenciadores da prática pedagógica.		

**Organização:** Marcondes, 2015.

### 3.3.2. Análise Nomotética dos Símbolos

A seguir, apresentamos no quadro 21 o procedimento de reorganização das asserções, realizado agora com as asserções encontradas nos depoimentos ligados aos símbolos dos sujeitos.

**Quadro 21:** Asserções dos Símbolos dos Sujeitos de Pesquisa

<b>Asserções</b>	<b>Sujeito de Pesquisa</b>
1) Criatividades: inovação na busca do conhecimento. 2) Individualidades dos alunos.	A
3) Criatividade: a atitude espontânea na prática pedagógica.	B
4) Individualidade e criatividade. 5) Criatividade e os estímulos e necessidades do espaço escolar. 6) As divergências entre criatividade e acomodação na prática pedagógica.	C
7) Criatividade: adaptação frente as diferentes situações da prática pedagógica.	D
8) A intervenção do professor como um “sopro criativo” para o aluno. 9) Criatividade como a capacidade de voar.	E
10) Criatividades: individualidade dos alunos e necessidades do grupo. 11) Planejamento e Criatividade: os elementos de uma aula atrativa.	F

12) Criatividade e elementos influenciadores da prática pedagógica.	G
---	---

**Organização:** Marcondes, 2015.

Feito isso, foram observadas as possíveis convergências entre a fala dos sujeitos estudados. Essa busca nos levou a organização as categorias abertas organizadas a partir dos símbolos. O 22 apresenta a realização desse procedimento com os símbolos dos sujeitos.

**Quadro 22:** Determinação das categorias abertas (Símbolos)

<b>Asserções</b>	<b>Categorias Abertas</b>
1) Criatividades: inovação na busca do conhecimento. 3) Criatividade: a atitude espontânea na prática pedagógica. 6) As divergências entre criatividade e acomodação na prática pedagógica. 7) Criatividade: adaptação frente as diferentes situações da prática pedagógica. 8) A intervenção do professor como um “sopro criativo” para o aluno. 11) Planejamento e Criatividade: os elementos de uma aula atrativa.	Criatividade e Prática Pedagógica
2) Individualidades dos alunos. 4) Individualidade e criatividade. 9) Criatividade como a capacidade de voar. 10) Criatividades: individualidade dos alunos e necessidades do grupo.	Criatividade e individualidade
5) Criatividade e os estímulos e necessidades do espaço escolar. 12) Criatividade e elementos influenciadores da prática pedagógica.	Criatividade e apoio estrutural e pessoal.

**Organização:** Marcondes, 2015.

Apresentamos no quadro 23 a identificação das categorias abertas no discurso ligado ao símbolo de cada sujeito.

**Quadro 23:** Convergências das categorias abertas identificadas nos símbolos dos sujeitos.

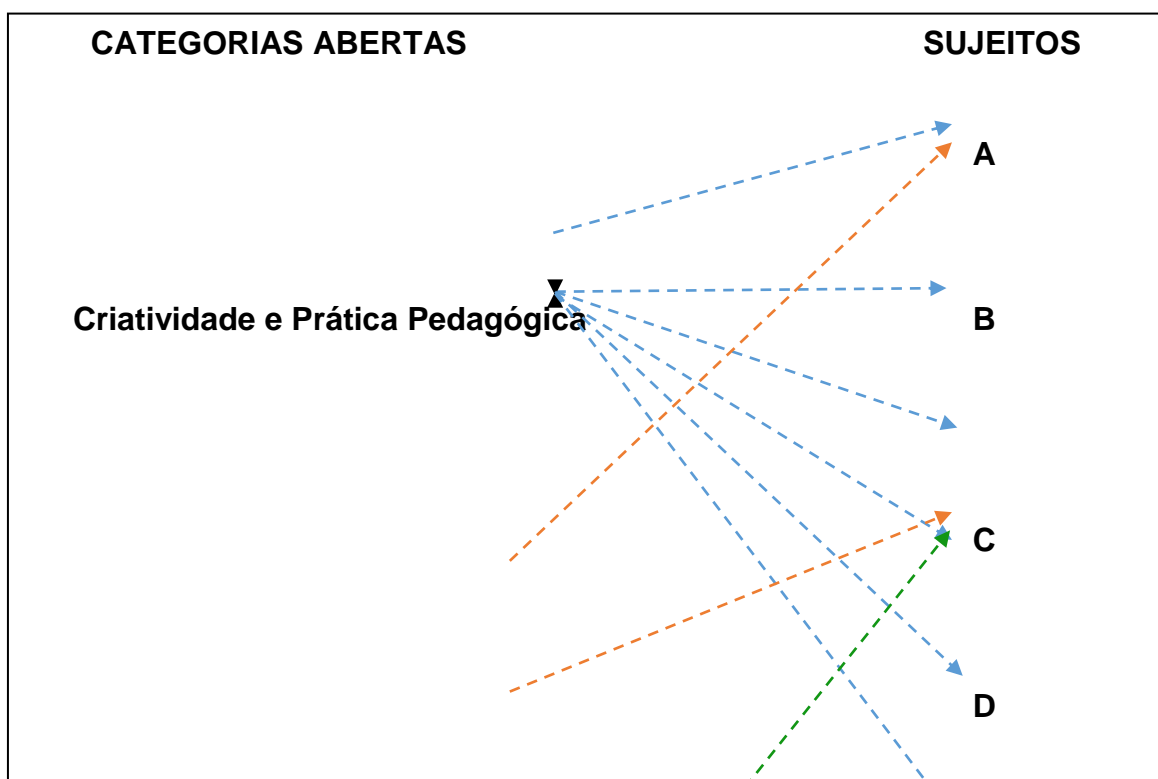
<b>Sujeitos</b> <b>Categorias Abertas</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
Criatividade e Prática Pedagógica							
Criatividade e individualidade							
Criatividade e apoio estrutural e pessoal							

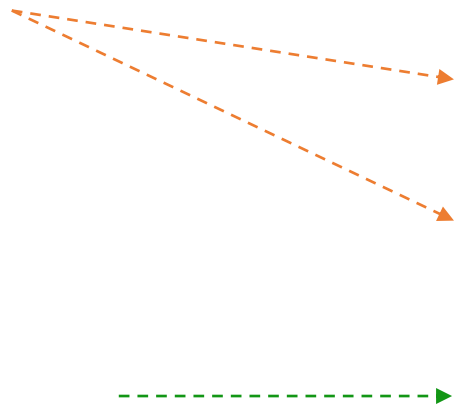
**Organização:** Marcondes, 2015.

No quadro acima foram apresentadas as categorias abertas encontradas após a análise dos discursos dos símbolos dos sujeitos, e no discurso de quais sujeitos estão presentes. Ainda será realizada uma nova redução, a partir das convergências encontradas entre as categorias.

A seguir, as figuras de 8 à 11 representam a distribuição das categorias apresentadas acima. Na figura 8 é mostrado o panorama geral e nas figuras de 9 a 11 as categorias são apresentadas separadamente.

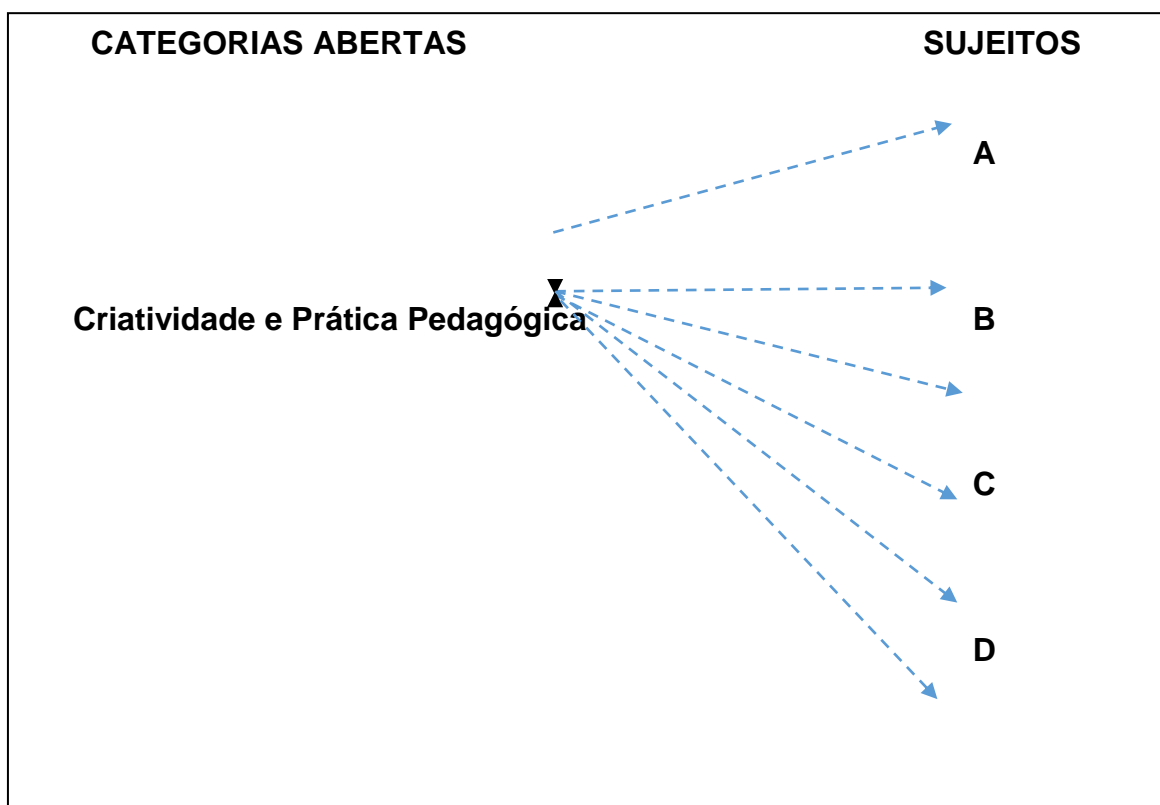
**Figura 8:** Gráfico de convergência dos símbolos às categorias abertas.





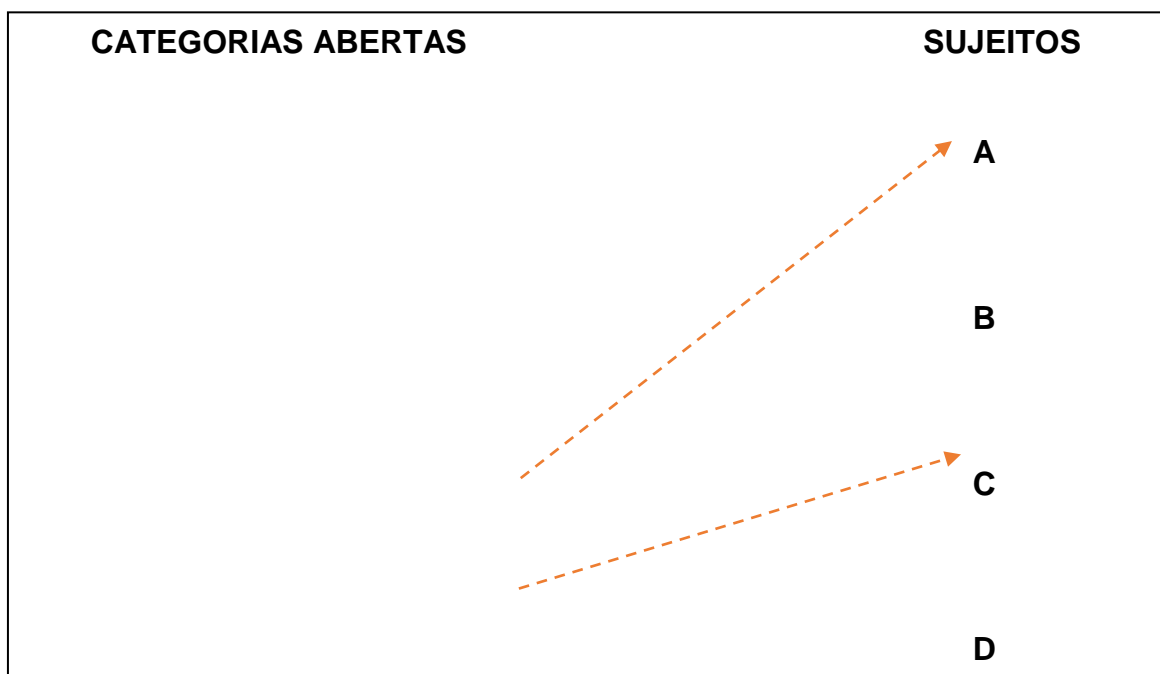
**Organização:** Marcondes, 2016.

**Figura 9:** Gráfico da categoria aberta 'Criatividade e Prática Pedagógica'

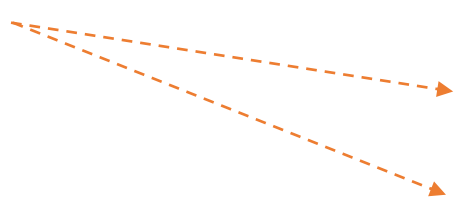


**Organização:** Marcondes, 2016.

**Figura 10:** Gráfico da categoria 'Criatividade e Individualidade'

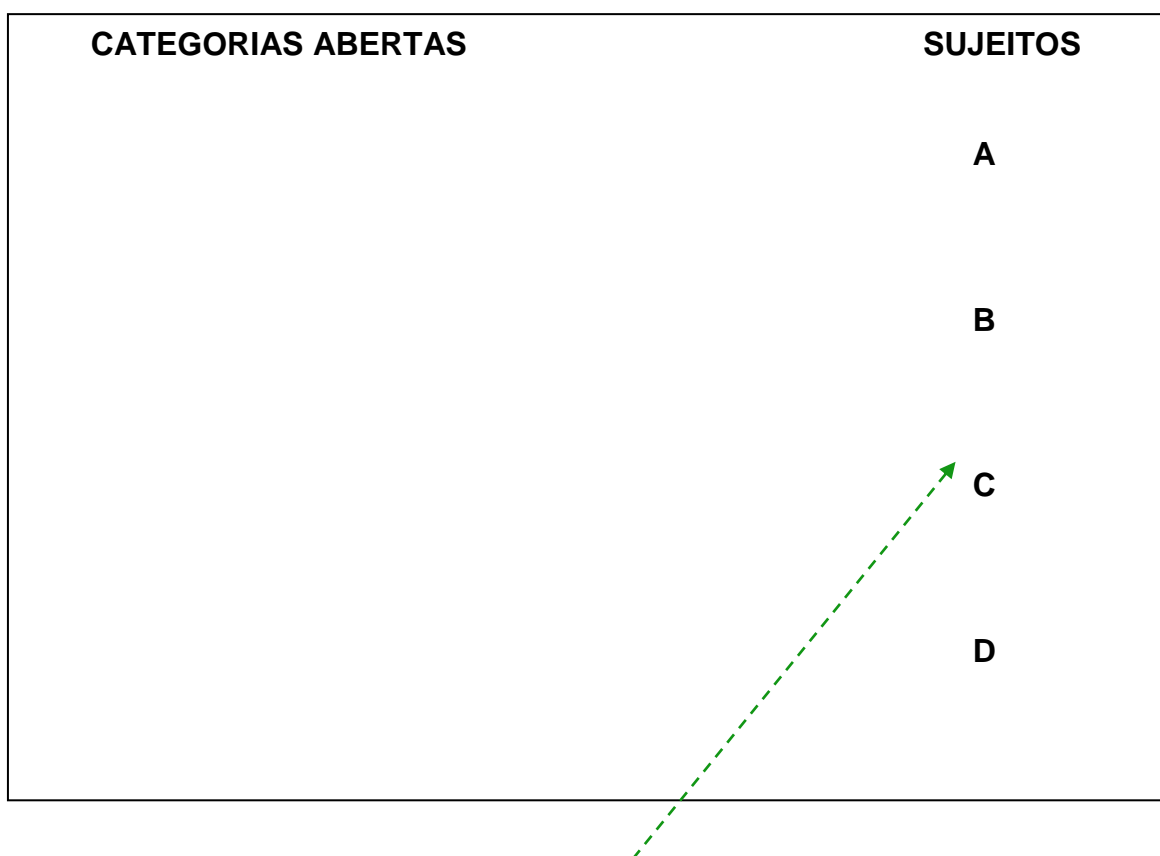






**Organização:** Marcondes, 2016.

**Figura 11:** Gráfico da categoria 'Criatividade e apoio estrutural e pessoal'





**Organização:** Marcondes, 2016.

Para realizar um novo processo de redução, no quadro 24 apresentamos listadas todas as categorias abertas encontradas até o presente momento neste estudo.

**Quadro 24:** Categorias abertas

<b>Categorias Abertas</b>	
1) Contextualização, adaptação e comportamento. 2) Autonomia, criação e avaliação. 3) Criatividade, flexibilidade e ludicidade. 4) Criatividade e os diferentes contextos etários. 5) Criatividades e as estratégias estruturais e materiais. 6) Percepção, criatividade e inclusão.	<b>Análise dos discursos</b>
7) Criatividade e prática pedagógica. 8) Criatividade e individualidade. 9) Criatividade e apoio estrutural e pessoal.	<b>Análise dos símbolos</b>

**Organização:** Marcondes, 2016.

É possível observar que algumas das categorias encontradas tratam da mesma temática. A seguir, no quadro 25 apresentamos o novo processo de redução das categorias, de acordo com suas convergências, unindo as categorias encontradas nos dois momentos deste estudo.

**Quadro 25:** Redução Fenomenológica das Categorias abertas

<b>Categorias Convergentes</b>	<b>Categorias Abertas</b>
1) Contextualização, adaptação e comportamento. 2) Autonomia, criação e avaliação. 7) Criatividade e prática pedagógica.	<b>Criatividade e Autonomia</b>
3) Criatividade, flexibilidade e ludicidade.	<b>Criatividade e</b>

6) Percepção, criatividade e inclusão. 8) Criatividade e individualidade.	<b>Percepção</b>
4) Criatividade e os diferentes contextos etários. 5) Criatividades e as estratégias estruturais e materiais. 9) Criatividade e apoio estrutural e pessoal.	<b>Criatividade e Estratégias</b>

**Organização:** Marcondes, 2016.

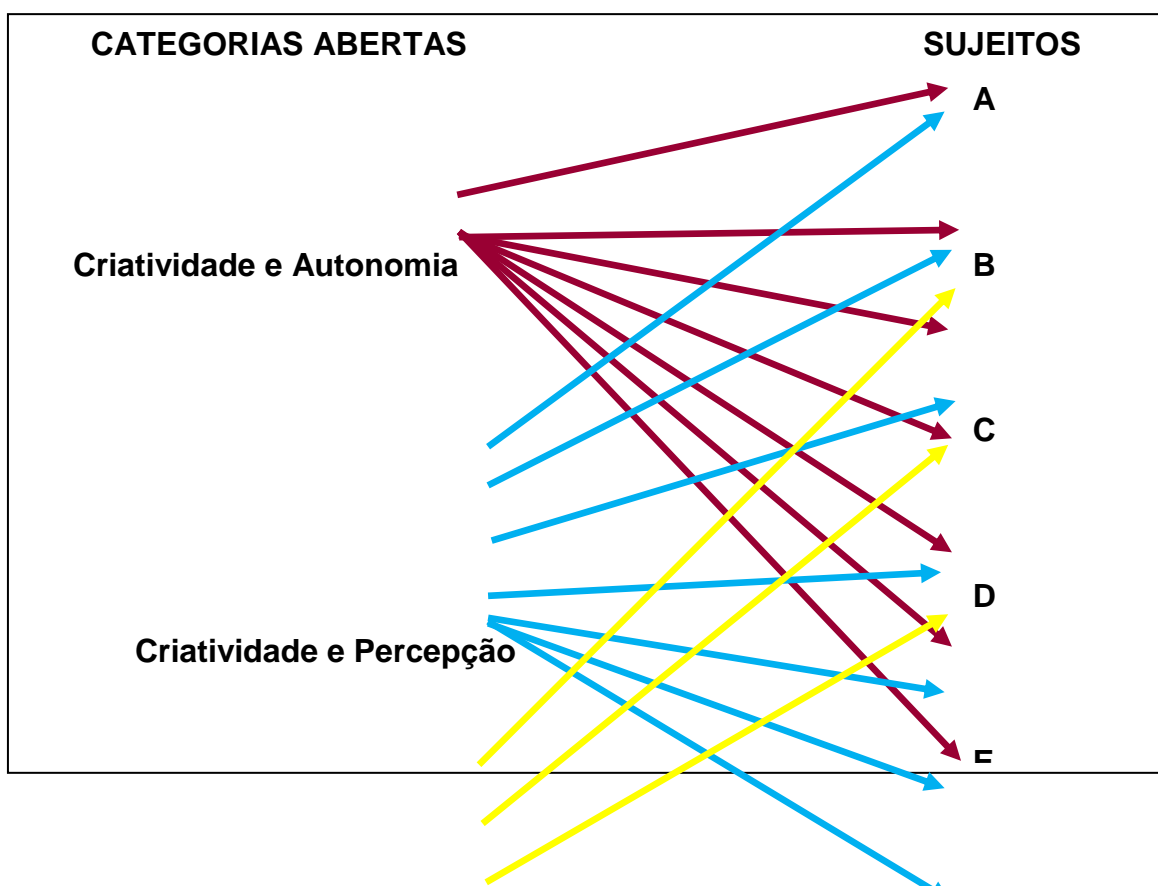
Após todo o processo de redução, apresentamos no quadro 26 e figura 12, o panorama da distribuição das categorias nas falas dos sujeitos.

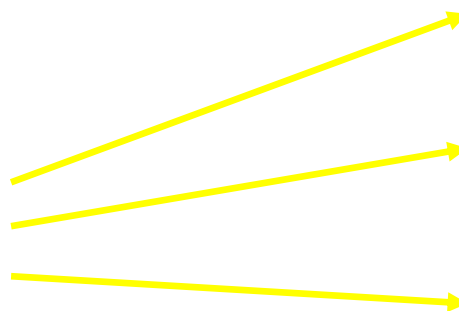
**Quadro 26:** Distribuição das Categorias abertas nas falas dos sujeitos.

Sujeitos Categorias Abertas	A	B	C	D	E	F	G
Criatividade e Autonomia							
Criatividade e Percepção							
Criatividade e Estratégias							

**Organização:** Marcondes, 2016.

**Figura 12:** Categorias Abertas.





**Organização:** Marcondes, 2016.

Assim, é possível observar que as categorias contemplam a fala da maioria dos sujeitos. Notamos as convergências entre as ideais dos professores estudados. A criatividade permeou a fala e está presente no mundo vivido dos sujeitos estudados, havendo eixos centrais que permearam a maioria das falas, como a autonomia na prática pedagógica, percepção e estratégias metodológicas.

Contudo, ao longo dos discursos e das escolhas do símbolos, foi possível observar as individualidades de cada um dos sujeitos estudados. Cada sujeito olhou sua criatividade de uma maneira, alguns até inicialmente dizendo não serem criativos que, ao longo de suas falas e do estudo, olharam atentivamente para sua prática e foram capazes de enxergar a presença da criatividade.

Asseveramos que a utilização da simbologia, auxiliou no processo perceptivo dos professores, pois os mesmos pararam para olhar atentivamente seu mundo vivido e tentar representa-lo criativa e simbolicamente. Destarte, a simbologia desvelou para alguns professores sua criatividade que, aos seus olhos, ainda estava encoberta. A simbologia concretizou a compreensão da criatividade em jogo, pois a mesma deriva da necessidade do processo perceptivo do professor em sua prática pedagógica.

#### 4. Hermenêutica: Aspectos finalizadores



Ao iniciar este estudo tínhamos uma inquietação, uma dúvida. Esta ganhou espaço no campo das ideias e depois do processo reflexivo esta inquietação ganhou corpo, se transformou em uma pergunta norteadora, a intencionalidade deste estudo. “Como se dá a criatividade em jogo em na prática pedagógica de professores de Educação Física?”. Essa foi a questão levantada neste estudo. Tal pergunta foi direcionada aos sujeitos e os mesmos puderam discorrer sobre o que pensam ser a criatividade em jogo em sua prática pedagógica. Suas falas foram registradas e um olhar atento foi lançado sobre elas, a fim de poder encontrar feixes que nos conduzissem a essência da criatividade desses sujeitos.

Após a definição da intencionalidade deste estudo a seleção de nosso símbolo permitiu refletir sobre nossas descobertas, junto aos professores de Educação Física participantes desse estudo. Destarte, utilizamos a linguagem simbólica para que os professores pudessem mais uma vez lançar um olhar em sua prática, buscando encontrar um símbolo que representasse a sua criatividade.

A escolha pela utilização da simbologia se deu para que o potencial criativo e perceptivo do professor fosse instigado no momento de reflexão. Culturalmente estamos rodeados de imagens, signos e símbolos histórica e culturalmente construídos, e que conseguem representar as identidades pessoais e sociais. Ricoeur (1990, p. 69) afirma que “de fato, é através de uma imagem idealizada que um grupo representa sua própria existência; e é essa imagem que, por contrarreação, reforça o código interpretativo”. Assim, a idealização faz parte da dinâmica social e, por meio desse fenômeno que os grupos se movimentam na mesma direção.

A percepção do símbolo é eminentemente pessoal, não apenas no sentido em que varia de acordo com o indivíduo, mas também no sentido em que procede da pessoa como um todo. Pois cada pessoa é, em um só tempo, conquista e dádiva. Influenciada por diferenciações culturais e sociais próprias do meio em que vive e do desenvolvimento acrescido das ansiedades individuais (ROJAS, 2012, p. 109).

Destarte, um mesmo símbolo pode assumir diferentes significados, fato que pode ser observado, visto que cada professor percebeu o símbolo escolhido de uma maneira diferente. Para melhor compreender o símbolo, primeiramente utilizamos o significado desta palavra, apresentado no dicionário, onde o símbolo é definido como:

Qualquer coisa usada para representar outra, especialmente objeto material que serve para representar qualquer coisa imaterial: O leão é o símbolo da coragem. A pomba com um ramo de oliveira no bico é o símbolo da paz. [...] Divisa, emblema, figura, marca, sinal que representa qualquer coisa; Imagem que representa e encerra a significação de tendências inconscientes (MICHAELIS ONLINE, 2016).

Assim, é possível compreender que o símbolo apresenta um sentido figurado para uma determinada coisa que faz sentido para as pessoas que o denotam. De acordo com Fazenda (1991) o símbolo é uma maneira inusitada de produzir um conhecimento, pois ele revela algo que não é evidente. Além disso:

[...] uma palavra, uma ideia ou um objeto é simbólico quando implica alguma coisa além do significado manifesto e imediato. Possui um aspecto 'inconsciente' mais amplo, que nunca é precisamente definido ou explicado [...] possui conotações especiais além de seu significado evidente e convencional. Implica algo vago oculto e desconhecido para nós (FAZENDA, p. 66, 1991).

O símbolo é para o sujeito a partir de suas experiências. Ele vai além do significado manifesto. Cada sujeito compreende um símbolo de acordo com sua própria história e vivências pessoais, influenciado pela cultura e sociedade

na qual está inserido, do mesmo modo que uma imagem aleatória transmite-lhe significações diversas.

Demanda de seu observador um olhar capaz de desvelar o seu sentido mais profundo, pois “o símbolo pode ser comparado a um cristal que reflete de maneiras diversas uma luz” (ROJAS, 2012, p. 111). Relaciona-se com a totalidade do indivíduo, consciente e inconscientemente, existe para representar a realidade tal como é vivida pelo sujeito. Além disso, possui potencial transformador, pois movimenta o interior tal como percebe o real. Assim, “o símbolo está imerso no meio social e de sua potência evocadora e libertadora reluz uma função de ressonância entre esse social e o pessoal” (ROJAS, 2012, p. 112).

O símbolo permeia os diferentes tipos de linguagem, seja ela abstrata, imagética ou então concreta quando desvela sua essência. Nesta perspectiva pode ser utilizado para a comunicação de ideias, conhecimentos, etc. Voltando-se para sua pessoalidade, a linguagem simbólica traduz as experiências íntimas como os sentimentos, pensamentos e paixões por meio de imagens que representam o mundo vivido. Chevalier e Gheerbrant (1990, p. 21) asseveram que:

[...] o símbolo exprime, de modo indireto, figurado e mais ou menos difícil de decodificar, o desejo ou os conflitos. O símbolo é a relação que une o conteúdo manifesto de um comportamento, de um pensamento, de uma palavra, ao seu sentido latente.

Então, uma linguagem simbólica incorpora as mesmas características, transformando a comunicação interpessoal e intergrupala. Dentro da simbologia deste estudo, após todo o desabrochar, o Dente-de-leão já está maduro e pronto para semear novos campos. É chegada a hora de deixar voar as ideias dos sujeitos estudados, pois a criatividade é o encontro entre o vento e os frutos do Dente-de-leão, entre o vento e as ideias, fazendo com que seus frutos se desprendam e possam voar para semear outros campos. Agora então, sentaremos ao topo da montanha a qual nos encontramos e olharemos atentivamente esse processo.



A utilização da simbologia neste estudo foi importante, pois nos aproximou dos sujeitos estudados e auxiliou na compreensão da criatividade em jogo. Cada escolha de cada sujeito, representou de forma singular a criatividade. A figura 13 apresenta em destaque a imagem escolhida pelo sujeito A.

**Figura 13:** Destaque ao Dente-de-Leão A.



**Arte:** Marcondes (2016)

O sujeito A justificou dizendo: “escolhi esta imagem, pois acredito que busco sair da minha zona de conforto na minha prática”. A zona de conforto é conhecida como um local seguro, sendo uma segurança real ou imaginada. Pode ser compreendida como uma fronteira mental, mantida pela nossa rotina. Nos sentimos seguros dentro dela, pois não há riscos, apenas certezas. A expressão “sair da zona de conforto” remete ao movimento de busca de novas perspectivas, ideias e soluções que não podem ser encontradas na zona de conforto.

Muitas vezes nos deparamos com situações que não conseguimos resolver, precisamos buscar um novo conhecimento para encontrar as respostas. Esse processo de movimento, de pesquisa, caracteriza essa saída da zona de conforto. Destarte, a criatividade em jogo se encontra fora da zona

de conforto, tendo em vista que ela caracteriza inovação a partir do processo perceptivo.

O movimento de saída de um ponto ao outro dos frutos do Dente-de-Leão é capaz de assumir esta conotação de “saída da zona de conforto”, expressa pelo sujeito. Além disso, podemos perceber na fala no sujeito A, que criatividade para ele é movimento. A criatividade em jogo não está alocada na zona de conforto, ela está fora e, para criar, o professor precisa realizar este movimento.

A seguir, figura 14 apresenta em destaque a imagem escolhida pelo sujeito B.

**Figura 14:** Destaque ao Dente-de-Leão B.



**Arte:** Marcondes (2016)

O sujeito B afirma ter escolhido esta imagem, pois ela é forte. O professor encontra diferentes adversidades em sua prática pedagógica e, muitas vezes é necessária força. Não no sentido do adjetivo físico, mas no sentido social, psicológico e emocional, para conseguir enfrentar os desafios, perceber as possibilidades e criar. Para o sujeito B “o professor em sala deve ter essa força e criatividade que o mundo proporciona”, sendo essa força, resultante do encontro entre sujeito e mundo.

Adiante, na figura 15, colocaremos em destaque o Dente-de-Leão C, escolhido pelo sujeito C para representar a sua criatividade em jogo. Ao fazer esta escolha, o sujeito C afirmou “Me vejo nessa imagem [...] a ideia de usar como representação da criatividade é fantástica... é como você ter uma ideia e deixá-la fluir”. Para ele, a imagem deu a sensação de fluidez, nesse caso o fluir das ideias, resultando na criatividade.

**Figura 15:** Destaque ao Dente-de-Leão C.

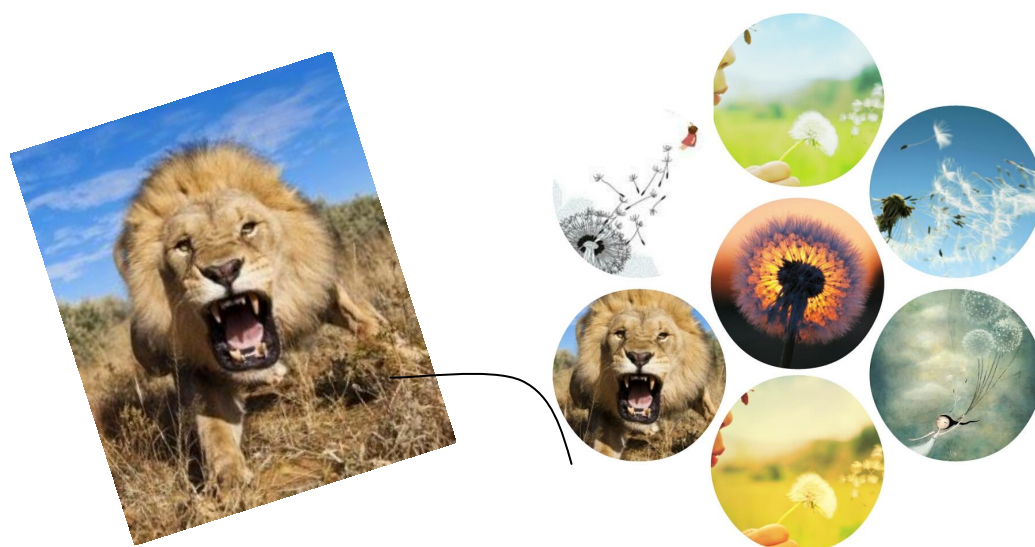


**Arte:** Marcondes (2016)

A palavra fluir conota um significado correr livremente em estado líquido (MICHAELIS ONLINE, 2016), como, por exemplo, a ideia das lágrimas correndo, fluindo pelo rosto. Popularmente, a palavra possui esse sentido de acontecer livremente, como as ideias correndo livremente pela mente, sem que inconscientemente sejam colocadas barreiras. Para o sujeito C o Dente-de-Leão representou o fluir das ideias, que pode resultar do processo criativo. A criatividade em jogo, emerge do processo perceptivo, a partir da percepção, ideias surgem e os sujeitos podem deixá-las fluir e voar, como os frutos do Dente-de-Leão.

Apresentamos agora, a figura 16, com o destaque ao Dente-de-Leão D, escolhido pelo sujeito D para representar sua criatividade.

**Figura 16:** Destaque ao Dente-de-Leão D.



**Arte:** Marcondes (2016)

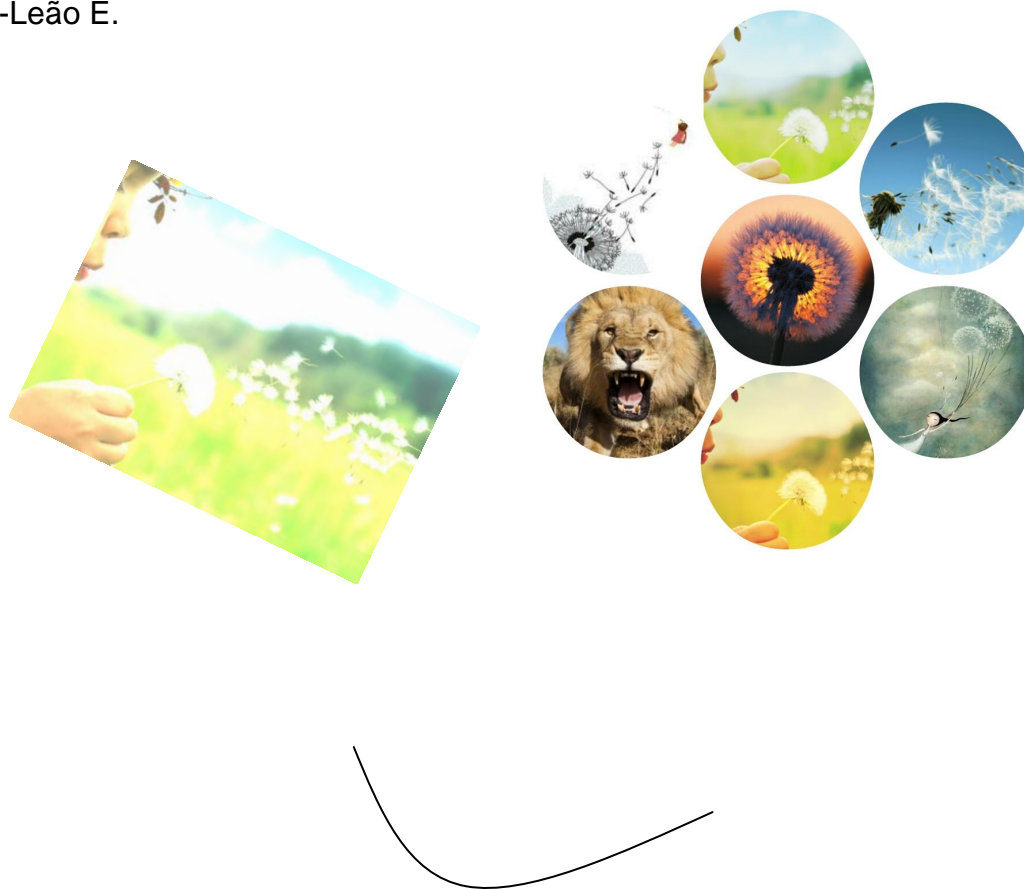
Sobre sua prática, o sujeito D afirma; “Astuto, sei me adaptar a diferentes tipos de situações, alunos...”. Para ele, uma característica que ele atribui ao leão, é necessária para que o professor consiga adaptar e criar em sua prática pedagógica. O sujeito D pontuou que não conseguia enxergar-se e enxergar a sua prática em nenhuma das imagens da flor. Podemos perceber com isso a

dinâmica que os símbolos despertam, podendo assumir diferentes sentidos entre os sujeitos, tocando-os de diferentes formas.

Interessante pontuar que ao pesquisarmos por Dente-de-Leão, dentre inúmeras fotos da planta, apareceu esta imagem de um leão mostrando os dentes. Propositamente, resolvemos colocar esta imagem em meio as 40 imagens escolhidas para enviar aos sujeitos. Foi uma surpresa interessante ver que um dos sujeitos optou por esta imagem.

“Escolhi esse símbolo porque eu penso que na minha prática pedagógica talvez eu seria essa pessoa que está fazendo o sopro”, assim o sujeito justifica a escolha de seu símbolo. Ressaltamos que a imagem escolhida pelo sujeito E é a mesma que o sujeito C escolheu. Entretanto, cada um justificou a sua escolha de maneira diferente. Cada sujeito deu um sentido diferente para o mesmo símbolo.

**Figura 17:** Destaque ao Dente-de-Leão E.



Na figura 17 podemos observar que alguém está soprando a flor e, o sujeito E afirma acreditar ser essa pessoa que realiza este sopro. Para ele, a intervenção do professor, pode caracterizar este sopro, levando os alunos a criarem. O processo perceptivo leva a criatividade em jogo do sujeito E para este caminho, trabalhando o processo criativo dos alunos, para que eles possam voar como os frutos do Dente-de-Leão. A seguir, na figura 18, apresentamos em destaque o Dente-de-Leão F.

**Figura 18:** Destaque ao Dente-de-Leão F.



**Arte:** Marcondes (2016)

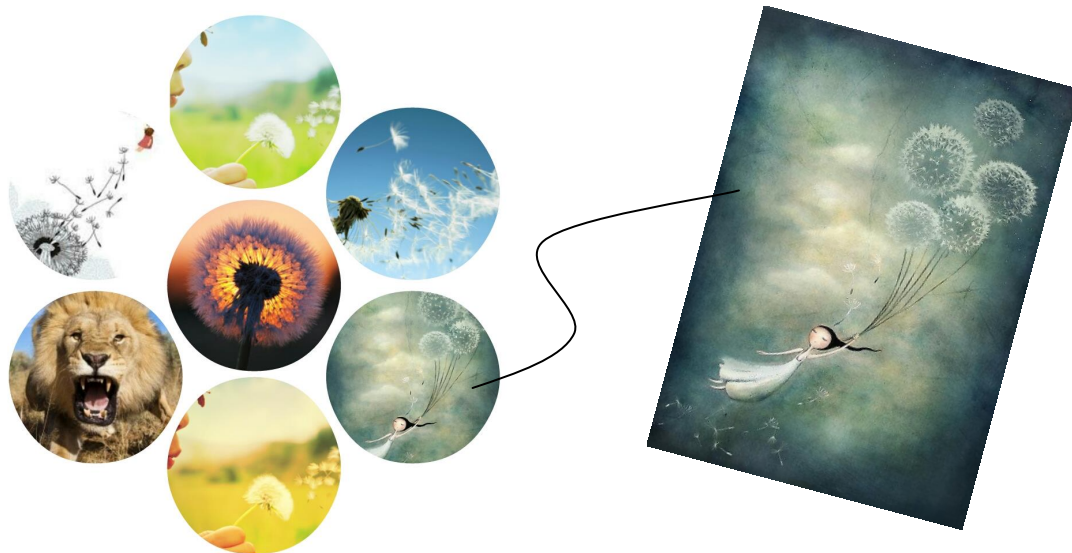
O sujeito F começa dizendo “eu conduzo minhas ideias criativas conforme o vento sopra”. Explicando que esse soprar do vento, seria resultado de seu processo perceptivo de acordo com as necessidades da turma. Para ele “se fosse só a florzinha voando não tava bom, a menina representa que o



pensamento voa, mas é guiado”. Destarte, podemos observar que há movimento na fala o sujeito F, o voar conota esse movimento, necessário à criatividade em jogo.

O sujeito F percebe a necessidade de liberdade para criar. Liberdade para escolher um caminho, um rumo. Contudo, ele afirma que esse pensamento criativo é guiado. Temos o movimento perceptivo do professor como esse guia, no processo de sua criatividade em jogo. Por fim, na figura 19, colocamos em destaque o símbolo escolhido pelo sujeito G.

**Figura 19:** Destaque ao Dente-de-Leão G.



**Arte:** Marcondes (2016)

Ao discorrer sobre seu símbolo, o sujeito G afirma “é como se eu fosse a menininha da foto e os dentes-de-leão, que são as florzinhas que estão me puxando pra cima, que seriam essas outras coisas que eu acredito que levam a minha criatividade à prática”. A imagem entra em convergência com a visão

que o sujeito G possui de sua prática, pois o mesmo afirma que sua criatividade está alicerçada em questões como os recursos materiais, apoio pedagógico e interesse dos alunos.

A percepção do sujeito sobre estas questões deparadas na prática pedagógica, o fez pensar as possibilidades de criação em suas aulas. Assim como o sujeito E, o sujeito F se vê na pessoa representada junto a flor, porém aqui a flor apresenta diferentes fatores que derivam do processo perceptivo do sujeito.

A utilização da linguagem simbólica auxiliou os sujeitos a identificarem a criatividade em jogo em sua prática. Além disso, o processo de aproximação com os sujeitos foi facilitado pela simbologia. Por meio dos símbolos escolhidos, pudemos conhecer um pouco mais cada sujeito.

A análise dos dois discursos se entrelaçaram nos levando perceber o processo de criatividade em jogos dos professores estudados. Após o processo de redução foram encontradas três categorias, contemplando quatro eixos centrais que permearam a fala da maioria dos sujeitos: Criatividade, Autonomia, Percepção e Estratégias. Tendo em vista que o processo perceptivo se faz necessário para que o professor possua autonomia na organização de suas estratégias metodológicas, olharemos as categorias seguindo a seguinte ordem: “Criatividade e Percepção”, “Criatividade e Autonomia” e “Criatividade e estratégias”.

Se pensarmos a partir do referencial deste estudo, criatividade é um encontro entre o sujeito e seu mundo, entre o tradicional, que pode ser expresso por meio dos conteúdos tradicionais, e o transcendente, o novo (MAY, 1982). Criar requer uma abertura do sujeito para o que se mostra, requer um olhar do sujeito. Criar segundo um dos professores não é algo inato, pode ser aprendido, logo o professor deve promover práticas que desenvolvam essa criatividade no aluno. Assim, temos a criatividade como um elemento plástico, que pode ser moldado, e uma vez modificado, não retorna a sua forma original.

Diferentemente do que encontramos no dicionário, criar em nossa visão não é apenas dar origem à algo “do nada”, pelo contrário ela nasce do encontro entre duas coisas, duas pessoas, entre sujeito e objeto, mundo e sujeito. Então, é possível criar a partir de algo já existente, a partir de um conteúdo pré-



determinado a ser ministrado e modificá-lo a partir da percepção do professor em relação às necessidades dos alunos.

A Criatividade em jogo exclama por percepção, trazendo a necessidade do processo perceptivo à prática pedagógica. A percepção escapa ao simples olhar, pois ela está nas entrelinhas, no entrelaço de todos os sentidos emanados em um acontecimento. Logo, a percepção é irá mudar o status de criatividade no jogo para a criatividade em jogo. Destarte, o professor não exercerá apenas a criatividade nos jogos, mas sim uma mudança baseada na reflexão exercida sobre a percepção de seu mundo vivido.

A Educação Física possui os seus conteúdos sistematizados e organizados (BRASIL, 1997) e esse conteúdo é historicamente determinado (MARINHO, 1980). Porém, a forma como o professor irá trabalhar esse conteúdo é individual. O que acontece muitas vezes é que a Educação Física possui uma identidade tradicionalista, identidade esta que há anos muitos autores tentam transcender. Os conteúdos já possuem um “ranço” tradicional e mecanicista e muitas vezes os professores não veem uma forma diferente de trabalhá-los a acabam aderindo a essa identidade coletiva.

Fazenda (1991, p. 50) aponta que a “identidade pode ser classificada como individual ou coletiva”, o que corrobora para essa compreensão de uma identidade coletiva que é perpetuada dentro da área. Então, para que haja uma transcendência dessa identidade, é preciso que o sujeito compreenda os limites da sua identidade.

Tratar sobre identidade é buscar dentro e fora da gente: é desvelar, desnudar; é deixar cair o véu que nos cobre para nos conhecermos em nós mesmos e nos conhecermos nos outros, no grupo. Saber onde eu começo e onde eu termino, onde interajo, onde me separo, onde acredito ou nego (FAZENDA, 1991, p. 50-51)

Saber onde eu começo e eu termino, isso é necessário para que o professor se conheça, para que ele compreenda seus limites. Assim, para criar

é preciso romper essa identidade tradicional, é necessário que haja um movimento, que haja mudança. A mudança gera um desequilíbrio, pois ela é uma quebra desse estado estável. A ruptura e a busca de um novo estado de equilíbrio é um movimento constante. Esse movimento de mudança gera reorganizações na maneira de pensar e agir dos sujeitos (FAZENDA, 1991).

Podemos pensar então que há um conteúdo da Educação física, que está posto, já estabelecido, mas essa identificação do trabalho tradicional do mesmo pode ser modificada. Cabe dizer que não há uma única forma de trabalhar com esse conteúdo e o encontro entre professor e conteúdo pode levar à um movimento de mudança. Destarte,

mudança significa alteração de propósitos perante o estabelecido e consolidado. É buscar o diferente, desapegar-se do velho para construir o novo, o desconhecido, agindo com ousadia, tomando um novo rumo, acreditando num projeto ainda por se fazer e assumindo um compromisso com o incerto, o transitório (FAZENDA, 1991, p. 68)

Esse movimento requer ousadia, pois romper com as amarras tradicionais, transcender essa identidade coletiva comum requer coragem, pois “o saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar” (ALVES, 2012a, p.29). Então, criar é arriscar-se a pensar em uma nova possibilidade e esse processo será resultante da percepção do professor.

O professores estudados demonstraram em suas falas este movimento, essa ousadia, combinando diferentes conteúdos para facilitar o processo de aprendizagem. A percepção dos professores os levou à uma ação interdisciplinar, estabelecendo diferentes relações em sua prática pedagógica. A criatividade em jogo ocorreu a partir da percepção, que levou a movimento de mudança.

Nesse contexto, “mudar representa [...] tornar a educação menos tímida, mais arrojada, menos apegada às tradições de uma escola fria, triste, sem cores, sem luz e distante da afetividade. Mudar é romper as amarras” (FAZENDA, 1991, p. 71-72). A timidez muitas vezes nos cala. Mudar ao invés

de romper as amarras pode ser fazer novas amarras, pois essas podem ser sempre atadas e desatadas novamente. Criar na prática pedagógica é amar, é amor pelo que se faz. Brandão (2015, p. 48) diz: “distingo paixão e amor pela forma do abraço. Paixão é nó. Amor é laço”. E os laços podem sempre ser refeitos, transformados, modificados.

Mudar requer ação, movimento, precisamos dar a partida, para que haja mudança é preciso ação. Agir é manifestar energia, essa energia que irá nos mover e nos tornar capazes de fazer algo, então essa ação pode ser esse movimento do velho para o novo (FAZENDA, 1991). “A mudança, como o olhar, também reflete. Reflete a magia de um instante, ação invisível, tempo imperceptível em que somos tocados – toque que representa, em nosso motor de mudança, a ‘partida’” (FAZENDA, 1991, p. 74). Temos esse toque como o momento da percepção, momento onde o professor se coloca em movimento.

Esse movimento perceptivo gera inquietação no professor, pois após perceber, o professor precisa agir, para que a mudança ocorra. Entramos no próximo ponto a ser pensado, a relação entre “Criatividade e Autonomia”, pois a percepção não pode ter uma fim em si mesmo. A autonomia é necessária para que haja a mudança, e não apenas reprodução.

A autonomia carrega consigo um significado ligado a independência, a liberdade, quer seja ela moral, financeira ou intelectual (MICHAELIS ONLINE, 2016). A apropriação desse significado da do a autonomia, resulta de uma construção histórica:

o significado da categoria autonomia, embora seja uma criação do iluminismo e tenha adquirida a definição atual no bojo dos movimentos sociais de resistência aos mandos e ações impostas dos poderes instituídos, o seu sentido se remonta à antiguidade grega, a qual se define em seu movimento praxiológico como autogoverno, ou capacidade de governar-se a si mesmo (FERREIRA, 2008, p.102).

Destarte, a autonomia caracteriza-se por um processo decisório em detrimento às necessidades observadas, “a autonomia vai se constituindo na

experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 41). Popularmente, podemos caracterizar a autonomia com o “pegar as rédeas” e assumir o controle das decisões de sua vida.

A partir das relações sociais estabelecidas em nossas vidas, nos tornamos ou não autônomos. Contudo, “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (FREIRE, 1996, p. 41). Logo, há uma variação na aprendizagem da autonomia e, esta dependerá das relações estabelecidas, das características pessoais e sociais.

A problemática em questão é que a educação muitas vezes atua na contramão desse processo, negligenciando ao educando o amadurecimento de sua autonomia (FREIRE, 1996). O que acaba por nos tornar adultos passivos, professores passivos, sem autonomia no processo decisório na prática pedagógica.

Entretanto, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.24). A presença da autonomia no processo educativo não se trata apenas de uma escolha metodológica, mas sim da exercício de um direito humano.

Alguns sujeitos estudados apontaram para a importância da autonomia na prática pedagógica. A autonomia foi citada em relação ao professor e ao aluno. Asseveramos a necessidade do professor ter autonomia na tomada de decisão em sua prática pedagógica, uma vez que somente ele conhece as necessidades do grupo de educandos com o qual está trabalhando.

Dentro do processo educativo, o professor necessita encontrar este contraponto, sua independência, para ser capaz de criar a partir do percebido. Para tanto, é necessário que haja organização, análise e contextualização na prática pedagógica. Nesse processo, percepção e autonomia se entrelaçam no processo educativo, influenciando na criatividade em jogo.

Freire (1996, p.37) assevera que “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. O aluno precisa ser capaz de construir seu próprio conhecimento e, nós professores capazes de aprender com cada um deles como isso acontece. Devemos “caminhar na direção contrária: que os mestres

se transformem em aprendizes, que os adultos se disponham a aprender das crianças” (ALVES, 2012a, p.63).

Segundo Freire (1989) trabalhar a autonomia do aluno é permitir que ele seja autor de seu conhecimento. Os professores ainda se identificam como transmissores de conhecimento. Cabe então ao professor facilitar tal conhecimento ao aluno, porém ele precisa ter seu papel participativo. O professor precisa entender como seus alunos aprendem, para facilitar a construção no coletivo.

No processo de trabalho da autonomia do aluno é preciso ouvir. Entender como cada um aprende e o que cada um sabe de modo que direcionemos esse encontro. É preciso compreender cada aluno, pois “mudar é construir um trabalho coerente com a realidade e as necessidades dos alunos” (FAZENDA, 1991, p. 70). Faz parte da autonomia do professor, trabalhar a autonomia de seus alunos. Os conteúdos existem e devem ser ministrados, no entanto o professor tem autonomia para adequá-los criativamente à realidade de seus alunos.

Alguns professores estudados apontaram a questão da criatividade ser utilizada como uma forma de transformar os conteúdos tradicionais. Mas também apontaram conteúdos que fazem parte do leque da Educação Física e são pouco estudados e trabalhados. O ritmo, por exemplo, pode ser trabalhados em diferentes contextos, e não só na dança. Isso se dá, pois “o ritmo está presente em todas as manifestações da motricidade humana, é universal e o percebemos em todos os movimentos da vida” (TIBEAU, 2006, p.55). O ritmo está em tudo que se move, em todos os conteúdos da Educação Física e, com um olhar atento o professor consegue criar uma nova forma de ensinar um conteúdo tradicional por meio do ritmo, como um dos professores afirmou.

A criatividade em jogo depende do processo perceptivo do professor. Um dos professores estudados afirmou utilizar aprendizados rítmicos em suas aulas de karatê. O olhar atento desse professor fez com que ele percebesse a necessidade de conhecimento rítmico para a movimentação dos atletas durante a luta. Destarte, diferentemente do ensino tradicional desta modalidade, ele agregou o trabalho das cadências rítmicas em seu treinamento.

Ritmo é movimento, movimento é mudança e mudar é criar. Tempo e espaço se organizam de uma maneira rítmica. Qual é o ritmo do professor e da escola então?

O tempo escolar é vivido muito mais na sua dimensão tarefaira que criativa. [...] Esse tempo criativo é aquele em que Cronos<sup>28</sup> foi visitado por Kairós<sup>29</sup>, que é quem rompe a trama do tempo, aparecendo na forma de *insights*, oportunidades, momentos de inspiração, de descoberta e que, ao ser percebido, vivido, pode ser articulado ao tempo cronológico para ressignificá-lo (FAZENDA, 1991, p. 141).

Ser Kairós é viver o momento e aproveitar o oportuno de cada instante para que eles se tornem inesquecíveis. O tempo da escola é Cronos, tarefairo, conteudísta. Precisamos tornar esse tempo mais criativo, fazendo o diferente. Os professores necessitam se desprender da dominação tempo e espaço para poderem criar mais e aceitarem a criação de seus alunos.

No processo de concretização da autonomia no processo de ensino, o professor precisa levar em consideração os conhecimentos advindo do mundo vivido de seus alunos. É necessário que haja contextualização da prática e, “contextualizar é talvez uma das principais atribuições do professor e, sala de aula” (FAZENDA, 1991, p.41). Essa contextualização pode ser realizada de diferentes maneiras pelo professor.

Isso porque podemos pensar e três eixos, os quais foram citados pelos sujeitos deste estudo: a contextualização do conteúdo, para que os alunos

---

<sup>28</sup> Designa tempo e espaço padrão, métrico, contável, cronológico. Segundo a lenda o Deus Cronos comia o seus filhos ao nascer, pois segundo a profecia um dos seus filhos tomariam o trono. Então o tempo cronos passou a representar esse tempo contável. Contagem que o Deus Cronos fez até a morte.

<sup>29</sup> É entendido como momento, tempo oportuno, favorável. Manifesta o presente. Momentos inesquecíveis. Kairos era um ser alado e o povo grega acreditava que só ele seria capaz de tirar o poder de Cronos.

entendam como esse conteúdo chegou até o momento e qual sua importância para seu processo de aprendizado; a contextualização do aluno, do que ele já sabe, para então pensarmos o que ele irá aprender; e a contextualização social, histórica e cultural do meio em que este aluno está inserido.

Alves (2012a, p.24) aponta que “o corpo não consegue carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida”. Então, o aluno não irá compreender ou realmente aprender algo que não faça sentido para ele, que seja desconexo de sua realidade. O professor precisa então aproximar o conteúdo de seu aluno e, segundo alguns dos professores estudados isso é um dos elementos do processo criativo do professor. Sobre isso:

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que não conseguem compreender, e que nenhuma relação parecem ter com a sua vida? (ALVES, 2012a, p.18)

Esse processo pode gerar dúvida de como contextualizar de forma que isso desperte o interesse do aluno para o aprendido. A criatividade para os professores entra neste momento, pois “a contextualização é um ato muito particular e delicado. Cada autor, escritor, pesquisador ou professor contextualiza de acordo com suas origens com seu modo de ver e enxergar as coisas, com muita prudência, sem exagerar” (FAZENDA, 1991, p.41). Então, o movimento perceptivo do professor irá levá-lo a criação de estratégias de ensino que aproxime o aluno do conteúdo a ser estudado.

Cada professor terá a sua maneira de mostrar e colocar a criança nesse mundo. Por isso dizemos aos alunos que não existe receita de bolo em educação, pois cada sujeito é único e, de seu encontro com o mundo resultará uma coisa nova, sempre diferente de tudo que já existe. Para tanto é necessária uma abertura do sujeito e, como alguns professores afirmaram,

pesquisa. O professor não pode se manter imóvel, ele precisa sempre ir de encontro com o conhecimento para levar esse encontro até seus alunos.

Destarte, a “pesquisa resulta da busca, procura, indagação, averiguação, enquisa, informe, pesquisa, arguição, perquirição a uma realidade objetivando torná-la inteligível” (FAZENDA, 1991, p. 132). Logo, o professor criativo está sempre em busca e novos encontros, tentando tornar esse movimento inteligível para os seus alunos. Essa pesquisa pode ser feita em diferentes momentos, buscando compreender melhor um conteúdo e como contextualizá-lo, pode ser em relação ao processo de aprendizagem dos alunos e também em relação a prática pedagógica com alunos deficientes.

Um dos pontos levantados por alguns professores é a questão da educação inclusiva, dizendo que isso leva o professor a pensar em uma prática criativa e diferenciada. Para Antunes et al (2007) precisamos compreender a natureza da exclusão para entendermos a inclusão, pois toda exclusão de um meio leva a inclusão em outro. Para os autores excluir é desprover o sujeito de seu direito de humanidade e cidadania. A inclusão seria a responsável de garantir a todos o direito a essa cidadania e a igualdade.

Porém, garantir por lei o acesso do portador de necessidades especiais nas escolas pode não ser o suficiente. Garantir sua presença na escola, não é o mesmo que garantir sua permanência. Por isso os professores apontam que precisam de criatividade para trabalhar com a prática inclusiva, pois nem sempre as escolas apresentam suporte material e estrutural para a prática com estes alunos interados às turmas, e acaba sendo dever do professor pensar diferentes meios de solucionar esse problema sem excluir o aluno mesmo tentando incluí-lo. Nesse movimento, o tradicional já acaba sendo deixado de lado, uma vez que a criatividade se faz presente dentro desse movimento perceptivo do professor em relação às necessidades e possibilidades de seus alunos.

Além disso, os professores afirmaram que a criatividade não está só presente dentro desse processo de transformação do conteúdo ou da prática pedagógica para o atendimento as necessidades especiais de seus alunos. Alguns professores também apontaram para a importância da presença da criatividade no processo avaliativo. A criatividade pode estar presente na avaliação de duas maneiras: no pensar criativo de novas possibilidades de



avaliação e na inclusão do processo criativo na avaliação dos alunos, buscando a autonomia dos mesmos.

Para tanto, é preciso primeiramente pensar no que é avaliar e qual a sua importância para o processo de aprendizagem. Avaliar está ligado a determinação de valor ou merecimento de algo, é o ato de compreender e reconhecer a intensidade de alguma coisa (MICHAELLIS ONLINE, 2016). O ato de avaliar traz consigo um processo de averiguação. Dentro do processo educativo o professor irá julgar o aprendido pelo aluno, verificando o grau e intensidade desse aprendizado.

O processo avaliativo move uma discussão dentro da educação, tanto por sua importância no processo de ensino aprendizagem, quanto pela reflexão sobre como avaliar. A reflexão do professor será pautada por uma constante avaliação de sua prática pedagógica e pelos resultados apresentados por seus alunos durante esse processo. A percepção do professor em relação a essas duas questões levantadas acima o levará ao movimento criativo de transformação em sua prática, no sentido de atender as necessidades percebidas.

Conforme Freire (1989) a avaliação gera muitas dúvidas e incertezas entre os professores de Educação Física. Isso se dá, pois o professor tem dúvidas do que avaliar e como fazer isso. Há uma dificuldade em avaliar também as subjetividades do aluno dentro desse processo ao invés de apenas aferir sua melhora em um determinado conteúdo. Então, no processo avaliativo da Educação Física existe o questionamento de como avaliar o repertório motor do meu aluno sem robotizá-lo, apenas afirmando estar certo ou errado um movimento aprendido.

Freire (1989) assevera que existem diferentes formas de avaliação e que cada professor irá avaliar de uma forma, de acordo com as subjetividades individuais e sociais. Além disso, como já mencionado anteriormente, existem várias abordagens metodológicas dentro da Educação Física, logo, cada referencial pensa em uma forma diferente de avaliação do processo de aprendizagem (PAIVA, 2010).

Assim, a percepção do professor sobre a relação teoria e prática irá levá-lo a criar dentro do processo avaliativo. Essa criação poderá ocorrer em diferentes sentidos. Alguns professores afirmaram inserir o processo criativo do

aluno dentro do momento de avaliação. Com isso, os alunos acabam sendo avaliados também por sua capacidade de criar a partir do percebido e aprendido, o que corrobora para o trabalho da autonomia do aluno nesse sentido.

Logo, os alunos não são avaliados apenas por medição do seu aprendizado, mas também por sua capacidade de criar, de se aventurar dentro do que foi aprendido. Metaforicamente, podemos dizer que os alunos são como pássaros e, quando criam são levados a sair das gaiolas e voar. Alves (2012a, p. 30) assevera que anseia pelo dia que os alunos “sejam avaliados também pela ousadia de seus vôos”.

Sendo a criatividade um movimento de mudança e esta se dá por meio da ousadia, podemos dizer que os professores que inserem a criatividade no processo avaliativo, estão avaliando assim a ousadia do processo de criar do próprio aluno suas subjetividades, dentro da objetividade do conteúdo.

Logo, não só o processo avaliativo, mas diferentes situações podem gerar dificuldades na prática pedagógica. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, podemos dizer que no meio do caminho tinha uma pedra. Porém, o que vamos fazer com a pedra é resultado de nosso encontro com ela. Nesse momento, pensamos nas relações entre “Criatividade e estratégias”. As dificuldades encontradas no caminho durante a prática pedagógica, relatadas pelos professores são motivos que os levam a criar estratégias para atender algumas demandas.

Deparamos-nos nas escolas com diferentes problemas estruturais e de ausências de materiais para trabalharmos o conteúdo. Como cada ser humano é único, a forma como cada um irá lidar com esse problema também será única. Nesse processo, alguns professores possuem dificuldades em como trabalhar perante a estas adversidades.

Certa vez um professor desabafou “Nós, professores de Educação Física, trabalhamos com a tecnologia do miserável”. Apesar de soar engraçado, essa é a dura realidade encontrada em muitas escolas. Diferentes dificuldades serão encontradas durante a prática pedagógica e há uma variedade de meios para driblar estes problemas, criando e reinventando os materiais para a ação pedagógica.

A fala deste professor foi leve e divertida porém reflexiva, levando a pensar o quão criativos alguns professores são em suas aulas, mesmo sem perceber. E com nossos professores estudados não foi diferente. Quando mencionado que o estudo era sobre a criatividade na prática pedagógica muitos disseram, “ah mais eu não sou criativo, acho que você escolheu o professor errado”. Porém, quando começaram a discorrer sobre suas aulas explanaram e explicaram diferentes práticas, que para eles já soa como cotidiana, mas que resultam de sua percepção e transformação criativa da sua realidade.

Outra dificuldade relatada por eles foram as diferenças de cada faixa etária, cada estágio de desenvolvimento e a criatividade do professor variando de acordo. Diferentes autores como Freire (1989), Tani et al (1988) Gallahue et al (2013), cada um baseado em seu referencial, apontam as diferenças existentes entre o processo de desenvolvimento de cada idade e a relação com a prática pedagógica. Isso foi relatado pelos professores, tanto ao dizerem das diferenças encontradas em cada turma, de acordo com a fase de desenvolvimento de seus alunos, quanto ao dizerem que em seu dia-dia se deparam com turmas extremamente mistas.

Cada encontro, com cada aluno, em cada grupo, será único e levará o professor a criar algo para aquela situação. Mesmo em uma turma onde todos os alunos estão no mesmo momento de desenvolvimento fisiológico, o aprendizado e a forma como cada um irá se relacionar com o mundo será diferente. Logo, o professor deverá mediar sua prática a partir disso, visando que todos os alunos sejam tocados pelo conhecimento apresentado.

Não podemos nos esquecer que “o corpo é um lugar fantástico onde mora, adormecido, um universo inteiro” (ALVES, 2012a, p.53). Quando entramos para dar aula nos deparamos com vários universos, logo semelhanças existentes dentro de cada faixa etária não determina que os alunos aprendam da mesma forma. Então somos todos diferentes e, cada aluno, cada ser humano é único. Consequentemente, o encontro com cada aluno será um encontro com um universo novo.

A prática pedagógica requer percepção do professor. Atentamos então para a importância perceptiva da criatividade em jogo na prática do professor

de Educação Física, como sua percepção influencia na utilização do brincar, da ludicidade em sua prática pedagógica.

Os professores estudados apontaram em seus discursos diferentes formas que os mesmos utilizam o jogo em sua prática pedagógica, de forma a transformar o conteúdo tradicional. Para tanto, corroboramos para a necessidade da percepção do professor. Essa percepção resulta da relação entre sujeito e mundo, requer um olhar atento do sujeito para o que se mostra. Perceber é ir além da objetividade e encontrar a subjetividade dentro dela. Merleau-Ponty (2011, p. 279) assevera que “o pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção”. Temos então, o conteúdo e a prática tradicional como algo objetivo e a criatividade pautada pela percepção do sujeito sobre as formas de transformar este conteúdo.

Segundo Merleau-Ponty (2011, p. 286) “minha sensação e minha percepção [...] só podem ser designáveis e, portanto, só podem ser para mim se for em sensação ou percepção de algo”. Então, o olhar do professor estará voltado para a relação entre conteúdo e aluno e para as formas de mediar esta relação. Alguns professores afirmaram possuir uma flexibilidade em seu planejamento, moldando e modificando sua prática de acordo com as questões observadas durante as aulas.

Tal mudança é geradora de movimento dentro do processo educativo. “O próprio do percebido é admitir a ambiguidade, o ‘movido’, é deixar-se modelar por seu contexto” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 33). Nesse processo então, a percepção leva o professor a refletir sobre as diferentes possibilidades para um único conteúdo. A criatividade em sua prática pedagógica será geradora de movimento. A Educação Física enquanto ciência do movimento humano deve aderir ao mesmo. O movimento não deve estar presente apenas nos exercícios, mas na prática pedagógica, na reflexão e na criação do professor.

O movimento de criação também poderá ser pautado pela inserção da dinâmica do jogo na prática pedagógica do professor de Educação Física. Podemos observar que:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número

de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral (BRASIL, 1997, p.37).

Mais uma vez podemos perceber a gama de significados que o jogo possui. É possível pensar nos conteúdos da Educação Física um pouco adiante, olhando como uma pirâmide, onde os jogos estariam no topo, por conta de sua abrangência, flexibilidade e diversidade e, os demais conteúdos estão contidos nele. Destarte, dentro da definição de jogo apresentada, podemos perceber muitas questões levantadas pelos professores em sua prática, como, por exemplo, as estratégias de adaptação material e estrutural.

A criatividade em jogo está presente na prática pedagógica e se mostra como algo perceptivo. Além disso, neste estudo o jogo não é avaliado apenas como conteúdo da Educação Física, mas também como, jogo, num fator influenciador do processo de aprendizagem e do movimento de criação do professor, facilitando o ato de criar.

Precisamos considerar as idiossincrasias dos alunos, pois se o objetivo é que cada um seja capaz de se libertar e se expressar, não há uma receita que sirva para todos. O jogo pelo jogo não faz sentido, há que se ter a estratégia da pesquisa. O jogo é flexível e pode ser recriado, reinventado sempre que preciso e, nesse processo, caracteriza a expressão da criatividade na prática pedagógica do professor de Educação Física, muitas vezes como uma criatividade em jogo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar (a)**. 14ª edição. Campinas. Papyrus, 2012a.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14ª Edição. Campinas. Papyrus, Editora, 2012b.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino et al. **Produção de sentidos, consciência e construção da identidade na prática pedagógica**: um estudo de professores envolvidos em um projeto de educação inclusiva. VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2007

BELLO, Angela Ales. **Fenomenologia e ciências humanas**: psicologia, história e religião. EDUSC, 2004.

BENTO, José Olímpio e MOREIRA, Wey Wagner. **Homo sportivus**: o humano no homem. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012.

BICUDO, Maria Aparecida e ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Editora Unimep, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida e CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. Olho d'Água, 1999.

BRANDÃO, Lucas Cândido. **É cada coisa que escrevo só pra dizer que te amo**. São Paulo: Benvirá. 2015.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física: polêmicas do nosso tempo.** 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2002.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos.** 3ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

CRITELLI, Dulce Mara. **Analítica do sentido: Uma aproximação e interpretação fenomenológica.** EDUC, 1996.

FAZENDA, Ivani *et al.* **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Kátia Regina. **Estudo sobre a autonomia profissional do (a) educador (a) no exercício da prática político-pedagógica.** Repositório, UFU, 2008.

FINOCCHIO, José Luiz. **A Inserção Da Educação Física/Gymnástica Na Escola Moderna - Imperial Collegio De Pedro II (1837-1889).** Tese: doutorado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2013.

FORTES, Danilo Ribeiro Sá. **A criatividade na fala de professores de Física.** Dissertação: Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista; GODA, Ciro. **Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental.** **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 111-134, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLAHUE, David L. et al. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. AMGH, 2013.

GARCIA, Juliane. A recreação enquanto elemento norteador no processo de socialização da 4ª série A do Ensino Fundamental da escola. **Revista eletrônica de Educação Física**. Uniandrade, 2010.

GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é Educação Física?. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 1, n. 1, p. 29-34, 1994.

GUEDES, Cláudia Maria. **O corpo: tradição, valores e possibilidades do desvelar**, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1986.

HUSSERL, Edmund. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física 2**. Ijuí: Unijuí, 2012.



MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Distribuidora Autentica LTDA, 2010.

MARINHO, Inezil Penna. **História geral da educação física**. Cia. Brasil Editora, 1980.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Moraes, 1989.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. 4ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MAYER, Alice Mary Monteiro. **Um "olhar" fenomenológico sobre processo criativo em composição coreográfica na área de Dança-Educação**. Dissertação: Mestrado. Unicamp, Campinas, 1998.

MELO, Maria Lucia de Almeida. Análise de trajetória metodológica de pesquisa instruída pela abordagem fenomenológico-hermenêutica de Paul Ricoeur. **Anais IV SIPEQ**, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 8. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MICHAELIS ONLINE, **Dicionário de Língua Portuguesa**. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 23ª edição, Petrópolis: Vozes, 2004.

MIOTTO, Gisele M. S. **Linguagem corporal da expressão da criatividade e seu (des)envolvimento na Educação Física**. Dissertação: Mestrado, Unicamp, Campinas, 1991.

MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995.

MUÑOZ PALLAFOX, Gabriel Humberto e NAZARI, Juliano. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n. 112, setembro de 2007.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. OMEP, 2014.

PAIVA, Anderson Volpato de. **Análise epistemológica do planejamento de acadêmicos no estágio obrigatório em Educação Física**. TCC: Pós-Graduação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2010.

PETRELLI, Rodolfo. **Fenomenologia: teoria, método e prática**. 2001.

RIBEIRO, Kleber Augusto. **A Educação Física escolar e o lúdico no colégio militar: uma leitura fenomenológica**. Dissertação: Mestrado, UFMS, Campo Grande, 2011.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 4. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. **Na escola da fenomenologia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROJAS, Jucimara. **A percepção do humano e a linguagem do símbolo: atributos da fenomenologia**. In: MELLO, Lucrécia Stringheta e ROJAS, Jucimara (orgs.). Educação, Pesquisa e Prática Docente em Diferentes Contextos. Campo Grande: Life, 2012.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, n. 28, p. 169-195, 2009.

SOARES, Adriana Lúcia de Oliveira. **O Jogo não é brincadeira**. TCC: Pós-Graduação em psicomotricidade, Universidade Cândido Mendes, Niterói, 2009.

TANI, Go et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. EPU, 1988

TIBEAU, C. C. Motricidade e música: Aspectos relevantes das atividades rítmicas como conteúdo da educação física. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, São Paulo**, v. 1, n. 2, p. 53-62, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

APÊNDICES





CRIATIVIDADE				
TÍTULO	REFERÊNCIA	TIPO	UNIVERSIDADE	RESUMO
Linguagem corporal da expressão da criatividade e seu (des)envolvimento na Educação Física.	MIOTTO, Gisele M. S. <b>Linguagem corporal da expressão da criatividade e seu (des)envolvimento na Educação Física.</b> Dissertação: Mestrado, Unicamp, Campinas, 1991.	Dissertação	Unicamp	O foco central desta investigação é refletir sobre o espaço reservado à expressão do potencial criativo nos cursos de formação em Educação Física, observando se é oferecida ao aluno a oportunidade de exercitar sua capacidade criadora e, mais do que isto, expô-la. A revisão da literatura apresenta vários aspectos sobre a caracterização do produto criativo, do processo de criação e da pessoa criativa, relacionando-os com os aspectos educacionais. O processo ensino-aprendizagem também foi relacionado, evidenciando-se as características das diferentes correntes influentes na prática pedagógica desta área. [...] Os resultados deste estudo foram analisados através de procedimentos descritivos e levaram a concluir que parece haver um desequilíbrio nas propostas curriculares que privilegiam as vertentes desportivas, formativa e terapêutica, sem redimensionar as dimensões lúdica e expressiva. Algumas vezes, a visão sobre criatividade é deturpada e seus aspectos expressivos não são desenvolvidos como meta filosófica nestes cursos, ficando restrito a alguns professores interessados na busca de alternativas pedagógicas que possam contribuir e motivar uma Educação Física permanente.

<p>Futebol, tecnologia e aprendizagem: corpo, performance e criatividade.</p>	<p>FERREIRA, Almir de Oliveira. <b>Futebol, tecnologia e aprendizagem:</b> corpo, performance e criatividade. Dissertação: Mestrado. PUC, São Paulo, 2010.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>PUC – São Paulo</p>	<p>O objeto de estudo desta pesquisa são os processos de ensino e aprendizagem do futebol nos clubes e escolas, e o crescente papel que o emprego da tecnologia vem desempenhando na formação dos atletas profissionais deste esporte. [...] A partir de um panorama das formas que a preparação dos atletas assume neste contexto, tendo em conta o impacto do pensamento científico e da tecnologia sobre a performance do atleta profissional de futebol, o trabalho recorre às direções oferecidas pela fenomenologia merleau-pontyana para propor uma maneira de compreender os modos como a corporeidade se traduz nas capacidades de um corpo encontrar soluções criativas em meio a situações de alta complexidade cognitivas exigidas no futebol. [...] busca-se estabelecer uma relação tal entre a do futebol, as fases do desenvolvimento da criança, a ludicidade e a performance, que favoreça transpor as barreiras da representação, em direção à capacidade criativa.</p>
<p>Um “olhar” fenomenológico sobre processo criativo em composição coreográfica na área de Dança-Educação.</p>	<p>MAYER, Alice Mary Monteiro. <b>Um “olhar” fenomenológico sobre processo criativo em composição coreográfica na área</b></p>	<p>Dissertação</p>	<p>Unicamp</p>	<p>Frente a percepção da carência de atitudes reflexivas, de estudos teóricos e fundamentados sobre a prática artística e de metodologias de pesquisa que auxiliem e embasem a concretização desta ação, particularmente na área de Dança, e que, neste trabalho, procurou-se estabelecer um processo de reflexão teórica, direcionando, intencionalmente, um "olhar", uma "visada" sobre o processo criativo em composição coreográfica na área de</p>

	<b>de Dança-Educação.</b> Dissertação: Mestrado. Unicamp, Campinas, 1998.			Dança-Educação e, mais especificamente, sobre a relação dos sujeitos da pesquisa com este processo, buscando significados possíveis a este fenômeno. A abordagem de tal processo baseou-se em uma visão fenomenológica, enfatizando-se a temática tratada pela Fenomenologia, além de buscar critérios e fundamentos educacionais e artísticos para que pudesse se concretizar. Estabeleceu-se, então, um "programa de atividades" enquanto recursos auxiliares ao desenvolvimento do trabalho e, entre elas, podem ser destacadas a experiência prática do processo de criação coreográfica, vivenciada pelos sujeitos da pesquisa; a descrição, a análise, a discussão, a interpretação, a conclusão e algumas projeções sobre esta vivência. Procurou-se, ainda, abordar e promover a vivência de tal fenômeno, considerando a Dança na perspectiva da criatividade e da expressão, sem preocupação com estilos ou padrões específicos de Dança, mas enfatizando-se a relação dos sujeitos com esta experimentação, com o acesso a prática desta arte, na busca do aprofundamento na essência desta vivência.
--	--	--	--	--



## APÊNDICE 1 – Estado do Conhecimento

CRIATIVIDADE				
TÍTULO	REFERÊNCIA	TIPO	UNIVERSIDADE	RESUMO
Linguagem corporal da expressão da criatividade e seu (des)envolvimento na Educação Física.	MIOTTO, Gisele M. S. <b>Linguagem corporal da expressão da criatividade e seu (des)envolvimento na Educação Física.</b> Dissertação: Mestrado, Unicamp, Campinas, 1991.	Dissertação	Unicamp	O foco central desta investigação é refletir sobre o espaço reservado à expressão do potencial criativo nos cursos de formação em Educação Física, observando se é oferecida ao aluno a oportunidade de exercitar sua capacidade criadora e, mais do que isto, expô-la. A revisão da literatura apresenta vários aspectos sobre a caracterização do produto criativo, do processo de criação e da pessoa criativa, relacionando-os com os aspectos educacionais. O processo ensino-aprendizagem também foi relacionado, evidenciando-se as características das diferentes correntes influentes na prática pedagógica desta área. [...] Os resultados deste estudo foram analisados através de procedimentos descritivos e levaram a concluir que parece haver um desequilíbrio nas propostas curriculares que privilegiam as vertentes desportivas, formativa e terapêutica, sem redimensionar as dimensões lúdica e expressiva. Algumas vezes, a visão sobre criatividade é deturpada e seus aspectos expressivos não são desenvolvidos como meta filosófica nestes cursos, ficando restrito a alguns professores interessados na busca de alternativas pedagógicas que possam contribuir e motivar uma Educação Física

				permanente.
Futebol, tecnologia e aprendizagem: corpo, performance e criatividade.	FERREIRA, Almir de Oliveira. <b>Futebol, tecnologia e aprendizagem:</b> corpo, performance e criatividade. Dissertação: Mestrado. PUC, São Paulo, 2010.	Dissertação	PUC – São Paulo	O objeto de estudo desta pesquisa são os processos de ensino e aprendizagem do futebol nos clubes e escolas, e o crescente papel que o emprego da tecnologia vem desempenhando na formação dos atletas profissionais deste esporte. [...] A partir de um panorama das formas que a preparação dos atletas assume neste contexto, tendo em conta o impacto do pensamento científico e da tecnologia sobre a performance do atleta profissional de futebol, o trabalho recorre às direções oferecidas pela fenomenologia merleau-pontyana para propor uma maneira de compreender os modos como a corporeidade se traduz nas capacidades de um corpo encontrar soluções criativas em meio a situações de alta complexidade cognitivas exigidas no futebol. [...] busca-se estabelecer uma relação tal entre a do futebol, as fases do desenvolvimento da criança, a ludicidade e a performance, que favoreça transpor as barreiras da representação, em direção à capacidade criativa.
Um "olhar" fenomenológico sobre processo criativo em composição coreográfica na área de Dança-Educação.	MAYER, Alice Mary Monteiro. <b>Um "olhar" fenomenológico sobre processo criativo em composição</b>	Dissertação	Unicamp	Frente a percepção da carência de atitudes reflexivas, de estudos teóricos e fundamentados sobre a prática artística e de metodologias de pesquisa que auxiliem e embasem a concretização desta ação, particularmente na área de Dança, e que, neste trabalho, procurou-se estabelecer um processo de reflexão teórica, direcionando, intencionalmente, um "olhar", uma "visada" sobre o

	<p><b>coreográfica na área de Dança-Educação.</b> Dissertação: Mestrado. Unicamp, Campinas, 1998.</p>			<p>processo criativo em composição coreográfica na área de Dança-Educação e, mais especificamente, sobre a relação dos sujeitos da pesquisa com este processo, buscando significados possíveis a este fenômeno. A abordagem de tal processo baseou-se em uma visão fenomenológica, enfatizando-se a temática tratada pela Fenomenologia, além de buscar critérios e fundamentos educacionais e artísticos para que pudesse se concretizar. Estabeleceu-se, então, um "programa de atividades" enquanto recursos auxiliares ao desenvolvimento do trabalho e, entre elas, podem ser destacadas a experiência prática do processo de criação coreográfica, vivenciada pelos sujeitos da pesquisa; a descrição, a análise, a discussão, a interpretação, a conclusão e algumas projeções sobre esta vivência. Procurou-se, ainda, abordar e promover a vivência de tal fenômeno, considerando a Dança na perspectiva da criatividade e da expressão, sem preocupação com estilos ou padrões específicos de Dança, mas enfatizando-se a relação dos sujeitos com esta experimentação, com o acesso a prática desta arte, na busca do aprofundamento na essência desta vivência.</p>
--	---	--	--	---

<b>JOGO</b>				
<b>TÍTULO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>	<b>TIPO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>RESUMO</b>
Jogos e atividades lúdicas nas aulas de Educação Física: contribuições para o desenvolvimento cognitivo da criança.	LEITÃO, Marcelo Capaldi. <b>Jogos e atividades lúdicas nas aulas de Educação Física:</b> contribuições para o desenvolvimento cognitivo da criança. Dissertação: Mestrado. Unoeste, Presidente Prudente, 2006.	Dissertação	Unoeste – Presidente Prudente	O objetivo do presente trabalho foi evidenciar as contribuições dos jogos e das atividades lúdicas nas aulas de Educação Física, bem como, sua importância no que se refere ao desenvolvimento cognitivo da criança pré-escolar e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. O estudo enfocou o histórico da Educação Física escolar no Brasil, suas tendências e perspectivas, formação e atuação dos profissionais da área, a importância das aulas de educação Física na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Analisou também os jogos lúdicos e suas aplicações num contexto escolar, buscando um aprimoramento das estruturas cognitivas da criança, por meio de um trabalho sequencial. Investigou os estágios do desenvolvimento cognitivo com abordagens sobre aquisição e formação de conceitos, sendo os jogos e as atividades lúdicas, vistos a partir de enfoques conceituais. [...] Para a coleta de dados foi desenvolvida e aplicada uma bateria de jogos e atividades lúdicas, com ênfase no aprimoramento das estruturas cognitivas das crianças envolvidas, compreendendo um período de dois meses e meio. Os dados coletados foram analisados quanti e

				<p>qualitativamente e mostraram que os jogos desenvolvidos (com aumento gradativo de complexidade – inserção de novos fatores de desequilíbrio) foram compatíveis ao nível e séries que se encontravam os alunos envolvidos no processo. Observou-se também, neste estudo, que a cientificação do movimento, dentro de um contexto lúdico, pode exercer um papel imprescindível no desenvolvimento infantil, não somente no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos psicomotor e afetivo-social, considerando-se a indissociabilidade desses termos.</p>
<p>Jogos cooperativos na escola: a concepção de professores de Educação Física.</p>	<p>MARTINI, Roberto Gonçalves. <b>Jogos cooperativos na escola:</b> a concepção de professores de Educação Física. Dissertação: Mestrado, PUC, São Paulo, 2005.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>PUC – São Paulo</p>	<p>Como contribuir para uma prática na Educação Física escolar que tenha maior coerência com os desafios vividos pela Educação hoje, como inclusão, participação, cooperação, solidariedade e exercício de cidadania? Essa questão norteou a definição do nosso problema de pesquisa: Qual a concepção dos professores de Educação física escolar sobre os jogos cooperativos? O objetivo da pesquisa é levantar dados que possam contribuir para o aprofundamento da discussão sobre os jogos cooperativos na Educação Física escolar. [...] Partindo da revisão bibliográfica, procuramos explorar aspectos da Educação, da educação Física e dos jogos cooperativos pertinentes ao contexto de nossa pesquisa. [...] Buscamos</p>

				<p>levantar dados referentes às concepções dos professores de Educação Física sobre os jogos cooperativos. [...] Os resultados apontam que os jogos cooperativos são um conhecimento ainda novo e pouco explorado, necessitando por isso de um número maior de pesquisas que conduzam a desdobramentos na prática docente, e para a necessidade de articulação coletiva na escola, que possa subsidiar e potencializar a prática dos jogos cooperativos, ampliando sua ação para além do espaço das aulas de Educação Física.</p>
<p>Histórias infantis: o simbolismo, a ludicidade e a motricidade na ação da Educação Física.</p>	<p>MARTINS, Ida Carneiro. <b>Histórias infantis:</b> o simbolismo, a ludicidade e a motricidade na ação da Educação Física. Dissertação: Mestrado. Unicamp, Campinas, 2002.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Unicamp</p>	<p>Este trabalho parte da reflexão acerca de uma estratégia de ensino, utilizada em aulas de Educação Física Infantil, denominada pela pesquisadora de: “Vivência simbólica”. Tal estratégia consiste em: conduzir os alunos a vivenciarem uma história, realizando ações motoras significativas dentro do contexto em que se inserem, onde o professor atua como elemento facilitador e orientador do processo. Traz o presente trabalho, três temas fortemente inter-relacionados: a motricidade, o simbolismo e o lúdico, que serviram como base para a formulação do problema que norteou a realização da pesquisa. Propiciar a manifestação da motricidade, do simbolismo e da ludicidade infantil é relevante para a ação educativa da criança nas aulas de Educação Física? [...] Para realizar a análise proposta, buscou-se</p>

				<p>autores que pudessem fundamentar teoricamente os temas trabalhados: Piaget e Winicott para fundamentar a construção do símbolo, Freire e Marcelino justificando a importância da presença do lúdico na escola e Sérgio, Moreira, Trigo e novamente Freire estabelecendo os princípios relativos a ciência da motricidade humana. [...] Ao realizar-se a análise, através de comentários interpretativos foi possível apresentar as manifestações da motricidade, do simbolismo e do lúdico como elementos importantes ao desenvolvimento da criança, permitindo sua adaptação psíquica ao mundo exterior e, desta forma, devendo estar presente na ação educativa em especial na educação motora.</p>
<p>As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças na pré-escola.</p>	<p>AVEIRO, Jorge Fernando H. <b>As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças na pré-escola.</b> Dissertação: mestrado, Unicamp, Campinas, 1995.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Unicamp</p>	<p>Esta dissertação de Mestrado teve a intenção de compreender e pensar a complexidade das ações humanas na primeira infância, tendo como tema as expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças de cinco e seis anos na pré-escola. Foi adotado como marco de referência a teoria da formação do símbolo na criança, desenvolvida por Jean PIAGET. [...] Uma vez concluída a pesquisa, pude comprovar a importância do brincar simbolicamente e o significado dessa atividade no interior das pré-escolas, além de verificar a validade e</p>

				atualidade da teoria da formação do símbolo para a explicação dos jogos simbólicos das crianças.
O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes.	SCAGLIA, Alcides José. <b>O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés:</b> todos semelhantes, todos diferentes. Tese: Doutorado, Unicamp, Campinas, 2003.	Tese	Unicamp	Com este estudo, busco apresentar e justificar a ideia de que o futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés pertencem ao mesmo universo, perfazendo um grande ecossistema, ao qual chamo de a Família dos jogos de bola com os pés. Para justificar a coexistência do futebol e dos jogos/brincadeiras de bola com os pés num mesmo ecossistema, inicio meu estudo procurando entender como se deu o processo de transição dos jogos/brincadeiras de bola com os pés para o jogo/esporte Futebol, compreendendo que este sofreu e continua a sofrer constantes ressignificações ao longo dos tempos. Sendo assim, depois de um breve passeio histórico, procuro alicerçar minhas análises, valendo-me de estudos relativos à teoria do jogo. Todavia, o jogo é um fenômeno estudado por distintas áreas do conhecimento, e as leituras dessas inúmeras interpretações e análises, levaram-me a entender o jogo como um ambientado sistema complexo. A partir dessa perspectiva encontro nas unidades complexas (jogos), características sistêmicas integrativas e autoafirmativas. Ou seja, venho evidenciar as semelhanças e as diferenças entre o jogo/esporte Futebol e os demais jogos/brincadeiras



				<p>de bola com os pés. Para tanto, saí a campo com a intenção de coletar informações junto às brincadeiras com a bola nos pés realizadas por crianças em campos e praças, em momentos de descontração e sem a coação de adultos, ou mesmo a obrigação de se estar lá brincando. Com esses dados pude me aprofundar ainda mais no interior da Família dos jogos de bola com os pés, no intuito de procurar compreender o dinâmico processo organizacional desencadeado no interior de qualquer unidade complexa (jogo), evidenciando suas estruturas sistêmicas e o engendrar de suas interações. Neste estudo as estruturas sistêmicas compreendem as condições externas, as regras, os jogadores e seus esquemas motrizes, e em meio às interações proveniente da tentativa de trazer ordem ao sistema, desordenado pelo jogo, cria-se emergências (condutas motoras), que por sua vez, influencia o desencadear de modificações em todos os demais jogos da Família, gerando um padrão organizacional específico dos jogos de bola com os pés. Essa imersão ao interior das unidades complexas me possibilitou divisar que as semelhanças e as diferenças, não apenas aparentes, existentes entre os jogos/brincadeiras de bola com os pés e o jogo/esporte Futebol, corroboram características de</p>
--	--	--	--	--

				complementaridade, de coexistência. Por intermédio do padrão organizacional desses jogos, pode compreender a relevante produção de diversidade de respostas para as sempre diferentes exigências dos jogos e a possibilidade de transferência dessas emergências produzidas às outras unidades complexas que compartilham situações e exigências semelhantes.
O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto e atualização.	BUSSO, Gilberto Leandro. <b>O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar:</b> encontro, confronto e atualização. Dissertação: Mestrado, Unicamp, Campinas, 2009.	Dissertação	Unicamp	A partir do pressuposto de que alunos aprendem também em contextos extraescolares (comunitários e familiares, por exemplo), este estudo objetivou compreender como o jogo de futebol das aulas de Educação Física está inserido em uma dinâmica de encontro, confronto e atualização em relação ao jogo de futebol extraescolar. Foram observadas 22 aulas de Educação Física e 5 jogos extraescolares discentes de futebol. Além disso, foram realizadas 18 entrevistas com 12 alunos pertencentes a duas turmas de 7ª e duas de 8ª séries do ensino fundamental público em Campinas, São Paulo. A análise cultural realizada constatou a existência de três temas (regras do jogo, saber jogar e jogo de meninas e meninos) que emergiram na dinâmica de encontro, confronto e atualização; bem como evidenciou implicações pedagógicas para a aula de Educação Física, tendo em vista que a noção da formação da cidadania é

				problemática em relação à condição do jogo de futebol no Brasil.
Pedagogia do treinamento: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos.	BALBINO, Hermes Ferreira. <b>Pedagogia do treinamento:</b> método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos. Tese: Doutorado, Unicamp, Campinas, 2005.	Tese	Unicamp	Os jogos desportivos coletivos, como parte de modalidades integrantes do fenômeno complexo Esporte, têm se manifestado significativamente no cenário esportivo nacional e sua expressividade tem se confirmado com a participação significativa das Seleções Nacionais em eventos internacionais, com destaque para diversas conquistas de posições expressivas em Jogos Panamericanos, Campeonatos do Mundo e Jogos Olímpicos. Técnicos brasileiros de modalidades coletivas têm seus nomes ligados às conquistas das seleções nacionais e tomados como responsáveis diretos pelo sucesso das equipes. Este estudo [...] teve como objetivos indicar fundamentos para a composição de um corpo teórico que abrigue a Pedagogia do Treinamento integrada à Pedagogia do Esporte e conhecer o conjunto de competências dos técnicos esportivos de seleções nacionais, de modalidades coletivas, com resultados relevantes em âmbito internacional. A proposição da pesquisa foi a de verificar os conjuntos de estratégias e procedimentos que estão além da aplicação de métodos de treinamento, compondo um contexto de ações na condução do processo de treinamento esportivo voltado para o esporte profissional. O corpo

			<p>teórico, [...] abrigou no primeiro capítulo o entendimento dos jogos coletivos, na ótica da descrição de sua estrutura por autores da área, da sua compreensão na perspectiva sistêmica, dos princípios organizacionais e de treinamento. No segundo capítulo, compôs-se pela integração dos conceitos Esporte, Pedagogia e Treinamento, com a finalidade de dar base para o entendimento de estratégias e procedimentos pedagógicos do técnico esportivo. O desenvolvimento do processo de treinamento das modalidades pertencentes aos jogos desportivos coletivos exige o constante relacionamento do treinador com as informações nos mais diversos níveis, e com os conhecimentos desenvolvidos nas ciências do esporte. Concluiu-se que o ambiente do treinamento esportivo é um campo de práticas onde a educação se faz presente, podendo-se justificar a partir daí, uma pedagogia do treinamento e que a ação pedagógica do técnico esportivo transcende o método na medida em que supre as necessidades de procedimentos elaborados na flexibilidade de suas atitudes, e no entendimento de que as suas intervenções também se dirigem a níveis que um programa de treinamento não prevê, pelo padrão de imprevisibilidade dos jogos desportivos coletivos e da compreensão da multidimensionalidade do atleta.</p>
--	--	--	---

<p>Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado: possibilidades inclusivas na Educação Física escolar.</p>	<p>MIRON, Edson Martins. <b>Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado:</b> possibilidades inclusivas na Educação Física escolar. Tese: Doutorado, Ufscar, São Carlos, 2011.</p>	<p>Tese</p>	<p>Ufscar</p>	<p>O esporte é um dos conteúdos mais desenvolvidos da Educação Física (EFE), mas, nem por isso, recebe o tratamento pedagógico necessário para o seu melhor aproveitamento como instrumento educacional. Para que seja realmente democrático, precisa ser adaptado às necessidades e possibilidades dos alunos. O voleibol como esporte coletivo apresenta situações de confronto e cooperação durante sua prática, que podem ser trabalhados de forma pedagógica pelo professor. [...] O presente estudo teve como objetivo geral sistematizar, aplicar e analisar um programa de ensino de voleibol sentado para alunos com e deficiência física, por meio de jogos desenvolvidos na posição sentada como estratégia de sensibilização para inclusão de pessoas com deficiência física (DF), dentro das aulas de EFE. Sob enfoque pedagógico, este estudo desenvolveu-se apoiado nos referenciais teóricos da abordagem qualitativa e se configura como estudo de caso. [...] Os dados coletados e analisados mostraram que, em 98% das atividades desenvolvidas, a possibilidade de relação interpessoal aconteceram de forma positiva entre os alunos com e sem deficiência, favorecendo uma participação conjunta em condição de sucesso semelhantes, que despertaram conceitos e valores que viabilizam a realização do trabalho inclusivo.</p>
--	--	-------------	---------------	---

<p>A interferência de jogos eletrônicos na prática de Educação Física.</p>	<p>MAGAGNIN, Claudia Dolores Martins. <b>A interferência de jogos eletrônicos na prática de Educação Física.</b> Dissertação: Mestrado, PUC Goiás/UniEvangélica, Goiânia, 2010.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>PUC Goiás/UniEvangélica</p>	<p>Este trabalho traz resultados de uma investigação sobre os impactos dos jogos eletrônicos na prática da Educação Física Escolar. A pesquisa pretendeu identificar e analisar a contribuição do uso de jogos eletrônicos pelos alunos do ensino fundamental nas aulas de Educação Física escolar. Utilizou-se neste estudo uma revisão bibliográfica, na qual se buscou diversos autores que abordam o tema dos jogos eletrônicos e das práticas de Educação Física escolar [...] “os dados” foram analisados à luz do referencial teórico adotado, que inclui autores como Alves (2004), Abreu <i>et al</i> (2008), Costa (2006), Faria (2006), Greenfield (1988), Huizinga (2007), Kishimoto (1998), Mendes (2006), Parpet (2008), Ramos (2008), Santaella e Feitoza (2009), Santos <i>et al</i> (2006), Singer e Singer (2007). Conclui-se que o jogo eletrônico faz parte da vida dos alunos atualmente, em especial dos jovens, e pode trazer importantes contribuições a sua formação, no campo intelectual/cognitivo, na coordenação motora, como também no campo social e afetivo. Os jogos propiciam desenvolvimento de habilidades como: atenção, memória, concentração, agilidade, criatividade, dentre outras. Em relação a observação prática, conclui-se que os alunos usuários de jogos eletrônicos mostraram-se mais participativos, ágeis e</p>
--	---	--------------------	--------------------------------	--

				flexíveis, enquanto os não usuários preferiam nem participar das aulas, o que pode denotar que as facilidades ou dificuldades nas aulas de Educação Física escolar antecedem o uso de jogos eletrônicos.
Contribuições dos jogos educativos na qualificação do trabalho docente.	SCHWARZ, Vera Regina K. <b>Contribuições dos jogos educativos na qualificação do trabalho docente.</b> Dissertação – Mestrado, PUC, Rio Grande do Sul, 2006.	Dissertação	PUC - Rio Grande do Sul	Esta pesquisa buscou identificar contribuições de jogos didáticos à formação e qualificação de profissional de docentes. [...] Os resultados obtidos não tem pretensão de generalização, mas são válidos para um grupo de professores, em um contexto e tempo específicos, podendo contribuir para reflexões envolvendo outros grupos. Foram identificado possíveis benefícios e problemas no uso de jogos em sala de aula e argumentos quanto a validade de incluí-los em cursos de graduação e atualização docente. Na visão dos sujeitos desta pesquisa, os jogos pedagógicos são vantajosos ao trabalho de sala de aula por serem atividades socializadoras e baseadas em desafios que mobilizam emoções agradáveis. Com recursos e métodos que exploram o lúdico, jogos educativos podem favorecer o interesse pelas atividades escolares e, conseqüentemente, a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e valores, com mediação dos professores, sendo essa mediação facilitada aos que tiverem a vivência de jogos em cursos de formação e atualização docente. Para os entrevistados, os

				professores, ao se beneficiar dos jogos, desenvolvem seu trabalho de forma prazerosa para si e seus alunos, melhorando as relações interpessoais na sala de aula. Jogos, segundo eles, driblam o desânimo provocado pelas exigências do trabalho e permitem que os docentes percebam e superem lacunas em seu conhecimentos, ampliando e aprofundando o conteúdo de suas aprendizagens e conhecendo, de forma vivencial, as dificuldades e possibilidades que seu uso em sala de aula pode gerar.
--	--	--	--	---

PRÁTICA PEDAGÓGICA				
TÍTULO	REFERÊNCIA	TIPO	UNIVERSIDADE	RESUMO
Educação Física na educação infantil: concepções e práticas de professores.	ARANTES, Milna Martins. <b>Educação Física na educação infantil:</b> concepções e práticas de professores. Dissertação: Mestrado, Unicamp, Campinas, 2003.	Dissertação	Unicamp	Este estudo teve a intenção de analisar a inserção da Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia à luz das contribuições teóricas de Henri Wallon (1980;1998) e Lev S. Vygotsky (1994), a partir das categorias movimento, jogo, afetividade e interação, desvelando sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Buscamos ressaltar e discutir o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tendo em vista que este é um documento que se pretende hegemônico e está presente nas instituições de Educação Infantil como referencial para a



				<p>construção e elaboração da prática pedagógica. Para tanto dialogamos, no primeiro momento, com as obras que compõem a bibliografia do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), como L.S.Vygostky(1994), H.Wallon (1980; 1998), I Galvão (1992), Piaget (1990), Freire (1991), W. Benjamin (1984), D.B. Elkonin (1998), G. Wajskop(1997), entre outros. Com vistas a analisar suas obras, contrapondo-as na tentativa de desvelar as diferentes concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento infantil, movimento e jogo/brincar presentes no Documento. No segundo momento da pesquisa, estabelecemos um diálogo entre a prática pedagógica de 10 (dez) professores de Educação Física de Goiânia e a teoria de Henri Wallon (1980; 1998) e Vygotsky (1994). Tendo como categorias de análise o movimento, a afetividade e a interação. Buscando estabelecer uma relação entre a prática pedagógica e os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Com este estudo pretendemos ampliar as discussões da área no que se refere ao trato destas categorias, buscando compreender sua importância para a primeira infância, bem como o papel da Educação Física e da cultura corporal neste contexto educativo.</p>
--	--	--	--	--

<p>Prática pedagógica e o ensino de Educação Física no cotidiano de duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André: entre texto oficial e contexto vivido.</p>	<p>SOUZA, Silvana Esmenia da Dalto de. <b>Prática pedagógica e o ensino de Educação Física no cotidiano de duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André</b>: entre texto oficial e contexto vivido. Dissertação: Mestrado, PUC, São Paulo, 2009.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>PUC – São Paulo</p>	<p>Esta investigação teve como objetivo compreender a especificidade da prática pedagógica dos docentes de Educação Física que se constrói no cotidiano da escola pública, com intuito de compará-la com propostas curriculares que orientam esse ensino, tanto no âmbito nacional (PCN, 1997) quanto em âmbito estadual (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008). Inicialmente por meio da pesquisa bibliográfica e da análise dos referidos documentos, identificamos que há nestes textos um consenso de que a prática pedagógica do professor de Educação Física, na escola, continua balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva. Esta afirmação tem sido apontada como principal obstáculo no alcance de um ensino de melhor qualidade na Educação Física e tomado como ponto de partida para a elaboração de novas propostas pedagógicas (área de conhecimento) e de políticas públicas. No entanto, com base nos estudos de Caparroz (2005) e dados da pesquisa empírica verificamos que a prática pedagógica não se enquadra nessa perspectiva, e que os obstáculos apresentados são outros, uma vez que as próprias situações de ensino exigem uma renovação dos saberes que orientam essa ação. [...] a análise dos dados possibilitou-nos concluir que, embora os</p>
--	--	--------------------	------------------------	---

				<p>docentes tenham renovado suas concepções de ensino, o esporte é o conteúdo desenvolvido com mais frequência nas aulas em prejuízo a outros que também fazem parte da cultura corporal de movimento. Isto se explica pelas condições inadequadas de trabalho encontradas nas instituições escolares e pelas características socioeconômicas dos educandos, que por não terem outros locais de acesso às práticas esportivas e de lazer, buscam ter essa oportunidade nas aulas de Educação Física. A comparação entre as propostas curriculares oficiais e o cotidiano dessas aulas revelou que existe um distanciamento entre eles, pois o conhecimento prescrito como ideal, em muitas situações de ensino e aprendizagem, se mostra inadequado ou de difícil alcance nos tempos e espaços da escola pública. Portanto, qualquer proposta que negligencie este contexto tende a fracassar como possibilidade de mudança.</p>
<p>A formação profissional em Educação Física e Esporte: mercado de trabalho X possibilidades históricas</p>	<p>VALENTE, Márcia Chaves.  <b>A formação profissional em Educação Física e Esporte:</b> mercado de trabalho X possibilidades históricas emancipatórias.  Tese: Doutorado, Unicamp,</p>	<p>Tese</p>	<p>Unicamp</p>	<p>A formação profissional na área de Educação Física e Esporte tem sido polêmica. Um dos conflitos refere-se a formação que visa o mercado de trabalho e outros interesses da sociedade. Dentre as experiências brasileiras que buscam superar estes conflitos selecionamos a da Universidade Federal do Pernambuco. Com base na disciplina prática de</p>

emancipatórias.	Campinas, 1999.			<p>Ensino, procuramos analisar os processos de desenvolvimento, a evolução conceitual que a racionaliza, as contradições entre as elaborações teóricas e as práticas desenvolvidas, as contradições entre as exigências do mercado de trabalho e os projetos históricos emancipadores da sociedade. Como resultados destacamos a construção de um projeto inovador que permite recuperar as inter-relações entre a organização do processo de trabalho pedagógico, a formação profissional, a organização social do trabalho e as tendências transformadoras da sociedade.</p>
<p>Cultura de movimento e identidade: a Educação Física na Contemporaneidade.</p>	<p>VELOZO, Emerson Luis. <b>Cultura de movimento e identidade:</b> a Educação Física na Contemporaneidade. Tese: Doutorado, Unicamp, Campinas, 2009.</p>	Tese	Unicamp	<p>Este estudo buscou compreender a dinâmica das relações identitárias relacionadas às práticas corporais na sociedade contemporânea. Entendendo por práticas corporais os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas e as danças, entre outras atividades que envolvem o corpo, procurou-se interpretar a lógica destes elementos da “cultura de movimento” tendo como pano de fundo a reflexão sobre a contemporaneidade. Diferente das sociedades “primitivas” e “tradicionais”, nas quais os vínculos de pertencimento expressavam plenamente a totalidade de determinada cultura, nas sociedades contemporâneas, pela complexidade das relações sociais e culturais, esses elementos</p>

				<p>assumem características bastante distintas. A unicidade e homogeneidade de sentido que definia as relações identitárias em outras épocas e que as dotavam de solidez, estabilidade e coesão são confrontadas com a diversidade e heterogeneidade de referentes capazes de atribuir sentidos à existência humana, o que tende a provocar certa fragmentação, desestabilização e pulverização das relações de pertencimento. Esse processo é posto em movimento por fatores como a globalização e a mundialização da cultura, fazendo com que as antigas identidades locais ou nacionais sejam confrontadas com novos referentes. As práticas corporais, como manifestações culturais, constituem-se como elementos que também são atingidos por este tipo de transformações. Nesse sentido, o estudo teve como objetivo compreender como as identidades relativas às práticas corporais são afetadas pelas transformações culturais decorrentes de processos como a mundialização da cultura, ou seja, como os vínculos que se dão em escala global influenciam os contextos locais. Além disso, o estudo procurou interpretar como ocorre o processo de mediação pedagógica das identidades referentes às práticas corporais nas aulas de Educação Física e no espaço escolar. As identidades</p>
--	--	--	--	--

				<p>culturais são, antes de tudo, construções simbólicas. Isso permite compreender que a escola, por ser um espaço de mediação simbólica, produz leituras, interpretações, consensos e contrapontos sobre os outros agentes de legitimação cultural que modelam as nossas identidades, como é o caso do mercado e da mídia. A experiência etnográfica nas aulas de Educação Física remeteu a discussão para temas relacionados às práticas corporais como Jogos Tradicionais, Esporte Moderno, Futebol, Eurocopa e Skate. Isso possibilitou a compreensão de certos aspectos relacionados ao movimento dos referentes locais e globais que agem na definição dos significados atribuídos às práticas corporais na sociedade contemporânea.</p>
--	--	--	--	---

<b>FENOMENOLOGIA</b>				
<b>TÍTULO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>			<b>RESUMO</b>
A Educação Física escolar e o lúdico no colégio militar: uma leitura fenomenológica.	RIBEIRO, Kleber Augusto. <b>A Educação Física escolar e o lúdico no colégio militar:</b> uma leitura fenomenológica. Dissertação: Mestrado, UFMS, Campo Grande, 2011.	Dissertação	UFMS	O presente trabalho tem como objeto de estudo a prática pedagógica em educação física escolar e como sujeitos e <i>locus</i> de pesquisa os professores dessa área do Colégio Militar de Campo Grande. Tem como objetivo apresentar o lúdico, o jogar e o brincar, como importante elemento da cultura da infância e da educação física escolar e que tem sido roubado, em muitos momentos, desses dois

				<p>contextos. Este trabalho, realizado na perspectiva da fenomenologia, teve sua intencionalidade expressa na seguinte pergunta de pesquisa: como é a prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande? A partir do problema posto, essa construção procurou desvelar se essa prática pedagógica é caracterizada e fundada na ótica tecnicista e esportivista ou é um fazer em educação física que proporciona o desenvolvimento de cultura e prática lúdica, prazerosa e participativa, na direção da corporeidade de ser-no-mundo. No processo hermenêutico do trabalho, pude verificar a presença do lúdico no contexto pesquisado. Essa presença do lúdico, identificada nos depoimentos dos sujeitos acerca de suas práticas, se deu principalmente enquanto instrumento, ou meio para o ensino de habilidades esportivas, de técnicas. Pensando como Rojas (2007), que novos olhares trazidos pela pesquisa fenomenológica, podem permitir um redimensionamento dos fazeres em Educação, espero, com este trabalho, despertar novos olhares para novas pesquisas e práticas em educação física escolar.</p>
Esporte como experiência: uma análise	NAZARETH, Eduardo Fernandes. <b>Esporte como experiência:</b> uma análise	Tese	UERJ	O objetivo desse trabalho é compreender a ação humana nos jogos esportivos coletivos. [...] A perspectiva adotada nos conduziu no sentido de

fenomenológica-pragmática da constituição do jogo coletivo.	fenomenológica-pragmática da constituição do jogo coletivo. Tese: Doutorado, UERJ, Rio de Janeiro, 2013.			compreender a ação no curso da experiência de jogar, uma experiência comumente retratada por participantes como uma experiência desafiadora, excitante, arrebatadora e autêntica. [...] O jogo, desse modo, é apresentado aqui como um mundo a que corresponde toda uma ordem de existência.
Sobre o saber que não se sabe necessário à formação e práxis do educador: palavras, silêncio, ditos e (contra)ditos.	BRAGA, José Olinda. <b>Sobre o saber que não se sabe necessário à formação e práxis do educador:</b> palavras, silêncio, ditos e (contra)ditos. Tese: Doutorado, UFC, Fortaleza, 2008.	Tese	UFC	Esta investigação objetiva elucidar o que se anuncia subjacente a qualquer objetivação possível do ato educacional [...] Trata-se de descrever, situar o advento do professor que movido por contextos existenciais, por forjados imperativos, vê-se frente ao aluno, com seus saberes necessários à prática docente ou com suas alienações; competências e inapetências, posições políticas, engajamentos, tudo aquilo em seu entorno que lhe garanta a teia de significados em que se situa como sujeito, no árduo trabalho de reprodução de sentidos no mundo. Julgando a possibilidade de visualizar o emaranhado em que se assenta os afetos e desafetos, a dimensão do saber que não se sabe, mas que se faz necessário a prática do educador, em que tanto teima-se em dizer-se nas falas docentes, o recorte da pesquisa privilegia as narrativas de professores, onde são destacadas as histórias de vida e de formação, memória de encontros significativos com seus alunos a partir do que



				eclode a possibilidade de apreensão de sutilezas, de fragmentos negligenciados, de restos com que amiúde não se conta nas contações de história da educação; de amores e desilusões vividos e preservados a memória dos que ousam transgredir ao impossível educar.
O processo de formação de atletas competitivos sob a perspectiva fenomenológico-existencial.	MELHEM, Thania Xerfan. <b>O processo de formação de atletas competitivos sob a perspectiva fenomenológico - existencial.</b> Dissertação: Mestrado, USP, São Paulo, 2012.	Dissertação	USP	Esta pesquisa teve como objetivo oferecer subsídio para compreender, segundo a concepção fenomenológico-existencial, o processo de formação de atletas competitivos apresentando possíveis contribuições desta perspectiva no contexto esportivo e ressignificando a visão de mundo sobre o atleta, sua formação e o esporte competitivo. [...] Orientada pela metodologia fenomenológica e pela concepção existencial a análise buscou explicitar o vivido expressado pelos atletas participantes da pesquisa. [...] A partir dos relatos das experiências vividas foram encontradas dez unidades de significado constitutivas no processo de formação de atletas competitivos [...] As unidades de significado se expressam com frequências diferentes em cada passagem no processo de formação esportiva e, no todo, revelaram a importância da rede de apoio para o envolvimento dos atletas na prática da modalidade, o jogar como forma de experiência singular de

				<p>significação e o processo vivido como caminho de construção constante destes atletas. Pensar o processo de formação de atletas competitivos a partir da realidade vivida por eles nos permite resgatar a questão do ser atleta em sua totalidade e mobilizar profissionais para uma visão ampliada sobre o trabalho realizado com eles.</p>
--	--	--	--	--

## APÊNDICE 2 – Transcrição das Entrevistas

### Sujeito A

**Discurso 1:** Bom, pra trabalhar com os conteúdos dentro da Educação Física convencional, que é diferente do ACC<sup>30</sup>, que a gente acabou de ter a aula, assim, a gente busca trabalhar de uma forma contextualizada com o aluno. Trazer, buscar alguma coisa que tem a ver com a realidade dele, que tenho no cotidiano cultural, ou social. Enfim, alguma questão que tenha a ver com a realidade dele, e buscar fazer dele produtor do conhecimento, dentro das aulas. A gente busca trabalhar dessa forma. Bom um exemplo nesse sentido, foi que a gente trabalhou no primeiro bimestre com a temática de jogos eletrônicos. Muito se fala sobre jogos eletrônicos e que tá substituindo a pratica corporal, a parte corporal do aluno, ai eu busco abordar isso. Então tá. Ta aí, isso é inegável, a gente não tem como tirar essa realidade do aluno, então como trabalhar esse conteúdo de forma diferenciada, né. A gente buscou junto aos alunos vivenciar alguns jogos virtualmente, aí trazer umas propostas já prontas, de games trazidos para a realidade corporal, e a partir dessa vivência eles sugerirem jogos pra criar. E um exemplo que nós trouxemos, que até tem trabalhos acadêmicos com esse jogo, é o quadribol, do Harry Potter. Aí a gente trouxe, fez a vivência, fez uma vivência do Pac Man, trazendo o jogo já construído, as regras são dessa forma, a gente vai jogar assim, assim, assim, trazendo direcionado para o aluno. Aí pra ele, assim, entender né, que era essa a proposta, de pegar um jogo, ah além disso eles vivenciaram eletronicamente o jogo. Aquele jogo que vivenciou eletronicamente, vivenciar corporal. Ah eu consigo transformar, mas pra isso eu preciso adaptar, preciso construir situações diferentes pra atender a demanda, não vou conseguir fazer uma vassoura voadora pra jogar quadribol. Como é que a gente pode fazer isso? Então a gente trouxe essas duas principais atividades, pra eles vivenciarem né. Aí falamos ‘ah agora é com você’. Aí um jogo que ficou bem legal que eles fizeram foi a criação daquele Temple Run, que é um aplicativo de corrida, você tem que correr de um monstro e capturar moedas, né. E quanto mais você consegue correr, mais pontos você marca e vence. Eles criaram, tinha o pegador, criaram o circuito e tinha também, eles colocaram os coletes como se fossem as argolas. Ai ao final, ou concluía o percurso, ou se pegasse o fugitivo aí contava quantos coletes ele tinha pego pra depois ver quem pegou mais e tal. Legal é que eles fizeram também um carrinho, que no jogo tem um carrinho dentro do túnel né, e eles criaram isso também como se fosse o pique, nesse trecho, dentro do carrinho o mostro não podia pegar ele. Foi bem interessante. Dentro do ACC, assim tem um pouco mais, um viés mais de treinamento né, tem um rendimento esperado do aluno pra determinados movimentos. Mas, mesmo assim a gente busca não rotular totalmente né. Bom, os movimentos básicos que a gente quer são esses, rolamento pra frente e pra trás, estrela, reversão, ponte, vela. A gente busca ter um padrão que é pra poder, a gente tem o intuito de ao final do processo ter uma apresentação. Tem um padrão dos alunos ali na hora da apresentação. Mas, com isso, não tirar totalmente, não engessar totalmente a aula. Como naquele momento da aula do prato<sup>31</sup>, que a gente pede que o aluno, ele compor. Ah ta fazendo o movimento do prato, agora incrementa com algum movimento, algum movimento corporal, alguma coisa que você já vivenciou que não fosse com o prato, aí os alunos criam. E muitas dessas criações, elas são incorporadas no processo depois, da

---

<sup>30</sup> Atividade Curricular Complementar

<sup>31</sup> A aula em questão é sobre circo. Uma das atividades realizadas é o equilíbrio dos pratos, onde é utilizado um prato específico para essa atividade e ele é equilibrado em uma baqueta.

coreografia. E são coisas que as vezes a gente não traz, o aluno mesmo que traz. Ano passado nesse processo de composição, não era proposta pro segundo ano, os aluno de 7/8 anos, que é do segundo ano, não tinha proposta de fazer acrobacia coletiva, que é formar pirâmide, fazer bandeira, torre, que são elementos acrobáticos em pares, trios, não era essa a proposta. Mas, tinha um grupo de alunas maiores, de um projeto extra, que fizeram apresentações, teve até aquela que você assistiu, aí isso meio que virou uma febre entre as pequenininhas, fazer pirâmide, subir uma em cima da outra e fazer desenhos coreográficos, desenhos acrobáticos. Então, isso foi inserido. Porque, assim, era uma coisa que eles absorveram e desenvolveram de uma forma muito satisfatória, de uma forma muito boa. Então assim, a gente inseriu dentro desse contexto a criatividade deles né. Daquilo que eles realmente criaram, se inspiraram e tudo mais, pra não ficar aquela coisa assim, o professor passa e o aluno reproduz. Existem os momentos em que isso acontece na aula, mas eles não são únicos. A gente não quer trabalhar só dessa forma, quer que o aluno também tenha essa autonomia. Voltando para o integrador, dentro da escola tem essa proposta, a gente trabalhou com a metodologia da problematização, que o cerne dela é essa questão do aluno crítico, do aluno autor, que ele seja autor do próprio conhecimento, não autor no sentido de escritor. Mas que ele seja autônomo né. Então assim, se a gente deixar só, ter somente a condução da aula, tudo passa pelo crivo do professor, aí fica complicado, a gente não pode tirar essa questão do aluno. Então a gente busca inserir esses momentos de autonomia do aluno, seja na organização, seja na criação dos momentos ali da aula, embora também aconteça os momentos direcionados, que são importantes também nessa faixa etária. Porque se deixar também totalmente autônomo ao aluno, a gente não consegue atingir os objetivos propostos.

**Discurso 2 (Símbolo):** Escolhi esta imagem, pois acredito que busco sair da minha zona de conforto na minha prática, buscando inovar sempre, trazendo novos elementos e perspectivas, mas sem menosprezar a produção que já tenha sido realizada sobre o tema. Essa imagem representa também como eu entendo os alunos, pois existem aqueles que desenvolvem por si só, que alcançam mais do que o proposto inicialmente. Outros ficam mais restritos as orientações e direcionamentos que o professor faça, ou até mesmo não alcancem naquele momento. E ambos devem ser valorizados.

### **Sujeito B**

**Discurso 1:** Bom, pra mim eu acho que é interessante, tipo assim, pelo fato de eu trabalhar, como eu trabalhei mais com a Educação Infantil, de início assim eu não sabia como ia mexer, como ia trabalhar com as crianças, foi até um susto, quando peguei a primeira vez, foi berçário. Dai era só choro pra tudo quanto é lado, mas daí eu comecei a pesquisar em livros, se for correr atrás, até livro mesmo é difícil ter alguma coisa. Mas é muita coisa e, conforme você vai pesquisando e vai estudando os livros, você mesmo vai adaptando e vai fazendo as coisas acontecerem, entendeu?! De primeiro momento assim você corre atrás, mas depois parece que você mesmo vai criando as atividades, vai fazendo as coisas diferentes. E depois você vê o fruto do que vai acontecendo. Você vê que as crianças vão desenvolvendo. É tão interessante na creche que eu dei aula, no nível I as criancinhas não conseguem nem andar direito, aí você vai fazendo um trabalho legal com elas, e vai fazendo as atividades e depois, é tão rápido que desenvolve, tipo, de um semestre pro outro. Daí você observa outros professores que tem tudo pra poder dar o sangue, pra poder fazer uma coisa mais legal, pra fazer uma aula diferenciada e não faz. Igual, esse ano mesmo eu to dando aula, to pegando pré, dando aula no pré e lá os professores são muito assim ‘ah vamos fazer tudo junto’, e eu

pra não ser o chato da vez né, tipo assim, a vamos fazer junto porque eles começaram a falar de outro professor, que faz as coisas separado, mas eu, na minha forma de pensar, eu faria uma aula diferenciada minha, pra trabalhar do meu jeito. Porque muitas vezes você quer agradar os outros e acaba não fazendo o que você tem que fazer. O que já é diferente lá na usina que eu dou aula, lá eu sou doido pra chegar lá e trabalhar com os pequenininhos, porque os pequenininhos, como eu já me adapto mais com eles. Eu faço várias coisas, corro, pulo e faço ‘n’ atividades com eles. E eu vejo que lá eu me identifico mais, do que tá trabalhando com Ensino Fundamental, Ensino Médio. Não sei, acho que cada professor tem um foco, a minha área seria mais trabalhar direcionado com a Educação Infantil ou partir pro lado já da área acadêmica. Mas em si, eu vejo que, eu como professor, eu tento sempre procurar inovar porque não vou ficar naquela mesmice, porque acho que até o aluno acha, eles notam né, se você faz uma atividade hoje e depois na outra semana você faz de novo, eles falam assim ‘professor a mesma coisa’. Então quer dizer, você tem que fazer, inventar e ter uma coisa meio, ser lúdico mesmo com eles, porque se não... E é interessante o pai vim falar com você ‘ai professor legal, eles estavam comentando das atividades que você faz com eles’, eles notam isso né, eles chegam e falam ‘ah professor você fez isso, isso e isso. Nas atividades eu gosto de englobar tudo, eu parto mais pra parte do circuitinho. Tipo, faço um circuito ai procuro ir listar o que eu posso estar trabalhando, daí eu utilizo tudo, utilizo pneu, utilizo bambolê, utilizo corda, utilizo o giz, faço circulo no chão pra ta trabalhando essa parte. Mas o que eu gosto de trabalhar é a parte de circuito né, porque você vai ta trabalhando quase tudo com eles e vai ta atingindo no geral, essa coordenação dinâmica geral nele. Porque muitas vezes você vai trabalhar hoje só o equilíbrio com ele, é tão fácil, puxa uma cordinha no chão e agora vou trabalhar equilíbrio, coloca um saquinho de arroz na cabeça dele, vamo trabalhar o equilíbrio. Eu acho legal isso, porque você tem que trabalhar habilidades todas neles. Não que eu não trabalhe específico, eu acho legal você pegar e trabalhar, vamos fazer um rolamento, uma cambalhota, mas daí se você pegar um circuito que você elabore tudo isso. Eu acho mais interessante.

**Discurso 2 (Símbolo):** Escolhi esta imagem porque é uma imagem forte, com personalidade. Toda prática deve ser espontânea e criativa e o professor em sala deve ter essa força e criatividade que o mundo proporciona.

### **Sujeito C**

**Discurso 1:** Pra mim a criatividade vai entrar em vários aspectos. O primeiro aspecto é na questão de chamar a atenção do aluno pra uma coisa que já é utilizada muito, por exemplo, os conteúdos que já estão expostos pra gente trabalhar com eles. Então assim, é uma coisa fechada. Então assim, o professor pode utilizar a sua criatividade pra mudar essas atividades. Por exemplo, em jogos de handebol, vôlei, essas coisas que são bastante trabalhadas nas escolas, então ele pode trabalhar alguns jogos que mude um pouco as características, utilizando sua criatividade pra que isso não fique uma coisa muito monótona. Porque eles sempre falam “ah mais isso eu já estudei”. A questão da criatividade também na falta de material, que muitas vezes as escolas não disponibilizam, ou não tem verba, os vários aspectos de escola pública que acontecem. Então o professor tem que utilizar da criatividade pra criar um jogo, criar um material, fazer o que for pra ele conseguir passar esse conteúdo. Eu acho que são esses dois aspectos. Aqui, atualmente, questão de material, eu não tenho. Então assim, o que a gente pode fazer, geralmente quando eu quero, por exemplo, passar algum conteúdo sobre treinamento de força. Imagina, se nem material normal tem na escola, como é que

você vai fazer. Aí a gente pede que eles imaginem, “e aí se você não tivesse esse material, como que você iria trabalhar?”. Por exemplo, se você tem um degrau você pode trabalhar panturrilha nesse degrau. Você tem o chão?! Ótimo! Você pode fazer abdominal no chão, pode fazer apoio no chão. Você tem as traves, quando tem traves, você pode fazer puxador, que seja né, as barras. E assim a gente vai trabalhando. Material geralmente quando eles têm, eles falam “ah professora posso trazer?”, pode. Peço até pra eles trazerem e aí eles trazem. Ou então eu vou pedindo emprestado, ou eu compro. Só que assim, comprar eu já comprei, só que aqui o problema é que como a estrutura não é boa, ou se perde, ou fura, ou não dura muito tempo. Então eu teria que comprar a cada mês material. E aí é fazer adaptação, pedir pra eles construírem o material. Se tiver, por exemplo, jogos de tabuleiro, eles constroem os tabuleiros de xadrez, a gente tem vários tabuleiro já construídos. Então aí eles vão utilizando.

**Discurso 2 (Símbolo):** Me vejo nessa imagem. E acho que todos sentem essa vontade ao ver essa planta. A ideia de usar como representação da criatividade é fantástica... é como você ter uma ideia e deixá-la fluir. A criatividade é uma característica totalmente única e nossa. Cada um é responsável pelo que imagina, vê, elabora, interpreta e faz se concretizar. Muito difícil de se elaborar, mas ela surge simplesmente dos nossos estímulos e necessidades. Em relação a prática pedagógica, é comum nos depararmos com vários desafios diante das dificuldades. Aí temos que pensar em alternativas para não deixar de cumprir os nossos objetivos. Há pessoas que ainda procuram pensar, ter ideias...outras já se acomodam pela dificuldade de se elaborar essas alternativas. Então exemplifico essa imagem como uma pessoa tentando encontrar alternativas, nesse caso, o dente-de-leão, que não encontramos facilmente e, quando encontra essa alternativa, quer que flua. Esse sopro da criança vem como a ideia elaborada ou a alternativa encontrada e, a satisfação do encontro de vê-la fluir. Acho que é isso.

### **Sujeito D**

**Discurso 1:** Criatividade é você saber lidar com várias situações em aula, principalmente na minha modalidade onde você trabalha com idades diferentes, com fases de coordenação motora diferentes. Então, chega um momento que a aula fica muito maçante. Se você não adaptar a aula pra individualidade da pessoa, fica difícil de trabalhar. Então você tem que ter jogo de corpo. Conseguir encaixar a realidade de cada pessoa na sua aula, se adaptando. Acho que pra mim criatividade é o professor conseguir se adaptar a situação que ele vive. Tem lugares que você não tem material, você não tem recursos, aí você tem que usar seu conhecimento e, muitas vezes, até a característica daqueles alunos atendidos ali pra você conseguir desenvolver essa aula. Isso pra mim é criatividade. É muito engraçado que o povo brasileiro é muito eclético em questão de cultura. Então assim, eu brinco muito com os meninos, a gente precisa de uma certa mobilidade. As vezes eu falo ‘gente tem determinados movimentos de quadril que tem que ser tipo dança’. E o brasileiro ele tem esse quadril solto, pra questão de dançar, de ter essa ginga né. Então eu utilizo muito aquilo que a nossa cultura tem, e coloco isso em prática. Brinco com os meninos, falo de tempo, as vezes a gente tem que trabalhar tempo e ritmos. A gente acaba associando com as outras atividades físicas e acaba mesmo mostrando a característica do bom profissional de Educação Física. Tem o ritmo que você aprende na universidade, que são tempos de músicas, você pode usar isso na luta, no treinamento pra ter ritmo de treino né. É isso.

**Discurso 2 (Símbolo):** Sou felino...Leão. Alfa. Astuto, sei me adaptar a diferentes tipos de situações, alunos...Espero sempre o momento oportuno para agir no processo de

ensino. Conquisto o meu “reino” para poder, após a conquista, impor meu ritmo de aula e formação do conhecimento. Você sabia que eu ia escolher esse, né?! Não sei o que dizer. Não me identifiquei com a flor dente-de-leão, mas essa imagem sim me tocou.

### **Sujeito E**

**Discurso 1:** Bem, ultimamente eu tenho trabalhado mais com dança, com a parte rítmica. Como eu trabalho na formação acadêmica, então é diferente se eu tivesse trabalhando na escola. Era diferente, porque eu também trabalhei na escola. E lá, é muito mais prático, vamos falar. A atuação lá com os alunos é mais direta, com o conteúdo mesmo aplicado, né. E aqui na formação do professor não. Então eu acredito que, como o conteúdo é trabalhado aqui, ele é trabalhado de uma forma a buscar uma práxis mesmo, uma relação teoria e prática bem estabelecida. E isso é um ponto que eu acho que é bem importante. Primeiro tem um embasamento teórico e, a partir desse embasamento teórico, vai pra prática com esse olhar já, esse olhar fundamentado. E as vezes também eu começo pela prática e aí depois vamos pensar a prática através de uma reflexão teórica. Então tem essa duas vias. Acho que esse é um ponto bem importante. Acho que outro ponto é o planejamento. Eu me sinto um professor que se tirar o planejamento de mim (risos) fica bem difícil de atuar. Eu acho que, quando eu sento e penso as minhas aulas, o meu conteúdo, minha metodologias, minhas estratégias de avaliação, etc., eu penso em todos os momentos que a aula vai ter, como é que eu vou desenvolver a aula ao longo de um semestre. E eu sempre renovo, o planejamento nunca é o mesmo. Claro, tem uma base, tem um conteúdo que ele tá ali né, já tá posto, já é um conhecimento que a sociedade acadêmica vê como importante, fundamental para a formação do professor de Educação Física. Mas, dentro disso tem o meu planejamento, e o meu planejamento ele é bem flexível. Acho que isso também é importante, no sentido de como é que meu conteúdo, esse conteúdo que eu trabalho, ele é pensado. Em relação a criatividade, ela tá junto no planejamento, então eu penso. Quando eu penso numa dinâmica, numa atuação, tá dentro de um conteúdo, tá dentro de um referencial teórico, acho que isso tá tudo colado. As atividades que eu proponho, eu acho que essa palavra é bem importante, propor mesmo. Eu ensino, por exemplo, nas atividades rítmicas a contagem métrica. Então eu levo um artigo que fala sobre isso, ou levo um conceito do Kunz<sup>32</sup>, que é qualidade rítmica natural. Então, a partir desse conceito eles vão pra prática e na prática, por exemplo, eu mostro na música como é que faz a contagem. Mas, efetivamente, a contagem é algo objetivo, tá posto. Agora o que eu faço com a marcação rítmica, com esse pulsar, com esse BPM<sup>33</sup>, essa batida. Aí eu instigo o aluno a criar tanto individual quanto no grupo, isso também é uma coisa que eu também gosto bastante, que é, nas minhas aulas, propor, aguçar ele a partir de um conhecimento técnico e fundamentado num conceito, que daí sim ele tem as condições pra criar. Porque criar não é algo inato, não se nasce criativo assim. ‘Você nasceu criativo e você não nasceu, então vai morrer não criativo’, não é assim. Eu entendo assim, acho que a

---

<sup>32</sup> Eleonor Kunz é um dos grandes nomes da Educação Física brasileira. Pensa o processo pedagógico da Educação Física escolar com um viés crítico. Esteve entre os autores que entre meados da década de 1980 e década de 1990, buscou ressignificar a prática pedagógica na Educação Física. Sua obra mais de maior visibilidade foi “Transformação didática pedagógica do esporte” (1994).

<sup>33</sup> Batidas por minuto.

gente tem que ser instigado a criar, aí todos quando são instigados, criam sim. E também se eles tiverem interesse em criar, porque eu não vou forçar ninguém a criar. Então as vezes, por exemplo num grupo, um aluno ou outro, ele se esconde atrás do grupo e quem cria são alguns. Mas ele está ali também no meio, ele também está aprendendo. Por isso que as vezes eu faço atividades individuais, porque daí ele tem que criar, ele tem que propor alguma coisa. É isso mesmo, a criação pode ser individual, pode ser coletiva. Até provas né, porque eu faço prova prática, tanto na dança quanto na ginástica tem a questão deles estarem fazendo uma avaliação prática onde, a criação se dá de forma individual em algumas provas, mas também se dá de forma coletiva como por exemplo num espetáculo de dança. Um espetáculo de dança ele é único. Nunca um espetáculo de dança, das disciplinas de dança foram iguais uns aos outros, nem na temática, nem nas coreografias, nem no figurino, nem em nada, nunca nada é parecido. E esse espetáculo, ele é montado coletivamente, pela sala inteira. E isso é um desafio muito grande, porque o trabalho de grupo, geralmente a gente coloque 5 pessoas, um número ímpar e não muito grande, pra que as pessoas possam falar também no grupo e dar suas opiniões. Criação também tem isso, tem essa questão também de eu coloco a minha ideia e você também coloca e as vezes a sua ideia é diferente da minha, e a gente vai também num convencimento ali, pra chegar num denominador comum. E quando isso é um grupo inteiro que tem que discutir é mais difícil, mas ao mesmo tempo o resultado é muito gratificante. E eu acho também que uma outra coisa bem importante é a a concepção de Educação que você tem, de Educação Física, porque até como tu comentou sobre perspectiva de criação e quando tu escolheu o sujeito já pensou nisso, porque o meu referencial teórico ele busca isso, ele busca propor, ele busca eu instigar o aluno a criar. Isso porque eu trabalho com a questão da emancipação humana, eu tenho essa questão teórica fundamentada na abordagem crítico-emancipatória da Educação Física, que é uma que eu venho trabalhando há mais tempo, que eu venho trabalhando no meus projetos de extensão em dança de salão e outros projetos de pesquisa e atuação, eu sempre venho buscando esse referencial. E nele, o aluno tem que se emancipar, não o professor. Então através das aulas, através dos conteúdos, ele vai se emancipando, ele vai construindo, ele vai tendo essa autonomia. Eu acho que o próprio referencial teórico ajuda nesse olhar, quando eu preparo uma aula, quando eu preparo um exercício, uma atividade, eu já vou com esse olhar da emancipação humana. Então é o aluno ele é que vai se emancipar, ele é que vai dar um norte pra isso.

**Discurso 2 (Símbolo):** Primeiro quero dizer que das 40 imagens que você mostrou todas achei muito interessantes. Por isso tive uma dificuldade de selecionar qual delas representa a minha prática pedagógica em relação a criatividade. Cheguei a duas, uma que uma menina está voando, parece que está de olhos fechados, sonhando. E a outro foi essa, a criança assoprando a flor que é o dente-de-leão. Escolhi esse símbolo porque eu penso que na minha prática pedagógica talvez eu seria essa pessoa que está fazendo o sopro, que está soprando. E esse sopro poderia significar aquela intervenção. Quando o professor proporciona, dá dicas, inquieta o aluno. Ele proporciona ao aluno que ele tenha uma liberdade para criar e aí voar. Que eu gostei que então os alunos ali então seriam esses que estariam voando, né. Cada um no seu tempo, alguns não conseguem voar, são mais presos a coisas prontas e, outros, a partir daquele sopro criativo que o professor instiga e proporciona, alguns voam e criam.

### **Sujeito F**

**Discurso 1:** Bom, a minha criatividade eu baseio muito na observação do comportamento das crianças, pra gente fugir do usual. Essa criatividade eu observo no



momento livre que tem no final da aula, eu vejo, por exemplo, que muitos gostam de mergulhar. Então, eu vou explorar isso, esse mergulho nessa criatividade, tentando agregar com as outras qualidades que são trabalhadas na aula. Isso daí eu uso como moeda de troca também, é bem importante essa parte aí. É basicamente isso, eu gosto de seguir essa linha de pensamento mesmo. Observação do comportamento deles, do que eles gostam e, a partir disso eu vou me baseando, porque cada turma tem um diferencial, cada idade pede uma criatividade diferente. Quanto maior os alunos, mais exige do professor essa criatividade, porque eles vão tendo esse repertório, quanto maior a gente tem mais desafio pra ta buscando isso. Então a gente procura basear também em coisas que estão em alta, na modinha assim deles. Talvez fogue um pouco da criatividade, mas um momento que a gente consegue aplicar isso numa aula, eu acho que já se torna criativo. Você sair do usual de certa forma já é criativo, você não ficar no arroz e feijão, essas coisas, tem que misturar. Teve um dia que a gente tava treinando pernada, flutuação do costas, aí eles toda hora tem esse costume de ficar pegando o copinho d'água, então aí eu já expliquei pra eles, pega o copinho de vocês que vocês estão utilizando pra tomar água toda hora e deixa guardado que no final da aula a gente vai fazer uma coisa diferente. Então eles fazem a aula já pensando naquilo. Aí no final, eu falei pra eles equilibrarem o copinho com a te a metade com água, equilibrar na testa e esse era o desafio deles, então eles acharam um máximo. Aí tem uma aula que tem uma aluna que ela é especial. Então, isso daí foi pra ela, além de tudo a gente exerceu a criatividade e foi um meio de inclusão também, porque ela participa bastante com as meninas. Então, eles tiveram que nadar, com o copinho de água na testa, fazendo a pernada do crawl<sup>34</sup>. Depois a gente foi aumento o grau de dificuldade, colocou a braçada do costas e tudo mais, enfim. Então foi diferente, a gente treinou o equilíbrio, com material simples e coisa do dia a dia. Sempre quando eles estão querendo alguma coisa, eles perguntam 'ah hoje vai ter o exercício do copo?'. A semana passada mesmo perguntaram, eu falei 'ah vamo vê, tem que vê aí, vocês se comportarem'. Sempre tem que estar procurando, uma coisinha simples as vezes gente acha um coisa que dá super certo.

**Discurso 2 (Símbolo):** Eu conduzo minhas ideias criativas “conforme o vento sopra”. Não que sejam totalmente dispersas ou mal planejadas. Tenho um norte, um plano de ação principal e um plano B, digamos assim. Levo muito em conta como a turma se comporta, sejam adultos ou crianças, além de fatores climáticos, datas comemorativas, repertório motor, grau de estresse, idade, tudo impacta de certa forma na aula. Ela apenas precisa ser atraente para o aluno/cliente, enquanto ela for atraente eu consigo inserir os propósitos planejados, além de manter a fidelidade com o aluno/cliente. Respeito a individualidade de cada um e, ajo com flexibilidade, vou deixando fluir. Achei que essa foto da menininha indo embora com o vento é massa, me representa bem. Porque se fosse só a florzinha voando não tava bom, a menina representa que o pensamento voa, mas é guiado.

### **Sujeito G**

**Discurso 1:** Eu acho que um primeiro ponto onde a criatividade aparece nas minhas aulas é pela questão da disponibilidade de materiais até pra que esse próprio conteúdo fixo aconteça. Então no caso de aulas, por exemplo, de ginástica, de lutas, os materiais eles não existem na escola, simplesmente não tem, não existe essa possibilidade. Então a gente acaba que transformando isso numa outra brincadeira, numa outra experiência,

---

<sup>34</sup> Um dos quatro principais nados.

que a gente, na verdade, na nossa concepção, na nossa cabeça do professor, que vai levar o aluno a ter uma experiência parecida, ou digamos que semelhante a experiência da ginástica em si. A gente sabe que fica, eu acho que fica devendo, fica faltando algumas experiências corporais. Mas assim, no caso da ginástica a gente transforma numa dança que tem lá alguns movimentos da ginástica. Então a gente consegue trabalhar dança ‘ah consegue’, porque tem som, porque tem essas coisas, aí a gente trabalha assim, algumas coisas a gente transforma. E a questão de várias coisas, por exemplo, ambiente de infraestrutura que eu tenho aqui, aqui eu não tenho quadra coberta, não tem nada. Então assim, o sol tá lá “torando”, então a gente tem que alterar muitas coisas. Por exemplo, um jogo que duraria 30 minutos, ele passa a durar 10 minutos, eu tenho que trocar o objetivo dele, eu tenho que trocar a regra, pra que ele acabe mais rápido, porque se não as crianças não conseguem ficar mais de 15 minutos expostas ao sol. Aí vou lá altero a regra, passa a ser com duas bolas pra poder ‘ah queima todo mundo mais rápido, beleza acabou, então agora a gente pode beber água e voltar lá pra dentro’, uma coisa assim. Então eu acho que a criatividade ela é mais utilizada porque a própria estrutura da escola, dos materiais, não proporciona que a gente trabalhe o conteúdo do jeito que ele é. E no geral também porque a gente recebe alunos muito diferenciados, então eu tenho salas aqui que eu tenho um aluno especial mais um aluno síndrome de down, tudo na mesma sala. Então é uma sala de 25 alunos, com mais 2 especiais, é bem complicado, então na mesma hora que você está prestando atenção em uma coisa você está prestando atenção em outra. Então você tem que ser criativo no sentido de como que você vai prender a atenção de todo mundo, como que você vai propor uma atividade que todos possam participar e tudo mais. Acho que é isso.

**Discurso 2 (Símbolo):** Bom a imagem que eu escolhi foi essa por que eu acho que a minha criatividade está sempre respaldada, baseada em outras coisas. Então, por exemplo, eu me identifiquei porque é como se eu fosse a menininha da foto e os dentes-de-leão, que são as florzinhas que estão me puxando pra cima, que seriam essas outras coisas que eu acredito que levam a minha criatividade à prática, né, a acontecer na prática pedagógica. Então seriam os recursos materiais, o apoio da direção, o próprio interesse dos alunos, essas coisas que me impulsionam. Então, quando eu vi essa eu achei que fosse a mais coerente assim com a minha prática, porque eu sempre to alicerçada em algumas outras coisas pra que a minha criatividade possa ser colocada a tona.

### APÊNDICE 3 – Imagens Enviadas aos Sujeitos

