



ADRIANO VASCONCELOS FONSECA

**A EMULAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
DAS CONCEPÇÕES À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO**

LAVRAS – MG

2025

ADRIANO VASCONCELOS FONSECA

**A EMULAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
DAS CONCEPÇÕES À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, projeto Trilhas de Futuro da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, área de concentração em formação de professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo

Orientador

LAVRAS – MG

2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Fonseca, Adriano Vasconcelos.

A emulação nas aulas de Educação Física: : Das concepções à
organização do trabalho pedagógico / Adriano Vasconcelos
Fonseca. - 2025.

197 p. : il.

Orientador(a): Kleber Tüxen Carneiro Azevedo.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. concepção docente. 2. emulação. 3. Educação Física escolar.
I. Carneiro Azevedo, Kleber Tüxen. II. Título.

ADRIANO VASCONCELOS FONSECA

A EMULAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS CONCEPÇÕES À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

EMULATION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: FROM CONCEPTIONS TO THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, projeto Trilhas de Futuro da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, área de concentração em formação de professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de janeiro de 2025.

Dr. Kleber Tüxen Carneiro UFLA

Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis UFLA

Dr. Maurício Bronzatto IFSP

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo

Orientador

LAVRAS – MG

2025

*Aos meus amparadores físicos e extrafísicos,
por conduzirem a minha caminhada nesse
planeta, mostrando sempre os caminhos de
maior aprendizado. De forma muito especial, à
minha mãe, Conceição, por me ensinar que é
por meio do estudo e do trabalho que o
crescimento se desvela, e ao meu pai, José
Maria, por me apresentar ao jogo. Dedico.*

AGRADECIMENTOS

À Sydney, por ter sido uma companheira maravilhosa nos últimos 32 anos, exemplo de estudo e dedicação, agradeço por incentivar a realização deste mestrado;

Ao João Guilherme, meu neto querido, por reascender o brilho nos meus olhos, além da alegria de me proporcionar o retorno ao jogo da vida;

À Manuela, por renovar a alegria e o ânimo de toda a família com seu sorriso;

Ao Bruno, por ter sido a mola propulsora de inúmeras batalhas ao longo da vida;

Aos meus irmãos Juliano e Eduardo, exemplos de amizade e solidez de valores éticos e morais;

Ao Professor Kleber, por ser um verdadeiro mestre ao longo desse percurso de mestrado, acarretando, a cada encontro comigo, **a presença**, em seu sentido mais nobre. Pelas inúmeras reflexões sobre a emulação, o jogo e a vida, tendo mudado completamente minha forma de pensar sobre ambos, além de me revelar a *Boa Éris*;

Ao Kélsen, meu irmão fraterno, por me dar sustentação em momentos cruciais de algumas vidas, sendo um verdadeiro amigo;

À Ângela, por me apresentar ao *Yôga* e por se mostrar uma grande mestra e amiga;

Ao Juninho, pela presença e amizade e por demonstrar que o lúdico pode estar presente em todas as coisas da vida;

À Lidianne, ao Mateus e Diogo, grandes companheiros de trabalho, pelos anos de amizade e companheirismo e por me mostrarem, em muitas oportunidades, novas possibilidades de percorrer o itinerário emulativo;

Ao Moisés, por dedicar a sua vida à humanidade;

Ao CEC, por me ajudar no despertar de mim mesmo;

À Maria Balbina, por sempre me apresentar a mim mesmo e me revelar caminhos e necessidades;

Ao Leonardo, à Ana Carolina, ao Evaldo, Carlos, Daniel e Jessé, pela leitura deste trabalho e pelas contribuições sempre oportunas;

Ao Colégio Dimensão, por me introduzir na docência;

À direção, aos funcionários, colegas e alunos do Colégio Dimensão e da E. E. Cel. Hermenegildo Ladeira, pelo acolhimento, carinho e respeito com o meu trabalho em todos esses anos;

À SEE/MG, pela criação e pelo desenvolvimento do projeto Trilhas de Futuro, um projeto com capacidade de realizar sonhos e transformar vidas;

Ao projeto Trilhas de Futuro, por me proporcionar a realização do sonho do mestrado;

À UFLA, por acreditar no projeto Trilhas de Futuro e, sobretudo, pelo acolhimento e pela receptividade que fazem desta Universidade única;

Ao PPGE/FAELCH, pelo desvelo, pela atenção e pelos cuidados com a nossa turma;

Aos professores Regilson, Paulo, Ronei, Fábio, Kleber, Rubens, Patrícia, Helena, Rodrigo e Mauricéia, por demonstrarem o brilho próprio dos educadores no seu olhar a cada encontro com a nossa turma;

Aos professores Maurício, Eliasaf, Fábio e João Carlos pelo aceite em participar desta empreitada, comprovando que, além de doutores acadêmicos, também o são em gentileza e atenção. Por acreditarem nesta pesquisa e pelas valiosas sugestões e conselhos dados em ocasião da banca de qualificação e oportunidades anteriores;

Aos colegas da 1ª turma do Mestrado Profissional em Educação da UFLA em parceria com o projeto Trilhas de Futuro, deixo um abraço muito apertado. Saibam que, a cada encontro com a turma e com cada um, eu tinha a certeza de que viria para casa com aprendizados valiosos;

A todos: funcionários do Hotel Cama e Café, frentistas, funcionários das padarias, lanchonetes e cafês que encontrei com um sorriso no rosto nas idas e vindas para Lavras, meu muito obrigado pela energia que contaminou e permitiu que a caminhada se fizesse mais leve.

“O amor é quando um continua o outro” (Moisés Esagüi)

RESUMO

A presente investigação averiguou como docentes de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental I compreendem a emulação e de que forma eles desenvolvem a organização do seu trabalho pedagógico em relação ao tema. Justifica-se pela sua essencialidade para a Educação Física Escolar, considerando as positivities e possibilidades formativas que podem ser oferecidas aos discentes a partir de um entendimento mais amplo do fenômeno emulativo pelos docentes, o que pode ser alcançado por meio do seu aprimoramento pedagógico. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, sob um desenho narrativo. Contou com a participação de doze docentes. A coleta foi realizada por meio da observação de algumas aulas desses docentes, o que possibilitou a confecção do diário de campo, além da realização de entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram analisados através da triangulação das informações, articulando as referências bibliográficas, o diário de campo e as entrevistas com os participantes, no intuito de corroborar a literatura existente ou propor novas considerações sobre as questões abordadas. Ao analisarmos os dados e as concepções dos(as) participantes sobre a emulação, observamos noções insipientes epistemologicamente, quando se pensa a complexidade do fenômeno emulativo entremeado ao universo do jogo. Essa limitação conceitual docente provavelmente deriva de suas histórias de vida e formação, cujas oportunidades emulativas estiveram sempre associadas à esportivização e à busca por desempenho. Além disso, constatou-se que a maioria dos(as) professores(as) de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico para abordar a emulação em sincronia com as suas noções conceituais, ou seja, buscam motivar os(as) alunos(as) para competirem nas atividades da aula e as intervenções pedagógicas, por sua vez, ocorrem fortuitamente, somente ante as intempéries ou situações extremas de conflitos. Essas abordagens didáticas mostraram-se insuficientes e não foram eficazes em várias situações presenciadas, engendrando exclusão, bullying educacional e esportivo, que afetaram alunos(as) de diferentes maneiras, com raras e pontuais exceções. Em última análise, entendemos que uma das principais contribuições deste estudo foi identificar a dimensão educacional da emulação, trazendo, a partir dos disparadores emulativos pedagógicos presentes na ambientação do jogo, oportunidades de interações educacionais formativas, humanísticas e emancipatórias, de modo a fomentar a *Boa Éris* hesiódica às aulas de Educação Física.

Palavras-chave: concepção docente; emulação; Educação Física escolar; organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This research investigated how Physical Education teachers who work in Elementary School I understand emulation and how they develop the organization of their pedagogical work in relation to the theme. It is justified by its essentiality for school physical education, considering the positives and formative possibilities that can be offered to students from a broader understanding of the emulative phenomenon by teachers, which can be achieved through their pedagogical improvement. This was a qualitative study with a narrative design. Twelve teachers took part. The data was collected by observing some of these teachers' classes, which made it possible to compile a field diary, as well as conducting semi-structured interviews. The results were analyzed by triangulating the information, linking the bibliographical references, the field diary and the interviews with the participants, in order to corroborate the existing literature or propose new considerations on the issues addressed. When we analyzed the data and the participants' conceptions of emulation, we observed epistemologically insipient notions, when we consider the complexity of the emulative phenomenon intertwined with the gaming universe. This conceptual limitation on the part of teachers probably stems from their life stories and training, whose emulative opportunities have always been associated with sport and the quest for performance. In addition, it was found that the majority of Physical Education teachers organize their pedagogical work to approach emulation in sync with their conceptual notions, i.e. they seek to motivate students to compete in class activities and pedagogical interventions, in turn, occur fortuitously, only in the face of inclement weather or extreme conflict situations. These didactic approaches proved to be insufficient and ineffective in a number of the situations witnessed, engendering exclusion, educational and sporting bullying, which affected students in different ways, with rare and occasional exceptions. Ultimately, we believe that one of the main contributions of this study was to identify the educational dimension of emulation, bringing opportunities for formative, humanistic and emancipatory educational interactions from the pedagogical emulative triggers present in the game setting, in order to foster the hesiodic *Good Eris* in Physical Education classes.

Keywords: teacher conception; emulation; school Physical Education; organization of pedagogical work.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta pesquisa tem como objetivo principal averiguar como os docentes de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental I compreendem a emulação e de que modo eles desenvolvem a organização do seu trabalho pedagógico com relação ao tema. Sob a ótica desta dissertação, a emulação consiste nas manifestações antagônicas presentes nas aulas de Educação Física. Embora o termo "competitividade" seja mais usual e comum à "emulação", ele possui grande diversidade de significados em diferentes áreas do conhecimento, o que gera ambiguidades. Portanto, optou-se pela utilização de "emulação" como uma alternativa epistemológica mais precisa às pretensões do estudo. Na sociedade contemporânea, nota-se um aumento gradual das manifestações emulativas que sofrem influências significativas do modelo socioeconômico moderno, exigindo das pessoas um desempenho extremo, busca por visibilidade e uma constante necessidade de vitórias. Esse fenômeno reflete diretamente nas aulas de Educação Física, demandando que os docentes dessa disciplina ressignifiquem suas percepções e práticas, uma vez que a sua perspectiva desse fenômeno se demonstra de forma superficial, associada apenas à esportivização e ao desempenho dos alunos. Propõe-se que, por meio de propostas de desenvolvimento profissional docente, a compreensão desses professores sobre o fenômeno de emulação seja ampliada. Isso permitirá a identificação da *Má Éris* emulativa em suas aulas e, utilizando os disparadores pedagógicos presentes no itinerário emulativo, manifestados por meio do jogo, desenvolver formações éticas e morais nos seus alunos. Como consequência, será desenvolvida a resiliência emulativa, integrando aspectos de formação humana aos conhecimentos básicos da disciplina, configurando-se a *Boa Éris* emulativa. Em suma, as suas metodologias e práticas se adequarão aos contextos educacionais do século XXI, preparando os alunos para lidarem melhor com esse fenômeno recrudescente na sociedade. Este trabalho apresenta impactos sociais relevantes na subárea da Educação Física, enquadrando-se na quarta área temática da Política Nacional de Extensão, a saber, a área da Educação. Em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), também se enquadra na categoria quatro: Educação de qualidade. O estudo foi realizado com 12 professores de Educação Física atuantes em uma das nove escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental I, em um município da região oeste de Minas Gerais.

IMPACT INDICATORS

This research aims to investigate how Physical Education teachers working in Elementary School (grades 1-5) understand emulation and how they develop the organization of their pedagogical work regarding the topic. From the perspective of this dissertation, emulation consists of antagonistic manifestations present in Physical Education classes. Although the term "competitiveness" is more usual and common to "emulation", it has a great diversity of meanings in different fields of knowledge, which generates ambiguities. Therefore, it was decided to use "emulation" as a more precise epistemological alternative to the study's intentions. In contemporary society, there is a gradual increase in emulative manifestations, significantly influenced by the modern socio-economic model, which demands extreme performance from people, the pursuit of visibility, and a constant need for victories. This phenomenon directly reflects in Physical Education classes, requiring teachers of this subject to rethink their perceptions and practices, as their perspective on this phenomenon is shown superficially, associated only with sportification and student performance. It is proposed that through Professional Development Proposals, the understanding of these teachers about the phenomenon of emulation is expanded. This will allow the identification of the "*Bad Eris*" of emulation in their classes and, using the pedagogical triggers present in the emulative itinerary, manifested through the game, develop ethical and moral formations in their students. Consequently, emulative resilience will be developed, integrating aspects of human formation with the basic knowledge of the subject, configuring the "*Good Eris*" of emulation. In summary, their methodologies and practices will be adapted to the educational contexts of the 21st century, preparing students to better deal with this phenomenon that is increasing in society. This work presents relevant social impacts in the sub-area of Physical Education, fitting into the fourth thematic area of the National Extension Policy, namely, the Education area. Regarding the United Nations (UN) Sustainable Development Goals (SDGs), it also fits into category four: Quality Education. The study was conducted with 12 Physical Education teachers working in one of the nine municipal schools that offer Elementary School (grades 1-5) in a municipality in the western region of Minas Gerais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A presença do jogo na minha infância	18
Figura 2 - As manifestações competitivas manifestas na minha adolescência	20
Figura 3 - Formação acadêmica.....	22
Figura 4 - As competições e a competitividade enquanto professor da educação básica	23
Figura 5 - Primeira turma do Mestrado Profissional em Educação pelo “Projeto Trilhas de Futuro”/UFLA	25
Figura 6 - A mandala do jogo	48
Figura 7 – As caracterizações da Deusa Éris ao itinerário emulativo.....	53
Figura 8 - Quadras poliesportivas e áreas das escolas municipais.....	95
Figura 9 – Intervalo no decurso do itinerário emulativo (aula de Educação Física).....	100
Figura 10 - Concepções, conhecimento e crenças.....	105
Figura 11 – Desafios enfrentados no ensino da disciplina.....	106
Figura 12 – Possibilidade de ação formativa docente diante dos desafios emulativos.....	144
Figura 13 – Dinâmica dos <i>post-its</i>	151
Figura 14 – Proposta de desenvolvimento profissional realizada com os(as) docentes.....	152
Figura 15 – Desafios emulativos expostos pelos(as) docentes participantes da proposta.....	153
Figura 16 – Desafios emulativos expostos pelos(as) universitários(as).....	154
Figura 17 – Intervenções pedagógicas consideradas pelos(as) docentes participantes a partir das situações de jogo.....	156
Figura 18 – Intervenções pedagógicas consideradas pelos(as) universitários(as) a partir das situações de jogo.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos docentes municipais de Educação Física.....	83
Quadro 2 - Formação inicial dos(as) pesquisados(as).....	87
Quadro 3 - Cursos de especialização (e outros) dos(as) pesquisados(as).....	89
Quadro 4 - Atuação profissional dos(as) pesquisados(as).....	90
Quadro 5 – Referencial(is) teórico(s) e vertentes pedagógicas dos(as) pesquisados(as).....	112
Quadro 6 – Intenções pedagógicas docentes ao introduzir elementos emulativos nas aulas....	129
Quadro 7 – Desafios emulativos destacados pelos(as) docentes da pesquisa.....	132
Quadro 8 – Possibilidades de conforto docente ao fenômeno emulativo.....	136
Quadro 9 – Desafios e possibilidades pedagógicas considerados pelos(as) docentes.....	143
Quadro 10 – Atividades, objetivos, intervenções e metodologias aplicadas pelos(as) docentes.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEC	Centro de Estudos da Consciência
CIFP	Comitê Internacional para o Fair Play
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EaD	Educação à Distância
E. E. Cel. Hermenegildo Ladeira	Escola Estadual Coronel Hermenegildo Ladeira
E. E. São Pio X	Escola Estadual São Pio X
FCJP	Faculdade Cidade de João Pinheiro
FIFA	Federação Internacional de Futebol
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
JEMG	Jogos Escolares de Minas Gerais
JIMI	Jogos do Interior de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE/FAELCH	Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Gotardo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJR	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIARAXÁ	Centro Universitário do Planalto de Araxá
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	27
2.1	Da natureza do estudo	27
2.1.1	Desenho da pesquisa	27
2.2	Objetivo geral.....	28
2.2.1	Objetivos específicos	29
2.3	Público-alvo.....	29
2.4	Entrevistas e critérios de observação	31
2.5	Problema	33
2.6	Justificativa	34
2.7	Método analítico	35
3	DELINEANDO AS CONCEPÇÕES DE EMULAÇÃO.....	37
3.1	A competitividade e o desafio de delineá-la.....	38
3.2	Concepções epistemológicas para pensar a emulação nos seres humanos	41
3.3	A emulação como elemento constituinte do jogo.....	46
3.4	A agonística na sociedade grega clássica	49
3.5	As manifestações emulativas nos dias atuais.....	58
4	JOGO, EMULAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	70
4.1	A contextualização histórica da Educação Física	70
4.2	As novas perspectivas ou movimentos na Educação Física	72
4.3	A relação (ou ausência dela) entre jogo, emulação e Educação Física	75
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	81
5.1	Quem são os(as) pesquisados(as)	82
5.2	Concepções e crenças relativas à docência e infraestrutura escolar	93

5.2.1 Infraestrutura das escolas municipais.....	93
5.2.2 Concepções e crenças docentes no tocante à Educação	103
5.3 Noções a respeito da emulação e a organização do trabalho pedagógico	121
5.3.1 Visões dos(as) docentes sobre o fenômeno emulativo na pesquisa	121
5.3.2 Organização e planejamento docente ao fenômeno emulativo.....	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
6.1 Considerações sobre o estudo, a emulação e a Educação Física.....	147
6.2 Artefato educacional	149
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	178
APÊNDICE B – Ficha de registro das observações.....	180
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista aplicada aos docentes.....	181
APÊNDICE D – Formulário disponibilizado aos docentes, via link de acesso...	183
APÊNDICE E – Formulário disponibilizado aos universitários.....	184
APÊNDICE F – Formulário disponibilizado aos universitários	185
ANEXO A – Parecer do comitê de ética.....	186
ANEXO B – Projeto da Secretaria Municipal de Educação	191
ANEXO C - Convite “campeonato municipal de jogos de tabuleiro”	196
ANEXO D - Cronograma municipal dos módulos mensais de Educação Física	197

1 INTRODUÇÃO

*Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista[...].*

*[...] Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica[...],
[...] Para guardá-lo:*

*[...] Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda[...].
(Antônio Cicero)*

Desde a infância, sempre tive uma forte ligação com jogos que identificassem alguma forma de competitividade. Todos eles, e cada um deles, trouxeram características próprias do fenômeno competitivo, marcando profundamente a minha vida. Percebo, inclusive, que esses laços me proporcionaram elementos essenciais que moldaram tanto a minha personalidade quanto minha carreira profissional.

Recordo que meu ponto de intersecção com a competitividade foi feito por intermédio do jogo¹, quando era muito pequeno ainda, pois, rastreando os territórios na minha infância ao ponto mais longínquo que consigo, me vejo rodeado pelas expressões do fenômeno lúdico. Neste sentido, tenho uma imensa gratidão por meu pai, conhecido por todos como “Tiozé”, que, sendo professor de Educação Física, me apresentou a todo esse universo de forma bastante precoce, sempre me incentivando a experimentá-lo.

Sou nascido em uma pequena cidade interiorana na região oeste de Minas Gerais. Na década de 1970, era uma cidadezinha pacata, onde todos se conheciam, e as crianças do bairro se reuniam para brincar. Lembro-me que, de frente para a minha casa, quando criancinha, havia uma grande área gramada que se transformava em grandes palcos para o jogo. Ali era o ponto de encontro da meninada com uma grande quantidade de brinquedos que ficava à disposição da criançada, como bolinhas de gude, bolas dos mais variados tamanhos, pipas, piões, cordas, bonecos e o meu inseparável velotrol, conforme ilustrado na Figura 1.

¹ O pesquisador Kleber Tüxen Carneiro apresenta, em sua obra *Por uma memória do jogo* (2017), a terminologia do jogo imbricada por uma multiplicidade de manifestações corporais, que vão desde os esportes às danças, brincadeiras, ginásticas, corridas, lutas, dentre outras, sendo o jogo representativo de todas elas (Carneiro, 2017).

Figura 1 - A presença do jogo na minha infância



Legenda: Fotos 1 e 3: vivenciando o jogo. Foto 2: eu e meu irmão Juliano.
 Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

À medida que os anos iam se passando, os jogos começaram a ficar mais elaborados, e surgiram o pique-bandeira, a queimada, o golzinho, polícia e ladrão, pique-esconde e uma infinidade de outros. Fazendo um retrospecto daquela época, percebo que alguns aspectos competitivos já estavam ali presentes, intrínsecos aos elementos do jogo (Huizinga, 2000). Estes, mesmo que ainda de forma bastante sutil e resguardada pela ingenuidade infantil, possibilitavam a fomentação de valores à formação humana, indicando que os traços presentes em seu itinerário, poderiam ser elementos indispensáveis para a edificação de uma sociedade robusta e preparada para lidar com situações que porventura se associassem a este fenômeno na sociedade (Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019; Barros, 2023).

Por volta dos 12 ou 13 anos, não só fui deixando a infância, como também modificando a minha visão como jogador, ressignificando o itinerário competitivo por meio da sua associação com a esportivização do jogo. Desta maneira, suas características se expunham de forma mais rígida e inflexível, trazendo consigo toda a sorte de exigências condizentes com a prática esportiva voltada para o alto rendimento, características da tendência competitiva esportiva (Ghiraldelli Jr., 1991). Recordando essas ocasiões, percebo que a competitividade que estava presente no esporte pode ser associada às exigências sociais e econômicas atuais existentes no sistema capitalista, na medida em que estabelece a busca constante por autodesempenho e excelência. Neste cenário se apresentou também uma necessidade cada vez maior pela ocupação do lugar mais alto do pódio em situações de jogo, caracterizando-se em cenários de opressões, exclusões e limitações do potencial de experiências relacionais com outros jovens esportistas (Freire, 1989; Carneiro *et al.*, 2017; Han, 2017; Barros, 2023). Nessa época, lembro-me de praticar caratê, basquetebol e futebol.

Quando busco as memórias referentes ao futebol, percebo ligações ao lúdico vivido na infância, imaginando o contato com os amigos daquela época e as rivalizações saudáveis com os meninos das outras ruas e bairros. Contudo, com o passar do tempo, a minha relação com esse esporte foi ficando cada vez mais distante, emergindo outras experiências esportivas, em virtude da pouca habilidade que dispunha com os pés, adicionada à seletividade exigida pela sua esportivização, que foi ficando cada vez maior com o passar dos anos.

Com relação ao caratê, comecei a treinar logo que foi divulgada na cidade a chegada de um professor dessa arte marcial. Devia ter por volta de 13 anos e, desde o primeiro momento, apresentei-me como um aluno bastante dedicado (Figura 2). Paralelamente aos treinos físicos, comecei a ler muito sobre a filosofia oriental. Infelizmente, após alguns meses de treinamento, o professor retornou para sua cidade natal, e isso acabou se tornando um problema recorrente nessa época. Também apareceram professores de *taekwondo* e de *kung fu*, mas eles ficaram apenas por alguns meses e foram embora, frustrando as expectativas dos praticantes.

Como solução criativa para esse problema, um pequeno grupo de apaixonados pelos esportes de combate resolveu “treinar” por conta própria, e, a partir disto, nos reuníamos na casa de um amigo em comum todo final de tarde. Havia disponível ali um espaço com alguns tatames, e cada um dos participantes contribuía com a bagagem que havia adquirido a partir das suas experiências anteriores com as lutas. Também não faltavam todos os dias, após “o treino”, animadas discussões sobre as “técnicas” utilizadas por cada um, com ênfase naquelas que funcionavam, ou não, nos “combates” que fazíamos, se percebendo nitidamente a presença competitiva, mesmo que em um ambiente amistoso.

Com o basquetebol, o relacionamento foi mais sério, tendo começado nessa mesma época, ou seja, por volta dos 13 anos de idade. Tudo começou com a chegada ao Ensino Fundamental II. Nosso professor de Educação Física, que além de tudo era meu pai, era conhecido por todos como “Tiozé”. Ele nos incentivou a investir em uma equipe de basquetebol, que representaria a escola.

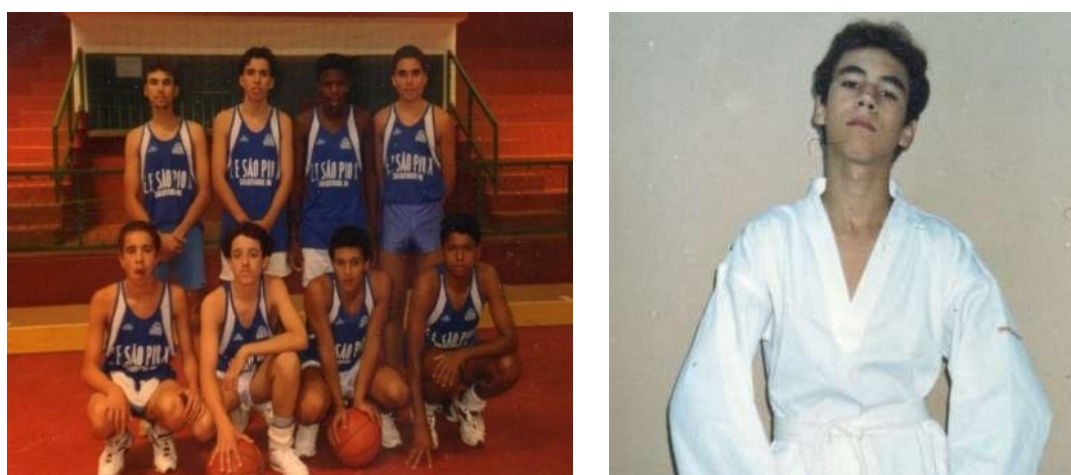
Fizemos uma pequena sondagem com as turmas da escola, juntamos um grupo de alunos e começamos a treinar todos os dias no contraturno escolar. Passado algum tempo, a equipe teve a oportunidade de realmente representar a escola, primeiramente em torneios municipais, depois regionais e, por fim, estaduais, como foi o caso dos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG) e dos Jogos de Interior de Minas (JIMI), além de incontáveis jogos amistosos por todo o estado de Minas Gerais (Figura 2).

Quando tinha por volta de 17 anos, considerei fortemente a possibilidade de ser atleta profissional, vivendo a minha vida exclusivamente desse esporte. Todavia, essas memórias

basquetebolistas vêm habitualmente acompanhadas por emoções competitivas bastante singulares, prevalecendo a cobrança pelo autodesempenho e o desempenho dos outros, pela autovisibilidade, pela necessidade de derrotar os adversários e pela exclusão de grande parte dos colegas de classe, que treinavam mas não conseguiam atingir um nível de excelência no esporte (Han, 2017; Mateus, 2018; Bittencourt, 2019).

Foi exatamente nessa época que algumas meninas dessa mesma escola se interessaram em organizar uma equipe de basquetebol feminino, porém, como a demanda de trabalho do “Tiozé” era alta, ele conversou comigo sobre a possibilidade de que eu as treinasse sob a supervisão dele. Juntamente com um amigo e colega da equipe masculina, começamos paralelamente os treinamentos da equipe, a preparação da equipe feminina da escola. Hoje, revendo aquela experiência, certifico-me que foi um momento marcante de direcionamento docente para mim.

Figura 2 - As manifestações competitivas manifestas na minha adolescência



Legenda: Foto 1: equipe de basquete da E. E. São Pio X em jogo amistoso na cidade de Coromandel (MG). Foto 2: academia de caratê, em 1988.

Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

Aos 19 anos, tive a experiência de trabalhar no setor de esportes municipal. Ali, pude perceber a competitividade nos mais variados formatos, visto que ajudei na organização e execução de inúmeros eventos, nos quais o foco variava do lazer ao alto rendimento em questão de horas. Havia diversidade de público também, sendo oferecido para crianças, jovens e adultos. Foi uma experiência rica, pois pude perceber reações diversas das pessoas em contato com as experiências competitivas, confirmando muitas impressões as quais eu já carregava comigo. Presenciei habitualmente comemorações exageradas dos vencedores, exclusão explícita daqueles que demonstravam dificuldades na prática esportiva, discussões com a arbitragem e a

organização dos eventos, conflitos e tentativas de ludibriar tudo e todos, visando-se às vitórias e conquistas. Estes são alguns exemplos potentes de como o fenômeno competitivo presente na sociedade moderna influencia os jogadores, transformando-os ora em agentes constitutivos de atributos morais e éticos, ora em provedores de agruras as mais diversas, tudo isso em decorrência de seu entendimento e da sua postura diante do percurso competitivo (Han, 2017; Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019; Barros, 2023).

Tendo vivenciado essas experiências, senti a necessidade de fundamentação acadêmica para embasar as minhas experiências práticas. Procurei por uma faculdade de Educação Física, no entanto, no início dos anos 90, os cursos superiores dessa disciplina eram escassos no interior de Minas Gerais. Ao mesmo tempo, em virtude de muita insistência materna para que não ficasse sem estudar, iniciei, aos 22 anos, a faculdade de Letras no Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ), em 1996, tendo concluído a graduação em 1998 (Figura 3).

Assim que iniciei na faculdade, começaram a surgir algumas possibilidades de trabalho nas escolas regulares da cidade. Dentre as oportunidades iniciais que tive para lecionar, surgiu um convite do Colégio Dimensão, uma escola privada do município de São Gotardo. Inusitadamente, a oferta foi para atuar como professor de Educação Física, em razão da escassez de profissionais desta área e da razoável experiência que possuía com escolinhas de esportes para crianças e adolescentes. A experiência foi um sucesso, tendo em vista que ainda leciono, nesta escola, há 29 anos, a mesma disciplina.

Também neste mesmo ano de 1996 tive a grata satisfação de ser chamado para trabalhar à noite e nos demais horários que tivesse disponibilidade como instrutor de musculação em uma academia local. Assim sendo, apesar da graduação em Letras, acabei me envolvendo em tempo integral com as competências atribuídas ao professor de Educação Física.

Alguns anos mais tarde, ingressei na faculdade de Educação Física, optando por um curso semipresencial na Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP), em decorrência da necessidade em conciliar os estudos com o trabalho em três turnos.

Figura 3 - Formação acadêmica



Legenda: Foto1: colação de grau em Letras. Foto 2: colação de grau na licenciatura em Educação Física. Foto 3: colação de grau no bacharelado em Educação Física.

Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

Uma vez concluída a faculdade de Educação Física, reconheci que a dedicação exclusiva à licenciatura nessa disciplina seria o caminho mais adequado. Desta maneira, prestei, seguidamente, dois concursos públicos na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), obtendo êxito em ambos e trazendo, como consequência, a efetivação em dois cargos como professor de Educação Física na educação básica. Atualmente me dedico a lecionar em duas escolas, sendo uma delas na esfera pública, com a regência de dois cargos na Escola Estadual Coronel Hermenegildo Ladeira (E. E. Cel. Hermenegildo Ladeira), e outra na esfera privada, no Colégio Dimensão.

Contudo, mesmo após vários anos como professor de Educação Física nas escolas regulares, continuei trilhando o mesmo caminho como docente que havia me feito atleta. Conhecia de forma singular o caminho da Educação Física esportivizada e me espelhava como professor no atleta que havia sido, nos treinamentos para o alto rendimento que havia recebido e que retransmitia, seja para a formação de equipes de alto rendimento, seja na busca por resultados ou conquista de medalhas (Figura 4), perfazendo a vertente esportivista da Educação Física (Darido, 2012; Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016).

Figura 4 - As competições e a competitividade enquanto professor da educação básica



Legenda: comemorações pós-jogos estudantis.

Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

Tenho, contudo, por certo que, após iniciada a minha vida acadêmica, nunca mais me acomodei diante das oportunidades que foram surgindo para uma melhor formação profissional e no decorrer dos anos realizei inúmeros cursos, além de algumas especializações. A título de instrução, pontuo que realizei especializações *lato sensu.*, primeiramente em Língua Portuguesa, tendo sido concluída no ano de 2002. Posteriormente, tornei-me especialista em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência, curso concluído na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2016. Por fim, rematei uma outra especialização, desta vez, em Supervisão e Inspeção Escolar, em 2019.

Todas essas formações e as reflexões que os anos de prática me trouxeram contribuíram para que eu pudesse rever o fenômeno competitivo, mesmo porque suas aparições tornam-se cada vez mais acentuadas na sociedade contemporânea (Porter, 1999; Pinker, 2004; Carneiro *et al.*, 2017). Essas ressignificações aspiravam uma conceituação mais aprofundada do fenômeno, uma relação mais zelosa com ele, tencionando mais leveza e propósitos mais humanizadores, convertendo-se em valores éticos agregados em minha vida e na vida dos meus alunos.

Foi considerando tudo isso que decidi dar seguimento à minha trajetória acadêmica, investindo no mestrado e nesta pesquisa, que estabelece como objetivo principal averiguar como docentes de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental I compreendem a emulação e de que modo eles desenvolvem a organização do seu trabalho pedagógico em relação ao tema.

Dessa forma, o assunto central desta dissertação é o estudo do fenômeno da competitividade na esfera escolar. Entretanto, ao se examinar o emprego da expressão competitividade nos ambientes de aprendizagem, percebeu-se que ela carrega diversas subjetividades, devido à sua aplicação em distintas áreas do conhecimento. Concomitantemente a isso, não foi possível identificar conexões entre a utilização do vocábulo competitividade e a

rica possibilidade de lograr as oportunidades educacionais formativas presentes em suas manifestações. Por fim, alguns pesquisadores destacam que, embora essa temática seja conhecida e intensamente estudada nas últimas décadas, ainda não existe uma definição clara para seu uso (Porter, 1999; Ribeiro, 2020; Agostinho, 2022).

A título demonstrativo, utiliza-se “competitividade” na área biológica para determinar o direito dos seres vivos à vida, por meio da livre concorrência. Na área de mercados, refere-se à relação entre empresas e nações e, na área esportiva, normalmente se associa às capacidades físicas e técnicas de uma equipe ou atleta (Ghiraldelli Jr., 1991; Porter, 1999; Darwin, 2018; Ribeiro, 2020; Agostinho, 2022). Este embaraço conceitual de fato foi verificado durante a investigação de campo desta pesquisa, destacando-se a noção ambígua dos(as) docentes de Educação Física participantes do estudo, associando a todo momento o fenômeno competitivo ao desempenho físico ou à proficiência dos seus alunos ou turmas durante as suas aulas.

Considerando essa barreira conceitual envolvendo a palavra “competitividade”, além das imprecisões que o termo exageradamente carrega na área de Educação Física, optamos pelo emprego da terminologia “emulação” nesta dissertação, denotando as características antagônicas presentes nessas aulas, além de avaliar como esses traços se manifestam ante a constituição humana, a partir das possibilidades educacionais formativas (Carneiro *et al.*, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024). Essa decisão vem ao encontro das pesquisas de Paiva *et al.* (2016), sugerindo que se adote uma concepção inusual, em face de possíveis desgastes com terminologias originais que não estabelecem ligações diretas com as aspirações de determinados estudos.

No que tange à sua justificativa, a pesquisa apresenta enorme essencialidade para a área de Educação Física, em virtude de desvendar aos docentes da disciplina uma compreensão aprofundada de uma temática recrudesciente na sociedade atual, permitindo a adaptação de metodologias pedagógicas imprescindíveis à educação do século XXI (Mello, 2005; Nóvoa, 2024). Ainda aborda uma questão frequentemente negligenciada na área, em contradição à presença maciça do fenômeno emulativo nas aulas de Educação Física. A pesquisa visa fomentar percepções mais acuradas e intervenções mais prósperas dos docentes dessa disciplina, a partir das interações entre professores e alunos, das quais se espera a conjunção entre as exigências curriculares da Educação Física com uma formação humanizadora (Becker, 1993; Baldi; Bronzatto, 2024). Assim, oportuniza-se o desenvolvimento resiliente às situações emulativas, além da elevação da autoestima, da automotivação e da autossuperação nos discentes, preparando as novas gerações para lidarem de forma mais sólida com as aparições

emulativas na sociedade (Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013; Lettnin *et al.*, 2014; Neves; Hirata; Tavares, 2015; Han, 2017; Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024).

Uma vez concluída a pesquisa, juntamente com meus companheiros de jornada (Figura 5), aspiro que seu produto final possa contribuir de alguma forma para que o fenômeno emulativo, em diferentes espaços-tempos, possa ser repensado e vivenciado por todos(as) os(as) docentes de Educação Física, idealizando esse tema a partir da consolidação de valores éticos e morais para os discentes.

Figura 5 - Primeira turma do Mestrado Profissional em Educação pelo “Projeto Trilhas de Futuro”/UFLA



Fonte: acervo pessoal do autor (2025).

Em relação à estrutura, esta dissertação foi organizada em seis seções. A primeira contempla esta seção introdutória. Na segunda, o percurso metodológico, no qual se descreveu o caminho heurístico sobre o qual a pesquisa foi desenvolvida, segmentado em sete subseções, a fim de detalhar o estudo.

Tratando-se das seções subsequentes, estas se dividiram em duas partes. A primeira parte consiste na revisão de literatura, reservada às seções 3 e 4. Na seção 3, busca-se a delineação das concepções de emulação, e na 4 investiga-se a relação entre jogo, emulação e Educação Física.

A segunda parte do estudo relaciona-se à sua investigação empírica, contendo as seções 5 e 6. A seção 5 refere-se à análise dos dados coletados, utilizando-se o método de triangulação das informações, articulando o referencial teórico, o diário de campo e as entrevistas com os participantes. Já a seção 6 pautou-se nas considerações finais da pesquisa.

Tecidas essas considerações sobre a estrutura dissertativa, passa-se à seção referente ao percurso metodológico, na qual serão analisadas todas as partes desse trabalho pormenorizadamente.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Da natureza do estudo

Tendo em vista os caminhos delineados para o trabalho investigativo, a opção foi pela abordagem qualitativa. Para Flick (2012) e Sampieri, Collado e Lucio (2013), utiliza-se esta abordagem quando se pretende saber como os participantes compreendem e interpretam os fenômenos que estão presentes na sociedade. Deste modo, aliam-se estes às suas formas de pensamento e ação diante dessas questões, por meio das observações de suas experiências, analisando-se os seus pontos de vista, estudando as suas opiniões ou, ainda, examinando-se as suas percepções da realidade.

Já Martins (2022) defende que, na pesquisa qualitativa, as questões se apresentam de maneira bastante específicas, contendo um nível de veridicidade no qual a mensuração não é mais possível, uma vez que o assunto está concentrado dentro das perspectivas subjetivas do ser humano, não podendo, portanto, ser reduzido às variáveis numéricas. Flick (2012) corrobora Martins (2022), afirmando que a produção textual resultante da pesquisa qualitativa sempre prioriza a significância social das realidades que estão em evidência na sociedade, anunciando o ponto de vista dos envolvidos, ambicionando o exame da sua prática e também do seu conhecimento.

Por fim, Sampieri, Collado e Lucio (2013) esclarecem que a pesquisa no molde qualitativo requer a formulação de uma questão que será analisada posteriormente, a partir da observação do ambiente em que se localizam os participantes da pesquisa. Também é exigido que se construa um arcabouço teórico que será desenvolvido durante o andamento da pesquisa, tendo conexões com a coleta de dados realizada junto aos sujeitos da pesquisa. Os autores concluem que as hipóteses e demais questões relacionadas ao mote pesquisado podem ser formuladas antes, durante ou mesmo depois da coleta e análise dos dados, de forma a assegurar um fechamento condizente com o que foi pesquisado, observado e analisado.

2.1.1 Desenho da pesquisa

O estudo tem enfoque narrativo, uma vez que as suas características se assentam nos indivíduos e no ambiente que está à volta deles. Nesse modelo, cabe ao pesquisador avaliar, em suas observações, as experiências oferecidas pelos sujeitos pesquisados durante a realização da

coleta de dados, tencionando descrevê-los e analisá-los de maneira minuciosa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Em continuidade às informações prestadas na primeira seção, detalha-se que, nas subsequentes, a dissertação encontra-se dividida em duas partes principais. A primeira parte é sobre a revisão de literatura, composta pelas seções 3 e 4. Na seção 3, tenciona-se delinear as concepções de emulação, ao passo que na seção 4 investiga-se a relação entre jogo, emulação e Educação Física.

No entendimento de Lakatos e Marconi (2003), uma revisão de literatura sólida é primordial para a pesquisa, pois traz clareza e inteligência ao mote pesquisado à luz dos estudiosos no assunto. Outros autores, como Boccato (2006), Flick (2009) e Sampieri, Collado e Lucio (2013), por sua vez, esclarecem que a revisão de literatura permite conhecer diferentes formas de abordagem sobre um determinado tema, promovendo grandes debates e aprofundamentos sobre este. Por fim, Vieira (2022a) coloca em evidência que, com a revisão de literatura, adquire-se balizamento de outros autores com pesquisas similares à que está em andamento, trazendo a ancoragem de outros trabalhos que visaram responder a questões semelhantes, além da oportunidade adquirida pelo pesquisador de preencher possíveis lacunas existentes no tema pesquisado, uma vez finalizada a sua pesquisa.

Já a segunda parte da dissertação, no que lhe cabe, traduz-se na investigação empírica da pesquisa, constituindo-se das seções 5 e 6. A seção 5 é composta pela análise dos dados coletados, tendo sido adotada a metodologia de triangulação dos resultados. Nesse formato, integra-se o referencial teórico construído, o diário de campo elaborado por meio das observações dos(as) participantes e as entrevistas realizadas com eles(as).

Já a seção 6 agrupa as considerações finais do trabalho. Estudiosos como Sampieri, Collado, Lucio (2013) e Vieira (2022a) realçam que, por meio das informações e observações coletadas dos participantes do trabalho, são obtidos detalhamentos valiosos sobre questões emergentes na sociedade que não eram tão explícitas pela literatura, podendo ser analisadas ou reanalisadas à luz da ciência.

2.2 Objetivo geral

Conforme já mencionado na introdução dessa dissertação, seu objetivo geral consiste em averiguar como docentes de Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental I, compreendem a emulação e de que modo eles desenvolvem a organização do seu trabalho pedagógico em relação ao tema.

2.2.1 Objetivos específicos

Tem-se, ainda, como objetivos específicos:

- Examinar a história de vida/formação dos(as) pesquisados(as), com efeito, a maneira pela qual a emulação inscreveu suas marcas formativas em decurso delas.
- Mapear as estratégias empregadas pelos(as) professores(as) para desenvolver o tema nas aulas.
- Cotejar os impactos da temática nas experiências formativas dos alunos, de modo a compreender seus efeitos educativos.
- Discutir e evidenciar o sentido ético e as contribuições formativas da emulação na prática do jogo em aulas de Educação Física.

2.3 Público-alvo

A pesquisa foi realizada em um município da região do Alto Paranaíba, sudoeste mineiro. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), esse município tem uma população estimada em 40.910 pessoas, de acordo com os dados do último censo e as características mercadológicas voltadas para o agronegócio, setor que concentra grande parte da mão de obra e das oportunidades de emprego municipais. Essas oportunidades de trabalho permitem uma grande migração de trabalhadores braçais das regiões Norte/Nordeste do país, em busca de oportunidades sociais, tendo como reflexo o alto fluxo e a rotatividade de alunos nas escolas municipais.

Dada a necessidade de delimitação do estudo, optou-se pelo Ensino Fundamental I. De acordo com Freire (1989), nessa fase de ensino são introduzidos e desenvolvidos os jogos competitivos com os alunos. Com isso, as expressões de jogo tornam-se mais visíveis. Kishimoto (2017, p. 26), por seu turno, adiciona que, nesta etapa de aprendizagem, “a ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações”. Somam-se a isso o prazer e a alegria normalmente manifestos pelos alunos nas aulas de Educação Física, viabilizando ao fenômeno emulativo a sua manifestação de maneira menos alterada. Em outros termos, nestas condições, os traços emulativos podem apresentar-se sem grandes influências de agentes externos.

Tendo em vista esse direcionamento investigativo para o Ensino Fundamental I, as buscas pelas instituições participantes no estudo foram direcionadas para as escolas da Secretaria Municipal de Educação (Semed), responsáveis pela disponibilização dessa etapa de ensino aos discentes do município pesquisado.

A título elucidativo, a Semed também oferece a Educação Infantil para a população local. Em se tratando do Ensino Fundamental I, existe um total de nove escolas. Desse montante, cinco estão situadas entre os bairros da cidade, e o restante se divide em seus distritos. Das nove escolas municipais que operam com o Ensino Fundamental I, etapa de ensino selecionada para a pesquisa, todas foram convidadas a participar e concordaram de maneira coletiva. Desse montante de instituições escolares, agrupou-se um total de 12 professores de Educação Física que cumpriram os critérios estabelecidos para participação no estudo.

Em se tratando dos critérios de inclusão para a participação docente na pesquisa, primeiramente expõem-se que a Semed exige dos seus docentes a licenciatura em Educação Física para o exercício da profissão docente. Adiciona-se a isso o fato de a pesquisa estar delineada para a docência no Ensino Fundamental I. E, por último, leva-se em conta que a investigação empírica do estudo envolve observações de algumas aulas dos participantes. Desta forma, a classificação dos(as) docentes para participarem na pesquisa implica o cumprimento dos seguintes critérios de inclusão:

- a) dispor de licenciatura em Educação Física;
- b) ministrar a disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental I;
- c) estar em exercício profissional nas escolas da Rede Municipal de Educação (Semed).

Com relação aos critérios de exclusão, verificou-se a possibilidade da existência de: professores(as) de Educação Física efetivos na Semed atuando em outras funções escolares desviantes da docência; professores(as) em vias de se aposentarem, o que poderia comprometer de alguma maneira as observações das suas aulas, ou ainda professores(as) de Educação Física atuantes na Educação Infantil, o que estaria divergindo da esfera educacional proposta para este trabalho. Uma vez clarificados, seguem os critérios de exclusão da pesquisa:

- a) estar afastado do exercício profissional para cargo de gestão/administração ou em condição de formação (pós-graduação, por exemplo);
- b) professores em processo de aposentadoria;
- c) professores/as atuantes em outras esferas de ensino (Educação Infantil).

2.4 Entrevistas e critérios de observação

Como prerrogativa inicial para a construção do corpo do trabalho, definiu-se a observação de algumas aulas dos(as) docentes participantes da pesquisa, construindo-se, assim, o seu diário de campo. Na medida em que se deu a publicação do parecer favorável à realização desse estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), no dia 4 de maio de 2024 (conforme atesta o anexo A), a semana seguinte a essa data foi utilizada para que o pesquisador visitasse todas as nove escolas municipais incumbidas pelo Ensino Fundamental I. O objetivo dessas visitas foi apresentar a pesquisa aos gestores escolares e formalizar o convite aos professores de Educação Física dessa etapa da educação básica para participarem do estudo. A aceitação foi unânime, tanto por parte dos gestores das nove escolas quanto dos 12 professores de Educação Física que atenderam aos critérios estabelecidos.

O processo de observações iniciou-se na semana seguinte, ocorrendo entre os dias 13 de maio e 14 de junho de 2024, totalizando cinco semanas. Foram observadas duas aulas semanais de cada docente, resultando em um total de 10 aulas por profissional. O montante foi constituído por 12 professores(as), e observou-se, ao todo, 120 aulas.

As observações dessas aulas aconteceram na própria escola de lotação de cada docente participante, decorrendo nos locais utilizados por eles(as) para lecionar as atividades propostas para as suas aulas. As anotações realizadas pelo pesquisador foram feitas utilizando-se a Ficha de Registro de Observações (Apêndice B), sendo posteriormente transcritas para o formato digital, gerando-se arquivos individuais de cada docente participante.

Esses arquivos individuais foram posteriormente dilucidados e convertidos no diário de campo da pesquisa. Nas fichas de registro de observações, foram anotadas todas as informações relevantes referentes ao mote. Vieira (2001), em concordância com Sampieri, Collado e Lucio (2013), reitera a importância dessas anotações para a concretização do diário de campo, permitindo que os dados registrados tragam detalhes importantes, como as interpretações dos acontecimentos, das emoções, dos gestos e das ações dos participantes. Os autores ressaltam ainda a importância de os registros acontecerem durante o processo de acontecimentos, ou o mais próximo possível de sua realização, buscando-se a total fidelidade aos fatos ocorridos.

Já no que diz respeito à atuação do pesquisador em campo, Lüdke e André (1986, p. 28) explicam que existem quatro padrões possíveis de serem seguidos: 1) participante total: nesse padrão, o pesquisador assume a condição de não revelar a sua identidade e nem os objetivos do estudo aos participantes e, desta forma, ele se torna um dos membros do grupo; 2) participante como observador: é o padrão no qual o pesquisador se revela ao grupo, porém, revela somente

em parte os objetivos do estudo, podendo alterá-los posteriormente; 3) observador como participante: aqui o pesquisador precisa revelar a sua identidade e os objetivos da pesquisa a todos os participantes, no ato da apresentação da pesquisa, sem poder alterá-los posteriormente; 4) observador total: por fim, no padrão de observador total, o pesquisador fica impedido de interagir com qualquer participante, precisando se ocultar e observar tudo sem ser percebido.

Dentre essas possibilidades, definiu-se para a pesquisa a postura do “observador como participante”. Deste modo, tanto a sua identidade, como os objetivos do estudo foram revelados a todos os participantes desde o primeiro instante. Ainda com Lüdke e André (1986), ao adotarem esse formato, os pesquisadores obtém o benefício de acesso aos ambientes de pesquisa, além da possibilidade de acesso a informações privilegiadas dos pesquisados, até mesmo de informações pessoais que puderam ser divididas em contato com o grupo no decorrer das interações. Como contraponto, existe a possibilidade de aceitação ou não das divulgações sobre o que pode ou não ser tornado público.

Para tanto, o observador enquanto participante precisa ter controle e sistematização, adotando critérios sobre como o que será observado. Para isso, ele precisa estabelecer metas, que vão desde a delimitação do objeto de estudo ao foco da investigação, e também a configuração espaço-temporal e o tempo de duração das suas observações (Lüdke; André, 1986).

Em adendo, Sampieri, Collado e Lucio (2013) alertam para a atenção do pesquisador sobre fatores importantes como os elementos explícitos e implícitos presentes no ambiente, a percepção e o ponto de vista dos participantes, e o entendimento do momento e da história de vida de cada um deles. O observador precisa, portanto, se ater às delimitações da pesquisa, evitando-se olhares pessoais, baseando-se em suas próprias vivências e bagagens culturais.

Como consolidação do corpo do estudo, foram realizadas, após a concretização das observações das aulas dos(as) participantes, entrevistas com eles(as), com o intuito de coletar as suas impressões sobre as questões atinentes ao tema de pesquisa. Para essas entrevistas, utilizou-se como suporte o Roteiro de Entrevista Aplicada aos Docentes (Apêndice C).

Algumas dessas entrevistas aconteceram de forma presencial, na própria escola de trabalho do(a) docente, em horário e local escolhidos por ele(a). Nessas situações, foi possível, mediante a autorização do(a) participante, gravar a entrevista através do smartphone, utilizando-se o aplicativo “gravador”, disponível no próprio aparelho, além de anotações pontuais efetuadas pelo entrevistador.

Outras entrevistas foram realizadas de maneira virtual, em conformidade com a preferência de cada um, respeitando-se a sua disponibilidade de tempo e espaço. Quando

ocorridas em formato on-line, as entrevistas aconteceram por meio do aplicativo *Google Meet*, criando-se um link de entrada para a reunião, o qual foi anteriormente enviado para o(a) participante por meio do endereço eletrônico fornecido por ele(a). Essas entrevistas foram igualmente gravadas, de igual forma a partir da autorização dos(as) envolvidos na reunião. Em média, as entrevistas tiveram a duração de 60 minutos.

Posteriormente à realização de todas as entrevistas, foi realizada a sua transcrição para arquivos de texto digitais. A partir do momento em que cada transcrição foi completada, esta retornou para o(a) respectivo(a) participante para que ele(a) a pudesse avaliar e autorizar a utilização do seu texto, conforme a sua transcrição. Nesse ínterim, coloca-se que nenhum(a) dos(as) participantes efetuou alterações na transcrição de suas entrevistas, concordando inteiramente com seu conteúdo.

Ressalta-se que o formato escolhido para as entrevistas foi o semiestruturado. Esse formato é o preferido pelos pesquisadores por ter uma estrutura bastante flexível, na medida em que o entrevistador vai promovendo adaptações diante do desenvolvimento da entrevista e que a conversa vai tendo o seu desenrolar (Belei, 2008). Martins (2022) complementa ainda que, nas entrevistas semiestruturadas, existirão contatos diretos com os participantes, constituindo-se em elementos reflexivos para a pesquisa, proporcionando o alinhamento de questões constituintes no referencial teórico com as próprias visões dos entrevistados, alinhando-se o corpo da dissertação.

Os autores de referência no estudo são unânimes em afirmar que, durante o processo de entrevistas, torna-se fundamental a promoção de um ambiente acolhedor e que proporcione uma atmosfera convidativa à interação entre os envolvidos na conversa, objetivando a máxima absorção que o(a) entrevistado(a) possa oferecer. Cabe, portanto, ao entrevistador, se atentar para o fato de que as suas ponderações poderão acontecer de forma não sequencial, o que traz a importância da observação dos comportamentos, do cenário e de tudo que for relevante à pesquisa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013; Martins, 2022).

2.5 Problema

Alguns estudos mostram que o fenômeno emulativo encontra-se presente nas sociedades desde os seus primórdios (Huizinga, 2000). Entretanto, na sociedade contemporânea, suas manifestações têm se intensificado entre as pessoas, inclusive no ambiente escolar (Porter, 1999; Pinker, 2004; Carneiro *et al.*, 2017; Agostinho, 2022).

Para além, suas características são sempre influenciadas por contextos externos, como o sistema socioeconômico em vigência, o que denota características próprias, como a necessidade de desempenho, visibilidade e resultados (Han, 2017; Barros, 2023). Em uma espécie de “efeito rebote”, essas características aparecem nas aulas de Educação Física, gerando condições de meritocracia nesses ambientes, o que acaba distorcendo as possibilidades formativas contidas na emulação (Carneiro *et al.*, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024; Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024).

Assim sendo, considera-se imprescindível que os(as) docentes dessa disciplina estejam preparados(as) para lidar com as ocorrências do fenômeno de emulação, percebendo-as em suas aulas e realizando intervenções pedagógicas. Desta maneira, agregam-se valores para os alunos, partindo-se da premissa de que, com a utilização dos gatilhos pedagógicos presentes no percurso de emulação, torna-se possível otimizar a aprendizagem (Freire, 1989; Carneiro *et al.*, 2017; Furtado, 2020; Silva, 2020).

Entretanto, apesar da progressiva emulação na sociedade e de sua importância para o desenvolvimento das sociedades (Porter, 1999; Huizinga, 2000; Bittencourt, 2005; Carneiro *et al.*, 2017), observa-se que a sua abordagem se dá de forma tímida nas aulas de Educação Física, chegando-se até mesmo à negação de sua existência por parte dos seus professores. Essas atitudes sugerem certo despreparo docente no tocante à temática, tendo sido associada frequentemente apenas às práticas esportivas e ao desempenho dos alunos (Freire, 1989; Ghiraldelli Jr., 1991; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013).

Diante dessas argumentações, defrontamo-nos com o problema dessa pesquisa, que consiste em investigar como docentes de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental I concebem a emulação e como sua compreensão do fenômeno emulativo afeta o desenvolvimento e a organização do seu trabalho pedagógico sobre esse tema.

2.6 Justificativa

Embora a justificativa dessa dissertação já tenha sido contemplada em sua escrita introdutória, assente-se para a importância de se realçar o assunto, tratando-o de maneira mais detalhada nessa subseção, de agora em diante.

Desse modo, reitera-se que essa pesquisa se justifica por oferecer contribuições importantes para a área da Educação, particularmente para a subárea da Educação Física, ao proporcionar aos docentes dessa disciplina a possibilidade de reelaborar suas compreensões e

conceitos sobre o fenômeno emulativo, uma temática que se destaca por sua recrudescência na sociedade moderna. Ao mesmo tempo, propicia aos professores da área o reconhecimento de determinadas fragilidades metodológicas e didáticas, reconstituindo-as e partilhando estas possibilidades pedagógicas com o alunado (Mello, 2005; Nóvoa, 2024).

Além disso, aborda-se uma temática que é normalmente tratada de maneira superficial pelos próprios docentes da área, sendo, em alguns momentos, negada (Freire, 1989; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013).

Uma vez que o fenômeno emulativo pode sofrer influências de agentes externos, como o sistema socioeconômico atual, ao pressionar os indivíduos na busca pelo autodesempenho, exigindo-lhes, ainda que de forma velada, visibilidade e exclusivismo, podem ser acarretados prejuízos formativos aos discentes, como a exclusão, a depreciação e a inferiorização do outro (Junior; Batista, 2012; Batista *et al.*, 2015; Han, 2017; Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024).

Tendo isso tudo em vista, ao explorar esse tema, a pesquisa abre espaço para que o docente de Educação Física ressignifique a temática, vislumbrando novas percepções e interações mais profusas da emulação, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades formativas mais robustas para os seus alunos. Assim, destaca-se o desenvolvimento da resiliência, da autoestima, da automotivação e da autossuperação, questões fundamentais que preparam as novas gerações para lidar com as questões emulativas na sociedade e na vida (Becker, 1993; 1994; 2019; Pinker, 2004; Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014; Neves; Hirata; Tavares, 2015).

2.7 Método analítico

Para Lüdke e André (1986), depois de coletados os dados da pesquisa, passa-se a construir as suas categorias de análises descritivas, quando, a partir da condição de recurso analítico para análise qualitativa dos dados, se optou pela técnica da triangulação. Essa abordagem consiste em uma “estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares” (Minayo; Assis; Souza, 2010, p. 71).

Assim, no primeiro processo interpretativo, faz-se “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (Minayo; Assis; Souza, 2010, p. 185), mediante as seguintes etapas: 1) preparação e reunião dos dados; 2) avaliação da qualidade e, por último, 3) o primeiro esboço de potenciais categorias de análise. Posteriormente, num

segundo movimento perscrutador, as narrativas provenientes das entrevistas serão “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (Minayo; Assis; Souza, 2010, p. 185).

Tem-se como escopo final a triangulação dos resultados, que busca defrontar o referencial teórico, o diário de campo construído a partir das observações das aulas dos participantes da pesquisa e a entrevista realizada com eles. Neste contexto, objetiva-se a ratificação ou contestação das hipóteses encontradas na literatura atual referentes à temática da pesquisa, resultando um diálogo entre todo o trabalho. Autores como Vieira (2001) defendem essa perspectiva de ação, no sentido de tentar responder de forma afirmativa, ou contrapondo algumas questões que foram consideradas na investigação. A autora conclui pontuando a importância dessa parte específica da pesquisa, no momento em que permite o oferecimento à população do que foi investigado, além da vinculação desses dados com o contexto social em que vivemos (Vieira, 2001).

Tendo compreendido o modo como a dissertação se estruturou e organizou seus trâmites, o foco da pesquisa volta-se de agora em diante para o seu referencial teórico, no ponto em que se abordarão as concepções delineativas da emulação.

3 DELINEANDO AS CONCEPÇÕES DE EMULAÇÃO

– *Quando eu uso uma palavra – Humpty Dumpty
 falou, mais uma vez num tom desdenhoso –,
 ela significa o que eu quero que ela signifique...
 nem mais nem menos.*
 – *A questão é – Alice falou – se o senhor pode fazer
 as palavras significarem coisas tão diferentes.*
 – *A questão é – disse Humpty Dumpty –
 quem é que manda... e isso é tudo*
 (Lewis Carroll)

O propósito central desta seção consiste em discorrer a respeito do fenômeno da emulação. O termo “emulação” possui significação similar à “competitividade”, que se constitui em uma expressão mais conhecida desse fenômeno, todavia mais subjetiva, o que obstrui sua utilização como vocábulo núcleo para este estudo.

Diversos estudiosos, como Porter (1999), Ribeiro (2020) e Agostinho (2022), argumentam que o termo “competitividade” apresenta uma grande variedade de enfoques, tornando-o inconclusivo para fins de investigações científicas. Por outro lado, Paiva *et al.* (2016), Ribeiro (2020) e Agostinho (2022) destacam que, apesar da expressão “competitividade” ser consideravelmente pesquisada nas últimas décadas, sua significação ainda gera variadas interpretações, além de significativas controvérsias quanto ao seu uso.

Por essas questões, em conformidade com o que foi considerado na seção introdutória, optou-se pela utilização, nesta dissertação, da expressão “emulação”, para designar as manifestações de antagonismo, em que há, rivalidades, concorrências, disputas, pelejas nas aulas de Educação Física. Paiva *et al.* (2016) colocam-se favoráveis a essa decisão, considerando ser uma boa estratégia a substituição de algumas expressões dúbias, embora primordiais, para o contexto de uma pesquisa. Todo esse imbróglio envolvendo a “competitividade” permitiu a utilização do diálogo entre Alice e Humpty Dumpty como epígrafe que abre a seção.

No que se refere à sua estruturação, a seção foi dividida em cinco subseções, visando dar-lhe maior clareza e organização, colocando-se em debate as concepções epistemológicas relativas à emulação, como também a perspectiva que a literatura científica dedica a esse tema. Na primeira subseção, expõem-se, novamente, em maiores detalhes, os desafios conceituais direcionados à terminologia “competitividade”, tema central do estudo, salientando-se as dificuldades para sua delimitação e a abundância de fatores e áreas sobre as quais o vocábulo se insere à condição humana.

Na segunda subseção, há uma breve apresentação relativa ao campo epistemológico, de modo a entender as diferentes noções teóricas relativas à gênese do conhecimento e, por conseguinte, situar a emulação ao abrigo de uma compreensão devidamente alinhada no plano gnosiológico, explicitando, por sua vez, a ótica sobre a qual nosso estudo a concebe.

Em continuidade, há uma subseção dedicada a explicar o fenômeno do jogo (fenômeno lúdico), ou seja, incorporando a emulação (ou competitividade, conforme o entendimento popular) à atmosfera do jogo, sendo um dos seus elementos constituintes (Huizinga, 2000; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022). Partindo desse pressuposto, admite-se que os desdobramentos interacionistas – entre sujeito “jogante” e ambiente no qual se desenvolve o jogo – podem produzir experiências formativas auspiciosas ou impasses éticos, como advertiram Carneiro *et al.* (2017).

Em concordância às possibilidades de constructos emulativos edificantes, inscreve-se a noção agonística grega, à qual dedicamos uma subseção específica, cujas repercussões históricas e epistemológicas nos conduzem à compreensão da *Boa Éris* hesiódica. E, fechando a seção, discutem-se como o assunto tem sido tratado nos dias atuais e os riscos e desafios para pensá-lo como possibilidade ante a lógica socioeconômica contemporânea, responsável pelo reavivamento do movimento *Fair Play*.

3.1 A competitividade e o desafio de delineá-la

Queria a força das cubanas, a estrutura tática das americanas, o bloqueio das russas, a técnica das chinesas e a defesa das asiáticas em geral. Se conseguíssemos uma parcela de cada item, seríamos uma seleção no mínimo competitiva
(Bernardinho)

Debateu-se, no início dessa seção, a profusão epistemológica relativa ao vocábulo “competitividade”, o que dificultou a sua escolha como termo núcleo para este estudo. Outrossim, suas utilizações tencionam para várias áreas do conhecimento, tornando-o um vocábulo multidisciplinar. Esta pluralidade de abordagens revela o imenso desafio em delineá-lo, não havendo consensos sobre o seu uso, mesmo para os estudiosos no assunto (Porter, 1999; Ribeiro, 2020; Agostinho, 2022).

Os autores Porter (1999), Ribeiro (2020) e Agostinho (2022) consideram que essas condicionantes tornam essa expressão inconclusiva e, portanto, inapropriada para ser utilizada como foco principal de algumas investigações científicas.

Paiva *et al.* (2016), Ribeiro (2020) e Agostinho (2022) esclarecem, por sua vez, que, embora a expressão “competitividade” tenha sido bastante pesquisada ao longo das últimas décadas, as diversidades de interpretações a seu respeito ainda persistem. Fato é que ainda se encontram grandes controvérsias sobre o seu uso.

Buscando o resgate histórico dessa expressão, recorre-se a Agostinho (2022, p. 7), que esclarece: “[...] competitividade advém da palavra *petere*, em latim, cujo significado se prende com os conceitos de procurar, atacar e desejar, juntamente com o prefixo ‘-con’, que significa ‘juntos’”. A partir dessa explanação, competitividade “se relaciona com a existência de uma vontade de agir e se destacar em um determinado ambiente”.

Intencionando descrever a variedade de aplicações da terminologia “competitividade”, busca-se nos estudos de Darwin (2018) a ancoragem argumentativa para legitimar a competitividade sob o entendimento biológico, no condizente ao direito dos seres vivos de repassar os seus genes às gerações seguintes por meio da livre concorrência. Na área econômica, engloba elementos que traduzem o sucesso de empresas e nações, por meio das relações mercadológicas (Porter, 1999; Ribeiro, 2020; Agostinho, 2022).

No universo da Educação Física, a “competitividade” é frequentemente associada à esportivização e à valorização das habilidades físicas ou técnicas de determinados praticantes, ao bom desempenho de algumas equipes ou aos resultados conquistados por elas (Ghiraldelli Jr., 1991). Esta teorização pode ser exemplificada pela epígrafe desta subseção, cujo teor se refere a um trecho do livro *Transformando suor em ouro*, do treinador de voleibol Bernardo Rezende (Bernardinho), no instante em que é realçado por ele que, caso a seleção brasileira de voleibol feminino alcançasse determinadas capacidades técnicas e táticas, se tornaria uma equipe “competitiva” (Rezende, 2006, p. 79).

Outros casos que ilustram essa afirmação foram verificados em momentos específicos da investigação empírica desta pesquisa, especialmente durante as observações das aulas dos docentes participantes, conforme registrado no diário de campo. Ao final de uma dessas aulas, um dos professores comentou: “Amanhã não é um dia bom para você vir, é a aula do primeiro aninho. Eles ainda são pequenos e não sabem jogar, não são competitivos ainda” (P 1²).

² Para fins de identificação dos 12 sujeitos participantes na pesquisa, além do sigilo necessário quanto às suas identidades, o termo “P” será utilizado para designar professor, nomeando-os como P 1, P 2, P 3, e assim sucessivamente. Essa classificação será esmiuçada na seção referente à análise dos dados.

Em outra ocasião, um dos docentes sugeriu: “Devíamos ter combinado para você observar a turma do 5º ano da manhã. Eles jogam bonito, são mais competitivos, dá até gosto de ver” (P 3). Houve ainda uma situação em que uma equipe foi derrotada por outra durante a aula, e o professor comentou: “Eu até entendo perder, mas perco bonito, jogando com meus jogadores mais competitivos” (P 12). Essas falas evidenciam claramente a associação comumente realizada entre competitividade e o desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física.

Diante das argumentações apresentadas e da significativa subjetividade associada à terminologia “competitividade”, bem como das imprecisões frequentemente atribuídas ao termo (Agostinho, 2022), optamos por seguir a sugestão de alguns autores, como Paiva *et al.* (2016, p. 33). Assim, em vez de utilizar uma expressão mais conhecida, porém inconclusiva para os objetivos da pesquisa, decidimos pela “criação de um conceito alternativo”. Este novo conceito, “emulação”³, embora seja menos difundido, expressa de maneira mais precisa a ideia pretendida pelo estudo.

Nessa perspectiva, a emulação assinala a presença das características antagônicas sob a forma de rivalidades, concorrências, disputas ou pelejas que sejam perceptíveis pelos(as) docentes nas aulas de Educação Física. Esta escolha traduz, sobretudo, a tentativa de dissociar o fenômeno da pesquisa do binômio competitividade/prática esportiva (Ghiraldelli Jr., 1991). De maneira equivalente, deseja-se a dissociação do fenômeno emulativo da visão mercadológica nela identificada, associando-a à necessidade de sucesso “num ambiente de vários agentes” (Agostinho, 2022, p. 7).

À vista disso, emulação concerne a um ser/estar humano no mundo: “metade atávico”, na medida em que traz informações herdadas dos antepassados, buscando adaptações à sobrevivência e à vida (Goudot-Perrot, 1979), e “metade histórico”, na medida em que sofre influências de agentes externos, de acordo com cada período (Agostinho, 2022).

Feitas essas considerações, passa-se para a próxima subseção, que discutirá se os padrões de comportamento humano, como a emulação, são inatos, e se manifestam unicamente pela determinante genética, ou se estas características são adquiridas, conforme o ambiente em

³ O educador grego Hesíodo anunciou, em sua obra *Os trabalhos e os dias*, a possibilidade da presença da “Deusa da Emulação”, uma faceta da Deusa *Éris*, manifesta a partir das expressões emulativas. De acordo com o poeta, quando a Deusa da Emulação se manifesta, pronuncia-se a *Boa Éris*, elocução que será detalhada adiante, anunciando-se as expressões de autossuperação, respeito e outros atributos, que tornaram possíveis o conseguimento do apogeu da civilização grega clássica. Vislumbramos que, assim como em *Éris*, dada a existência de múltiplas facetas emulativas, adote-se a faceta da *Boa Éris* hesiódica ao itinerário de emulação contemporâneo.

que o indivíduo está inserido. Com base nestes pressupostos, serão examinados detalhadamente o ponto de vista de alguns estudiosos do comportamento humano, observando-se as suas perspectivas epistemológicas – o inatismo e o empirismo – como fatores que influenciam a emulação humana, como acompanharemos a seguir.

3.2 Concepções epistemológicas para pensar a emulação nos seres humanos

Poderemos compreender, enfim, que o ser humano se faz; que sua explicação está nele mesmo, que é de dentro dele mesmo que tirará os materiais de sua própria construção, que ele é seu grande mistério. É a partir dessa compreensão que se descobrirá a beleza do mundo
(Fernando Becker)

A epígrafe escolhida para esta subseção foi retirada de uma entrevista concedida pelo professor Fernando Becker, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para a *Revista Profissão Docente*, manifestando a sua perspectiva interacionista como premissa para a gênese da estrutura do conhecimento. Antes, no entanto, de explicarmos o interacionismo enquanto noção epistemológica, vejamos distintas perspectivas que, de alguma maneira, se integram a esse entendimento.

Pode-se dizer que aprioristas são aqueles que entendem que as estruturas são inatas e não adquiridas em conformidade com o meio em que o indivíduo se insere, por efeito de um estado de construção perene. Trata-se de uma compreensão em que as “possibilidades do conhecimento são dadas na bagagem hereditária, de forma inata ou submetida ao processo maturacional, mas, de qualquer forma, predeterminadas ou *a priori*” (Becker, 1993, p. 15). Nesse sentido, “o processo maturacional explicaria porque uma criança responde num determinado nível, em determinada idade” (Becker, 1993, p. 15).

De certo modo, essa forma de pensar tem suas “raízes epistemológicas” na tradição do racionalismo alemão. O Racionalismo diz respeito a uma corrente filosófica que sustenta a primazia da razão, da capacidade de pensar, de raciocinar em relação ao sentimento e à vontade, acreditando na superioridade da forma (o pensamento) em relação à matéria (os conteúdos ou objetos do pensamento). No Racionalismo, o sujeito confere ao objeto o conhecimento prévio que traz consigo (Kimura, 2005). Na filosofia racionalista, a razão é considerada a fonte e a origem dos conhecimentos, negando-a aos sentidos. Admite-se que o pensamento claro e lógico constitui as condições necessárias e suficientes para o conhecimento da “verdade”, contudo, o

equivoco incide justamente na falta de uma perspectiva genética, pois tudo está pré-formado (Kimura, 2005).

Segundo Becker (1993), a concepção apriorista se opõe à empirista na medida em que relativiza a experiência, absolutizando o sujeito. Os inatistas sustentam que os traços de comportamento humano, como aqueles encontrados durante o percurso emulativo, encontram-se na raiz biológica do sujeito, pressupondo-se que essas características são próprias dos indivíduos, sendo apresentadas por eles desde o seu nascimento (Goudot-Perrot, 1979). Estas se apresentam, assim, em toda a espécie humana, constituindo-se um traço interiorizado “pelos antepassados dos atuais humanos ao longo de inúmeras gerações, com fins de adaptação à sobrevivência e à vida” (Goudot-Perrot, 1979, p. 7). Otta, Ribeiro e Bussab (2003), por sua vez, expõem que as propriedades genéticas são inquestionáveis, uma vez que algumas manifestações humanas são simplesmente impossíveis de serem explicadas exclusivamente por meio de processos de aprendizagem.

Não à toa, nessa esteira de reflexões inatistas, situam-se os estudos do pesquisador Charles Darwin, um dos principais expoentes e defensores dessa concepção, tendo direcionado os seus trabalhos em defesa da natureza humana, baseando-se nas manifestações de emulação (competitividade) como fator de seleção entre as espécies, a partir de onde algumas das suas conceituações ainda são consideradas atuais (Castañeda, 1997; Otta; Ribeiro; Bussab, 2003; Darwin, 2018).

Em oposição a essa linha de pensamento, há o empirismo, cujas premissas serão expostas de agora em diante. Empirismo, ou filosofia da experiência, refere-se a uma corrente filosófica que considera a experiência como a única fonte reconhecida de conhecimento. A proposta do empirismo consiste basicamente em explicar os conceitos e juízos universais por intermédio da experiência. Por isso, nega o caráter necessário do pensamento, bem como o caráter absoluto da verdade que é acessível ao homem (Kimura, 2005). De acordo com Hessen (1987), a história do empirismo revela que seus defensores procedem quase sempre das “ciências naturais”, o que nos parece compreensível, dado a oposição epistemológica que advogam.

Seu principal expoente foi Locke (1999, p. 719), filósofo inglês que compreendia o conhecimento como “a percepção da conexão e do acordo, ou desacordo e da oposição em quaisquer das nossas ideias”. Complementa o raciocínio afirmando que “onde esta percepção estiver, há conhecimento, e onde não estiver, nós não podemos chegar ao conhecimento, embora possamos imaginar, conjecturar ou acreditar”. A premissa lockeniana fundamenta-se na ideia

de que o conhecimento tem origem nos fenômenos observáveis, e que estes fenômenos do conhecimento se interligam, segundo correlações que podem ser observadas (Kimura, 2005).

Sob o entendimento de Becker (1993, p.12), quem melhor traduz, ou sintetiza a tradição epistemológica do empirismo inglês, seria Hobbes, ao afirmar que “não há nenhuma concepção no espírito do homem que não tenha sido originada [...] nos órgãos do sentido”. Em síntese, diz-se que os empiristas são todos aqueles que pensam que o conhecimento decorre da força dos sentidos, isto é, externo ao sujeito do conhecimento, residindo no objeto, por assim dizer (Becker, 1993). Nesta perspectiva, os traços apresentados pelos indivíduos são adquiridos após o seu nascimento, a partir do ambiente em que eles vivem (Pinker, 2004).

Becker (1993, p. 13) completa que, embora a experiência seja necessária e desejável para o desenvolvimento da inteligência, ela não basta em si, tampouco é suficiente para explicá-la ou subsidiá-la propriamente. Ressalta ainda que “o objeto nunca é conhecido exaustivamente por mais que seja objeto da nossa experiência” (p. 13). Aliás, a experiência pode ser de origem física ou lógica-matemática. Sob o ponto de vista empirista, a emulação humana seria resultante das disputas e competições experienciadas pelo indivíduo, não havendo nenhum movimento interno, nem mesmo quaisquer interações que a pessoa possa eventualmente realizar de modo abstrativo (Becker, 1993).

No movimento associativo de alguns aspectos significativos das duas perspectivas teóricas até aqui expostas, a primeira, cujo conhecimento, ou melhor, as estruturas derivam de condições *a priori* ou de bagagens hereditárias, e a segunda em que as estruturas emanariam dos objetos, depara-se com uma terceira vertente, na qual o conhecimento advém da interação entre sujeito e objeto, denominando-se interacionismo, a perspectiva que será descrita a partir deste ponto (Becker, 1993).

A primeira questão em relação à perspectiva interacionista diz respeito ao conceito de interação, dado que, na maior parte dos casos, acaba sendo empregado de forma equivocada. Essa constatação é ratificada por Becker e Ferreira (2013), ao admitirem que este engano é cometido até mesmo por aqueles que se dizem representantes da psicogênese.

Esclarecem os autores aludidos que:

[...] o verbo *interagir* refere-se sempre aos dois polos da relação: sujeito e objeto, interação, indivíduo e meio interação, alunos e professor interação – o verbo quer dizer que não só o sujeito age sobre o objeto, mas que o objeto também “age” sobre o sujeito (por intermédio da assimilação) e dessas ações mútuas surge um *tertium* que não é nem o sujeito nem o objeto, nem a soma dos dois, mas uma nova síntese (Becker; Ferreira, 2013, p. 194).

Nesse sentido, portanto, “toda vez que conjugamos (o verbo interagir) para um dos polos apenas, estamos minimizando seu significado” (Becker; Ferreira, 2013, p. 194). Em complemento, os autores advertem ser “errado dizer que o indivíduo interage com o meio, o professor interage com o aluno, o sujeito interage com o objeto, o homem interage com o universo” (p. 194). Nota-se a relevância de se compreender o alcance do termo, de maneira que, ao se falar sobre interação, situe-se que “o indivíduo só pode agir, não *interagir*; o meio só pode agir, não *interagir*; o sujeito só pode agir, não *interagir*. Resta compreender como o objeto ou o meio, físico ou social, age sobre o organismo, o indivíduo ou o sujeito” (Becker; Ferreira, 2013, p. 194).

Em face disso, pode-se afirmar que a teoria genética do conhecimento de Piaget observa, a partir das estruturas, um elemento dinâmico de influência mútua. Ora, se há uma construção de estruturas, logo se trata de um modelo explicativo que integraliza a visão compartimentada e estanque destas, defendido tanto no apriorismo/inatismo quanto no empirismo. Inclusive, com base na premissa da construção (das estruturas), advém a expressão construtivismo.

Sendo assim, no construtivismo o conhecimento objetivo torna-se dependente das estruturas de ação resultantes de uma construção, que não são dadas nem no objeto, nem no sujeito, porém, resultam de uma ação que o sujeito deve aprender a coordenar. Trata-se de uma organização que opera no interior de um esquema de assimilação e acomodação de modo combinado. A esse respeito, comenta Becker (2019),

[...] na medida em que assimilamos algo estranho, inusitado, precisamos fazer um esforço especial para dar conta do assimilado. Esse é o esforço acomodador. Acomodação consiste em ajustar os esquemas – organização de ações – de assimilação a essa estranheza; modificar o esquema assimilador para dar conta de algo para o qual não foi programado. Isso exige do sujeito uma intensa atividade de autotransformação. Portanto, esse conceito tem, aqui, sentido oposto ao senso comum. Esse jogo de assimilações e acomodações perfaz a adaptação cognitiva do organismo ao meio, na continuidade da adaptação biológica; não contra ela; na continuidade e a favor do processo homeostático. Isso é, restabelece o equilíbrio perdido por ocasião de uma assimilação que trouxe conteúdos para o qual o esquema assimilador estava apenas parcialmente capacitado; ou, simplesmente, não estava capacitado. Mas, quando a acomodação realiza seu papel, algo novo aparece; o esquema assimilador ganhou em capacidade assimiladora. Piaget chama a isso de *equilíbrio majorante* – cada novo patamar de equilíbrio significa a anexação, como síntese, de algo novo que melhora a capacidade cognitiva do sujeito (Becker, 2019, p. 31).

Em outro trabalho, e na companhia de um coautor, existe a advertência de Becker sobre “as dificuldades de conceituar acomodação, incidindo, com certeza, sobre a compreensão da interação” (Becker; Ferreira, 2013, p. 194). Ele complementa o seu raciocínio com a seguinte

observação: “O meio age sobre o indivíduo somente se o indivíduo o assimilar; o indivíduo poderá, com essa assimilação, se desestabilizar (desequilíbrio); ele age, então, sobre si, modificando-se ou modificando seus esquemas assimiladores (acomodação), para melhor assimilar da próxima vez” (p. 194).

No final das contas, Becker sintetiza todo o modelo, explanando que “acomodação é a ação do sujeito que visa dar conta do desequilíbrio provocado pela assimilação de algo novo do meio – físico, cultural, intelectual, social e científico” (Becker, 2019, p. 32). Já “a assimilação é a ação de trazer algo de fora do meio, para dentro dos esquemas ou estruturas do sujeito; isso implica uma organização do entorno – o sujeito não assimila qualquer coisa, mas apenas o que lhe interessa, o que o afeta (afetividade)” (p. 32). Por fim esclarece que, “acomodação é a ação do sujeito de ajustar os seus esquemas assimiladores para dar conta de conteúdos para os quais os esquemas não estavam programados” (p. 32).

Em conclusão, destaca-se uma preocupação filosófica que relaciona o modelo psicogenético ao entendimento abstrativo do ser humano (Becker, 2014). O pesquisador vai além, explicando que o termo “abstração, do verbo latino *abstrahere* (*abs+trahere*), significa arrastar, puxar, retirar, extrair, aspirar, separar, apartar. Na própria palavra já está compreendida uma limitação “congenita” do conhecimento: nunca se retira, extrai-se ou separa-se tudo, mas apenas algo, algumas características” (Becker, 2014, p. 105).

Com base na visão interacionista de Becker (2019), a proposta de uma organização interna que permite assimilar e acomodar experiências – ou seja, novas construções – também possibilita o desenvolvimento de uma espécie de resiliência. Lettnin *et al.* (2014, p. 327) definem a resiliência como a “capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”.

Em complemento, Ribeiro *et al.* (2011, p. 625) acrescentam que “a resiliência tende a ser particularmente importante e, muitas vezes, essencial em momentos de transição, mudanças e incertezas, os quais costumam produzir nos indivíduos um nível elevado de estresse”, característico do itinerário de emulação. Entretanto, a partir do desenvolvimento dessa capacidade, os indivíduos adquirem características de personalidade e habilidades que permitem resistir a condições adversas e lidar com elas de forma mais plena em ocasiões futuras (Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014).

Em diálogo com essas argumentações, vislumbra-se que o fenômeno emulativo (competitivo), enquanto possibilidade para a formação humana, não deve ser desprezado ou interpretado de maneira restritiva, como preconizam Carneiro *et al.* (2017). Os autores complementam que a emulação “não precisa ser execrada como um vício, uma antítese da

virtude”, podendo inclusive “se manifestar de forma rica em um ambiente justo, em especial aquele decorrente das escolarizações dos indivíduos, onde a formação ética tem oportunidades ímpares de ocorrer” (Carneiro *et al.*, 2017, p. 88). Enfim, consideram que “a competitividade agrega mais motivação para a superação de limites e para o trabalho cooperativo, afinal é típico do caráter do jogo esse fino equilíbrio entre o lúdico e a regra, que amplia o respeito pelo oponente” (p. 88). **Reparemos que a virtude não reside na experiência competidora, tampouco repousa no indivíduo, mas decorre das interações/abstrações que a pessoa coordenou ao interagir/modificar a atmosfera na qual se insere.**

Nessa perspectiva, a proposta interacionista, em certa medida, integra a noção inatista, que percebe a emulação (ou competitividade) como uma característica intrínseca à espécie humana, e a perspectiva empirista, que a interpreta unicamente como fruto das experiências individuais, oferecendo uma abordagem mais ampliada para a assimilação das experiências emulativas. Nessa abordagem, é reconhecida a relevância do fator genético na espécie humana, porém, ressalta, sobremaneira, o papel fundamental das interações que permeiam a vida do ser humano. Essas interações, vistas como oportunidades formativas éticas e morais, são determinantes no desenvolvimento e na solidificação da resiliência, tornando os indivíduos mais preparados para lidarem com o fenômeno emulativo na sociedade (Becker, 1993; 1994; 2019; Pinker, 2004; Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014).

A propósito da alusão ao caráter imanente do jogo defendida por Carneiro *et al.* (2017), dedicaremos a próxima subseção a esse ponto.

3.3 A emulação como elemento constituinte do jogo

*A forma como você vence é
mais importante do que a vitória em si
(Roger Caillois)*

Na presente subseção, procura-se estabelecer, por meio da literatura especializada, que emulação e jogo estão intrinsecamente ligados. Neste íterim, a epígrafe apresentada traz um significado bastante interessante, no sentido em que ambos, emulação e jogo, podem se constituir em gatilhos de aprendizagem acessíveis a todos os alunos (jogadores).

Em resgate às perspectivas emulativas, como prescrito por Porter (1999) e Agostinho (2022), alcançam-se inúmeras áreas de atuação, como a educacional, tecnológica, econômica, normativa, dentre outras. Assumindo-se um ponto de vista mais específico ao mote de pesquisa, ou seja, as aulas de Educação Física, defende-se que a emulação deve transcender a sua

associação habitual com as práticas esportivas e o desempenho dos alunos (Ghiraldelli Jr., 1991), firmando-se em todas as expressões provenientes do jogo (Huizinga, 2000; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022). Dito em outras palavras, a emulação encontra-se presente em todas as atividades elaboradas e aplicadas pelos(as) docentes da disciplina, contemplando toda a cultura corporal de movimento (Freire, 1989; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013; Carneiro, 2015; 2017).

Trazendo para o debate a questão-chave dessa subseção, recorre-se a Huizinga (2000) e Grillo, Scaglia e Carneiro (2022), ao exporem as propriedades emulativas como elementos constituintes do jogo, sendo, portanto, um dos seus componentes. Na visão de Freire (1989, p. 150), a emulação (competitividade) “não nasce no jogo, mas é nele representada”.

Bento (2007) e Kishimoto (2017) adicionam elementos à questão, defendendo que, **no instante em que a emulação se posiciona como fator inerente ao jogo, passa-se a exigir-lhe um amparo normativo, um conjunto de regras que se destina à inibição de hostilidades, não sendo permitido aos jogadores buscarem a vitória a qualquer custo. Caso estas diretrizes sejam quebradas, o jogo se encerra por si só.**

Caillois (1990, p. 11) corrobora Bento (2007) e Kishimoto (2017), confirmando que o jogo necessita de um sistema de regras que delimite o seu espaço de ação, estabelecendo-se “simultaneamente arbitrário, imperativo e inapelável, não podendo serem violadas sob nenhum pretexto, pois se assim for, o jogo acaba imediatamente e é destruído por esse fato”.

Tendo sido emaranhados o jogo e a emulação, e a conseqüente necessidade da existência de um sistema de regras a ambos os fenômenos (Caillois, 1990; Huizinga, 2000; Bento, 2007; Kishimoto, 2017; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022), considera-se necessário um entendimento maior das características presentes no jogo, tendo em vista a sua essencialidade dentro da Educação Física escolar (Carneiro, 2015; 2017).

No entendimento de Huizinga (2000, p. 16), o jogo apresenta-se como “toda e qualquer atividade humana”, destacando-se por sua liberdade e pela absoluta capacidade de envolvimento, podendo ser praticado “dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras”. Já Caillois (1990) acrescenta que o jogo, além da liberdade e do envolvimento, caracteriza-se pela incerteza, inventividade e ausência da necessidade de produção.

Seguindo o mesmo caminho heurístico para entendê-lo com base em suas características basilares, apoia-se nos estudos de Carneiro (2015; 2017), os quais situam o jogo como um elemento capaz de representar inúmeras formas de manifestações corporais, como as danças, as lutas, os esportes, as brincadeiras e a ginástica, dentre outras, constituindo-se um atributo

basilar para as aulas de Educação Física. Estas expressões corporais representadas pelo jogo podem ser ilustradas por meio da mandala do jogo, como está ilustrado na Figura 6.

Figura 6 - A mandala do jogo



Fonte: Carneiro (2017).

Por meio desses raciocínios propostos pela literatura, é possível afirmar que o conjunto de manifestações corporais apresentados nas aulas de Educação Física, expressas em manifestações de jogo, gera traços de emulação presentes nos ambientes de jogo, suscitando a dimensão emulativa na intersecção entre a atmosfera do jogo e as correlações e experiências das pessoas, estando nele inseridas (Freire, 1989; Harris, 1999; Huizinga, 2000; Otta; Ribeiro; Bussab, 2003; Pinker, 2004; Carneiro, 2015; 2017; Scaglia, 2003; Carneiro; Silva; Reis, 2020).

Ao abrigo desse modelo explicativo, tem-se um arcabouço epistemológico para se compreender a importância dos traços emulativos quando são apresentados pelo jogo. Pesquisadores como Carneiro *et al.* (2017), Bittencourt (2019) e Baldi e Bronzatto (2024) consideram a percepção das características emulativas pelos(as) docentes de Educação Física como potentes ferramentas educacionais, traduzidas pelas formações éticas e morais. Outro estudioso que defende a crucialidade do jogo para a sociedade é Huizinga (2000, p. 3), justificando que todas as sociedades simplesmente não existiriam sem a presença deste fenômeno, sob o argumento que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”.

Por outro lado, Caillois (1990) e Carneiro *et al.* (2017) alertam que o jogo, por si só, não possui a capacidade de proporcionar aquisições de aprendizagem. Ele se constitui apenas como um dispositivo (subjetivo) formativo que o indivíduo pode utilizar para a aquisição de

aprendizagens, sendo necessárias intervenções construtivas (docentes) a partir das percepções emulativas, de modo a cotejar relações interpessoais saudáveis, aquisição de valores e virtudes e a preparação para o enfrentamento das situações do dia a dia.

Tomemos a Grécia antiga como referência, civilização na qual a emulação, conhecida por eles como agonística, mostrou-se um elemento basilar para que os helenos atingissem a sua magnificência (Bittencourt, 2005). Dias (2022) também faz jus à essencialidade da emulação para os gregos, ilustrando que um competidor grego, ao adentrar em uma competição, pensava prioritariamente na superação das suas próprias limitações, em sua própria glória, como também na glória de sua *pólis*. Vista desta forma, a emulação assumia de forma contundente um papel cultural e político na antiguidade grega.

Diante da compreensão dos fatos mencionados, que gravitam em torno da presença emulativa nos jogos e na sua primordialidade para o desenvolvimento das civilizações humanas, finda-se essa subseção, dando especial atenção à imprescindibilidade outorgada pela agonística para o avanço de uma das civilizações ocidentais antigas mais notáveis, que foi o berço da civilização ocidental: a civilização grega antiga (Bittencourt, 2019), sobre a qual se discorrerá de agora em diante.

3.4 A agonística na sociedade grega clássica

*Canta-me, ó deusa, do Peleio Aquiles
A ira tenaz, que, lutuosa aos Gregos,
Verdes no Orco lançou mil fortes almas,
Corpos de heróis a cães e abutres pasto:
Lei foi de Jove, em rixa ao discordarem
O de homens chefe e o Mirmidon divino
(Homero)⁴*

Segundo a subseção anterior, a emulação esteve presente de forma veemente na sociedade grega antiga. Na epígrafe escolhida para essa subseção, Homero expõe, por meio dos seus versos, o elo entre os heróis gregos, neste caso Aquiles, e *Agon*, na guerra de Troia. Outros autores, como Jaeger (1995) e Huizinga (2000), também ilustram em suas obras a presença da emulação em inúmeros momentos da história grega, como nos jogos olímpicos ou nas guerras, como a citada batalha troiana.

⁴ Homero foi um poeta grego da era Homérica. Em uma de suas obras, *Iliada*, narrou em versos a guerra entre a Grécia e Tróia. O excerto em questão foi extraído da obra *Iliada*, Canto I, vs. 1-6.

Nesse contexto, considera-se que estas expressões, quando manifestadas na antiga Grécia, eram conhecidas como agonística, ou *agon*, termos que ainda são utilizados por alguns pesquisadores nos dias atuais (Bittencourt, 2019). Exemplificando essa afirmação, temos em Freire (1989), Caillois (1990) e Grillo; Scaglia e Carneiro (2022) a identificação nos seus trabalhos da utilização das terminologias agonística, *agôn* e *agon*, respectivamente, cujas derivações são provenientes da agonística cultivada pelos helenos.

A partir dessa explicação, propusemo-nos a fazer uma analogia quanto ao emprego dos termos helenísticos *agon*, agonistas e agonística, correlacionando-os com a terminologia contemporânea: competição, competidor e competitividade. O primeiro, *agon*, equivale a competição, sendo a ação de disputa entre as pessoas. Agonista iguala-se a competidor, o participante da disputa, enquanto a agonística identifica-se com a competitividade ou emulação, uma vez que ambos se estabelecem como fenômenos, colocando-se como fatores existentes nas sociedades humanas, sendo capazes de impelir os sujeitos à ação de competir (Freire, 1989; Caillois, 1990; Bittencourt, 2019; Silva, 2021; Silva; Campos; Roble, 2022; Michaelis, 2023).

Alguns estudiosos como Caillois (1990) e Silva (2021) preconizam *agon* como uma proposta de antagonismos, em formato de jogos ou competições organizadas, que se firmam em condições de similaridade, para que determinado competidor possa prevalecer sobre os seus iguais. Essas competições se encontram estilizadas a partir das formas de disputa vislumbradas na Grécia clássica. Porém, se considerarmos a significação de *agon* para o povo grego antigo, percebemos que esse termo fazia parte da sua mitologia, no ponto em que aquela civilização considerava *agon* como um espírito personificado, capaz de impulsionar os seres humanos para a competição, para os jogos ou para a guerra (Silva; Campos; Roble, 2022). Em adição a esta argumentação, Silva (2020) completa que *agon* se constituiu como um elemento fundamental para o desenvolvimento da Grécia em seu apogeu, uma vez que foi por meio desse impulso que a educação grega pôde se realizar.

Ainda em consideração às exposições teóricas dos estudiosos sobre a importância de *agon* para os helenos, fica demonstrado que a agonística possibilitava uma vida saudável àquele povo. Bittencourt (2010a) classifica a agonística que estava presente na Grécia antiga como um verdadeiro estimulante, um motivador crucial para a superação das adversidades e dificuldades da existência, ou seja, um fomentador para a própria superação de limitações, e não uma forma incontida de destruição e extermínio. Sob uma análise epistemológica, pode-se afirmar que o interacionismo entre o ambiente agonístico e os indivíduos engendrou uma formação ético-política muito promissora para o contexto histórico em questão.

Entendendo melhor a noção do fenômeno agonístico para a sociedade helênica, Bittencourt (2005) descreve como eles a vivenciavam, posto que ela:

[...] se assemelha assim a um tônico, **capaz de preparar o homem grego para as dificuldades da existência, através da concepção de que o mundo é marcado por uma competição inextinguível, e que, para que se produzam obras valorosas, de renome, torna-se essencial que o ser humano tenha o vigor necessário para vencer as suas mais terríveis adversidades cotidianas. E essa nobre força se desenvolve através da superação dos limites, motivada pela afirmação de uma agonística saudável, que preconiza o respeito ao oponente, aquele que possibilita a nossa própria afirmação, uma vez que, com o rival, instauramos uma nobre relação de forças** (Bittencourt, 2005. p. 5, grifos nossos).

É oportuno aludir a visão de um dos expoentes da cultura clássica grega, o poeta Hesíodo (2012) para *agon*, no qual buscaremos, na sua poesia, a tradução do sentido deste termo para a Grécia clássica:

ela leva ao trabalho mesmo a pessoa sem meios. / Pois um homem sente falta de trabalho ao olhar para outro / que, rico, apressa-se a arar, plantar / e administrar bem sua casa, e um vizinho procura igualar o outro / que se apressa em alcançar a fartura. Essa Luta é boa para os mortais. / O oleiro irrita-se com o oleiro, o carpinteiro com o carpinteiro; / o mendigo inveja ao mendigo, o poeta ao poeta (Hesíodo, 2012, vs. 20/26).

Porém, de maneira oposta à conduta do agonista Hesiódico, Dias (2022) nos lembra que, nos tempos pré-homéricos, a imaginação grega revestia-se de atrocidades. Na era titânica, os guerreiros tomavam para si todas as possíveis honrarias que as batalhas pudessem trazer, e as culpas de suas atrocidades eram atribuídas aos deuses que detinham a justificativa para toda a maldade exteriorizada pelos homens. Além disso, mesmo durante a fase homérica, por vezes também se davam a guerra desmedida, a destruição descabida e o sofrimento. Quando essas expressões da agonística se apresentavam, os helenos as associavam à presença da Deusa Éris.

Na mitologia grega, a deusa Éris era filha da deusa Nix e esposa de Éter. Éris era conhecida como a Deusa da Discórdia e era a causadora de combates e guerras por meio de rumores, ciúmes e outras paixões perversas (Robles, 2019). De acordo com a mitologia grega, a Deusa Éris era mãe de Limos (a fome), Algea (a dor) e Dysnomia (a desordem). Homero fez alusão à Deusa Éris em sua obra *Iliada*, como sendo a motivadora da famosa guerra de Tróia, quando incitou uma desavença entre as deusas Hera, Atena e Afrodite (Homero, 2009). A “*Éris má*” foi cultivada entre o povo grego até que Hesíodo, autor da obra *Os trabalhos e os dias*, trouxe a possibilidade da *Boa Éris*, condição possível aos agonistas. Essa questão será tratada de forma mais detalhada adiante.

Os helênicos acreditavam que, quando a Deusa Éris ostentava a sua feição perversa, ela se mostrava como a Deusa da Discórdia, a Má Éris (Mateus, 2018). Desta maneira, quando a manifestação agonística se expunha pelos impulsos da destruição, do aniquilamento e do extermínio de tudo que existia, a Má Éris estaria influenciando os agonistas a manifestarem o seu lado sombrio.

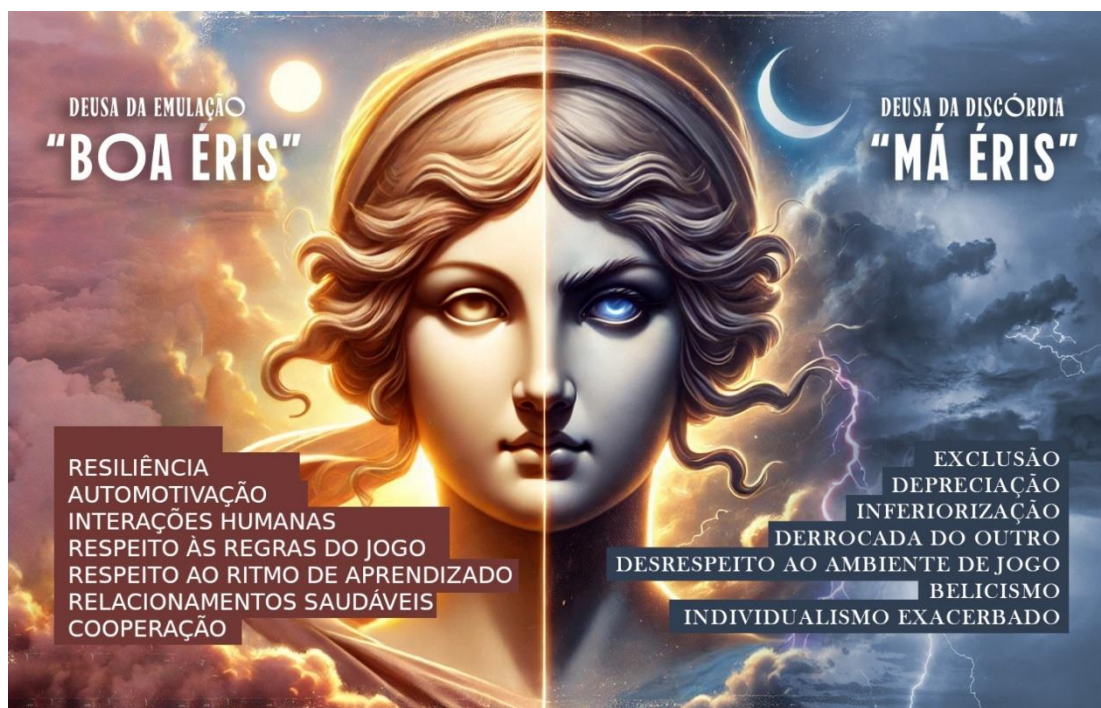
A esse respeito, Dias (2022) expõe que os gregos foram considerados os seres mais humanos da antiguidade, e que, portanto, eles manifestavam, em alguns momentos, um caráter cruel e, por vezes, selvagem. A estudiosa conclui pontuando que, nas competições e guerras, os gregos expunham os seus sentimentos reprimidos, dando livre curso ao seu ódio (Dias, 2022). Com relação a isso, Jaeger (1995) acrescenta que, a partir do momento em que um maior entendimento sobre as coisas defrontou a impulsividade, o ideal da velha e empobrecida agonística grega foi perdendo o seu lugar de destaque na sociedade grega, e um novo caminho foi sendo indicado para a verdadeira compreensão do ideal agonístico.

A partir desse ponto, Bittencourt (2019) alega que os agonistas gregos, e mesmo os seus deuses, passaram a não mais enaltecer os impulsos belicosos. Observando-se a agonística a partir de então, percebe-se que, mesmo diante do grande poder destrutivo dos guerreiros homéricos, sempre existia o respeito pelo oponente e pela harmonia das coisas, e em nenhum momento se daria uma exaltação ao caos.

Contudo, coube a Hesíodo (2012) anunciar que, além da existência da Má Éris, que dá origem ao sofrimento, à destruição e à ruína, existia a possibilidade da existência da Boa Éris, que origina a Deusa da Emulação. Quando essa faceta de Éris se anuncia, identificam-se as expressões da autossuperação e do respeito, dentre outros atributos. Mateus (2018) complementa explicando que a agonística grega, em seu apogeu, se deu pela evolução da mitologia grega, na qual Éris se distancia de sua caracterização “má”, que apregoa a destruição, para se consolidar em sua caracterização “boa”, incorporada pela emulação.

A Figura 7 ilustra de maneira interessante as diferentes manifestações da Deusa Éris, ora se apresentando como a Deusa da emulação, ora se apresentando como a Deusa da discórdia. Dado que o itinerário emulativo apresenta uma neutralidade inerente (Jaeger, 1995; Weinberg; Gould, 2017), os indivíduos são confrontados com a necessidade de optar entre essas duas direções. Voltaremos ao debate da isenção do percurso de emulação na subseção seguinte.

Figura 7 - As caracterizações da Deusa Éris ao itinerário emulativo



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Na busca pelos escritos de Hesíodo, Manacorda (2022) anota que poucas obras do poeta e educador grego chegaram até nós. O historiador reconhece somente quatro excertos existentes dos escritos de Hesíodo como genuínos e alguns outros possuindo origens contestáveis. Observa-se que, na obra *Os trabalhos e os dias* (2012), analisada em alguns momentos desta dissertação, existe um forte testemunho moral direcionado ao trabalho, contrapondo-se de forma enfática aos poderosos e prepotentes (Manacorda, 2022). No que diz respeito à menção de Hesíodo sobre a possibilidade da Boa Éris, é atribuída à obra *Os trabalhos e os dias* (2012) uma compilação inscrita em uma placa de pedra desgastada pelo passar dos séculos. Esse poema teria sido encontrado por um viajante de nome Pausânias, o qual, quando deteve a obra em suas mãos, compreendeu que havia encontrado algo que não era elementar para aquele tempo, pois, diferentemente de todas as demais inscrições cujos gregos haviam visto, esta iniciava-se com a explanação: “Há sobre a terra duas deusas Éris” (Dias, 2022, p. 41).

Vejamos os versos de Hesíodo:

Ora, não houve apenas um nascimento de Lutas, mas sobre a terra / existem duas. Quando alguém observa uma delas, considera louvável; / a outra é digna de censura: elas têm ânimos diversos. / Pois uma promove a guerra má e a disputa, / é a cruel. Nenhum mortal a ama, mas por necessidade, / pela vontade dos deuses, têm de honrar a Luta pesada. / A outra, a primeira, gerou-a a Noite escura, / e o filho de Crono, Zeus sentado em alto trono, / habitante do éter,

colocou-a / nas raízes da terra; é bem melhor para os homens: (Hesíodo, 2012, vs. 11/19).

Ainda sobre o entendimento dos escritos de Hesíodo, constata-se a advertência de que, diante de uma situação em que a agonística se faz presente, o ser humano jamais deveria permitir que se consolidasse o ódio ou o extermínio do oponente, características da *Éris Má*. O agonista deve confiar na excelência do empenho de um ser humano mais pronto para superar as adversidades, características da *Boa Éris*.

Bittencourt (2010b), por seu turno, explana que, diante da figura do oponente, evitavam-se impulsos corrompidos e reativos, os quais foram substituídos pelas pulsões de amizade ou até mesmo de amor, uma vez que a figura antagônica fornece ao agonista o fundamento da vida, a possibilidade de superação das suas dificuldades e a preparação para as vicissitudes que *agon* pudesse trazer.

Com resgate ao que foi pontuado por Dias (2022), vê-se que aquele homem grego cruel, que despertou e expôs os sentimentos da destruição, da ira e do caos diante da agonística, acabou por trazer para dentro de si esses mesmos sentimentos, o que deu origem a atos verdadeiramente repulsivos. A autora se alinha ao pensamento de Hesíodo (2012), alegando que um semblante de *Éris*, a *Boa Éris*, deve sempre ser exaltado, e sua outra feição, a *Má Éris*, restringida, pois são completamente contrárias. Uma desperta nos homens a necessidade do trabalho e da superação, e a outra conduz a ambientes hostis, ao *agon* destrutivo e ao caos. Perseguindo o ideal da *Boa Éris*, Hesíodo (2012) adverte que o homem necessitado de posses observa o outro que é rico, e então apressa-se em semear e cultivar a terra dura de maneira idêntica ao exitoso e trata de arrumar de forma satisfatória a sua casa para viver bem, sendo nessa vertente que a sociedade grega atingiu o seu esplendor agonístico. Nota-se a pujança formativa proveniente da emulação, ou da *Boa Éris*, por assim dizer.

Essas reflexões nos levam a pensar sobre a necessidade de se nutrir a *Boa Éris* diante da presença de *agon*. À vista disso, optou-se pela criação de uma subseção específica – no interior da mesma subdivisão organizativa –, de modo a expor a condição exitosa adquirida pelos agonistas gregos, sob essa perspectiva.

Boa Éris

*Há para humanos de ventos por vezes
muitíssima
necessidade. E há de celestes águas,
pluviosas filhas da nuvem.*

*Mas se com labor alguém é bem-sucedido,
melivóceos hinos
princípio de pósteros louvores
tornam-se e fiel penhor de grandiosas
excelências
(Píndaro)⁵*

Píndaro foi um expoente da poesia grega em sua era clássica. De acordo com Jaeger (1995), os seus hinos estavam sempre ligados à agonística e a momentos de glória e superação dos agonistas de sua época. Esses poemas se lançavam a festejar e exaltar grandes feitos dos homens gregos. Habitualmente eram cantados por um coro de jovens que, em ocasião oportuna, celebrava o agonista afortunado.

Em resgate ao que foi exposto anteriormente, verificou-se que os gregos reconheceram na *Boa Éris* um estilo de vida no qual se vangloriavam, assumindo-a em todas as instâncias do seu cotidiano. Durante as disputas dos jogos olímpicos, os agonistas pleiteavam a superação de si mesmos, sendo que o campeão aspirava apenas a uma coroa feita por ramos de oliveira entrelaçados, ou seja, não priorizavam nesses momentos a busca por riquezas materiais. Bento (2018, p. 159) menciona o fato de Tritantaímes, conselheiro de Xerxes, o rei dos persas, ter declarado: “Ai, Mardônio, que homens são esses contra quem nos levas a combater, se eles não lutam pela riqueza, mas só pela superioridade, ideais e glória!”.

Nesse ínterim, a agonística é tratada dentro das perspectivas da *Boa Éris*, visto que os agonistas desenvolviam um traço de compatibilidade pelo seu antagonista, manifesta pelo modo respeitoso e honesto diante de *agon*. Concordando com as colocações e indo além, Bittencourt (2010b) adiciona que essa identidade foi obtida a partir da compreensão que o agonista grego desenvolveu sobre a importância do seu oponente para que ele próprio pudesse expandir a capacidade de autossuperação e da solução das suas próprias dificuldades. E, ainda, quando o agonista era capaz de consumir a *Boa Éris* durante a realização de *agon*, ele era efusivamente festejado, tratado com honrarias e visto como herói pelos seus compatriotas.

Retomando os escritos de Hesíodo (2012), verifica-se que os valores exercidos inicialmente pelos heróis gregos, por meio da prática da *Boa Éris*, passaram ao senso comum, ou seja, aquela nova conduta que os agonistas olímpicos e os guerreiros praticaram igualmente passou a ser exercida pelos homens comuns na sua vida cotidiana, quando trabalhavam de forma exaustiva para sustentar as suas famílias. Tal fato, de igual forma, ocorre quando se

⁵ Píndaro foi um expoente da poesia grega clássica e viveu entre 518 a.C. e 438 a.C. A epígrafe contém os primeiros versos do epinício escrito para Hagesidamo de Locres Epizefíria, vencedor no pugilato para meninos, em Olímpia, no ano de 476 a. C. A ode é conhecida como Olímpica 11.

coloca que “cada homem deveria se esforçar em ultrapassar um adversário à altura de si mesmo, possibilitando, assim, **a continuidade do espírito de competição em novas combinações de forças relacionais**” (Bittencourt, 2019, p. 8, grifos nossos). Desta forma, as pulsões humanas de preservação e belicismo não mais eram dominantes, dando lugar ao senso de superação.

Hesíodo conclui que os valores e atitudes advindos da *Boa Éris* deveriam permanecer interiorizadas no agonista, que seria indubitavelmente aclamado e valorado pelo seu povo. No momento em que isso acontecesse, cada cidadão ficaria permeado por edificações positivas, trazidas pelo competidor no cumprimento do seu papel social quando pretendia uma melhoria de si mesmo e da sua *pólis*. Assentindo positivamente para as alegações de Hesíodo, Bittencourt (2010b) elucida que, além dos ganhos pessoais que a *Boa Éris* proporcionava para os envolvidos em *agon*, alcançava toda a sociedade, pois, contemplando o legítimo esforço dos agonistas em se superarem, havia uma necessidade imanente de que todos se engajassem em busca do trabalho árduo e de melhorias. Dada esta condição, a derrota, de forma nenhuma, tornava-se um desprestígio, tendo em vista todo o esforço do grego envolvido no processo agonístico. **Reparemos no *ethos* cuja percepção de emulação suscita.**

Diante de todas estas colocações, pode-se afirmar que, enquanto os agonistas gregos e todos os seus concidadãos conseguiram fazer uso da *Boa Éris*, toda aquela civilização, em grande medida, conseguiu manter o seu esplendor. Adiciona-se, além disso, que, na antiga Grécia, os agonistas arrogantes, os quais se vangloriavam imbatíveis, não eram vistos com bons olhos. Os gregos consideravam que o agonista presunçoso podia colocar a agonística em risco, além de toda a sua *pólis*, ferindo um dos princípios básicos de *agon*, a justa medida. Nesta esteira, *agon* é contrário ao monopólio, exigindo-se sempre que o agonista vencedor busque ir além, no sentido de que um estimule o outro, e todos possam se sobressair nas suas qualidades e vencer as suas dificuldades (Dias, 2022).

Interpolando uma posição similar, Bittencourt (2010b) admite que, diante das manifestações agonísticas na sociedade grega, a justa medida de forças tornava-se essencial. E, uma vez observada uma discrepância acentuada de habilidades de um agonista sobre os outros, *agon* corria riscos de término imediato, pois via ferido um dos seus princípios primeiros. O pesquisador complementa, ademais, que o povo grego conspirava em favor de renovações no círculo de disputa, haja vista não serem favoráveis à manutenção hegemônica por tempo prolongado (Bittencourt, 2010b).

Pesquisas semelhantes da mesma temática foram realizadas por Caillois (1990) e Bittencourt (2019), averiguando-se que os agonistas helênicos deveriam apresentar equidade de competências, a fim de que *agon* pudesse se sustentar. Essa condição mostrou-se

imprescindível para a inquestionabilidade da disputa, possibilitando a continuidade do processo agonístico em ocasiões futuras.

Trazendo mais elementos à questão da justa medida, os gregos consideravam que, caso fosse constatado um agonista que se situava em um estado de maestria superior aos demais, eles estariam em eminência a retroceder ao estado de *Má Éris*, na medida em que a superação da era dos impulsos titânicos só foi possível pela constante manutenção da agonística saudável e superação individual em prol da coletividade (Bittencourt, 2010a).

À vista da importância que a justa medida ocupava na sociedade grega, uma vez verificando-se um agonista vencedor de uma disputa, lhe caberia procurar outro oponente que estivesse à sua altura, sob pena de castigo dos deuses (Bittencourt, 2010b). Dias (2022) anota que os deuses gregos se colocavam como espectadores das disputas agonísticas. Eles testemunhavam as competições como mantenedores de *agon* e, caso observassem um agonista que se distinguiu de forma extremada, este passava a ser considerado como um rival em potencial, e a fúria divina recaía sobre o campeão. A pesquisadora cita o exemplo de Miltíades, que venceu consecutivamente algumas competições e acabou impossibilitado pela sociedade grega de participar de disputas futuras, por ter infringido a lei agonística da justa medida, colocando-se como um competidor imbatível. Uma vez que Miltíades buscava incessantemente por *agon*, apesar de impossibilitado, acabou por desobedecer ao banimento, o que ocasionaram a sua desonra diante do seu povo e o seu posterior enlouquecimento.

Ainda na esteira de raciocínio da justa medida, as pesquisas de Bittencourt (2005) apontam que os gregos, na tentativa de evitar que experiências como a de Miltíades voltassem a acontecer, acabaram por instituir o ostracismo. Este apregoava que uma pessoa pública que perdurasse nas suas atribuições por um período prolongado deveria ser afastada, permitindo que outros compatriotas pudessem ocupar o seu lugar, direcionando a regra agonística da justa medida para outros espaços da sociedade.

Como fecho dessa subseção, trazemos a exposição de Weinberg e Gould (2017). Eles sustentam o fato de que os agonistas que realmente colocaram a *Boa Éris* em uso viram na justa medida um motivador de si mesmos e dos seus oponentes, no sentido de não haver estagnação, e sim uma busca contínua por superação e melhorias tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

3.5 As manifestações emulativas nos dias atuais

*Sei apenas que é preciso ganhar;
que esta é para mim a única saída.
Talvez por isso eu tenha a impressão
de que infalivelmente ganharei
(Fiódor Dostoiévski)*

Após apresentada a agonística como um dos elementos essenciais para que a sociedade grega clássica pudesse atingir o seu ápice, considera-se igualmente importante detalhá-la a partir da sociedade contemporânea, de agora em diante.

Buscando-se os estudos de Mateus (2018, p. 6) sobre as similaridades históricas antigas e modernas percorridas pela humanidade, consideram-se três possibilidades de caminhos que podem ser adotados a partir da observância dos antepassados. O primeiro deles segue pela vertente da pura repetição do modelo já vivido, percorrendo-se exatamente as mesmas trajetórias já exploradas anteriormente. Em seguida, observa-se a linha do desprezo, ignorando-se completamente aquilo que possa ter existido ou vivido, presumindo-se que os indivíduos vivem interminavelmente todas as experiências de formas inteiramente novas. Por fim, vislumbra-se uma tendência de superação, na qual se mira na sobreposição da história, visto que a concretização das coisas acontece em um formato superior àquele já acontecido. À guisa de conclusão, o pesquisador afirma que a sociedade atual exhibe particularidades depreciativas aos modelos bem-sucedidos da história, decidindo-se pela tentativa de suplantá-las como recurso de autoafirmação.

Percorrendo-se esse caminho de obscurantismo e desligamento das experiências vivenciadas pelos nossos ancestrais, pretende-se o apagamento dos valores que foram interiorizados pela coletividade humana acerca das suas valorações constituídas (Pinker, 2004). Defende-se uma posição diversa, realizando-se um exame dos caminhos já experimentados em outras épocas, copilando-se as suas experiências de sucesso e aplicando-se estes conhecimentos a partir de então (Mateus, 2018). Bittencourt (2021, p. 213) sustenta uma visão complementar, ressaltando a importância que “adotemos um enfoque crítico ao analisarmos a conjuntura civilizacional na qual estamos inseridos”. Explica que a pretensão não é um retorno, de todo modo, a um passado ilibado, porém, justifica-se em alguns momentos e buscam-se, a partir das suas experiências significativas, aditivos edificantes para a nossa civilização.

Inserindo-se o sistema escolar nesse cenário, notam-se similaridades. As instâncias educacionais superiores, apesar de fazerem alguns avanços, na maioria das vezes não analisam as contribuições adquiridas pelas vivências decorridas, incorrendo em perdas de contribuições

que poderiam ser incorporadas às necessidades presentes, evidenciando-se que qualquer rejeição absolutista afasta a aliança das necessidades atuais daquelas exitosas do nosso passado (Freinet, 1998).

Apontando para a necessidade de situar as manifestações emulativas na sociedade moderna, percebe-se a influência que nosso sistema socioeconômico exerce sobre estas, destacando-se a tendência exagerada e doentia por sucesso e conquistas, além da necessidade constante de autoafirmação em todas as formas possíveis de emulação (Kumakura, 2018; Barros, 2023).

Nessa esteira argumentativa, Bittencourt (2009) converge a Han (2017), alertando que os traços emulativos estão atualmente associados à lógica de produção capitalista. Já Baldi e Bronzatto (2024, p. 11) ressaltam a falta de solidez e clareza na hierarquia de valores apresentados pela sociedade contemporânea, o que habitualmente resulta em interações humanas caracterizadas pela superficialidade. Advertem, portanto, para a necessidade de as instituições escolares alinharem suas expectativas com as interações interpessoais formativas, associando o conhecimento a aquisições éticas e morais, na busca pelo bem comum.

Na mesma linha de debates, Branco (2011) argumenta que as pessoas têm tomado decisões lastimáveis ao defrontarem as situações de emulação, trazendo consequências desastrosas para toda a sociedade, uma vez que a emulação está onipresente em nosso planeta. Essa onipresença destaca-se como uma característica central da emulação, reforçando a sua importância na consolidação das aprendizagens.

Defende-se, nesse sentido, que a presença do fenômeno emulativo, da disputa saudável e das relações antagônicas pode favorecer a consolidação das aquisições éticas e morais no ser humano. Entretanto, vislumbra-se a emulação ao abrigo da *Boa Éris*, pois, se as pessoas voltarem-se para a sua outra feição, a *Má Éris* remete, em consequência, à violência desmedida, à agressividade, à truculência e ao caos, ou seja, à barbárie, resultando em uma paralisia total da sociedade às vistas da ultrapassada era titânica (Branco, 2011).

Reconhecendo-se a tendência da atual sociedade de associar-se à *Má Éris* emulativa, em sua busca desenfreada por sucesso, visibilidade e vitórias a qualquer custo, afastando-se, assim, da *Boa Éris*, torna-se necessário aprofundar a análise da relação entre essa emulação e o atual sistema capitalista, o que será explorado a seguir.

Emulação e capitalismo (neoliberal)

*O sujeito de desempenho encontra-se
em guerra consigo mesmo
(Byung-Chul Han)⁶*

A epígrafe dessa subseção nos leva a refletir sobre as implicações emulativas no ser humano moderno, pois, conforme descrito na subseção anterior, sofre inúmeras influências, como as do sistema social e econômico na nossa sociedade. Para Han (2017), a sociedade contemporânea testemunha a lógica do desempenho, na qual os indivíduos são vistos como agentes de produção e eficiência. Nessa linha de pensamento, o autor introduz o conceito de “sujeito de desempenho”, a partir do qual cabe a cada indivíduo ser o autor da sua autoexploração. A autoexploração, por sua vez, revela a autoemulação, na medida em que as pessoas vivem em constante emulação (competitividade) consigo mesmas e com os outros (Han, 2017).

Alguns teóricos sugerem que, pelo fato de a raça humana se vincular historicamente às disputas, os mercados econômicos aproveitaram-se desse nicho, exigindo dos indivíduos a busca incessante por excelência, desempenho e visibilidade. Desta maneira, as pessoas passaram a buscar sempre o limite da sua própria produção e, para isso, são compelidas a superar tanto a si mesmas quanto também os outros, em uma busca incessante por soberania (Han, 2017; Barros, 2023).

Além disso, as tendências neoliberais e capitalistas intensificaram essas dinâmicas, promovendo valores que tencionam a eliminação dos concorrentes, impondo a lógica do alto desempenho e sentenciando o “progredir ou perecer”. Na sociedade do século XXI, o desempenho máximo alcançado por meio da emulação é constantemente exaltado e serve de inspiração para a sociedade (Barros, 2023).

Não se pretende de forma alguma desmerecer a autossuperação e a buscar vitórias, mas muito pelo contrário. No entanto, argumenta-se que essa busca pela preeminência não deve limitar as experiências humanas, partindo do pressuposto de que a maioria dos indivíduos se encontra dentro dos padrões médios de produção (Barros, 2023). A emulação nos moldes modernos não vem oferecendo espaço para que as pessoas estabeleçam uma meta individual definida por elas. Em vez disso, elas são pressionadas, tanto pela sociedade quanto por elas

⁶ Byung-Chul Han é sul-coreano e atualmente mora na Alemanha, onde é professor na Universidade de Berlim. É autor de vários ensaios sobre a sociedade e o ser humano.

mesmas, a serem sempre as melhores em tudo que fazem, e, assim, buscam superar seus próprios limites até o ponto da exaustão (Bento, 2007; Carneiro *et al.*, 2017; Han, 2017; Barros, 2023).

Soma-se a isso o fato de o fenômeno de emulação estar em grande ascensão na sociedade (Porter, 1999; Carneiro *et al.*, 2017). Impulsionadas pela aparente liberdade oferecida pelo sistema socioeconômico atual, que permite a autossuficiência produtiva, as pessoas têm adotado uma produtividade emulativa, muitas vezes optando pelas singularidades da *Má Éris*. Isso reverbera em toda a estrutura social (Han, 2017; Ribeiro, 2020).

No entender de Arroyo (2013, p. 662), uma das características dessa expansão emulativa consiste na privatização dos espaços públicos, oferecendo alta lucratividade para a esfera privada sobre áreas que tradicionalmente são de responsabilidade do Estado. Tal afirmação refere-se ao avanço neoliberal, que tem incentivado inclusive privatizações dos espaços educacionais públicos. Esse processo denota uma “desnecessidade do público”, transformando os espaços educacionais públicos em mercado. Esses fenômenos estruturais e persistentes em nossa formação educacional são decorrentes de movimentos emulativos que defendem a apropriação privada do conhecimento, evidenciando uma mudança paradigmática na gestão e na função social da educação (Arroyo, 2013, p. 666). Consequentemente, tais dinâmicas provocam uma reconfiguração do papel do Estado, que passa a atuar mais como facilitador do mercado do que como garantidor do direito à educação pública de qualidade.

Seguindo com Arroyo (2013, p. 668), expõe-se que a escola só será verdadeiramente pública quando promover a socialização nos ambientes escolares. Seus estudos destacam que esses espaços ainda se manifestam por condições de meritocracia⁷, nos quais “reproduzem e reforçam sua tradicional inferiorização-subalternização nos padrões segregadores de poder”. Essa observação sublinha a necessidade de que a chegada dos setores populares à escola pública passe pela *Boa Éris* nos ambientes escolares, respeitando a verdadeira essência do público, inspirada na pólis grega. É fundamental que a escola pública funcione sob a lógica dos valores públicos, promovendo a igualdade, a inclusão e a democratização do conhecimento e não se

⁷ Refere-se a uma prática educativa surgida com a intenção de socializar as oportunidades na educação, trazendo avanços com relação às antigas instrumentalizações. Entretanto, estabelece-se a partir da condição da recompensa, na qual se avalia a habilidade de cada aluno individualmente, adotando-se o preceito de que quem tem melhor desempenho merece mais. Isso acaba contribuindo para acentuar algumas desigualdades e diferenças, que passam a ser justificadas como merecidas. Em uma escola verdadeiramente justa, observa-se, além do esforço e desempenho, também o ritmo de aprendizagem de cada aluno, além de outros fatores estruturais externo que acabam determinando pontos de partida diferentes e indicando o sucesso de alguns, em detrimento do fracasso da maioria, gerando sensação de culpa e derrota (Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024).

subjugue aos valores privados do mérito ou da concorrência. Apenas assim será possível construir um sistema educacional que seja verdadeiramente público, com foco na formação cidadã e no fortalecimento do espírito comunitário.

Adicionando mais elementos à questão meritocrática presente na sociedade moderna, percebe-se que essa variável intensifica ainda mais a pressão pelo autodesempenho, em uma interminável perseguição por visibilidade e elitismo, resultando em exclusão e depreciação (Junior; Batista, 2012, Batista *et al.*, 2015; Han, 2017). Nessa esteira, Batista *et al.* (2015) alertam que, em uma sociedade dominada pelo autorrendimento e pela lucratividade estremada, o fenômeno emulativo tende a manifestar-se de forma similar, gerando aquisições (um *ethos*) altamente prejudiciais para a espécie humana. Os estudos de Branco (2011) buscam evidências que possam distinguir a governabilidade, definida como a legitimidade de um governo em promover as transformações necessárias à sociedade, e a governamentalidade, caracterizada por uma visão neoliberal, na medida em que cada cidadão é responsabilizado pelo comportamento de todos e convocado ao exercício contínuo de controle sobre si e sobre os demais membros da sociedade.

Todos os pontos considerados eclodem nas aulas de Educação Física em uma espécie de “efeito rebote”, uma vez que nessas aulas as manifestações de emulação são frequentes, suscitando altas inclinações para a condição meritocrática, requisitando-se dos discentes uma busca incessante pelo destacamento individual a qualquer custo (Han, 2017; Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024). Nessa linha de pensamento, Silveira e Dias (2019) alertam que o bem-estar coletivo em aulas de Educação Física sofre prejuízos enormes em contato com a *Má Éris* emulativa. Como exemplo, destaca-se o aumento dos movimentos excludentes dos alunos que estão em fases distintas de consolidação das suas aprendizagens, o que acarretará, muito possivelmente, no afastamento discente dessa disciplina. Com base nesses indicativos, a emulação assume um caráter opressor, aprisionador e limitador da experiência humana. Em outras palavras, diante de “um ambiente sem justiça e desumanizado, a competitividade se vê privada de seu amplo potencial de formação ética, de onde ela poderia produzir empenho, excelência individual e autossuperação, por exemplo” (Carneiro *et al.*, 2017, p. 88; Barros, 2023).

Para Baldi e Bronzatto (2024, p. 24), a escola (aulas de Educação Física) precisa resgatar a sua função favorecedora da construção de saberes. Isso impele o trabalho com os discentes da “cultura do sentido”, pautando todas as convivências em atitudes éticas e morais. Assim, defendemos que a emulação prescrita pelo sistema social moderno seja suplantada pela *Boa Éris* emulativa, preenchendo as aulas de Educação Física de interações que transcendam o

ensino dos conhecimentos disciplinares, atingindo o ser humano em sua plenitude (Bittencourt, 2005; 2019; Han, 2017; Baldi, Bronzatto, 2024).

Uma outra característica presente nas aulas de Educação Física que a conectam frequentemente à *Má Éris* emulativa, é a enorme esportivização da disciplina pelos seus docentes (Freire, 1989; Darido, 1999; Bittencourt, 2005; 2019). Esse movimento revela habitualmente tendências associadas ao *merchandising* e à autovisibilidade, transformando o docente e a própria instituição educacional na qual ele esteja vinculado em mercadorias. Neste ínterim, destituem-se as oportunidades educacionais que o itinerário emulativo é capaz de proporcionar, uma vez que a sua presença ligada ao esporte quase sempre se encontra vinculada ao *marketing esportivo* e à necessidade de resultados. Infelizmente a Educação Física ainda não consegue fugir destes contextos (Darido, 1999; Mello, 2005; De Rose Jr., 2009; Han, 2017).

Nesse sentido, argumenta-se em favor da ampla utilização da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física, aliando-se os conhecimentos específicos da disciplina às formações éticas e morais (Freire, 1989; Carneiro, 2015; 2017; Baldi, Bronzatto, 2024). Isso “pode lhes conferir uma formação mais completa e mais humanizada”, uma vez que “falar em formação ética é comprometer-se com a busca de sentidos de vida e com a convivência respeitosa” (Baldi, Bronzatto, 2024, p. 2).

Advoga-se em favor do fenômeno emulativo, sendo capaz de aprimorar, por meio do interacionismo, a humanização da sociedade, a autonomia humana e o reconhecimento do outro (Becker, 1993; Carneiro *et al.*, 2017). Assim, “uma terceira margem da questão, entre o desprezo da competitividade ou a aceitação de uma caricatura neoliberal, é o resgate da competitividade como uma peculiaridade humana”, pois ela “não é uma invenção do sistema capitalista” (Carneiro *et al.*, 2017, p. 88).

Contudo, é necessário ressaltar que cada indivíduo percebe as características emulativas à sua maneira. Isso nos permite reconhecer a neutralidade de qualquer ambiente no qual o fenômeno de emulação se apresente (tratando-se de um fenômeno ambíguo), o que centraliza a interpretação que cada pessoa faz desses itinerários, podendo abstrair destes aprendizados valiosos ou desafios éticos (Jaeger, 1995; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013; Carneiro, 2017; Weinberg; Gould, 2017).

Com base nessa teorização, expõe-se que a emulação não pode ser, necessariamente, associada a nenhuma agrura. Em referência às aulas de Educação Física, cabe às ações pedagógicas propostas pelo professor da disciplina o direcionamento que será tomado pelo fenômeno. Recomendamos que as manifestações emulativas sejam sempre fundamentadas à

semelhança do semblante valoroso da *Boa Éris*, o que poderá se iniciar nas aulas de Educação Física e atingir toda a sociedade (De Rose Jr., 2009; Hesíodo, 2012; Carneiro *et al.*, 2017).

Feitas essas observações a respeito da presença do fenômeno emulativo na sociedade moderna, passa-se a perscrutar uma possibilidade de encontro das suas características com o estado de *Boa Éris*, tratando-se do movimento *Fair Play*.

Fair Play

*Você me pergunta o que me obriga a falar?
Uma coisa estranha; minha consciência
(Victor Hugo)⁸*

A epígrafe vale-se do clássico *Os miseráveis*, de Victor Hugo (2017), desejando-se uma analogia entre as profundas reflexões propostas pelo personagem Javert. Ele é um inspetor disciplinado e rígido no cumprimento de todas as regras e se orgulhava por nunca ter transgredido as normas e pela vida ilibada que vivia. Em um momento inesperado da sua vida, foi obrigado a quebrar a lei, não encontrando nenhuma forma de segui-la. As elucubrações aconteceram no instante em que ele libertou um prisioneiro condenado, Jean Valjean, pelo fato de este lhe ter poupado a vida em ocasião anterior, tendo, portanto, seus valores morais prevalecidos ante os códigos normativos.

Ainda valendo-se dessa epígrafe, busca-se posicioná-la na atual sociedade, especificamente nas aulas de Educação Física, constatando-se que, em alguns momentos, a insuficiência das regras escritas ou dos códigos normativos é notória, tornando-se necessária a adição de análises do imprevisto. Nessas ocasiões, o professor de Educação Física, em sintonia com o personagem Javert, de Victor Hugo, deve priorizar o código moral, que, no caso da docência, refere-se ao código pedagógico, em detrimento aos códigos escritos e preestabelecidos. Tudo isso leva em conta que uma das exigências para a existência do jogo é a legitimação de uma compilação normativa, em acordo com os envolvidos (Caillois, 1990; Huizinga, 2000; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022).

Nessa linha de análise sobre a existência de regras que moldam os traços emulativos e suas ineficiências, os responsáveis pelo esporte contemporâneo resgataram a expressão *Fair Play* que, em teoria, se revela como uma alternativa para lidar com situações inesperadas que

⁸ Victor Hugo foi um escritor francês que viveu no século XIX. Autor de grandes clássicos, como *Os miseráveis* e *O corcunda de Notre Dame*, notabilizou-se por tratar em suas obras questões de cunho social e político e por sua grande popularidade.

ocorrem durante as situações de jogo, confiando em sua aplicação, dadas algumas circunstâncias emulativas especiais (Silva *et al.*, 2023a).

Buscando uma melhor compreensão dessa terminologia, revisitamos os momentos históricos vinculados a esta, ou melhor, ao esporte, uma vez que a sua origem está intrinsecamente ligada a este.

O termo *Fair Play* tem origem inglesa, podendo ser traduzido como “jogo limpo”, e tem as suas raízes ligadas ao esporte. Em teoria, o *Fair Play* busca o estabelecimento de padrões de ética e respeito no contexto esportivo, dado o instante em que os jogadores, além de seguirem as regras estabelecidas pelo jogo, também resolvem outros conflitos que decorrem dele de forma ética e respeitosa durante as competições (Brito; Moraes; Barreto, 2011; Silva *et al.*, 2023a).

Segundo Betti (1997, p. 25), o *Fair Play* é produto da aristocracia inglesa do século XIX, relevando-se como “a forma de jogar inglesa”. Não há registros da utilização desse termo em períodos anteriores, o que consolida o *Fair Play* como um dos pilares do esporte moderno. Devido à sua origem elitista e à sua associação ao esporte, o *Fair Play* acabou restrito à alta classe, não alcançando as camadas populares, as quais “poderiam não seguir as convenções éticas estabelecidas” (Betti, 1997; Proni, 2000).

A partir da segunda metade do século XIX, houve a expansão da prática esportiva, e as classes menos favorecidas começaram a ascender ao esporte. Esse movimento ocorreu mesmo diante da resistência dos “controladores” dos esportes, que temiam a sua comercialização e o desgaste dos seus valores éticos (*Fair Play*). Contudo, a burguesia europeia estava interessada em melhorar o desempenho de suas equipes e começou a remunerar os jogadores talentosos dessa classe trabalhadora. Com o aumento dessa iniciativa, a profissionalização do esporte acabou acontecendo. Todavia, os dirigentes esportivos decidiram continuar como amadores, sugerindo a preservação dos valores do *Fair Play* (Betti, 1997; Proni, 2000; 2021).

Nas décadas seguintes, houve realmente a massificação do esporte, em parte, devido à sua visibilidade por meio da mídia. O ápice dessa ocorrência se deu na década de 1980, quando o esporte se tornou um negócio altamente lucrativo para o mercado econômico. Nessa época, os “administradores do esporte” perceberam a oportunidade de maior lucratividade por meio do marketing esportivo, estampando a imagem de patrocinadores nos seus eventos, nas camisas das equipes e nos produtos licenciados (Betti, 1997; Proni, 2000).

A partir da entrada dos grandes empresários no mundo do esporte, seu controle passou das mãos dos aristocratas para a elite empresarial. Essa elite, que dedicava esforços

consideráveis no esporte, começou a influenciar e pressionar as suas equipes, visando resultados. Em argumento a essa questão, Betti (1997, p. 13) explica que “a pressão aos atletas e clubes por vitórias e resultados ficou cada vez maior, dado o aumento das recompensas financeiras e a associação da mídia pelo sistema comercial do esporte”.

O Comitê Internacional para o *Fair Play* (CIFP, 1976, p. 7) coaduna com Betti (1997), alertando que “os campeões, em particular, passaram a receber intensas pressões para vencer, já que a vitória conferia não apenas prestígio, mas também benefícios materiais”. O comitê concluiu que essa mesma pressão se aplicou aos árbitros das partidas, no momento em que precisavam tomar decisões que poderiam afetar o resultado de determinada competição, como retirar um atleta da partida, por exemplo. Isso poderia determinar o ganho ou a perda de grandes somatórios financeiros para o atleta, suas equipes e seus patrocinadores.

Indo além sobre essa questão, os próprios jornalistas, comentaristas esportivos e outros profissionais da mídia também passaram a ser pressionados pelos seus superiores, para que adicionassem “emoção” à realidade dos fatos (CIFP, 1976). Betti (1997, p. 80) corrobora o CIFP e vai além, expondo que, com o aumento da cobertura esportiva pela mídia na década de 1980, o esporte se tornou seu refém, existindo uma “pendência mútua entre o esporte e a imprensa no momento em que, divulgando o produto e atraindo público aos estádios, a imprensa passou a captar patrocinadores”.

Essa explosão de visibilidade e lucratividade no esporte, somada à pressão sofrida pelas equipes e atletas por resultados, acabou evidenciando o distanciamento já existente entre o esporte e as condutas éticas e morais. Na busca por desempenho, investiu-se fortemente em estratégias que garantissem vitórias, levando ao aumento da violência durante as partidas, à fraude e ao *doping*, gerando novas pressões, dessa vez exercidas pelos atletas e por seus clubes sobre as federações (Betti, 1997; Proni, 2000).

Toda essa dinâmica levou as federações esportivas a reconstituírem o *Fair Play*, buscando associá-lo, assim como no final do século XIX, aos valores éticos, morais e de seguimento às regras do esporte, e, de forma similar, garantindo os interesses da alta classe esportiva (Betti, 1997; Proni, 2000; 2021). Nessa esteira reflexiva, observa-se que a própria Federação Internacional de Futebol (FIFA), com o apoio da mídia, promoveu grandes campanhas em prol do *Fair Play*, curiosamente “apenas” no final da década de 1980, almejando atitudes nobres para os envolvidos com o futebol mundial. Betti (1997, p. 36) encerra essa questão pontuando que essa ação solidifica o fato de que “o esporte passou a ser organizado em função das entidades que o controlam, dos patrocinadores e da grande mídia”.

Desse modo, o *Fair Play* no esporte moderno se molda por meio da sua racionalidade econômica. A privatização das equipes esportivas e a transformação do torcedor em “cliente” refletem essa realidade. Revivem-se, desta forma, as origens do esporte, com a elite econômica mantendo o seu controle e as classes baixas ficando à sua margem (Proni, 2000). É interessante trazer as palavras do autor na íntegra:

Assim, ao tratar o torcedor como consumidor, o clube passa direta ou indiretamente a privilegiar o cliente de maior renda (o torcedor “vip”). Afinal é ele que consegue pagar o ingresso com preço mais alto, adquirir os produtos licenciados do clube e adquirir pacotes de transmissão pelos meios de comunicação. O mesmo raciocínio vale para o torcedor (cliente) de baixa renda, que acompanha o clube através de meios de comunicação “piratas” e usa camisas “não oficiais”, não trazendo nenhum retorno financeiro ao clube (Proni, 2000, p. 225).

Como consequência, o esporte profissional moderno encontra-se novamente entrelaçado aos grandes empresários, que promovem grandiosos espetáculos esportivos, visando ao aumento do faturamento das suas equipes e à busca por mais patrocinadores. Sob a perspectiva desse modelo esportivo, o *Fair Play* age garantindo a segurança dos clientes (torcedores), evitando que a violência chegue até eles. Já as federações garantem, no que lhes cabe, que os astros do espetáculo (mercadoria) fiquem preservados (por meio de maior rigor das regras, ou da arbitragem), proporcionando grandes competições “aos moldes FIFA” (Betti, 1997; Proni, 2000; 2021).

Portanto, fica a cargo das federações esportivas administrar essa roda, guiando o movimento *Fair Play* pela racionalidade que preside o esporte, alvitando a obtenção dos melhores resultados para os responsáveis pela produção e divulgação do esporte-espetáculo (Proni, 2021).

Segundo o CIFP (1976, p. 6), é idealizado que, para que o *Fair Play* possa atingir plenamente a sua significância ética e moral, faz-se necessária a superação de algumas ameaças, sendo a principal delas a “ênfase excessiva que se coloca sobre a vitória”. O Comitê complementa que, “nos dias de hoje, vencer não apenas confere prestígio ao participante, mas também beneficia o seu clube, a sua organização esportiva e até mesmo o seu país, além de trazer vantagens materiais substanciais” (p. 6). Esse obstáculo traz consigo enormes atitudes de desrespeito a muitos envolvidos com o esporte, como a organização e a arbitragem das partidas. Essas atitudes normalmente ultrapassam o âmbito esportivo e são proporcionadas por torcedores, atletas e clubes esportivos, na ânsia por vencer competições (CIFP, 1976).

Na opinião de Betti (1997, p. 32), o movimento *Fair Play* contido no esporte moderno não consegue atingir seus ideais éticos e valorosos, principalmente pelo comportamento dos torcedores. Estes, uma vez identificados de maneira “apaixonada” com o seu clube do coração e com os seus atletas preferidos, tomam atitudes de violência desmedida contra tudo que possa interferir no resultado do jogo, buscando-se a vitória a qualquer preço.

Betti (1997, p. 141) esclarece que os grandes veículos de comunicação que transmitem os eventos esportivos têm muitas responsabilidades pelo entendimento popular atual de *Fair Play*, já que poderiam, por meio dos telejornais esportivos, com seus jornalistas e comentaristas, orientar de maneira adequada as pessoas. Vejamos na íntegra a colocação do pesquisador, ao considerar que:

a própria “mídia sempre proporciona um discurso dubio sobre o Fair Play. Uma equipe ou jogador pode ter as características referidas pelo seu modo de jogar, ora como “voluntarioso”, ora como “violento”. Nesse sentido, a grande mídia torna-se bastante responsável pelo sucesso do Fair Play, pois ela é capaz de uma “elevação qualitativa do nível de conhecimento do grande público sobre o esporte” (Betti, 1997, p. 141).

Proni (2021, p. 15) acompanha Betti, destacando que “é o locutor ou um comentarista credenciado quem informa ao torcedor sobre o que pode ser feito, o que deve ser aceito e o que deve ser valorizado”. Isso evidencia a responsabilidade da mídia esportiva nas direções dadas ao *Fair Play*. O pesquisador ainda demonstra inquietude com a influência que esse modelo de *Fair Play* exerce nas crianças, disferindo o alerta que “o modelo de esporte profissional altamente competitivo torna-se uma referência hegemônica e passa a contaminar as práticas esportivas. E o que é mais grave, o lúdico e a criatividade vão perdendo espaço no ambiente escolar” (Proni, 2021, p. 12).

Ademais, os pesquisadores são unânimes ao afirmar que, para que se atinja uma verdadeira significação de *Fair Play*, a qual traz aquisições valorosas para todos os envolvidos com o esporte, é necessário que eles (autoridades públicas, clubes, patrocinadores, empresários, torcedores, árbitros, treinadores, médicos, além de toda a imprensa esportiva) priorizem as atitudes éticas e morais presentes em todo o percurso emulativo das competições e dos eventos (CIFP, 1976; Betti, 1997, Proni, 2000).

Betti (1997, p. 30) vê essa possibilidade distanciar-se, uma vez que “a massificação e a comercialização do esporte têm sido apontadas como a origem estrutural dos seus comportamentos desviantes”, fatores esses que se acentuam a cada dia. Além do mais, considera-se o fato que “quanto maior for a profissionalização do esporte, maior será a ênfase na vitória, [...] e mais importantes serão as consequências econômicas diante dela, então maior

a probabilidade de que as regras do esporte sejam quebradas em favor de outros interesses” (Betti, 1997, p. 35).

As pesquisas atuais demonstram que, apesar do esforço de alguns segmentos ligados ao esporte para que se tenha um movimento ético, moral e construtor de valores, o verdadeiro *Fair Play* reina atualmente em uma devastadora influência gerada pelo sistema socioeconômico contemporâneo sobre ele, tendendo à legitimação de situações de dominância econômica e poder elitista dentro do esporte.

Lamentavelmente essas situações chegam às aulas de Educação Física, validando os anseios de Proni (2021, p. 12). Isso acontece no instante em que os meninos demonstram uma visão de superioridade no jogo, tentando impor-se sobre as meninas e enaltecendo uma suposta “fragilidade feminina”. Além da questão de gênero, observam-se outras dicotomias que reforçam desigualdades, como a presença dos binômios virilidade/fragilidade, habilidade/dificuldade, agressividade/passividade (Lessa, 2008, Silveira; Dias, 2019; Proni, 2021; Silva *et al.*, 2023a).

Portanto, entende-se que o movimento *Fair Play* presente no esporte moderno e propagado pela nossa sociedade não atinge, atualmente, a profusão desejada por esta dissertação, que se assenta no estado de *Boa Éris* emulativa em todas as situações provenientes do jogo. Vislumbra-se que a emulação, sob a égide da *Boa Éris*, possa oferecer aquisições benéficas para todas as pessoas envolvidas em seu percurso, estabelecendo interações formativas nas aulas de Educação Física e em nossa sociedade (Lessa, 2008; Hesíodo, 2012; Carneiro *et al.*, 2017; Silveira; Dias, 2019; Silva *et al.*, 2023a).

Uma vez esmiuçado o fenômeno emulativo em toda esta seção, passa-se a perscrutar, na seção seguinte, a relação entre emulação, jogo e Educação Física.

4 JOGO, EMULAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, discute-se a produção literária sobre a Educação Física no Brasil, explorando-se também a relação existente entre o jogo e a emulação (Freire, 1989; Huizinga, 2000; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022), considerando-se a importância de ambos para as aulas dessa disciplina.

Para alcançar esse objetivo, dividiu-se a seção em três subseções. Na primeira, será resgatada a história da Educação Física no Brasil. Em seguida, serão apresentadas novas perspectivas que propuseram outros caminhos para a disciplina. Finalmente, será explorada a relação entre emulação, jogo e Educação Física, considerando-se as percepções dos docentes, ou a falta destas, sobre as ocorrências emulativas que surgem das situações de jogo, pois esses episódios trazem consigo possíveis disparadores pedagógicos, capazes de oportunizar o aprendizado para a formação humana (Huizinga, 2000; Scaglia, 2003; Carneiro, 2015; 2017; Carneiro *et al.*, 2015; Bittencourt, 2019).

De modo a compreender como se dá o processo histórico da Educação Física no Brasil, passa-se à primeira subseção, que abordará essa questão.

4.1 A contextualização histórica da Educação Física

Nessa subseção, a pesquisa pretende investigar a história da Educação Física no Brasil, averiguando as direções tomadas por ela e avaliando equivalentemente quais as influências sofridas por essa área ao longo do tempo, objetivando-se a percepção dos estágios em que se encontra atualmente.

Principia-se com as pesquisas de Carneiro (2009; 2012), de onde fica revelado que o surgimento da Educação Física no Brasil se deu oficialmente no ano de 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Ressalta-se que, naquele tempo, a disciplina era oferecida apenas para as escolas do Rio de Janeiro, sobretudo porque “este município, além de hospedar a corte, era também a capital da República” (Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016, p. 134).

Essa situação se manteve durante algumas décadas e, no decorrer desse período, a Educação Física brasileira sofreu intensas influências do pensamento ginástico europeu, particularmente dos modelos ginásticos alemão, sueco, francês e inglês, tendo interiorizado muitas das suas características (Carneiro, 2012; Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016). Carneiro (2012) adiciona que esses modelos ginásticos europeus que vieram para o Brasil se constituíram

como alicerces para a introdução e o reconhecimento da Educação Física brasileira em seus primórdios.

Buscando-se uma rápida revisitação à já aludida Grécia clássica, Manacorda (2022) elucida que as práticas de ginásticas corporais conhecidas à época já coexistiam em ambientes educacionais gregos, sendo consideradas como elementos vitais para a formação dos jovens helenos.

Dando prosseguimento, nos anos finais do Império e nas décadas posteriores a este, o modelo higienista influenciou enormemente a Educação Física no Brasil. Levando-se em conta a ótica higienista, reconheceu-se que a Educação Física seria o agente responsável pela promoção da saúde corporal da população brasileira, sendo capaz de promover a diminuição da ocorrência de doenças originadas pela falta de cuidados corporais básicos dos seus habitantes (Carneiro 2009; 2012). Trazendo outra característica do período, Ghiraldelli Jr. (1991) aponta que a percepção higienista se derivou do pensamento liberal, depositando-se na escola a responsabilidade de livramento das problemáticas de ordem social existentes na época.

Ainda conforme esses pesquisadores, elucida-se que, na década de 1920, foi implementado no Brasil o método ginástico francês, sendo largamente utilizado no país (Ghiraldelli Jr., 1991; Carneiro 2009; 2012). Já em 1933, fundou-se a Escola de Educação Física do Exército, encarregada pela sistematização dessa disciplina, fato que durou algumas décadas, já que essa escola era a única instituição formadora de instrutores de Educação Física para as escolas brasileiras (Ghiraldelli Jr., 1991; Carneiro, 2012). Dando andamento, Carneiro (2009; 2012) explica que os instrutores do exército responsáveis por ministrar as aulas de Educação Física nesse período trouxeram consigo toda a rigidez, disciplina e hierarquia próprias do militarismo, impondo essas características no ambiente escolar.

Em face do exposto, cabe considerar que o ciclo da Educação Física militarista no Brasil visou preparar a população, garantindo a segurança nacional. Adiciona-se a isso a busca pela “eugenia”, direcionamento que prescrevia um aperfeiçoamento da raça brasileira, alcançada “por meio da prática sistemática e orientada da atividade corporal que as aulas de Educação Física proporcionavam” (Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016, p. 135).

Ghiraldelli Jr. (1991) esclarece que, nos anos posteriores à inclinação militarista, se postulou a tendência pedagogicista para a Educação Física brasileira. Diferentemente das acepções anteriores, essa linha prescrevia um cunho educativo. A partir disso, essa disciplina não somente oferecia possibilidade de aquisição de saúde e preparação física, mas também da perspectiva educacional.

Para além, os estudos de Carneiro, Assis e Bronzatto (2016) nos permitem afirmar que, nos limiares da década de 1950, iniciou-se o movimento da esportivização da Educação Física brasileira, corrente que inicialmente buscou inserir conteúdos esportivos para a disciplina. Kravchynchyn *et al.* (2011) corroboram Carneiro, Assis e Bronzatto (2016), ilustrando que a identificação da Educação Física brasileira foi tão expressiva com a esportivização que, em poucos anos, a disciplina passou a ser associada a esporte, criando-se o binômio Educação Física/Esporte que atingiu seu auge na década de 1970.

Nessa mesma esteira de reflexão, os autores esclarecem que, com a implantação da ditadura militar brasileira, o investimento foi ainda maior, tencionando a formação esportiva nas escolas e intencionando a descoberta e a preparação de novos atletas oriundos da escola. Esse caráter “tecnicista” e esportivista da Educação Física ampliou o exclusivismo desse conteúdo na área, adotando-se a alcunha de treinamento esportivo, no qual o docente assumiu o papel de técnico esportivo, e os alunos de atletas (Kravchynchyn *et al.*, 2011; Carneiro 2009; 2012).

Buscando associações entre a tendência esportivista brasileira na Educação Física e outras ocorrências desse mesmo fenômeno ao longo da história humana, Manacorda (2022) observa que, no final do século XIX, em ocasião do ressurgimento e da institucionalização das Olimpíadas da era moderna, o próprio Estado, em vários países, mostrou a necessidade de preparar e treinar os seus jovens discentes, trazendo para o ambiente escolar a especialização esportiva.

Posteriormente a todas essas teorizações, clarificou-se com o alicerce da literatura especializada. A partir da década de 1980, em decorrência do aumento do número de cursos superiores de Educação Física, somado à necessidade de mudanças no quadro político e histórico brasileiro, irrompeu um repensar dessa disciplina. Buscou-se, assim, novos entendimentos para suas aulas, resultando em novas vertentes que intencionaram romper com os modelos tecnicistas, esportivistas e tradicionalistas que sombreavam a Educação Física escolar em períodos anteriores (Ghiraldelli Jr., 1991; Kravchynchyn *et al.*, 2011; Darido, 2012; Carneiro 2009; 2012).

Na subseção seguinte, versaremos sobre essas novas tendências.

4.2 As novas perspectivas ou movimentos na Educação Física

Conforme discorrido na subseção anterior, em décadas prévias a 1980, a Educação Física brasileira se viu às voltas com características que a relacionavam às práticas tecnicistas

esportivizadas. Uma vez que essa perspectiva foi amplamente aceita por muitos docentes da área, houve um reducionismo latente dos conteúdos que compunham a disciplina, restringindo-a quase que exclusivamente ao esporte (Carneiro 2009; 2012; Darido 1999).

Contudo, em meados da década de 1980, iniciou-se um grande debate no cenário nacional sobre os possíveis caminhos da Educação Física. Houve uma busca por uma ruptura com os modelos tecnicistas, esportivistas e tradicionalistas que permeavam a disciplina, além da busca pela implementação da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica (Kravchynchyn *et al.*, 2011; Carneiro 2012; Darido, 1999; 2012; Callai; Becker; Sawitzki, 2019).

Em consonância com as pesquisas de Carneiro (2009; 2012) e Darido (1999; 2012), um dos grandes movimentos ocorridos na época foi o construtivista, que teve suas bases estabelecidas nos estudos de Jean Piaget para a aquisição de conhecimentos, manipulando-se as experiências e culturas trazidas pelos alunos e utilizando-as como consolidação de suas aprendizagens a partir das suas interações com o mundo. Carneiro (2009; 2012; 2023) vai além, expondo que o grande representante desse movimento na Educação Física brasileira foi o professor João Batista Freire, autor citado em algumas ocasiões desta dissertação, sendo responsável pela elaboração da teoria do jogo como foco central do processo de aprendizagem para as aulas de Educação Física, a partir de suas obras.

Outras importantes linhas de pensamento ligadas ao desenvolvimento humano foram a perspectiva desenvolvimentista, que considerou a locomoção como ponto-chave para a Educação Física brasileira. Para além, houve a tendência denominada como psicomotricidade, que se baseou nas obras de Jean Le Boulch (Darido, 1999; 2012). Com relação a essa vertente, Carneiro (1999; 2012) destaca sua importância, mapeando as habilidades vinculadas aos alunos.

Dando prosseguimento, salienta-se a abordagem da saúde renovada, cujos objetivos consistem na aplicação dos conceitos de atividade física, aptidão física e saúde, visando conscientizar os alunos sobre os benefícios da atividade física para a vida. Deste modo, promoveu-se a autonomia no gerenciamento dos próprios aspectos corporais, resultando em uma melhor qualidade de vida para todos (Carneiro 2009; 2012; Darido, 1999; 2012).

Em sequência, verificam-se as abordagens críticas, vislumbrando primeiramente a percepção crítico-superadora, cujas visões presumem a contextualização histórica dos fatos, tendo-se como meta a apresentação dos conteúdos das aulas de Educação Física de maneira mais contextualizada e aprofundada ao longo da vida escolar do aluno. Em seguida, contempla-se a abordagem crítico-emancipatória que, apesar de apresentar semelhanças à visão crítico-

superadora, não atribui necessariamente à escola a responsabilidade direta pelas transformações sociais (Carneiro, 2009; 2012; Darido 1999; 2012).

Caminhando para a década de 1990, percebem-se algumas conquistas para a Educação Física escolar, considerando-se a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) (Brasil, 1996). Com a homologação dessa lei, concretizou-se um dos esforços empreendidos pelos pesquisadores da década anterior, almejando-se a inserção da Educação Física como componente curricular da educação básica (Brasil, 1996; Kravchhynchyn *et al.*, 2011).

Essa lei anunciou uma nova abordagem a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a abordagem cidadã, que, de acordo com Carneiro e Camargo (2012, p. 19), tem como objetivo principal “o desenvolvimento da cidadania por intermédio das atividades físicas”.

Uma vez estabelecida a legalidade da Educação Física como disciplina escolar com a sanção da LDB, estipulou-se uma nova conquista que viria alguns anos mais tarde com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Esta inseriu a Educação Física na área de linguagens, juntamente com a Língua Portuguesa, as Artes e a Língua Estrangeira Moderna (Brasil, 2018). Esse acontecimento pode ser encarado como um avanço, uma vez que inseriu a Educação Física como manifestações de linguagens e expressões, considerando-se os seus conteúdos como práticas sociais resultantes das interações e aprendizagens (Callai; Becker; Sawitzki, 2019).

Em decorrência desses eventos ligados à Educação Física, conjectura-se que essa disciplina seja ministrada na escola por um professor de Educação Física. Esse professor precisa dispor da licenciatura em Educação Física, o que, em tese, o gabarita para “analisar, compreender, descrever e sistematizar qualquer manifestação da cultura corporal, e tematizar estes conhecimentos nas aulas de Educação Física escolar” (Pereira; Reis, 2023, p. 15).

A partir do arcabouço teórico construído, admite-se que, ao longo do processo histórico percorrido pela Educação Física no Brasil, se estabeleceram grandes conquistas, não obstante alguns paradigmas que persistem, impedindo a sua ampla legitimidade (Kravchhynchyn *et al.*, 2011). Pesquisas recentes mostram que muitos docentes ainda são enormemente influenciados pelos movimentos tradicionalistas passados, restringindo suas aulas a conteúdos esportivistas, transmitidos, na maioria das vezes, de forma superficial e tecnicista, o que fragmenta em demasia o processo de aprendizagens. Isso é lastimável, pois limita ao esporte todo o universo de expressões corporais de movimento (Darido, 1999; 2012).

Uma vez tecidas essas considerações históricas, passa-se para a terceira subseção, na qual se discorrerá sobre as relações possíveis entre jogo, emulação e Educação Física.

4.3 A relação (ou ausência dela) entre jogo, emulação e Educação Física

*Uma escola para formar inteligências para os problemas atuais no mundo, incluiria muitos conteúdos além do jogo. Insisto neste apenas porque constitui o campo mais fértil da transgressão, reivindica liberdade de ação e prepara as pessoas para novos desafios
(João Batista Freire)*

Apenas ao utilizarmos o excerto citado na epígrafe que abre esta subseção já teríamos material suficiente para supri-la, tendo como base as fundamentações teóricas que foram sendo consolidadas pela dissertação. Nestas, se conferiu ao jogo uma vasta extensão de possibilidades de atuação, inclusive tendo presença constante nas aulas de Educação Física.

Buscando-se introduzir o jogo no ambiente escolar, Carneiro (2012) nos ensina que:

No final do século XIX e início do XX, o jogo não somente adentra o espaço escolar como também reascende uma nova questão: como o jogo e sua liberdade intrínseca se fariam presentes num espaço marcado pelas atividades dirigidas e sistematizadas? Logo, o século XX é marcado por discussão entre liberdade de expressão promovida pelo jogo *versus* atividade dirigida e orientada para objetivos e resultados estabelecidos. Buscando conciliar estes dois aspectos – o prazer e a aquisição de conteúdos –, temos um tipo de jogo específico, o jogo pedagógico ou educativo. Assim, o jogo pedagógico nasce da tentativa de conciliar o jogo de natureza livre e os objetivos da escola (Carneiro, 2012, p. 33).

De maneira similar, no início do século passado, os estudos de Jean Piaget voltavam-se para o jogo e pela maneira como as regras poderiam ser interiorizadas pelas crianças, **“possibilitando-se a constatação de que o ambiente de jogo é terreno fértil para o desenvolvimento moral e a aquisição de valores importantes para os aprendizes”** (Carneiro, 2012, grifos nossos). Em complemento, Carneiro *et al.* (2017, p. 6, grifos nossos) concluem que, por meio do jogo, a emulação **“desponta como um espaço de desenvolvimento humanizador e se constitui como uma ponte para construção das subjetividades humanas”**.

A considerar os fatores emulativos constituintes do jogo e tendo-se em vista sua presença de maneira costumaz nas aulas de Educação Física por meio das inúmeras possibilidades de manifestações corporais, consideramos inevitável o entremeio entre a emulação, o jogo e a Educação Física (Freire, 1989; Huizinga 2000; Carneiro, 2012; 2023; Carneiro *et al.*, 2017).

Nesse contexto, passa-se a considerar de igual forma a emulação como parte integrante dessas aulas, de forma que a conduta estabelecida pelo docente perpassa esse itinerário emulativo. A maneira como ele planeja as suas atividades também necessita ser balizada por produções de cunho didático e educacional, a fim de que se concretizem as necessidades dos envolvidos nesse processo (Freire, 1989; De Rose Jr., 2009; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013).

Ainda nessa perspectiva, surgem outras considerações dos estudiosos no assunto, como o conceito da imprevisibilidade contida no jogo. Essa condição traz instabilidade para o itinerário emulativo, não assegurando em nenhum momento condições de vitória ou derrota a nenhum dos alunos (jogantes). Em caso de desconsideração dessa possibilidade, o jogo e, conseqüentemente, a emulação adentram o terreno infértil da *Má Éris*, despossando-se da possibilidade de vivenciar com plenitude todo o percurso emulativo, além de todos os aprendizados associados a ele (Orlick, 1978; Freire, 1989; Carneiro, 2017; Bressan; Carneiro, 2018; Furtado, 2020; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022).

Permear as considerações trazidas até o momento torna-se importante na observância dos aspectos emulativos presentes nas aulas de Educação Física, relacionados unicamente aos fatores de ordem motivacional. Considera-se inegável o fomento trazido por essa instância, como potente estimulante para a superação pessoal, além do prazer pela disputa saudável por alguma coisa. Porém, necessita-se de atenção para outros pontos de igual destaque que podem ser abstraídos a partir do itinerário de emulação. Enaltece-se que, quando as características emulativas são pressentidas pelos docentes de Educação Física e vivenciadas em sua plenitude, estas admitem o processo de aprendizagem, lidando-se com a presença de fatores intrínsecos ao jogo, como a vitória, a derrota, a avaliação e a comparação, como parte integrante do desenvolvimento formativo humano (Freire, 1989; De Rose Jr., 2009; Carneiro *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2023b).

Seguindo a mesma linha reflexiva, além dos fatores motivacionais, as características emulativas podem agregar significativos valores formativos para todos os participantes do jogo. Atualmente, a emulação tem sido abordada de forma superficial nas aulas de Educação Física. Pesquisas recentes têm destacado a necessidade de aliar os conhecimentos teóricos e técnicos das disciplinas à formação moral e ética dentro do ambiente escolar, retirando-se as limitações para o autoconhecimento e a resolução de conflitos nesses locais (Carneiro *et al.*, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024).

Uma vez trazida a perspectiva escolar para o debate e prosseguindo na direção emulativo-formativa, torna-se essencial reiterar a importância do desenvolvimento da

resiliência no ambiente escolar. Adquirir essa capacidade permite ao aluno tornar-se um agente ativo na transformação de seu meio. A implementação de estruturas e processos que promovam a resiliência durante a formação escolar mostra-se essencial para que os alunos contribuam positivamente para a sociedade (Lettnin *et al.*, 2014).

Concordando com Lettnin *et al.* (2014), Sanches (2007) adiciona, no entanto, que, para desenvolver-se a resiliência nos alunos de maneira satisfatória, fatores como a constância do cuidado, a empatia nos relacionamentos e a identificação com modelos docentes competentes são vitais, uma vez que a qualidade das experiências discentes realizadas com os docentes influenciará diretamente a formação de uma personalidade resiliente.

Nas aulas de Educação Física, o desenvolvimento da resiliência pode acontecer por meio do itinerário emulativo, a partir do momento em que os docentes da disciplina percebem sua presença, realizando ações pedagógicas e auxiliando o aluno a lidar com os desafios de emulação, desenvolvendo-se a sua identidade. Os docentes de Educação Física, por sua vez, detêm um papel fundamental nesse processo, ao incentivar a resiliência em respeito ao tempo de aprendizado de cada um. Assim, consolidam-se ressignificações e não eliminações dos acontecimentos, passando essas situações a fazer parte da história das crianças (Neves; Hirata; Tavares, 2015, p. 100). **A resiliência, portanto, não é apenas uma habilidade individual, mas um processo que pode ser cultivado através do interacionismo, sendo a aula de Educação Física o ambiente propício para seu desenvolvimento** (Becker, 1993; Neves; Hirata; Tavares, 2015).

Ainda na mesma esteira, Sanches (2007) alude que, ao trabalhar a resiliência nas aulas de Educação Física, o docente proporciona o aumento da autoestima e da valorização entre os alunos. Estes atributos, por sua vez, carregam consigo o otimismo, a adaptabilidade, a estabilidade emocional e a capacidade de lidar com as ocorrências emulativas. Desta maneira, os professores de Educação Física atuam como promotores de resiliência, promovendo-a por meio de interações e conduções de atividades que incentivem o desenvolvimento desta competência. Em adendo, Neves, Hirata e Tavares (2015, p. 102) complementam que “o professor de Educação Física pode ser um elemento diferencial entre uma atividade promotora do desenvolvimento da identidade corporal e aquela que acomoda e perpetua o congelamento traumático”.

A partir das teorizações expostas, espera-se uma visão vasta do fenômeno de emulação, pois não é negando-o ou suprimindo-o das aulas de Educação Física que as adversidades relacionadas a ele se resolverão, mas sim com sua compreensão e vivência de forma plena (Freire, 1989; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013).

Pinker (2004) corrobora a questão, expondo que:

O primeiro passo para aprender a lidar com as emoções que afligem o ser humano é deixar de lado as nossas ojerizas por elas durante o tempo suficiente para nos permitir examinar porque ela, às vezes, pode compensar do ponto de vista pessoal ou evolutivo. Isto requer inverter a formulação do problema, ou seja, não porque aquela emoção ocorre, e sim, por que ela é evitada? (Pinker, 2004, p. 431).

Defende-se que todos os envolvidos com a emulação nas aulas de Educação Física possam assumir a sua função social e educacional, compreendendo que as formações éticas e morais disponibilizadas pelo fenômeno precisam associar-se à responsabilidade na educabilidade dos sujeitos. Assim, reflete-se sobre a maneira como os alunos têm percorrido este itinerário emulativo-formativo, extraindo-se dele os possíveis aprendizados e valores educativos (Freire, 1989; Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013; Carneiro *et al.*, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024).

Nesse sentido, contrariamente à visão limitada que as possibilidades de emulação carregam nas aulas de Educação Física, idealiza-se que as suas expressões anunciem apropriações importantes para os discentes, um convite para a aproximação da *Boa Éris* nesses ambientes. Desta forma, teremos um processo emulativo verdadeiramente democrático, expansionista e pedagógico (Freire, 1989; Scaglia, 1999; Bittencourt, 2005; 2019; Sanches, 2007; Rufino *et al.*, 2016).

Algumas pesquisas desenvolvidas por Mello (2005) e Nóvoa (2024) discutem o aprimoramento da prática docente e indicam caminhos, ao demonstrarem a primordialidade da ressignificação pedagógica docente, intencionando que os docentes se adequem às necessidades emergentes/recrudescentes estabelecidas pela sua disciplina. Nesta perspectiva, destaca-se a importância de os professores de Educação Física identificarem possibilidades presentes no itinerário de emulação, o que pode acontecer pela ampla divulgação de propostas de desenvolvimento profissionais próprias, permitindo que as aulas do docente e a sua disciplina, como um todo, alcancem pretensões pedagógicas de referência, resultando em uma identidade profissional própria.

Em complemento, Lettnin *et al.* (2014) ressaltam, de igual forma, a importância do desenvolvimento de pesquisas com temas importantes para a educação, como o desenvolvimento da resiliência emulativa na escola. Essas pesquisas devem circular nos ambientes escolares, dirimindo incompreensões com algumas temáticas, auxiliando os docentes

na compreensão das múltiplas e variadas demandas que surgem a cada dia, provenientes da acelerada transformação da sociedade.

Outros pesquisadores, como Neves, Hirata e Tavares (2015, p. 102), corroboram Mello (2005), Nóvoa (2024) e Lettnin *et al.* (2014). Entretanto, consideram como contraponto a falta de interesse do docente em relação às reais necessidades dos seus alunos e à ausência de incentivo das instâncias superiores para a realização das propostas de desenvolvimento profissional, uma vez que os docentes normalmente trazem um grande volume de trabalho diário, e aspectos importantes, como a tentativa de ressignificação dos potenciais de aprendizagem, normalmente acabam ficando esquecidos ou em segundo plano.

Diante disso, um primeiro passo refere-se à conscientização dos docentes de Educação Física da profunda dimensão pedagógica que se desvela a partir da emulação, admitindo sua onipresença em suas aulas. Em seguida, necessitam perceber as suas manifestações, das quais surgirão as intervenções pedagógicas, visando, a partir das interações interpessoais, os processos formativos e gerando-se a *Boa Éris* emulativa (Freire, 1989; De Rose Jr., 2009; Carneiro *et al.*, 2017; Carneiro, 2015; 2017; Silva *et al.*, 2023b).

Concluindo, é essencial que o debate sobre a emulação nas aulas de Educação Física seja contínuo. Isso permite que os docentes da área compreendam a importância desse tema para a sociedade a partir do conceito da *Boa Éris* emulativa, visto que, a todo momento, os professores de Educação Física precisam questionar os seus planejamentos e práticas, verificando se eles não estão baseados em heranças inadequadas para o presente. Nas instituições de ensino modernas, o exercício da cidadania precisa se expandir para a compreensão de certos tipos de conhecimentos e informações, nos quais a participação coletiva precisa ser incentivada e avaliada, buscando identificar conflitos nas interações da escola com a sociedade (Mello, 2005; Lettnin *et al.*, 2014; Neves; Hirata; Tavares, 2015; Nóvoa, 2024).

Acatam-se essas assertivas, defendendo-se, por fim, a urgência do oferecimento de um ambiente proveitoso de aprendizagem. Neste, haverá a desconstrução de convicções negativas e destrutivas, possibilitando modificações de ordem pessoal e coletiva nos alunos (Silva *et al.*, 2023a), nas quais buscamos detalhamento, ao idealizarmos que:

O que é inédito é a proposta de olhar. Ao que parece a novidade de olhar está em buscar, simultaneamente, relacionar as experiências passadas do docente e a configuração de suas concepções e práticas atuais. O novo está em buscar, conhecer o diálogo entre a história vivida pelo docente e a sua concepção e prática pedagógicas atuais (Carneiro, 2012, p. 81).

Conclui-se ressaltando o papel indispensável da Educação Física em defesa de um ambiente emulativo-ético, ou seja, a *Boa Éris* emulativa, uma vez que a emulação está presente em múltiplos ambientes, sendo um aspecto indispensável à experiência humana (Carneiro, 2017; Carneiro *et al.*, 2017).

5 ANÁLISE DOS DADOS

Essa seção tem por objetivo expor e analisar os dados cotejados pela pesquisa retratada nesta dissertação, confrontados à luz do quadro teórico desenvolvido nas seções 3 e 4. Em termos analíticos, pretende-se entremear as entrevistas desenvolvidas com base em um roteiro de questões (ou tópico-guia) semiestruturado, que proporcionou aos docentes a oportunidade de expor suas crenças, representações e concepções concernentes ao tema cujo estudo suscitou (às observações registradas no diário de campo e ao referencial teórico que subsidiará nossas reflexões e inferências).

Em outras palavras, trata-se de realizar a triangulação desses dados, de modo a confrontar os resultados obtidos pela investigação empírica da pesquisa com as tendências presentes na literatura (Vieira, 2001). A triangulação também tem como propósito reforçar tendências epistemológicas, ampliar e revelar novos fatores e variáveis sobre o tema para o qual se volta a investigação.

Expõe-se que, uma vez realizadas a coleta e a organização dos dados da pesquisa, procedeu-se à definição das categorias de análise. Essa etapa teve início com a reunião, preparação e avaliação dos dados, seguida da contextualização, análise crítica, comparação e triangulação. Esses processos possibilitaram a identificação de potenciais categorias analíticas, tal e qual preconizam Lüdke e André (1986) e Minayo, Assis e Souza (2010).

Em suma, as categorias de análise se estabeleceram, tendo como referência os três eixos investigativos presentes no roteiro de entrevista (apêndice B), o qual serviu de suporte no momento do diálogo com os(as) participantes da pesquisa, conforme se segue:

5.1 Quem são os(as) pesquisados(as)

5.2 Concepções e crenças relativas à docência

5.3 Noções a respeito da emulação e a organização do trabalho pedagógico no tocante ao tema.

Na primeira categoria, buscamos investigar o perfil dos sujeitos da pesquisa, averiguando informações pessoais e a constituição profissional destes(as) professores(as), considerando as histórias de vida e as experiências formativas para constituição da docência em Educação Física.

Em relação à segunda categoria, destina-se à compreensão sobre as concepções e crenças docentes relativas à Educação Física no Ensino Fundamental I. Essa categoria de análise possibilitou que os(as) entrevistados(as) expusessem: elementos da escola (e da cultura

escolar) do local em que lecionam; os desafios enfrentados no ensino da disciplina; o reconhecimento ou a falta de reconhecimento da Educação Física e do(a) seu(sua) docente pela comunidade escolar; a vertente teórica adotada para conduzir as práticas de ensino; os conteúdos ministrados nas aulas dos sujeitos da pesquisa; o(s) referencial(is) teórico(s) empregado(s) no planejamento das atividades, e a maneira como pensam e realizam as avaliações da aprendizagem.

Por fim, na terceira categoria, analisam-se as noções dos(as) docentes participantes no estudo no que se refere ao tema central desta dissertação: a emulação. Em princípio, examinaram-se: como esse fenômeno foi debatido ao longo de sua formação acadêmica (experiências preliminares, profissionalização e em exercício professoral); suas concepções relativas ao assunto; as possíveis agruras e possibilidades percebidas no trato com a emulação e a forma como pensam e organizam as ações pedagógicas realizadas ou não, dados os gatilhos pedagógicos apresentados pelas situações de ensino cujo estado de jogo se fazem presentes (Carneiro, 2015; 2017; Freire, 2001; 2002; Scaglia, 2003; Freire; Scaglia, 2003).

Vejamos de agora em diante a descrição e perscrutação da primeira categoria de análise.

5.1 Quem são os(as) pesquisados(as)

Conforme apresentado no capítulo referente ao percurso metodológico desta dissertação, o estudo contou com a participação de 12 docentes de Educação Física, que serão identificados nas análises sequencialmente de P 1 a P 12. A utilização desses códigos objetivou preservar a identidade dos(as) envolvidos(as) na pesquisa.

Verificou-se que todos(as) os(as) participantes são portadores do diploma de licenciatura em Educação Física, encontram-se lecionando a disciplina atualmente no Ensino Fundamental I e estão em exercício profissional nas escolas municipais do município pesquisado, situado na região do Alto Paranaíba, sudoeste de Minas Gerais. Todos estes padrões foram estabelecidos como critérios para inclusão dos(as) docentes no estudo.

No início de 2024, cada um desses professores foi alocado para uma das nove escolas municipais que dispõe do Ensino Fundamental I em sua rotina de ensino. Para facilitar a análise, as três escolas municipais localizadas na zona rural foram agrupadas sob uma única denominação, E 5, pelo fato de que todas elas possuem um único professor de Educação Física, o participante P 8. Quanto às demais escolas, receberam denominações que variam entre E 1 e E 7.

A idade dos sujeitos variou de 25 anos (P 6) a 43 anos (P 1). Quatro docentes pertencem ao sexo masculino (P 1, P 4, P 8 e P 9) e oito docentes ao sexo feminino (P 2, P 3, P 5, P 6, P 7, P 10, P 11 e P 12). A maioria dos(as) professores(as) de Educação Física participantes no estudo (P 2, P 3, P 5, P 7, P 8, P 9, P 10, P 11 e P 12) é natural do próprio município pesquisado, enquanto três são de outros municípios do estado de Minas Gerais (P 1, P 4 e P 6). Destaca-se que os(as) dois(duas) docentes atuantes na escola E 7 (P 11 e P 12) são naturais do próprio distrito onde a escola se localiza, a cerca de 10 km do município estudado.

Os dados supracitados foram dispostos no Quadro 1, permitindo uma visão individualizada do perfil dos(as) participantes da pesquisa, tal e qual se vê a seguir:

Quadro 1 – Perfil dos docentes municipais de Educação Física

DOCENTE	IDADE	SEXO	NATURALIDADE	ESCOLA DE LOTAÇÃO
P 1	43	Masculino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 1
P 2	27	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 1
P 3	34	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 2
P 4	33	Masculino	Um município da região noroeste de Minas Gerais	E 3
P 5	28	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 3
P 6	25	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 4
P 7	40	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 4
P 8	34	Masculino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 5
P 9	29	Masculino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 6
P 10	28	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 6
P 11	27	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 7
P 12	35	Feminino	Um município da região oeste de Minas Gerais	E 7

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Em linhas gerais, pode-se averiguar que se trata de um grupo de professores(as) em que há prevalência de “jovens” no exercício da docência e dois mais experientes. Trata-se de um cenário interessante para cotejar se essa variável incide ou não no entendimento e a maneira com a qual ocorre a organização do trabalho pedagógico referente à emulação e a suas implicações para formação humana.

Além disso, foi possível verificar a predominância da presença de professoras (dois

terços do total pesquisado) na microrrealidade investigada, acompanhando-se a tendência retratada pela literatura no que concerne ao campo de estudos relativos à formação docente. A investigação de Demartini e Antunes (1993) reforça essa propensão de feminilização do magistério, elucidando que o fato é resultante de um processo histórico-social, tal e qual a ocupação de cargos de chefia e direção por homens, à proporção que, progressivamente, as mulheres foram adentrando os espaços educacionais.

Além disso, observa-se que, no início do século XX, as mulheres tinham ínfimas possibilidades de ascensão profissional, social e política. Neste sentido, recorre-se ao estudo de Andrade (2008), ao dissertar a respeito das interseções entre escolarização, trabalho e gênero, alegando-se que as diferenças de gênero são aproveitadas para indicar aquilo que cada profissão pode ou não exercer, granjeando o *status* de “trabalho de mulher”.

Como resultado, tem-se um processo de feminilização de algumas profissões, com efeito, uma desqualificação social, cultural e financeira, engendrando um paradoxo laboral ou, nos termos do autor, “uma via de mão-dupla: ao mesmo tempo em que o mercado incluiu as mulheres na esfera produtiva, produziu-se a desqualificação desses espaços” (Andrade, 2008, p. 212). Resta saber se esse fator terá implicações no objeto tomado como referência para esta dissertação, no entanto, retomaremos esse assunto adiante, especificamente na terceira categoria de análise.

Outro aspecto cujo quadro revela se refere ao fato de a maioria dos(as) entrevistados(as) ser natural do município no qual atuam, provavelmente modificando a maneira como se relacionam com a comunidade. Isso, com efeito, impacta a cultura escolar e os processos formativos nos quais se envolvem.

Na esteira de conhecer os(as) participantes da investigação, indagou-se a respeito das vivências pregressas à formação profissional em Educação Física, na medida em que “a constituição da identidade dos professores de Educação Física está mais atrelada às vivências identitárias oriundas das práticas corporais [mormente as esportivas] dos estudantes, àquelas relacionadas às relações epistêmicas” (Pires *et al.*, 2017, p. 47), incidindo na escolha do curso. Apenas quatro docentes (P 1, P 4, P 7 e P 11) indicam a existência de vivência e formação predecessora com tais saberes, influenciando na sua decisão pelo curso de Educação Física. O relato de P 11 ilustra essa relação:

[...] Eu sempre gostei muito de esportes e na escola eu praticava muito. Joguei vôlei durante muitos anos na escola. Jogava os outros esportes também, mas com o vôlei eu cheguei a jogar nos times da escola, a gente participava das competições municipais, viajava para jogar com outras escolas, jogava no JEMG, era muito legal. Então, com certeza isso influenciou muito para eu ter

escolhido a faculdade de Educação Física sim. E ainda tem outra coisa, que me lembrei agora. No Ensino Médio, eu tive uma professora que trabalhava em academias e eu ficava apaixonada com o jeito dela. Isso influenciou também. Então quando eu concluí o Ensino Médio, já sabia que iria para a área de Educação Física (P 11).

Os outros oito docentes (P 2, P 3, P 5, P 6, P 8, P 9, P 10 e P 12) relataram não ter tido nenhuma formação relativa às práticas corporais, especificamente àquelas vinculadas ao universo esportivo anteriormente à faculdade de Educação Física, um cenário distinto da realidade traduzida no estudo de revisão sistemática produzido por Pires *et al.* (2017, p. 47). Similarmente, afirmaram que as aulas de Educação Física da educação básica não trouxeram nenhuma influência em sua escolha profissional. A fala da entrevistada P 2 exemplifica essa perspectiva:

[...] Não, não praticava nada. Nem gostava muito de fazer Educação Física na época da Educação Básica. Foi quando terminei o Ensino Médio e precisei fazer a opção por uma faculdade, que decidi pela Educação Física. Mas foi pensando em atuar em academias. Mas pelos rumos da vida, acabei vindo parar dentro das escolas (P 2).

Continuando a discussão sobre a formação esportiva prévia à graduação de alguns(mas) docentes e sua possível relação com o “domínio técnico” e outras familiaridades com o esporte, P 5 oferece um interessante relato sobre a questão, considerando a expectativa da comunidade escolar em relação aos conhecimentos que o professor de Educação Física “precisa” possuir:

[...] Não, nunca pratiquei esportes. Aliás, tenho algumas dificuldades técnicas no esporte ainda hoje. Talvez por esse motivo eu tenha me dirigido para a docência no Ensino Fundamental I, onde a questão técnica esportiva não é tão exigida. E não que eu considere importante que o professor de Educação Física tenha capacidades técnicas esportivas mais apuradas, mas na prática isso acontece. Quando o professor de Educação Física não domina certo esporte, ele sofre críticas dos alunos, dos pais, da direção da escola e até mesmo dos próprios colegas de profissão. Todos pensam que é uma obrigação saber jogar e aprender isto na faculdade de Educação Física (P 5).

Conforme elucidado na seção referente ao percurso metodológico, no município em que se deu a pesquisa, a Semed exige que os docentes tenham concluído a licenciatura em Educação Física para lecionar essa disciplina no Ensino Fundamental I em todas as suas escolas. Essa determinação está em conformidade com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dispõe em seu artigo 62 sobre a habilitação para lecionar na educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Em Minas Gerais, estado onde foi realizada a pesquisa, existe a Resolução CEE nº 488/2022, que “dispõe sobre a habilitação e autorização para lecionar e dirigir e a concessão de registro para secretariar instituições educacionais públicas, privadas e comunitárias de educação básica, que integram o Sistema de Ensino de Minas Gerais”. Em seu artigo 9º, a resolução especifica a habilitação necessária para ministrar aulas de Educação Física na educação básica em instituições mineiras sem sistema próprio de ensino. Conforme esse artigo, a prioridade para lecionar aulas de Educação Física no estado é para os professores com:

- I - Licenciatura com habilitação específica em Educação Física;
- II - Bacharel em Educação Física, acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados, ofertado por instituições credenciadas nos termos da legislação específica, com habilitação no componente curricular Educação Física;
- III - Docente em Educação Física, com diploma expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação específica (Minas Gerais, 2022).

Ainda intencionando conhecer os(as) docentes participantes da pesquisa, mapearam-se os seus itinerários formativos. Os dados coletados indicam que, de fato, todos(as) eles(as) possuem licenciatura em Educação Física, o que, aliás, foi um pré-requisito para participação na pesquisa. Dentre eles(as), 10 docentes (P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 8, P 9, P 11 e P 12) informaram ser ainda bacharéis na área, enquanto dois (P 1 e P 10) dispõem apenas da licenciatura.

Uma constatação interessante corresponde ao fato de que todos(as) os(as) entrevistados(as) relataram ter cursado o ensino superior em instituições privadas. A grande maioria (P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 8, P 9, P 10, P 11 e P 12) afirmou ter frequentado seu curso superior na modalidade presencial. A participante P 7 declarou ter cursado a faculdade no formato semipresencial, e o docente P 1 alegou que sua graduação foi concluída por meio da modalidade Educação à Distância (EaD).

Intencionando sintetizar as informações supramencionadas, elaborou-se um quadro síntese apresentando a formação inicial (profissional) dos docentes, conforme se observa a seguir:

Quadro 2 – Formação inicial dos(as) pesquisados(as)

DOCENTE	GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO/LOCAL
P 1	Licenciatura em Educação Física	2019	Cruzeiro do Sul (EAD)
P 2	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2018	UNIPAM (presencial)
P 3	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2015	UNIPAM (presencial)
P 4	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2011	FCJP (presencial)
P 5	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2016	UNIPAM (presencial)
P 6	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2022	UNIARAXÁ (presencial)
P 7	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2009	UNITRI (semipresencial)
P 8	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2021	UNIPAM (presencial)
P 9	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2018	UNIPAM (presencial)
P 10	Licenciatura em Educação Física	2015	FPM (presencial)
P 11	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2017	UNIPAM (presencial)
P 12	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2016	UNITRI (presencial)

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Observando o conjunto de dados presentes no Quadro 2, alguns aspectos merecem atenção. O primeiro diz respeito à constatação de que todos(as) os(as) entrevistados(as) realizaram a graduação em instituições de ensino superior de natureza privada, com destaque para o fato de corresponderem a seis instituições diferentes. Trata-se de uma incidência em termos de proporção esperada, à vista dos dados apresentados por Pimenta *et al.* (2017) em relação à oferta de formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles revelaram que, dos 144 cursos analisados pelo estudo, num universo de 283 cursos de Pedagogia identificados e em atividade no estado de São Paulo, 125 (86,80%) são ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, e apenas 19 (13,20%) por IES públicas.

Deve-se indagar, contudo, sobre as condições e a qualidade dessa oferta formativa. De acordo com o relatório de pesquisa supramencionado, os cursos têm sido organizados em termos curriculares, sem a presença da abordagem interdisciplinar – assunto aludido na subseção precedente, ocasião na qual destacamos sua importância. Nessa direção, recomenda-se a tese desenvolvida por Ferrari (2007), no ponto em que sinaliza a questão dos baixos investimentos das IES privadas no que diz respeito à qualificação do corpo docente e à carência de um currículo consistente, melhor definido e articulado com os programas de estágios.

Conjectura-se que o fato de serem provenientes de IES privadas confere-nos a possibilidade de estabelecer algumas inferências sobre o tipo e a qualidade do processo formativo cujos(as) pesquisados(as) acessaram, em que pese as variações díspares presentes em instituições, uma vez que se verificam algumas “fábricas de diplomas” travestidas de faculdades, institutos, centros universitários e até universidades. Por outro lado, existem IES privadas comprometidas com um projeto de formação, ainda que ao abrigo de instituições de natureza confessional, as quais não cederam à lógica perversa do ensino reduzido à proposição do aluno “cliente”, sob a égide do clientelismo capitalista (Barreyro, 2017).

Outra questão cujos relatos dos(as) pesquisados(as) P 1 e P 7 trouxeram à tona é sobre os entraves relativos à formação docente na modalidade semipresencial e de EaD. A despeito de não corresponder ao cerne de nossa investigação, não poderíamos nos furtar de tecer algumas considerações inconclusivas, vale frisar, em face da alusão temerária revelada por ambos, pois assinalam um comprometimento formativo em virtude do modelo ou de sua estrutura de funcionamento dessa modalidade. De acordo com Belloni (2002), Guarezi e Matos (2009) e Moore e Kearsley (2012), a EaD caracteriza-se como um processo de ensino e aprendizagem no qual existe a distância física/espacial entre aprendizes e professores e, apesar de cada vez mais presente na sociedade contemporânea, a modalidade está permeada por contradições no que se refere à sua efetiva existência e a muitas outras dubiedades.

Prosseguindo na análise formativa dos(as) investigados(as), verificou-se que os sujeitos P 1, P 2, P 4, P 5, P 6, P 7, P 9, P 10, P 11 e P 12 possuem especialização na área da Educação Física. Dentre eles, P 2, P 4, P 5, P 7, P 9, P 10, P 11 e P 12 deram continuidade aos seus estudos também em instituições privadas, muitas vezes na mesma instituição da graduação. As pesquisas de Yamanaka e Vítório (2023) apontam que 3540 (98%) cursos de especialização no Brasil são oferecidos por IES privadas. Destas, 617 (94,2%) também asseguram a especialização aos formandos na mesma instituição, o que marca o domínio do setor privado também nas especializações.

Os(as) participantes P 1 e P 6 declararam não se lembrar da origem da instituição na qual realizaram seus cursos de pós-graduação, e os demais, P 3 e P 8, afirmaram não terem cursos de especialização até o presente momento.

Com relação à possibilidade de terem cursado outras formações, questionou-se sobre o interesse e a participação em outros cursos, além da graduação e da pós-graduação. Os participantes P 1, P 5, P 7, P 10 e P 12 relataram participar apenas dos cursos oferecidos pela Semed. P 7 informou não estar realizando nenhum curso no momento, devido ao cansaço e à alta demanda de trabalho, porém, se animou diante da oportunidade de participar da

“capacitação em xadrez” oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, em 2024. Em sua fala, a entrevistada atesta que “o curso foi importante, já que eles (Semed) pedem para a gente trabalhar com o xadrez em uma das aulas semanais que temos”.

Os sujeitos P 3, P 6, P 8 e P 11 demonstraram preferência por cursos de extensão, normalmente realizados pela internet. P 6, por seu turno, informou ter realizado recentemente um curso de TDAH e relatou que “esses cursos ensinam muito, por contemplar a realidade e a rotina da sala de aula”. P 8 e P 11 possuem um ponto em comum, buscando os cursos de extensão on-line, devido à praticidade e flexibilidade de horários que a internet proporciona. Ilustrando essa informação, P 8 coloca que “até dentro do ônibus, ou em um horário vago na escola a gente vai fazendo o curso e aprendendo”. A respeito desse tema, Yamanaka e Vítório (2023) esclarecem que as modalidades de educação à distância são uma tendência de ensino no Brasil, inclusive na área de Educação Física.

Os sujeitos restantes, P 2, P 4 e P 9, informaram não haver feito nenhum outro curso além da sua graduação e pós-graduação (para aqueles que informaram ser especialistas).

Os dados presentes no Quadro 3 demonstram, pormenorizadamente, as informações trazidas anteriormente, como se segue:

Quadro 3 – Cursos de especialização (e outros) dos(as) pesquisados(as)

DOCENTE	ESPECIALIZAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO/LOCAL	OUTROS CURSOS
P 1	Educação Inclusiva	2020	Não informado	Quando oferecido pela Semed
P 2	Ginástica e Esportes Coletivos	2020	UNIPAM	---
P 3	---	---	---	Extensão em Educação Física Escolar
P 4	Educação Física Escolar	2012	FCJP	---
P 5	Atividade Física e Saúde	2018	UNIPAM	Quando oferecido pela Semed
P 6	Educação Especial Escolar	2023	Não informado	Extensão em TDAH
P 7	Educação Física Escolar	2012	UNITRI	Quando oferecido pela Semed
P 8	---	---	---	Extensão em Educação Inclusiva e Psicomotricidade
P 9	Educação Física Escolar	2020	UNIPAM	---
P 10	Educação Física Escolar	2019	FPM	Quando oferecido pela Semed
P 11	Pedagogia do Esporte	2022	UNIPAM	Extensão em Primeiros Socorros

				e Educação Inclusiva
P 12	Educação Física Escolar	2020	Faculdade São Luís	Quando oferecido pela Semed

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Nas discussões valiosas oriundas da leitura do Quadro 3, expõe-se que a maioria dos(as) docentes (P 4, P 6, P 7, P 9, P 10 e P 12) informou ser especialista em Educação Física Escolar, em paridade com os resultados encontrados por Yamanaka e Vitório (2023). Segundo estes pesquisadores, existe predominância dessa área de conhecimento pelos profissionais de Educação Física, uma vez decidindo-se pela especialização, devido às possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Essa tendência pela área escolar é seguida pela área esportiva e de Educação Física adaptada.

Em relação à atuação profissional dos sujeitos participantes no estudo, inicialmente buscou-se conhecer a sua experiência como docente, considerando-se todas as etapas da educação básica. Nesse quesito, houve variação entre 18 meses de experiência, de P 6 e P 8, sendo estes(as) os(as) docentes com menor tempo de experiência, e 15 anos de experiência, informados por P 4. Pormenorizando essa questão, interrogou-se os docentes sobre qual seria a experiência deles na docência do Ensino Fundamental I, etapa escolar escolhida para este estudo, observando-se uma variação entre a menor experiência docente, de P 6 e P 8, com 18 meses de atuação, à de P 7, com 14 anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, investigou-se o tempo de vínculo dos sujeitos com a instituição de ensino em que lecionam. Observou-se uma variação entre seis meses, o período de menor vínculo, informado pela docente P 6, e nove anos, o período de maior vínculo, declarado por P 5.

Ao observar os dados do Quadro 4, é possível verificar de forma minuciosa as questões abordadas sobre a atuação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa:

Quadro 4 – Atuação profissional dos(as) pesquisados(as)

Docente	Experiência na docência	Experiência no Ensino Fundamental I	Tempo de docência na escola atual
P 1	9 anos	8 anos	4 anos
P 2	6 anos	6 anos	2 anos
P 3	7 anos	7 anos	3 anos
P 4	15 anos	12 anos	2 anos
P 5	10 anos	9 anos	9 anos

P 6	18 meses	6 meses	6 meses
P 7	14 anos	14 anos	4 anos
P 8	18 meses	18 meses	18 meses
P 9	6 anos	6 anos	3 anos
P 10	9 anos	9 anos	2 anos
P 11	7 anos	3 anos	3 anos
P 12	7 anos	5 anos	3 anos

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Buscando o detalhamento de alguns pontos do Quadro 4, recorreu-se às pesquisas de Huberman (2000), com fins de se esclarecer as características pertencentes a cada fase profissional docente. Segundo o autor, o intervalo entre o primeiro e o terceiro ano de experiência docente é denominado fase de entrada na carreira; entre o quarto e sexto ano de docência, encontra-se a fase de estabilização; dos sete aos 25 e cinco anos, ocorre a fase de diversificação; dos 25 aos 35 anos de docência, há a fase de serenidade e, por fim, a fase de desinvestimento pedagógico, que atinge os professores com mais de 35 anos de experiência docente.

Observa-se que a grande maioria dos docentes pesquisados (P 1, P 3, P 4, P 5, P 7, P 10, P 11 e P 12) está na fase de diversificação. Segundo Huberman (2000, p. 41), essa fase é caracterizada pela diversificação dos materiais didáticos e pedagógicos que se encontram disponíveis, o que pode ser comprovado pela declaração de P 3:

[...] eu vou me desdobrando com o que eu tenho, procurando fazer as adaptações quando necessário. Realmente não é fácil. A gente vai tentando. O bom é que eles entendem, eles se ajudam também. Pensar em uma educação inclusiva, é pensar em uma pedagogia que contemple essa diversidade, e é um grande desafio (P 3).

Por outro lado, as considerações de Huberman (2000, p. 41), que tratam da constante modificação de métodos avaliativos e formas de agrupamento dos alunos, particularidades da fase de diversificação, não foram verificadas durante o período em campo. As observações dos(as) docentes evidenciaram a distribuição dos alunos nas atividades sempre em decorrência do sexo (meninos x meninas) ou por meio do tradicional “par ou ímpar”. Quanto aos métodos avaliativos, constatou-se que os sujeitos do estudo seguem uma proposta “em rede”, conforme será especificado no eixo seguinte.

Dos quatro docentes restantes, P2 e P 9 estão na fase da estabilização. Dentre os atributos dessa etapa, Huberman (2000) ressalta o “desenvolvimento de uma consciência pedagógica”, fato que foi corroborado pelo diário de campo da pesquisa, especialmente no tocante à rotina pedagógica da docente P 2, que, durante todas as aulas observadas, demonstrou grande segurança e maturidade na condução das suas turmas.

Outra característica dessa etapa consiste na solidificação de escolhas profissionais. Um exemplo disso é a definição da etapa de ensino a ser lecionada pelo docente, ou das turmas as quais ele pretende lecionar. Isso também foi evidenciado pelas entrevistas com os(as) participantes, podendo ser exemplificado pelas considerações de P 9: “Desde o início, desde o primeiro ano que peguei aulas, foi no inicial. Nunca trabalhei com outro público. Eu fui pegando substituições, mas trabalhei com os pequenos em todos os anos. Aos poucos fui me identificando com eles, não penso em mudar”.

Os dois participantes restantes, P 6 e P 8, encontram-se na fase de entrada da carreira, o que segundo Huberman (2000, p. 39) estabelece a sobrevivência e a descoberta. Esses dois aspectos manifestam-se similarmente, sendo que a “descoberta” serve de sustentação para os “desafios” da sobrevivência, evidenciando o choque de realidade dos primeiros contatos com a sala de aula. Essas assertivas de Huberman (2000) são igualmente ratificadas pelas entrevistas com os participantes, como na fala da docente P 6, que revela: “[...] é um grande desafio. A atenção tem que ficar redobrada, eu preciso prestar atenção e tomar cuidado com cada atividade, com cada aluno. Mas por outro lado, eu estou encantada. É uma experiência de se apaixonar o carinho das crianças”.

No que corresponde à situação funcional dos(as) professores(as) da pesquisa, do total de 12, apenas P 4 é professor efetivado pela Semed local. Os demais passam anualmente por um processo de seleção, assinando um contrato temporário por meio de processo seletivo simplificado. Essa situação causou surpresa em P 4, ao comentar: “Nossa! Se não estou muito enganado, eu sou hoje o único professor de Educação Física efetivo no município”.

De acordo com os relatos dos(as) próprios(as) docentes, o alto percentual de professores de Educação Física contratados nas escolas municipais se deve à ausência de concursos públicos para o suprimento das vagas existentes. O depoimento de P 3 vai de encontro a essa informação, no momento em que manifesta ainda estar sob contrato temporário: “[...] não está tendo concurso público para efetivar. O último concurso público que teve para efetivar foi em 2012, no ano em que eu entrei para a faculdade”. P 2, por sua vez, complementa que essa situação gera desconforto, pois, além da insegurança de poder ficar sem aulas anualmente,

raramente consolidam-se vínculos com alguma escola ou com algum aluno, uma vez que existe o risco de mudança de lotação entre as escolas a cada ano.

Salienta-se, no entanto, que, no decorrer desta dissertação, foi identificado o edital nº 01 de 2024⁹, publicado pela Prefeitura Municipal para o cargo de professor de Educação Física, objetivando o provimento das vagas existentes nas escolas municipais.

Conhecendo-se, então, um pouco mais sobre os sujeitos do estudo, o foco volta-se para as suas concepções e crenças relativas à docência, como também da análise da infraestrutura das escolas municipais, no tocante à Educação Física.

5.2 Concepções e crenças relativas à docência e infraestrutura escolar

Nesta subseção, serão analisadas, em conformidade com o método de triangulação escolhido para este estudo, as concepções e crenças dos participantes sobre a docência. Além disso, será examinada a infraestrutura oferecida pelas escolas da rede municipal, sobretudo a sua estrutura física e o trabalho pedagógico concernentes à Educação Física, uma vez que, de maneira direta ou indireta, essas características se relacionam com os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

5.2.1 Infraestrutura das escolas municipais

Recorrendo aos dados expostos na subseção 2.3 desta dissertação (público-alvo), evidencia-se a presença de nove escolas pertencentes à Semed do município pesquisado, as quais oferecem o Ensino Fundamental I à população local. Com base nas anotações do diário de campo da pesquisa, nota-se que todas essas escolas têm acompanhado algumas tendências relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)¹⁰, buscando maior informatização. Traz-se para o debate a existência de um sistema de diário de classe totalmente informatizado. Para Viana e Adachi (2020, p. 64), “com a popularização do acesso à internet, na década de 1990 e sua expansão desde então, os processos educacionais vem desenvolvendo-se cada vez mais para acompanhar os recursos tecnológicos dispostos na sociedade”.

⁹ Disponível em: NOSSO RUMO. Concurso Público Prefeitura Municipal de São Gotardo. Edital 01/2024. Disponível em: <https://www.nossorumo.org.br/#proximos>. Acesso em: 10 jul. 2024.

¹⁰ As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) dizem respeito a um conjunto de recursos tecnológicos que visam obter, processar e gerar informações, tornando-se acessíveis por meio da tecnologia de telecomunicações, tendo na Internet a sua mais forte expressão (Miranda *et al.*, 2007).

Durante a etapa de observações da pesquisa, percebeu-se, além disso, que os docentes de Educação Física realizam suas chamadas e o lançamento de notas por aplicativos instalados em seus smartphones, tablets e notebooks, ou nos computadores da própria escola. Em sua entrevista, P 3 corroborou essas verificações, informando que “o professor só precisa lançar. É tudo virtual. Nota, presença, conteúdo das aulas, tudo”. Viana e Adachi (2020) apontam algumas conveniências dessa tecnologia, na medida em que permitem:

[...] que as informações lançadas pelo professor sejam visualizadas em tempo real por todos os seguimentos gerenciadores que possuem acesso à plataforma, favorecendo conhecer mais sobre a realidade vivenciada naquele momento quanto aos processos de ensino, sobre a vida escolar e, principalmente, sobre a falta de lançamentos, ou seja, quando não há comprometimento do profissional em cumprir as demandas atribuídas ao seu cargo (Viana; Adachi, 2020, p. 65).

Na contramão dessa tendência, reparou-se que uma docente (P 6) realizava sistematicamente seus registros de forma manual, anotando tanto a chamada quanto os conteúdos ministrados em seu caderno. Em determinada oportunidade, tal prática foi mencionada, e a professora explicou que preferia não utilizar os recursos tecnológicos no ambiente escolar, registrando tudo que fosse necessário em seu caderno, para depois transferir para o diário digital. Segundo ela, ainda existia um certo receio quanto ao uso desse tipo de tecnologia em sala de aula.

Tal insegurança pode estar relacionada à pouca experiência na docência dessa participante, tendo em vista as verificações da categoria anterior (apenas 6 meses de docência) ou pelo fato de ela ser a participante mais jovem entre todos os sujeitos da pesquisa (apenas 25 anos de idade). Revisitando os estudos de Huberman (2000), que detalham as características de cada fase profissional na docência, nota-se que P 6 se enquadra na fase de entrada da carreira, etapa caracterizada pela sobrevivência aos desafios impostos pela docência e pela descoberta de alternativas e respostas adequadas.

Ainda na esteira do trabalho sobre as TICs, as pesquisas realizadas por Santiago, Mendes e Miranda (2017) e Souza *et al.* (2017) mostram, além dos benefícios trazidos pela informatização das escolas, algumas dificuldades enfrentadas pelos docentes em se adaptar a essa nova realidade. Esses desafios variam desde a instalação de aplicativos em seus dispositivos até o uso efetivo, como no caso do diário digital. Os autores concluem que, juntamente com a implementação de políticas educacionais voltadas para a informatização, é necessário oferecer formações específicas para esses profissionais, de modo a desenvolver um novo perfil docente adequado às tecnologias educacionais vigentes.

Direcionando as análises para a estrutura física das escolas municipais, constatou-se que todas aquelas localizadas na zona urbana, bem como a escola situada no distrito mais relevante do município, contam com quadras poliesportivas cobertas, além de belas áreas e pátios, locais de possível utilização pelos(as) professores(as) de Educação Física em suas aulas. A participante P 12 confirma essas informações, ao relatar que “[...] a estrutura das escolas da prefeitura é ótima! Excelente! Eu acho que em todas as escolas da prefeitura que passei, ou pelo menos na maioria, a questão da estrutura física não tem como reclamar”.

Nessa perspectiva, estudiosos como Damazio e Silva (2008), Tenório, Tassitano e Lima (2012) e Fontes (2018) argumentam que a estrutura física disponibilizada ao docente de Educação Física pela instituição de ensino impacta de maneira significativa o seu trabalho pedagógico, permitindo o sucesso das ações planejadas. Por certo, a ausência de infraestrutura minimamente adequada precariza o trabalho docente. Contudo, em alguns casos e contextos idiossincráticos, se converte em subterfúgio para o desinvestimento pedagógico, ou abandono do trabalho docente, ambos se referindo a termos para designar aqueles(as) docentes que “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico e profissional de ensinar, porém, continuam no emprego, imobilizados, ou por falta de opção, ou por certo conformismo, vinculado à sua estratégia de sobrevivência no sistema” (Santini; Neto, 2005, p. 212). Não é, portanto, o cenário (ao menos no âmbito infraestrutural) da maior parte das escolas pertencentes à Semed do município pesquisado, como se pode depreender das imagens retratadas pela figura 8.

Figura 8 - Quadras poliesportivas e áreas das escolas municipais



Fonte: acervo dos autores (2025).¹¹

¹¹ Legenda: Fotos 1 e 2: quadras esportivas com cobertura e ótima estrutura física de algumas das escolas municipais. Foto 3: pátio destinado à recreação e à prática de xadrez de uma escola municipal. Foto 4: área destinada à recreação e lazer de uma escola municipal.

Em compensação, as três escolas da zona rural não dispõem dos mesmos espaços, inexistindo, inclusive, qualquer tipo de quadra esportiva dentro do ambiente escolar que possibilite ao docente realizar suas atividades de maneira satisfatória. O professor de Educação Física dessas escolas (P 8) comenta: “[...] na cidade os professores têm quadras cobertas, e aqui nós nem quadra temos. Precisamos dar aulas no sol ou na chuva. Nas escolas da cidade tem muito mais material também, com certeza. Aqui na zona rural, as coisas são mais escassas”.

A esse respeito, Damazio e Silva (2008) alegam que, nessas situações, os espaços de jogo e da própria Educação Física ficam negligenciados, denotando-se um provável demérito da disciplina no contexto escolar. Em complemento, Tenório, Tassitano e Lima (2012, p. 312) destacam que: “não se defende a ideia de que as aulas de Educação Física só podem ser realizadas mediante condições materiais idealizadas, mas o que se pretende é refletir diretamente sobre as condições materiais como uma das formas para aumentar e garantir o sucesso das aulas do docente”.

Por outro lado, Carvalho, Barcelos e Martins (2020) advertem que, mesmo nas escolas que possuem quadras cobertas, esses espaços muitas vezes são construídos de forma inadequada, apresentando adversidades constantes. Condições climáticas habituais, como o sol e as chuvas, trazem problemas para a realização das atividades propostas pelas aulas de Educação Física. Em dias quentes, o sol incide sobre parte da quadra, e em dias chuvosos os alunos são obrigados a permanecer em suas salas de aula devido ao alagamento desses espaços, impossibilitando a realização de atividades práticas.

Para exemplificar o debate trazido pela literatura até esse instante, reportamo-nos às anotações do diário de campo, quando se registraram, durante a primeira semana de acompanhamento das aulas dos(as) docentes P 3, P 7 e P 11, essas condições climáticas adversas. Nesse caso, foi a chuva que prejudicou a execução das atividades programadas, forçando os(as) docentes a realizarem adaptações em seus planejamentos. Nessas ocasiões, esses(as) professores(as) tiveram que retornar com as turmas para a sala de aula. A mesma situação repetiu-se em outras duas oportunidades nas aulas observadas de P 3. Em todas elas foram necessárias enormes adaptações da docente ao planejamento e improvisações diante das circunstâncias que o momento exigia, incluindo deslocamentos repentinos com a turma para a sala de aula, causando queixas intermináveis dos aprendizes.

Verificou-se, portanto, que as condições físicas que a instituição oferece contribuem e interferem potencialmente no planejamento organizado pelo(a) professor(a) de Educação Física. A esse respeito, Tenório, Tassitano e Lima (2012, p. 312) alegam que a Educação Física “tem uma demanda por espaços e materiais específicos, dentre eles a quadra/ginásio/pátio para

o desenvolvimento dos conteúdos”. Tais locais, além de estarem disponíveis para os(as) docentes, devem contar com boa manutenção e planejamento adequado em sua construção, visando serem realmente efetivos na prática diária dos(as) professores(as).

Concomitante a isso, as investigações desenvolvidas por González e Fensterseifer (2006), Faria, Machado e Bracht (2012), Machado *et al.* (2010), Fensterseifer e Silva (2011), Silva (2009), Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) demonstram que a atuação do professor (de Educação Física) é composta por um conjunto de dimensões, não sendo as infraestruturais determinantes – embora reverberem na qualidade do trabalho pedagógico realizado, conforme ponderado anteriormente –, às quais se combinam elementos específicos, como: as transformações socioculturais e epistemológicas produzidas no interior do seu campo de conhecimento; as políticas educacionais; as práticas curriculares; as características próprias do ambiente de trabalho (cultura escolar); a identidade e história de formação docente; o momento da carreira profissional; a perspectiva de gestão escolar, dentre outros fatores. Com efeito, tem-se um cenário multidimensional e multifatorial, cujas implicações exercem influências significativas, tanto na implementação de boas práticas pedagógicas, quanto na ocorrência de seu desinvestimento, causando o abandono profissional. Desta forma, o contexto escolar desempenha um papel crucial no sucesso ou fracasso das propostas de ensino.

Em relação aos entendimentos pedagógicos propostos pela Semed, observou-se de igual forma, mediante as observações e imersões em campo, que a Educação Física nas escolas municipais se norteia por um sistema “em rede”. Neste contexto, são realizadas reuniões modulares mensais com a participação de todos os(as) professores(as) da disciplina, nas quais lhe são deliberadas questões específicas. Uma vez decididas, essas resoluções são seguidas por todos(as) os(as) professores(as), uma patente ingerência sobre o currículo do referido componente disciplinar. Por este crivo, passam questões que vão desde os conteúdos a serem ministrados nas aulas, os critérios de avaliações dos alunos, até indicações de atividades para os(as) docentes aplicarem em suas aulas.

Buscando entender melhor essa forma de organização, recorre-se ao depoimento de P 5, ao explicar que: “nos módulos mensais que a prefeitura oferece, são organizados os planejamentos mensais, e, faz-se apenas algumas adaptações para a realidade de cada um, dentro do espaço que cada um tem de disponibilidade”. Buscando maior profundidade sobre o funcionamento dessa organização, questionou-se novamente a mesma docente, pedindo-lhe detalhes. Ela explica que: “[...] nos encontramos mensalmente e discutimos tudo que envolve a disciplina, os conteúdos que vamos trabalhar de acordo com a BNCC e outras coisas. Daí cada um sugere atividades e compartilhamos tudo. Fica um material bem vasto e rico para tirar

sugestões”. Resta saber, contudo, se de fato esses professores acolhem o currículo segundo o documento curricular (BNCC), ou se trata apenas de um subterfúgio. No decorrer deste eixo, essa questão será desvelada.

Outra participante, P 10, alegou ser favorável à utilização das reuniões modulares mensais, que são obrigatórias, para consolidar a organização “em rede”, destacando a sua praticidade. Ela afirma seguir as decisões do grupo em todas as questões, como nos planejamentos, nas atividades de aula e avaliações. Em suas palavras: “eu sigo os critérios da SEMED. Dentro deles tem coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, compreensão de comandos, interação, respeito aos comandos e regras, respeito aos colegas e professores, além da participação nas atividades que nós oferecemos”.

Em contrapartida às considerações desses(as) participantes, estudiosos como Freire (1989) e Betti (2013) apresentam perspectivas diferentes, se opondo à padronização das experiências corporais nas aulas de Educação Física. Ambos os autores defendem que a disciplina envolve inúmeras variáveis que permitem ampliar o acesso e a apropriação das linguagens do movimento historicamente construídas, valendo-se do conjunto de saberes relativos à cultura corporal de movimento, promovendo, por conseguinte, a autonomia e a emancipação humana. Quanto a isso, Freire (1989, p. 23) argumenta que a uniformização de conteúdos e movimentos nas aulas depauperam o “papel [formativo] da Educação Física”, além de enquadrar os alunos “em determinados padrões de movimento”. O autor conclui que essa prática transforma professores e alunos em meros repetidores gestuais, limitando, assim, o potencial formativo do ambiente escolar.

Outra diretriz pedagógica significativa colocada em prática pela Semed e verificada *in loco* pelo pesquisador em campo diz respeito ao conteúdo semanal ministrado pelos docentes de Educação Física. A partir de um projeto elaborado pela Secretaria de Educação Municipal, intitulado “Aprender no Xadrez” (Anexo B), estabeleceu-se o ensino desse conteúdo em uma das duas aulas semanais de Educação Física em todas as escolas municipais. Deste modo, os docentes da disciplina são impelidos, a partir dessa orientação municipal, a ministrarem uma aula de xadrez na semana, sendo intercalada à outra aula destinada às práticas corporais.

Ao examinar mais detalhadamente esse projeto, verificou-se que, conforme sua redação, a sua implantação deveria priorizar o desenvolvimento da atenção, concentração, cognição e socialização nos estudantes. Com efeito, as pesquisas de Fonseca e Ferreira (2015) mostram que jogos de raciocínio, como o xadrez, podem verdadeiramente contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades, desde que o seu ensinamento ocorra por meio de atividades pedagógicas e didáticas, de um cunho educacional.

Contudo, os registros do diário de campo (P 1, p. 3) apontam para uma prática enxadrística predominantemente esportivista e seletiva, buscando prioritariamente a identificação de alunos de destaque para representarem as escolas nos jogos escolares municipais. Nesse sentido, longe de estimular a participação de grande parte dos alunos nesses jogos, busca-se, em verdade, troféus, medalhas e reconhecimento para a escola e seu(sua) docente de Educação Física. Com essa atitude, escamoteiam-se a potência de vida e a formação presente nas interações, às quais o jogo poderia oportunizar (Carneiro, 2012; 2017; Bressan; Carneiro, 2018; Retondar; Espírito Santo; Carneiro, 2023).

Tal fato revela uma interpretação equivocada, tanto por parte dos docentes de Educação Física, quanto dos gestores escolares, em relação à propositura da escrita contida no projeto oferecido pela Semed. O projeto (disponível no Anexo B), em suas páginas 1 e 2, prevê “campeonatos que vão incentivar a participação nas oficinas de xadrez”, ressaltando a prática do jogo “de forma lúdica nas aulas de Educação Física”, bem como o aprendizado através da socialização e dos “aspectos biopsicossociais dos alunos”.

Ao mesmo tempo, essa exegese desconfigurada ou enviesada do documento pode ter origem na própria Semed, ao incluir socialização e pedagogias inclusivas na redação do projeto, porém, solicitando aos diretores e professores de Educação Física a adoção de uma vertente voltada ao desempenho durante a aprendizagem do jogo de xadrez. Isso denota uma espécie de ressurgência ou conservação do movimento de esportivização da Educação Física brasileira (Kravchynchyn *et al.*, 2011; Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016) ou competitivista, nos termos de Ghiraldelli Jr. (1991), consolidando o binômio Educação Física/Esporte, tal e qual anotamos na subseção 4.1, no quarto capítulo.

Esse direcionamento que inscreve as aulas de Educação Física do projeto de xadrez à seletividade, almejando “detectar talentos”, ou os melhores discentes, foi ratificado pelo docente P 1, ao afirmar: “[...] os jogos acontecem anualmente, no mês de maio. O aluno e a aluna melhor classificados de cada sala, vão representar a escola no torneio municipal” (o Anexo C contém o convite para o torneio municipal).

Quando indagado sobre o possível interesse de outros alunos não selecionados na seletiva escolar em participar do evento municipal, P 1 foi categórico: “[...] se ele não está entre os melhores da escola, vai fazer o que na competição municipal?”. Esse relato evidencia uma interpretação disforme do docente em relação às manifestações emulativas. Conforme elucidado na subseção 3.5, a esportivização das aulas de Educação Física pelos seus docentes com frequência releva tendências ligadas ao merchandising e à autovisibilidade, transformando professores e instituições educacionais em mercadorias. Assim, comprometem-se as

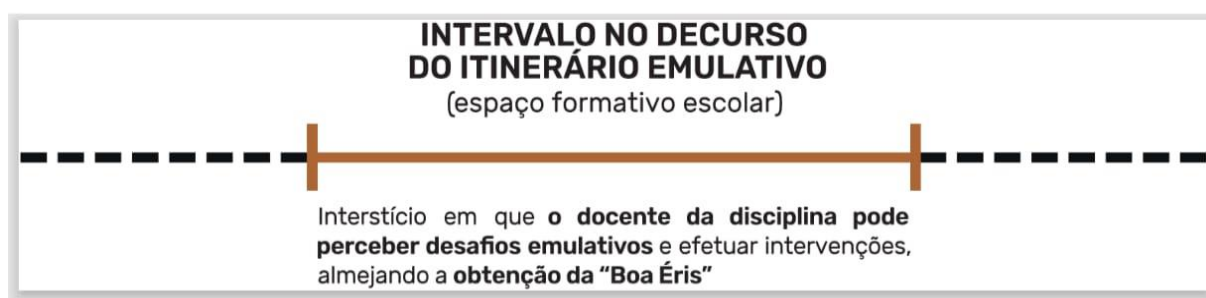
oportunidades educacionais inseridas no fenômeno de emulação, patrocinando a *Má Éris* emulativa e afastando *Boa Éris* do ambiente escolar (Hesíodo, 2012; Freire, 1989; Darido, 1999; Bittencourt, 2005; 2009; Han, 2017).

Ao mesmo tempo, a grande maioria dos estudantes – aqueles que não se destacaram nas seletivas escolares – fica excluída do projeto de xadrez municipal, como da própria vivência de oportunidades valiosas de formação e outras possibilidades de interações fornecidas pelo contato com os alunos de outras escolas.

Propomos o resgate da função da escola, especificamente das aulas de Educação Física, passando a constituir-se em intervalos formativos propícios dentro do itinerário de emulação, para a construção de saberes amplos com os alunos, fundamentando todas as interações dessa disciplina em atitudes éticas e morais. Assim, defendemos que a emulação prescrita pelo sistema social moderno seja suplantada pela *Boa Éris* emulativa, conforme examinada na subseção 3.4, a qual deve ser internalizada por todos os envolvidos no processo. Neste contexto, as aulas de Educação Física ficam preenchidas por interações que transcendem o ensino dos conhecimentos disciplinares, alcançando o ser humano em sua totalidade (Hesíodo, 2012; Becker, 1993; Bittencourt, 2005; 2019; Han, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024).

A Figura 9 permite um detalhamento maior da questão:

Figura 9 – Intervalo no decurso do itinerário emulativo (aula de Educação Física)



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Um caminho didático auspicioso para enfrentar a questão averiguada reside na formação ou na promoção do desenvolvimento profissional docente, ao passo que “amplia as margens” da compreensão do fenômeno emulativo pelos(as) docentes da disciplina, pois, de acordo com o referencial teórico deste estudo, suas expressões são iminentes ao jogo, que, por sua vez, é uma peça-chave da Educação Física (Freire, 1989; Huizinga, 2000; Carneiro, 2017).

Como consequência, o(a) professor(a) poderá operar como um(a) agente de formação humana, percebendo desequilíbrios emulativos presentes em suas aulas e realizando interações com auxílio de disparadores pedagógicos apropriados, ensejando a *Boa Éris* (Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019; Becker, 2019). Na prática, faculta-se que os discentes assimilem suas limitações e as do outro, percebam o tempo individual de aprendizagem de cada um e desenvolvam uma atitude resiliente às manifestações de emulação, na medida em que se tematizam as diversas manifestações da cultura corporal de movimento (Freire, 1989; Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014).

Nessa esteira argumentativa, reitera-se que a emulação não deve ser retirada das aulas de Educação Física, tampouco do projeto municipal de xadrez. No entanto, precisa ser ressignificada, para que as experiências extraídas do fenômeno emulativo possibilitem a consolidação dos valores elucidados, superações de limites e trabalho cooperativo a todos os discentes envolvidos nas atividades propostas pelas aulas de Educação Física da escola, descartando o foco apenas dos resultados nas competições (Freire, 1989; Carneiro *et al.*, 2017; Becker, 2019).

Conjecturamos, a propósito, que a concepção da Educação Física sob a ótica competitivista ou esportivista possa figurar como uma maneira de sobrevivência docente ou um modo de valoração da subárea do conhecimento, na medida em que não granjeia o *status* de disciplina curricular, ou por vezes é concebida como “secundária” ou propedêutica para ensinar outros saberes que não os atinentes à cultura corporal do movimento (Carneiro, 2012; Darido, 1999; Betti, 2013; Pereira; Reis; Carneiro, 2024). Essa questão será debatida novamente em face do desenrolar da subseção.

De volta às diretrizes pedagógicas propostas pela Semed, percebeu-se que alguns(mas) dos(as) participantes do estudo realizaram mudanças significativas em suas aulas, considerando as decisões consideradas pela “rede”. Essas mudanças dizem respeito tanto ao conteúdo das aulas quanto às estratégias avaliativas, muito provavelmente devido ao complexo processo constitutivo da docência. Este processo envolve múltiplos fatores e dimensões, cujo percurso ocorre de modo continuado e longitudinal (Carneiro *et al.*, 2024; Ferreira; Carneiro, 2023), compreendendo as histórias de vida (Nóvoa, 2000; Arroyo, 2000; Marcelo, 2009), os processos formativos – os quais perpassam a escolarização (Flores, 2010), a formação profissional (ou inicial) (André, 2006; Pimenta, 2009) e prosseguem durante a atividade docente, isto é, ao longo do exercício da profissão (Nóvoa, 1995; Franco, 2008) – e a “estação da carreira profissional” (Huberman, 2000), afetando a identidade docente (Marcelo, 2009). Neste ínterim, facultam uma compreensão epistemológica mais sofisticada, em alguma medida, no que se refere ao objeto

de conhecimento (a cultura corporal de movimento) sobre a qual se dedica a Educação Física escolar, conforme explanamos na primeira categoria de análise (leia-se 5.1).

No que diz respeito às aulas de xadrez, os(as) participantes P 2, P 3, P 6, P 7, P 8, P 9, P 11 e P 12 fizeram a substituição desse jogo por outros, como pelo jogo de damas ou quebra-cabeças. Ainda houve situações em que esses(as) docentes simplesmente distribuíram o material de xadrez (tabuleiros e peças) para os alunos, deixando a aula livre para que eles jogassem, sem oferecer intervenções ou quaisquer interações pedagógicas.

Esses fatos presumivelmente refletem dificuldades no ensino do conteúdo em questão. Assim sendo, considera-se importante retomar as considerações de Santiago, Mendes e Miranda (2017) e Souza *et al.* (2017), que argumentam em favor da necessidade de propostas de desenvolvimento profissional docente, alvitando o aprimoramento professoral e a ampliação dos saberes docentes (Tardif, 2000), notadamente quando os saberes didáticos desafiam os(as) docentes.

Elucida-se, entretanto, que, no ano de 2024, a Semed ofereceu aos professores de Educação Física um curso de aprimoramento em xadrez. Esse evento pôde ser referendado no depoimento de P 5, que afirma: “[...] nesse ano estamos realizando a capacitação em xadrez, oferecida pelo município, estou gostando muito”. P 7 reforça essa ideia e adiciona: “[...] este ano nós estamos fazendo um curso de xadrez, ele está sendo realizado em etapas. Está sendo muito bom, porque eles pedem para a gente trabalhar com o xadrez nas aulas. Foi bacana porque deu uma base para poder trabalhar”.

Em relação às aulas realizadas em ambientes externos à sala de aula convencional, igualmente foram observadas alterações substanciais ao conteúdo proposto pela “rede”, particularmente em relação à (in)disponibilidade de materiais pedagógicos no momento da aula, ou em função do direcionamento pedagógico imprimido por alguns(mas) docentes, conforme detalharemos adiante. Em alusão à ausência de materiais pedagógicos no instante da aula de Educação Física, Freire (1989, p. 67) reconhece que esta seja uma das grandes dificuldades enfrentadas na disciplina, no entanto, ressalta que, em muitas oportunidades, a falta principal é da criatividade do(a) docente, relatada por ele como “um dos graves empecilhos para uma Educação física de melhor qualidade”.

Trazendo as justificativas dos(as) docentes envolvidos nessa situação, começamos por P 5, ao expor que enfrenta dificuldades em oferecer aos seus alunos os conteúdos sugeridos pelos seus pares, pois não encontra na escola os materiais disponíveis: “[...] tento trazer conteúdos dinâmicos a partir do que é proposto nas reuniões. Com a falta de materiais que tenho

hoje, estou precisando adaptar as aulas de acordo com o que tenho. Faço o meu melhor, mas às vezes não é possível trabalhar alguns conteúdos”.

Recapitulemos como a variável infraestrutura incide na qualidade ou no comprometimento do trabalho docente, embora não seja a única, tampouco afiance nada. Em alusão a esse obstáculo, na subseção a seguir discorrer-se-á sobre os demais desafios citados pelos(as) outros(as) participantes do estudo em ocasião de suas entrevistas, em alusão à docência em Educação Física.

5.2.2 Concepções e crenças docentes no tocante à Educação

Antes de prospectarmos as noções dos sujeitos participantes da pesquisa em relação a algumas questões pertinentes à educação (traduzidas na especificidade do ensino da Educação Física escolar), faz-se necessário compreender a significação das terminologias “concepção”, “crença” e “representação”, à luz da literatura especializada, pois são conceituações essenciais para a continuidade desta subseção.

De acordo com Bressan (2014) e Bressan e Carneiro (2018), a carreira docente exige uma preparação específica, a partir do momento em que o indivíduo decide seguir essa profissão. Essa preparação engloba todas as situações vivenciadas pelo(a) professor ao longo da vida, no que tange à sua atuação profissional. Essas experiências permitem, de igual forma, o surgimento e o desenvolvimento de opiniões pessoais que fundamentarão sua prática pedagógica.

Bressan (2014, p. 40) considera que, diante dos “conflitos vivenciados nas escolas”, o(a) docente “comumente recorre ao que lhe é mais seguro”, ou seja, ele se fundamentará em teorias educacionais, experiências pessoais e pesquisas para a resolução de seus problemas de ensino-aprendizagem. Contudo, Bressan e Carneiro (2018, p. 49) ponderam que, entender se este(a) professor utiliza opiniões arraigadas, ou se encontra aberto a novas abordagens, é um fator preponderante para compreender o sucesso ou o fracasso de sua prática de ensino.

Segundo Ponte (1992), o termo concepção se refere à maneira como o indivíduo compreende e organiza o conhecimento, influenciando sua visão de mundo e formando ideias e conceitos que orientam suas práticas pedagógicas e percepções pessoais. O autor destaca que as concepções são indispensáveis, pois estruturam o sentido que damos às coisas, atuando como uma espécie de filtro. Todavia, as concepções também podem bloquear o relacionamento do sujeito com novas realidades, limitando suas possibilidades de compreensão. As concepções podem ser formadas de maneira individual ou social.

Já as crenças, como afirma Ponte (1992, p 08), compreendem as opiniões pessoais, orientando o comportamento e as atitudes de forma individual, inclusive no contexto educativo. Elas podem ser entendidas como a manifestação subjetiva das concepções, expressando juízos pessoais que podem ser influenciados por experiências, valores e conhecimentos prévios, sendo uma “parte do conhecimento relativamente ‘pouco elaborada’, [...] notabilizando-se a falta de confrontação com a realidade empírica”. Consoante a isto, Silva (2009, p. 23) considera que “as crenças se caracterizam por poderem assumir diversos graus de convicção e pontos de vista”. Reflete, ainda que as crenças “não são necessariamente consensuais e são independentes da sua validade, em termos lógicos, ao contrário do conhecimento que requer obediência a proposições verdadeiras”. Portanto,

[...] é importante destacar que, ao se discutir a diferença entre crenças e conhecimentos deve ficar nítido que o conhecimento exige um caráter mais objetivo do próprio conhecimento, enquanto as crenças, mais subjetivo, temporal, histórico e cultural. O conhecimento deve obedecer às leis da evidência e rigorosidade, enquanto as crenças são muitas vezes tidas ou justificadas por razões que não obedecem a tais critérios. O que não se pode perder de vista é que a atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos, juízos, crenças, concepções e teorias implícitas (Silva, 2009, p. 29, grifos nossos).

Representação, por sua vez, conforme esclarece Moscovici (2007, p. 31), é a construção coletiva de significados e a maneira como uma comunidade enxerga e interpreta o mundo. Ela envolve a forma como as concepções e crenças são comunicadas e percebidas no contexto social, moldando as interações e as práticas educacionais. Deste modo, a representação “nos orienta em direção ao que se relaciona à aparência da realidade, ou às definições sociais desta realidade”. Complementando, Moscovici (2007) esclarece:

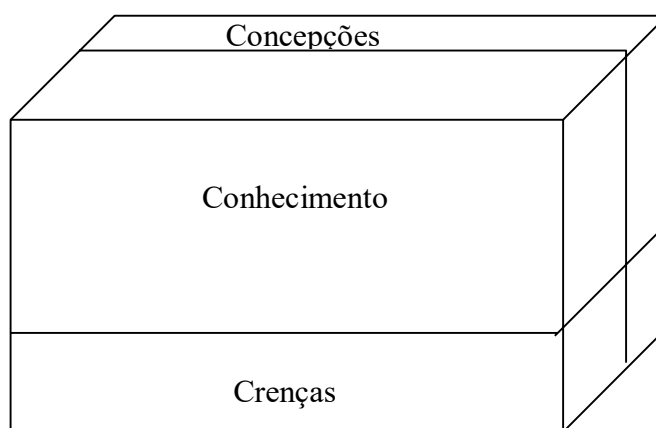
Isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. Assim, em última análise, elas são apenas um elemento de uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada sequência (Moscovici, 2007, p. 33).

Uma vez realizada essa investigação anterior das terminologias preliminarmente propostas, pontua-se que as concepções e crenças estão presentes no cotidiano da docência, em outras palavras, “a atuação do professor é alicerçada por essas múltiplas condições,

pensamentos, juízos, concepções e teorias implícitas, que por sua vez são identificáveis em seus discursos e possivelmente em suas práticas educativas” (Bressan; Carneiro, 2018, p. 51).

O esquema da Figura 10 dilucida a compreensão do entrelaçamento entre concepções, conhecimentos e crenças elaborado por Ponte (1992), cujo teor possibilita entender que, a partir das crenças, surgem questionamentos, e estes, sendo cientificamente investigados, são refutados e desestabilizados, dando lugar ao conhecimento (de ordem científica, ou filosófica). Em seguida, são (re)elaborados e (re)apresentados, com margem para serem refutados novamente, e, assim, após a apropriação, tornarem-se concepções.

Figura 10 – Concepções, conhecimento e crenças

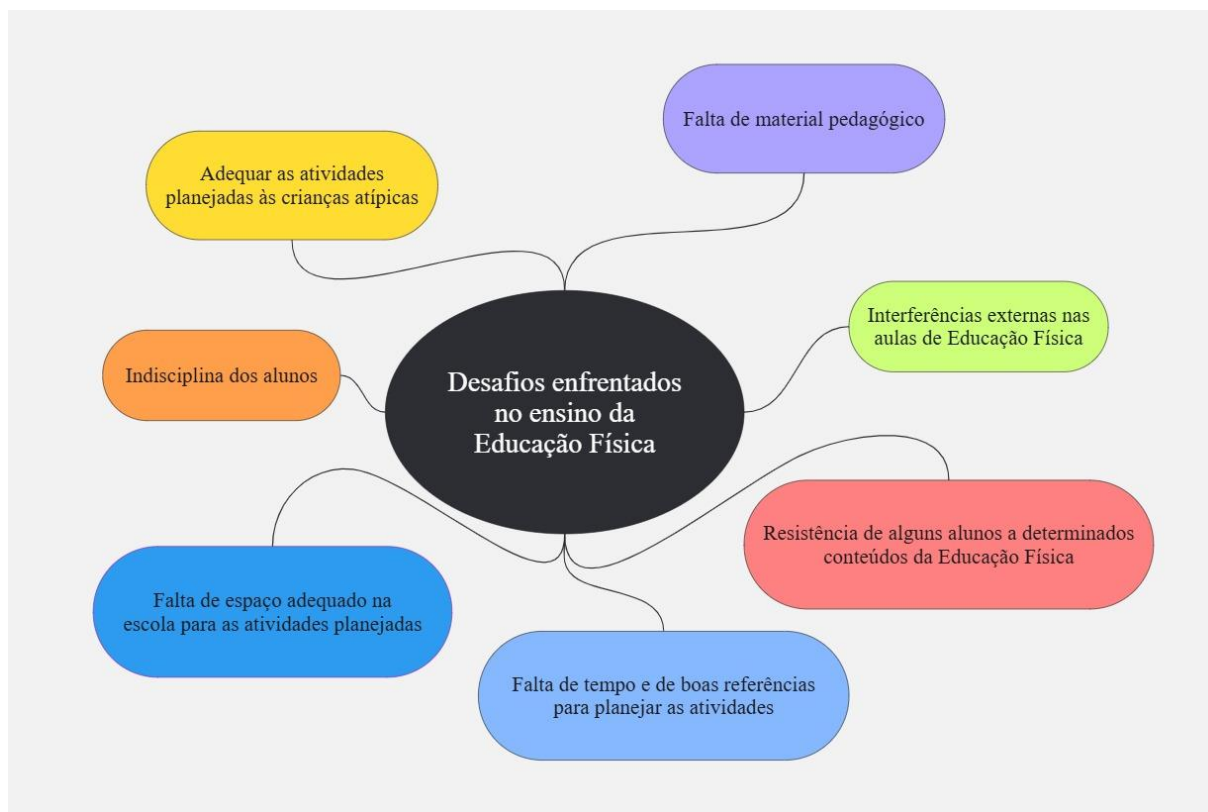


Fonte: Ponte (1992, p. 3).

Caminhando para as considerações dos sujeitos da pesquisa sobre as adversidades proeminentes na docência em Educação Física, os(as) professores(as) P 2, P 3, P 4, P 6, P 7, P 9, P 11 e P 12 destacaram que adequar as atividades planejadas às crianças atípicas de cada turma seja a maior dificuldade. Em sequência, cinco docentes (P 1, P 3, P 4, P 10 e P 11) ressaltaram a falta de material como principal fator dificultador para lecionar a disciplina. Outro grupo de cinco docentes (P 2, P 3, P 5, P 10 e P 12) considera que a indisciplina dos alunos seja a maior adversidade. As interferências externas nas aulas de Educação Física foram apontadas por P 1, P 4, P 8 e P 9. A falta de espaço físico adequado na escola para o desenvolvimento das atividades planejadas foi notada por P 2 e P 8, enquanto a falta de tempo e de boas referências para planejar as atividades adequadas foi citada por P 2 e P 10. O(a) participante P 11 ainda considerou a resistência de alguns alunos a determinados conteúdos da Educação Física como uma dificuldade para lecionar a disciplina.

A Figura 11, representada pelo mapa mental disposto abaixo, ilustra os desafios enfrentados pelos docentes participantes de forma agrupada, como pode ser observado:

Figura 11 - Desafios enfrentados no ensino da disciplina



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Buscando-se perscrutar as adversidades descritas pelos(as) participantes do estudo, depreende-se que a adequação das atividades para crianças atípicas seja a mais recorrente. A declaração de P 4 ilustra bem a questão: “A gente tem que admitir que fazer as adaptações de todas as atividades para todas as crianças é uma tarefa bem difícil, às vezes não dá. A gente tenta ajudar, eu me esforço neste sentido, mas às vezes é muito difícil observar as questões individuais de cada um”. O tema é reforçado por P 11: “[...] minhas maiores dificuldades são com as crianças que possuem laudos. Essas têm dificuldades grandes, tanto na aula prática, quanto nas aulas de xadrez. A dificuldade é enorme!”.

De acordo com Falkenbach *et al.* (2007, p. 38), o contexto histórico da Educação Física a posiciona como uma das disciplinas educacionais menos inclinadas à inclusão, sendo uma temática intrincada para a área. No limite, veem-se práticas esportivas adaptadas (paradesporto), conquanto, nem sempre acompanhadas por premissas educativas e inclusivas. Os pesquisadores elucidam que: “[...] isso implica questões e avanços educacionais da escola; requer um

entendimento da prática inclusiva, que se refere à ação pedagógica da Educação Física também”. E concluem que a Educação Física ainda dá seus primeiros passos no entendimento inclusivo e, embora seus docentes se mostrem favoráveis a esse processo, conservam ainda resquícios históricos da disciplina, que tornam o tema ainda mais complexo.

Portanto, as adaptações de materiais e conteúdo para as crianças com particularidades educativas correspondem a uma premissa didática básica e esperada na organização do trabalho pedagógico que almeje eficiência e eficácia, a fim de fomentar práticas de ensino acessíveis e promover medidas inclusivas nas aulas, em todos os aspectos e dimensões possíveis. Como argumentam Freire (1989) e Freire e Scaglia (2003), a criatividade docente é imperiosa, viabilizando adaptações às necessidades discentes.

Em alusão à precariedade de materiais didáticos para a Educação Física, fator citado por alguns docentes como maior adversidade no trabalho, pesquisadores como Carvalho, Barcelos e Martins (2020) e Canestraro, Zulai e Kogut (2008) explicam que esse é um problema recorrente da disciplina na maior parte das escolas. Os autores argumentam que isso realmente prejudica a prática pedagógica docente, impondo limites ao planejamento de aulas diversificadas, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física. Tal fato impele o professor ao improvisado, recorrendo à criatividade para superar as limitações materiais e/ou estruturais, à semelhança do exposto em outros momentos da dissertação.

Como solução a essa questão, Freire (1989) propõe que, dentro das IES de Educação Física, os futuros professores precisam de maiores incentivos para analisarem de forma crítica os conteúdos da disciplina, adquirindo, assim, a capacidade para moldá-los e adaptá-los de acordo com o perfil dos seus alunos e os materiais disponíveis a serem utilizados. Ferrari (2007) reforça essa perspectiva, acrescentando que a análise e a adaptação de conteúdos precisam também estar presentes nos programas de estágios, articulando as demandas reais que os futuros docentes encontrarão, devido à limitação de recursos.

Em tempo, rememoram-se algumas análises trazidas pelo eixo anterior, no instante em que se avaliou que grande parte das IES privadas não investe de maneira apropriada na construção de um currículo eficiente às necessidades dos futuros docentes. Entretanto é importante ressaltar que, embora essas IES de Educação Física precisem realmente discutir de maneira crítica os currículos da disciplina e os professores frequentemente enfrentem desafios diários que demandam criatividade, essas questões não devem ser relativizadas, cabendo às instâncias educacionais superiores promover efetivamente a inclusão (Aguilar; Duarte, 2005).

Revisitando as anotações do diário de campo (P 7, p. 22), “verificou-se somente a presença de algumas bolas, cones, cordas, bambolês e coletes. Quanto aos materiais para jogos de tabuleiro, percebe-se uma boa quantidade de tabuleiros e peças de dama e xadrez”. Esses materiais foram vistos praticamente em todas as escolas municipais, contudo, em diferentes estados de conservação e quantidade. Com efeito, em concordância com Freire (1989) e Freire e Scaglia (2003), percebeu-se, em alguns momentos, a figura criativa do docente de Educação Física, ao passo que, em outros, as aulas da disciplina resumiam-se:

[...] na maioria das vezes, a algumas atividades de pique-pegas, e depois jogos de rouba-bandeira e queimada, ou jogos de futsal, com intuito de treinar os alunos para os jogos municipais. **Observou-se também que os(as) docentes apoiam-se no “pedido” dos gestores, ou da secretaria de educação pela participação da escola nos jogos municipais, o que acaba restringindo drasticamente os seus planos de aulas. Com isso, os conteúdos da disciplina reduzem-se drasticamente** (Diário de campo, P 11, p. 32, grifos nossos).

Outro desafio indicado pelos(as) participantes P 2, P 3, P 5, P 10 e P 12 é a indisciplina de alguns alunos durante as aulas de Educação Física. Pesquisadores, como Freire e Scaglia (2003) e Baldi e Bronzatto (2024), argumentam que essa conduta não se resume a um problema comportamental. Porém, reflete a necessidade de aprofundamentos éticos e morais dos alunos, o que pode ser alcançado por mediações pedagógicas planejadas pelos(as) docentes de Educação Física.

Todavia, o ambiente escolar, particularmente a disciplina Educação Física, não tem oferecido espaço suficiente para que essas interações realmente aconteçam, auxiliando nos aspectos formativos das crianças (Freire; Scaglia, 2003; Baldi; Bronzatto, 2024). Reivindica-se que o ambiente de jogo pode ser especialmente útil nesse sentido, uma vez que está indissociável ao itinerário de emulação. Quando o docente de Educação Física consegue perceber disparadores de aprendizagem presentes nesse itinerário, torna-se capaz de promover momentos formativos por meio de suas intervenções pedagógicas, que podem aliar os conhecimentos necessários à disciplina com uma aprendizagem humanizadora, a *Boa Éris* emulativa (Huizinga, 2000; Carneiro, 2015; 2017; Bittencourt, 2005; 2009; Baldi; Bronzatto, 2024).

Uma outra adversidade manifestada pelos docentes P 1, P 4, P 8 e P 9 tange às interferências externas nas aulas de Educação Física; e, ainda, o apontamento de P 11 alude à resistência de alguns alunos ao conteúdo proposto pelo(a) professor(a) de Educação Física para a aula. O(a) participante P 9 expõe o seu ponto de vista para a questão:

[...] na verdade, eu colocaria como desafio as interferências dos pais dentro da escola. Porque a gente se sente como se tivesse numa creche. A gente sendo como babás dos alunos, não como professores. Daí a gente precisa pensar até na atividade que vai passar para os alunos, não pode ser qualquer coisa, porque eles chegam em casa e contam como foi a aula na perspectiva deles, e o pai pode entender de forma equivocada. Aí é onde se torna mais difícil. Do meu ponto de vista, esse é o grande problema, os pais não entendem o verdadeiro valor da Educação Física. Inclusive, teve um dia que eu dei uma atividade em que os alunos precisavam pegar na mão uns dos outros. No outro dia, o pai estava aqui na escola para tirar satisfação. Daí eu expliquei que havia trabalhado uma atividade de coordenação motora, em todas as salas e ninguém havia questionado. Ele ficou meio exaltado e disse que na época dele não tinha esse tipo de atividade e a Educação Física era para se exercitar. Eu e a diretora explicamos para ele que as coisas mudaram, a Educação Física está diferente agora. Isso só para você perceber o tipo de coisa que a gente precisa passar (P 9).

O participante P 12 expõe outra forma de interferência externa às aulas de Educação Física, pontuando que as professoras regentes de sala de aula, ou a equipe gestora da escola, por vezes utilizam a aula de Educação Física para outros fins. Vejamos:

[...] olha, eu não gosto que tirem os meninos da Educação Física, entende? Eles são crianças, precisam da Educação Física. Mas eles tiram e falam que são ordens lá de cima. E não é só um aluno, são dois, cinco, sete, quase todos os dias. Eu fico muito chateada. Semana passada eu até falei com o supervisor pedagógico, daí ele falou que começou o reforço para esses alunos, pronto e acabou. Então, essa questão aí pega muito. Além de tudo que a gente precisa dar conta, para dar uma boa aula, ainda tem essa questão. É como se pudesse tirar as crianças da Educação Física e está tudo bem, é como se a minha aula não fizesse falta (P 12).

Os escritos constantes no diário de campo (P 4, p. 15, e P 6, p. 19) solidificam essa queixa em situações parecidas, conforme se segue:

Em algumas das aulas observadas, presenciou-se a turma muito vazia. Questionando o(a) docente a respeito, foi colocado que isso acontecia às vezes. De acordo com ele(a), quando o(a) professor(a) regente de turma julgava necessário, os alunos ficavam na sala de aula fazendo suas tarefas atrasadas, as atividades “para casa” que não haviam sido realizadas ou mesmo refletindo sobre o seu mal comportamento (Diário de campo, P 4, p. 15).

Em um determinado dia de observação, nos encaminhamos para a turma do 4º ano. A docente bateu na porta da sala, e entrou. Cumprimentou os alunos e me convidou a entrar. Neste instante, a professora regente da turma tomou a palavra e começou a ameaçar as crianças, dizendo que a turma estaria sem Educação Física naquele dia, uma vez que não estavam se comportando adequadamente na sala de aula. Continuou dizendo que os alunos ficariam de “castigo” na sala de aula fazendo as tarefas propostas por ela, e que não haviam sido feitas no momento propício. O sermão durou

15 minutos. Por fim, a regente considerou que **deixaria** a turma sair porque havia um convidado junto com a professora de Educação Física. Ao fim de tudo isso, a **docente de Educação Física não se manifestou, e apenas pediu aos alunos para que organizassem a fila no corredor do lado de fora da sala de aula. Questionei a ela posteriormente se este fato era corriqueiro e ela disse que às vezes acontecia, quando os meninos “aprontavam com a outra professora na sala de aula”** (P 6, p. 19).

Há, por fim, a declaração de P 11, ao considerar a resistência de alguns alunos ao conteúdo proposto pelo(a) professor(a) de Educação Física:

[...] a resistência de alguns alunos em aprender alguns conteúdos existe, é fato. Não são todos, é um grupinho, mas não posso deixar de dizer que atrapalha muito. Por exemplo, nas aulas de xadrez, alguns meninos não se interessam e pedem o tempo todo para que a gente faça a aula na quadra. Um outro exemplo que veio na minha cabeça agora é a dança. Se você fala que vai ser aula de dança, os meninos já falam que não vão participar. Aí é um problema, gera até indisciplina. Então, de certa forma, o professor precisa trabalhar o conteúdo que eles gostam, que eles querem, senão eles dão muito trabalho. Muitos ainda acham que a aula de Educação Física é a hora do recreio (P 11).

Percebe-se, com base no teor dos depoimentos, que ambos os quesitos (interferências externas nas aulas de Educação Física e resistência de alguns alunos ao conteúdo programado pelo(a) docente) apresentam relações com a desvalorização da disciplina e/ou do(a) docente responsável por ela, item que, no entender de Darido (2012), ressalta a importância de o(a) docente de Educação Física definir as finalidades da sua disciplina e repassar continuamente esses propósitos estabelecidos para toda a comunidade escolar.

Em se tratando das relações da Educação Física com as outras disciplinas, principalmente no Ensino Fundamental I, a autora sustenta que essa interdisciplinaridade precisa ser benéfica para todas as disciplinas em questão. O objetivo é favorecer o alunado, contanto que não se coloque um componente a “reboque” do outro, esvaziando seu objeto de conhecimento e sua finalidade formativa no espaço escolar, conforme ponderamos anteriormente. Tampouco, que a interdisciplinaridade não seja empregada como prêmio e castigo, provavelmente devido ao contentamento dos discentes com relação ao seu conteúdo, em adição ao desprestígio da disciplina. Essa situação gera interferências nas aulas de Educação Física, como: “se vocês terminarem as tarefas nós sairemos da sala; caso contrário, vocês não terão a aula de Educação Física hoje”, ou, “Como vocês estão muito indisciplinados hoje, não sairão para as aulas de Educação Física”. Essas práticas persistem pela falta de autoridade do(a) professor(a) da disciplina, colocando limites nas questões anunciadas, além da própria desvalorização da disciplina (Darido, 2012, p. 36).

Freire (1989, p. 218) corrobora Darido (2012) pontuando que, apesar de os alunos demonstrarem interesse com relação à Educação Física, esta “[...] ainda é objeto de um descaso muito grande na escola”. Já Freire e Scaglia (2003, p. 35) declaram que, “[...] se a Educação Física pretende ser uma disciplina escolar com status semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina”, ou seja, o(a) professor(a) responsável por ela precisa ter clareza epistemológica da verdadeira significação de sua disciplina, assumindo que o objeto de conhecimento da Educação Física é a linguagem corporal. Enquanto essa disciplina, como um todo, “engasgar-se cada vez que for questionada sobre o que pode ensinar, será uma disciplina marginal”. Voltaremos a debater a (des)valorização da Educação Física e/ou do(a) seu professor(a) posteriormente.

Em destaque aos depoimentos dos(as) professores P 2 e P 10, que expuseram dificuldades em encontrar boas referências para a elaboração das suas atividades diárias, esclarece-se que se perguntou a todos os participantes quais seriam os referenciais teóricos utilizados por eles para planejar as suas atividades. Os indivíduos P 2, P 3, P 4, P 7, P 8, P 9, P 11 e P 12 admitiram utilizar a internet como fonte de inspiração para planejar as suas aulas. Já P 5, P 9 e P 10 declararam recorrer às sugestões oferecidas durante os encontros modulares da Semed. P 6, P 7 e P 8, por sua vez, afirmaram utilizar livros e apostilas como fontes referenciais, ao passo que P 1 reconheceu não ter nenhuma fonte teórica para elaborar as suas atividades docentes.

Outra questão presente no roteiro de entrevistas remete à vertente teórica adotada por cada participante. Tais vertentes, ou movimentos da Educação Física, foram descritas nas subseções 4.1 e 4.2 desta dissertação. Quatro participantes (P 1, P 4, P 7 e P 8) assumiram sua preferência pela esportivização das suas aulas. Os sujeitos P 2, P 9 e P 12 expuseram sua preferência pelo movimento da psicomotricidade. Outros três, os(as) docentes P 3, P 5 e P 6, relataram não seguir nenhum movimento ou vertente pedagógica específica, e somente dois professores de Educação Física, P 10 e P 11, manifestaram sua preferência pela BNCC.

Na direção de compilar as informações cotejadas, elaborou-se o Quadro 5, que apresenta o(s) referencial(is) teórico(s) empregado(s) pelos(as) docentes no planejamento das suas atividades e a vertente ou movimento pedagógico de sua preferência:

Quadro 5 – Referencial(is) teórico(s) e vertentes pedagógicas dos(as) pesquisados(as)

DOCENTE	REFERENCIAL(IS) TEÓRICO(S)	VERTENTE PEDAGÓGICA
P 1	Nenhum	Esportivização
P 2	Internet (Instagram e Youtube)	Psicomotricidade
P 3	Internet	Nenhuma
P 4	Internet (Instagram)	Esportivização
P 5	Semed	Nenhuma
P 6	Livros e apostilas	Nenhuma
P 7	Internet e alguns livros	Esportivização
P 8	Internet e alguns livros	Esportivização
P 9	Semed e internet	Psicomotricidade
P 10	Semed	BNCC
P 11	Internet (Instagram e Youtube)	BNCC
P 12	Internet	Psicomotricidade

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Ao analisar especificamente a busca pela internet como apoio teórico para o planejamento das aulas de Educação Física, por manifestação dos participantes P 2, P 3, P 4, P 7, P 8, P 9, P 11 e P 12, busca-se em Moran (2001) o reconhecimento que esse comportamento é uma realidade da docência contemporânea, e cada profissional enfrenta, à sua maneira, o desafio de planejar suas atividades utilizando essa ferramenta. Na opinião de P 2, essa conduta é adotada pela praticidade que as buscas pela internet proporcionam. A docente defende que: “[...] às vezes falta tempo para pesquisar, e o celular está próximo o tempo todo. Então, o meio mais rápido e prático é a internet”. P 3 reforça essa forma de procedimento, pontuando que, em aplicativos como o Instagram e o Youtube, há alguns canais que permitem associar alguns minutos voltados ao entretenimento docente em horários livres na própria escola, à necessidade de se realizar o planejamento das aulas para as semanas seguintes.

Novamente com Moran (2001), fica a advertência que o planejamento de aulas na internet é pertinente, porém, o docente deve se atentar para alguns fatores, como a qualidade das páginas visitadas, a adaptação de conteúdos inicialmente atrativos às realidades das turmas e uma boa sequência didática. Esta pode ficar comprometida pela quantidade de informações geradas na consulta.

Nessa direção, e valendo-se de registros contidos no diário de campo (P 10, p. 29), constatou-se que, em certas situações de ensino, as atividades propostas por alguns docentes

apresentaram disparidades na relação séries/turmas ou evidenciaram a despreocupação do(a) professor(a) com uma progressão didática sistematizada, denotando-se o improviso durante ou entre as atividades propostas. Possivelmente essa relação de facilidade ou vulgaridade com as informações e os conteúdos incida numa compreensão epistêmica depauperada e fugaz, na medida em que torna o(a) docente um consumidor de propostas, currículos, reformas educacionais, modismos, dentre outros *fast-foods* epistemológicos (Marcelo, 2009; Carneiro; Assis; Bronzatto, 2016). A esse respeito, Queiroz *et al.* (2024, p. 8) advertem para o fato de que, ao planejar o conteúdo das aulas, o(a) docente precisa “estar ciente do que irá lecionar, ter aulas organizadas e planejadas por meio de estudos e pesquisas, e utilizar conteúdos que facilitem o desenvolvimento geral dos alunos”. Acompanhando essa preocupação, Oliveira (2024, p. 116) constata que muitos docentes buscam efetivamente maior praticidade (ou simplismo) ao “selecionar o conteúdo a ser ensinado, reforçando a epistemologia do senso comum ou ativismo pedagógico”. Um exemplo disso entre os(as) participantes do estudo consta na declaração de P 1, ao afirmar não ter nenhuma fonte de consulta para planejar os conteúdos das suas aulas. A questão central reside em saber: como um profissional do ensino poderá sustentar um trabalho pedagógico sem fundamentos científicos, filosóficos ou artísticos? Provavelmente essa averiguação reflita na concepção que apresenta sobre a subárea a qual representa e a própria noção relativa à emulação, como será visto adiante.

Nessa esteira, Becker (1993; 2001) indica que os saberes resultantes das empirias pessoais são importantes no cotidiano escolar, porém, insuficientes para desempenhar a tarefa de educar. Freire (1989), por sua vez, considera que a busca por modelos práticos para as aulas de Educação Física pode transformar o docente em um mero reproduzidor de conteúdos, não se preocupando com os objetivos de cada atividade e as necessidades dos(as) aprendizes. Trazendo relações dessas questões com a primeira categoria analítica (eixo I), verificou-se que os(as) participantes (P 3, P 8 e P 11) reiteraram sua preferência formativa/organizacional pelo formato on-line, mais uma vez atribuindo a sua escolha à praticidade e flexibilidade de horários que a internet proporciona, em resposta à alta demanda da rotina docente.

Outros três participantes (P 5, P 9 e P 10) admitiram que seus planejamentos são baseados nas proposições firmadas pelas reuniões da Semed. O depoimento de P 5 enaltece sua posição: “[...] não busco muito em fontes externas. Nos módulos mensais que a prefeitura oferece, a gente organiza o planejamento mensal, considero bem completo”. Em reforço, P 9 declara: “[...] me baseio nas reuniões de módulo que a prefeitura faz. A partir daí a gente tem um norte para seguir”. Por fim, P 10 conclui: “[...] meu planejamento de aulas é feito durante

os módulos. Nós reunimos todos os professores de Educação Física da Rede Municipal e cada professor vai dando sugestões de atividades e brincadeiras para as aulas”.

Fato é que uma organização pedagógica elaborada por uma “rede”, embora apresente vantagens, tende a reduzir a autonomia pedagógica dos(as) docentes (de Educação Física), limitando sua capacidade de adaptar práticas de ensino às necessidades e aos contextos específicos a cada instituição escolar. Esse movimento acaba dificultando a interação das atividades docentes aos conhecimentos prévios dos alunos (Dayrell, 1996), e à já anunciada combinação entre os conteúdos disciplinares e a *Boa Éris* emulativa (Bittencourt, 2005; Baldi; Bronzatto, 2024). Em complemento, Veiga-Neto (2002) e Vieira (2022b) defendem que a flexibilidade curricular permite ao docente mediar essas interações entre cultura escolar e cultura social, podendo transformar as práticas educacionais, além de dar relevância a um ensino adaptável às particularidades do contexto social.

Dando fim às análises deste tópico, apresenta-se a preferência de P 6, P 7 e P 8 pela utilização de livros e apostilas, visando elaborar o conteúdo para as suas aulas. Contudo, como esses(as) docentes não se lembraram de nenhum autor ou obra específica que os corrobore essa questão, não será possível analisar se a sua busca contempla (ou não), de maneira satisfatória, a cultura corporal de movimento.

Partindo para as vertentes pedagógicas indicadas pelos(as) participantes do estudo, destaca-se a preferência de uma pequena maioria de docentes (P 1, P 4, P 7 e P 8) pelo movimento de esportivização nas suas aulas. Segundo Araújo e Gueriero (2004, p. 2), algumas causas dessa escolha estão relacionadas com a indiferença docente em relação à variação de conteúdos em suas aulas. Outro fator atrela-se ao fato de eles(as) não se dedicarem à modificação do seu planejamento de acordo com outras temáticas próprias da Educação Física. Ainda, devido à dificuldade em mudar suas características pessoais, historicamente consolidadas na disciplina, Queiroz *et al.* (2024), alinhados epistemologicamente com Araújo e Gueriero (2004), salientam que essas atitudes docentes contribuem para que as aulas de Educação Física se tornem invariavelmente pouco atrativas para a maioria dos alunos, **resultando na sua desvalorização pela comunidade escolar**. Em outras palavras, torna-se imperativo que o trabalho pedagógico possa fomentar sentidos na apropriação dos saberes cujos discentes venham a aprender, acompanhando a advertência de La Taille e Menin (2009), de que produção de sentido não se impõe, mas se desperta. Complementam Baldi e Bronzatto (2024, p. 25): “[...] nenhum sentido, no entanto, será despertado sem que, primeiro, seja reavivado e fortalecido, em políticas públicas educacionais e nos profissionais da educação, o “querer fazer” da escola um espaço democrático e humanizador”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Darido (2012) explica que a influência da concepção esportivista ainda é intensa na Educação Física brasileira. Essa realidade é agravada pela superficialidade com que esse conteúdo é transmitido na maioria das vezes, minimizando aspectos educacionais em detrimento ao tecnicismo e à formação de equipes esportivas, ficando suprimidos outros aspectos importantes da cultura corporal de movimento. A pesquisadora conclui: “[...] é preciso também compreender que os alunos são sujeitos da história e não meros reprodutores de cultura, ou seja, além de reproduzir as práticas, os alunos devem ser incentivados a produzi-las e transformá-las” (Darido, 2012, p. 47).

Dispondo dos registros presentes no diário de campo, tendo como exemplo as observações da participante P 12 (p. 34), nota-se verdadeiramente pouca variedade de conteúdo entre os(as) participantes da pesquisa. Nas aulas de xadrez, essa docente limitava-se a distribuir as peças do jogo para os alunos, tornando a aula livre. Em suas aulas na quadra, as atividades eram direcionadas para jogar futebol e queimada, utilizando-se o pretexto que os alunos precisam “treinar para os torneios”. Traz-se o depoimento da própria professora, expondo:

[...] A gente tem os campeonatos da prefeitura, então a gente tem que treinar, a gente já traça o planejamento aí. Mas no final do ano, quando já passa tudo isso, aí eu trago coisas mais diversificadas. Mas no começo do ano, com estes campeonatos, não tem jeito. Tenho que treinar xadrez, queimada para as meninas e o futebol para os meninos (P 12).

A participante P 3 corrobora P 12 destacando: “Só mais no finalzinho do ano, depois dos campeonatos municipais, é que eu vario mais as atividades da aula. No decorrer do ano tem os campeonatos de xadrez, futebol e queimada. Daí precisamos treinar, não tem muito jeito”.

Por outro lado, P 7 apresenta uma motivação diferente ao ser perguntada sobre o motivo de promover a esportivização nas suas aulas:

[...] Ah!, você sabe que eu vim do esporte não é? Eu joguei muita bola. Então eu puxo sempre para o esporte, ele é meu carro chefe. Trago os conteúdos de brincadeiras, jogos, lutas e até a ginástica que o pessoal propõe nas reuniões, tudo para o esporte. Fazendo algumas adaptações, é claro (P 7).

Um ponto particularmente interessante, percebido por intermédio das declarações dos(as) docentes adeptos da esportivização, sugere sua visão inatista do fenômeno emulativo. Isso fica claramente exposto em um excerto da entrevista de P 5, considerando que: “[...] sim, acredito que a emulação seja inata nas crianças”. Vejamos na íntegra a declaração de outro sujeito da pesquisa:

[...] A competitividade sempre existiu. Ela vem do ventre, ela vem do ventre da mãe da gente. Desde ali você está competindo. Eu vou nascer ou não vou? Você escolhe nascer, você corre atrás daquilo. Então, a competitividade está desde o ventre, você está lutando cotidianamente pela sua vida, por todas as coisas (Diário de campo, P 1, p. 8).

Conforme explicado no quadro teórico deste estudo, os(as) signatário(as) da concepção inatista consideram que os traços do comportamento humano, como os que são encontrados nas características emulativas, derivam-se do fator genético humano (Goudot-Perrot, 1979). Em contrapartida, os empiristas defendem sua natureza e apropriação de seus saberes e emoções a partir das experiências (exógenas) vivenciadas pelo sujeito (Otta; Ribeiro; Bussab, 2003; Pinker, 2004).

Nosso estudo não pretende desconsiderar a importância dos fatores genéticos para os seres humanos, tampouco desprezar a relevância das aquisições socioculturais cujo ambiente exógeno possa propiciar, muito pelo contrário, pois ambas têm importância. Em outras palavras, admitimos a plausibilidade da visão atávica advinda da herança da genética humana, igualmente a indispensabilidade das apropriações cujo universo social e cultural podem oportunizar a um indivíduo, mas não sua essencialidade. No plano pedagógico, vislumbramos a perspectiva interacionista (interação radical entre sujeito-ambiente; Becker: 1993; 1994; 2019), uma viabilidade formativa alvissareira, mediante a qual se possam fomentar saberes, experiências e conhecimentos, no caso da Educação Física. Estes são acessados por intermédio das diversas expressões (esportes, danças, jogo(s) da cultura lúdica, lutas/artes marciais, ginásticas, práticas circenses, noções corporais aquáticas etc.) da cultura corporal de movimento, quer aos afortunados com habilidades naturais, quer àqueles(as) que não as possuam, no entanto, consigam adquiri-las nas correlações e experimentações, cujo espaço escolar consiga lhes oportunizar, inclusive no desenvolvimento de saberes, habilidades e competências socioemocionais para lidar com o fenômeno da competitividade na sociedade hodierna (Becker, 1993; 1994; 2019; Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014). Esse será o assunto da próxima categoria analítica.

Outra perspectiva aludida pelos(as) entrevistados(as) refere-se à psicomotricidade, citada por P 2 e P 12, sob a alegação de que essa proposta (ou abordagem, nos termos de Darido, 1999) confere “aquisições” e se alinha à faixa etária (Ensino Fundamental I) com a qual trabalham. P 9 foi o terceiro docente que manifestou sua inclinação a essa vertente, considerando:

[...] sigo mais a linha da psicomotricidade. As crianças e os outros professores da escola já sabem que eu tenho essa preferência, então eu trabalho muito pouco com iniciação esportiva, com o futebol ou a queimada. Acho que para os meninos do Fundamental I, essa é a linha mais importante para a Educação Física (P 9).

De acordo com Darido (2012, p. 37), “[...] a Psicomotricidade foi o primeiro movimento mais articulado que surge, a partir da década de 1970, em contraposição ao modelo esportivista”, do qual busca a formação integral do aluno. Segundo a autora, por outro lado, devido às ligações dessa vertente com a pedagogia, alguns professores de Educação Física do Ensino Fundamental I têm preferido utilizá-la em suas aulas, gerando a perspectiva de que a Educação Física detém responsabilidades sobre a leitura, a escrita e até mesmo o raciocínio lógico-matemático dos alunos, se distanciando do objeto específico de conhecimento sobre o qual a subárea se dedica e, conseqüentemente, de um projeto próprio de formação à disciplina. Recapitulemos que a Educação Física se ocupa das linguagens do movimento historicamente construídas, valendo-se do conjunto de saberes relativos à cultura corporal (Betti, 2013).

Observou-se, além disso, que apenas dois participantes (P 10 e P 11) consideraram a BNCC como vertente escolhida. Segundo os(as) próprios(as) docentes, em suas entrevistas, a decisão se baseou em virtude de ser atualmente o documento curricular norteador da Educação Física no país. Essa posição gera controvérsias entre os estudiosos do assunto. Para alguns, a implantação da BNCC trouxe avanços para a Educação Física, uma vez que inseriu a disciplina na área de linguagens e expressões, considerando-se os seus conteúdos como práticas sociais resultantes das interações e aprendizagens (Callai; Becker; Sawitzki, 2019). Doutra parte, autores como Neira (2018, p. 216) argumentam que a proposta da base “não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente”, além de reivindicar a “definição de aprendizagens essenciais para todos os alunos do Ensino Fundamental, em um país com dimensões continentais e enorme diversidade cultural como o nosso, traduzindo a intenção de determinar o que é essencial para o outro saber”. Concluindo, Neira (2018, p. 217) avalia que o “documento invade a liberdade docente sem levar em consideração as diferenças estruturais e culturais de cada escola do país”, cabendo ao docente “tomar uma direção oposta daquela que tem tomado a Educação Física contemporânea. Assim, a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor” (Neira, 2018, p. 222).

Intrigantemente, três participantes do estudo (P 3, P 5 e P 6) afirmaram não seguir nenhuma vertente específica da Educação Física, isto é, realizam a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico sem quaisquer referenciais científicos, filosóficos ou

artísticos, ou seja, ao abrigo de uma epistemologia do senso comum, tornando-os(as) reprodutores(as) de atividades, currículos prescritos e modismos educacionais. Dessa forma, desmantela-se a profissão docente, convertendo os docentes em consumidores de propostas prontas ou *fast-foods* pedagógicos, esvaziadas do exercício intelectual crítico-reflexivo (Schön, 1987; André, 2006; Pimenta, 2009; Nóvoa, 1995; Franco, 2008). No entanto, eles(as) não especificaram os motivos de tal escolha, havendo indefinição quanto a essa questão.

Fechando esta segunda categoria analítica ou eixo de prospecção, retoma-se a questão do reconhecimento (ou não) da Educação Física na escola e do(a) docente responsável por ela.

Como ponto de partida, indagou-se aos docentes participantes do estudo se a Educação Física enquanto disciplina do currículo comum e o(a) professor(a) que a leciona são reconhecidos (ou não) pela comunidade escolar. Dos 12 sujeitos participantes do estudo, oito (P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 8 e P 9) afirmaram que ambos (Educação Física e docente) são reconhecidos pela escola e pela sociedade. Destacam-se alguns depoimentos, como o de P 3, que expõe que:

[...] eles são super acolhedores, todo mundo ali... Quando você tem alguma dificuldade, você tem apoio de professor, de diretor, enfim, é sempre um ajudando o outro. Eu acho muito acolhedor, me sinto valorizada. Por isso que eu estou nessa escola há tanto tempo. Eu acho que todos aqui veem a disciplina também como muito importante. Acho sim, porque quando a gente falta, eles ficam quase doidos. Não sei se é porque eles ficam querendo que os meninos não percam a aula de Educação Física, ou que os meninos não fiquem sem aula, mas eu acho que eles veem a disciplina de uma forma que seja importante para o aluno (P 3).

Para complementar, temos a fala de P 4, que afirma que a comunidade escolar “[...] reconhece a disciplina sim. Eu tenho total apoio de todos naquilo que me proponho trabalhar. Todos aqui estão percebendo cada vez mais a importância da Educação Física para o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos alunos”.

No entendimento de alguns pesquisadores, como Faria, Machado e Bracht (2012), Maia *et al.* (2019) e Queiroz *et al.* (2024), percebe-se o esforço de alguns docentes da disciplina para sua maior valorização. Entretanto, a Educação Física ainda sofre um notável desprestígio no espaço escolar. Em complemento, Maia *et al.* (2019, p. 3) destacam que “essa desvalorização da Educação Física é uma ocorrência histórica brasileira”. O ponto de vista desses autores ratifica as constatações anteriores de Freire (1989), Freire e Scaglia (2003) e Darido (1999; 2012), reconhecendo o descrédito da disciplina e de seu docente frente à comunidade escolar.

É oportuno salientar, no entanto, que o conflito de valoração no interior dos campos disciplinares não é restrito ao componente curricular denominado de Educação Física. Todavia,

a referida subárea do conhecimento conhece bem os desafios que afetam a sua legitimidade epistemológica enquanto parte do conhecimento educacional formal, oriundo, em grande medida, das distintas ingerências históricas e gnosiológicas dessa subárea, na medida em que estivera atrelada a diferentes ideais e finalidade, de acordo com Pereira, Reis e Carneiro (2024).

Por outro lado, quatro sujeitos (P 1, P 10, P 11 e P 12) consideraram que a Educação Física enquanto disciplina da escola e/ou o(a) seu(sua) docente são, apenas em parte, valorizados. Para P 10 e P 11, alguns segmentos da comunidade escolar ainda enxergam a disciplina somente como uma forma de lazer descontração ou passatempo. Nessa esteira de pensamento, P 10 coloca: “Eu acredito que está melhorando, estamos sendo mais reconhecidos. Mas algumas pessoas ainda pensam que a Educação Física é só para brincar e não enxergam que podemos fazer muito pelas crianças, não veem ainda o que nós podemos proporcionar e ensinar aos alunos durante as aulas”. Em adendo, P 11 acrescenta:

[...] em minha opinião, a escola reconhece. A direção, os professores. Mas os alunos e as famílias não! Eles acham que a hora da Educação Física é a hora do recreio. Aí eles querem jogar só o que eles gostam. Os meninos, por exemplo, se é futebol é uma maravilha, mas se o professor traz um conteúdo diferente, existe resistência. Não de todos, mas de alguns grupinhos. Imagina trazer uma aula de dança ou uma ginástica artística, os meninos vão dar o maior trabalho! E as famílias também pensam desta forma (P 11).

P 1 e P 12, por sua vez, trazem outra perspectiva, refletindo sobre a utilização da Educação Física na escola como objeto de negociação para manter a disciplina dos alunos na sala de aula, ou, ainda, como forma de organização da grade de horários da escola quando necessário, observado a partir do depoimento de P 1:

[...] olha, para mim, há um tempo atrás era pior. Eles não reconheciam não. A Educação Física pelo que eu percebia, para os professores, diretores, eles tinham a Educação Física como um momento qualquer. Os regentes de turma utilizavam a Educação Física como uma moeda de troca para trazer o respeito e a educação para a sala de aula. No início eu tive um pouco de sofrimento com isso, cheguei a ter alguns momentos de atrito com outros professores, porque eles falavam: “Ah, o aluno não vai para a aula de Educação Física porque ele fez bagunça.” Eu dizia: “Na minha aula ele vai. Eu sou o regente da minha turma de Educação Física, é uma matéria como qualquer outra, e ele vai para a minha aula”. [...] depois de algumas reuniões, inclusive com diretores, hoje, nenhum aluno meu fica de castigo por causa de outras disciplinas. Na minha aula não (P 1).

De igual modo, P 12 considera:

[...] na questão de estrutura, de materiais, como já te disse no início, eles têm valorizado sim. Agora, tem alguns pontos que não são valorizados. Os professores regentes e a própria gestão ainda veem a Educação Física como menos importante, sabe? Que ainda não tem valorização, por exemplo. Sabe aquela coisa de retirar os meninos da Educação Física, porque não fizeram dever, porque fizeram bagunça dentro da sala, para irem para o reforço? Então! eu penso assim, será que o menino melhorar na matemática é mais importante que ele melhorar a coordenação motora? Então, em várias salas, eu chego e o professor fala: “Hoje esses aqui não vão sair não. É ordem lá de cima.” E te falo mais, não é só um não. Dependendo da turma, são dois, cinco, sete. Então acaba que eu fico chateada. E algumas crianças passam por isso muitas vezes no bimestre. Depois, como é que eu vou dar nota para o menino? Se eu for agir com rigor, ele pode até melhorar em matemática, mas a nota de Educação Física vai lá para baixo. Ele não assiste a minha aula! Já falei com supervisor, diretor, eles falam que tem que ser assim por causa do reforço e tal. Não tem muita negociação (P 12).

Alguns pesquisadores da área sugerem que existem professores, gestores, alunos e pais que desconsideram as finalidades educacionais da Educação Física (Faria; Machado; Bracht, 2012; Maia *et al.*, 2019; Queiroz *et al.*, 2024). Para Maia *et al.* (2019), isso ocorre, em parte, devido a alguns fatores, como:

[...] a postura profissional de alguns professores da área, as decisões tomadas pelos gestores das escolas, as experiências negativas de alguns alunos nessa disciplina, a infraestrutura inadequada para trabalhar as práticas corporais e a pouca representação que a Educação Física tem nas avaliações externas e nas provas de vestibulares (Maia *et al.*, 2019, p. 8).

Os pesquisadores esclarecem que, para a disciplina ser mais valorizada, cabe ao docente proporcionar maior diversidade de conteúdos, possibilitando práticas mais inclusivas e formativas. Além disso, é necessário conectar mais efetivamente a disciplina a outras áreas e à gestão escolar, demonstrando sua importância (Maia *et al.*, 2019; Queiroz *et al.*, 2024).

Tendo sido discutidas as considerações dos(as) participantes na pesquisa sobre a docência, além da caracterização estrutural e pedagógica das escolas da Semed municipal, encerra-se a segunda categoria de análise. A próxima (e principal para o propósito de nossa investigação) será dedicada a perscrutar como os(as) pesquisados(as) concebem a emulação e de que maneira organizam e tematizam o assunto no interior do trabalho pedagógico que desenvolvem.

5.3 Noções a respeito da emulação e a organização do trabalho pedagógico

Iniciando as argumentações do último eixo de análises, investigam-se as percepções dos(as) participantes do estudo a respeito do fenômeno emulativo. Na tentativa de melhorar a organização e estruturação das prospecções, dividiu-se a categoria em duas subseções. Na primeira, escrutina-se de que maneira o fenômeno emulativo foi debatido ao longo da formação profissional dos(as) participantes, prioritariamente durante a sua graduação e em outras oportunidades, se porventura forem informadas. No caso de a temática ter sido abordada em algum outro ambiente que não o universitário, investigaremos como se deram essas situações.

Além disso, serão exploradas as concepções e percepções desses sujeitos com relação ao tema, bem como os desafios, e acrescentamentos o que o(s) itinerário(s) emulativo(s) pode(m) lhe(s) suscitar, uma vez detectada a sua presença. No que se refere à segunda, aprofunda-se a investigação sobre o trabalho pedagógico docente no tocante à temática em curso, perscrutando como as suas práticas pedagógicas se estruturam às oportunidades de ensino que o estado de jogo proporciona (Carneiro, 2015; 2017; Freire, 2001; 2002; Scaglia, 2003; Freire e Scaglia, 2003). Dando fim ao terceiro eixo e, conseqüentemente, ao capítulo de análises, esmiuçaremos as ações pedagógicas desses(as) professores(as) em face ao comparecimento dos traços de emulação, valendo-se do seu percurso.

Assim sendo, passamos, doravante, às análises da primeira subseção.

5.3.1 Visões dos(as) docentes sobre o fenômeno emulativo na pesquisa

Iniciando os debates desta primeira subseção, partimos de um ponto levantado nas entrevistas com os docentes de Educação Física participantes desta pesquisa. O objetivo é verificar se a emulação foi discutida de alguma maneira durante a formação desses profissionais, seja no ambiente universitário ou em outros momentos de sua trajetória, como em seu exercício docente. Em caso afirmativo, foi questionado como essas discussões ocorreram.

Antes, porém, faz-se necessário recapitular as informações expostas no primeiro eixo de análise (leia-se 5.1, “Quem são os(as) pesquisados(as)”). Lembremo-nos que todos(as) os(as) professores(as) participantes do estudo são licenciados em Educação Física, tendo realizado a sua formação superior em IES privadas. A maioria deles (P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 8, P 9, P 10, P 11 e P 12) frequentou a faculdade de forma presencial. P 7 optou pelo curso de Educação Física semipresencial, e P 1 completou sua licenciatura no formato EaD. De igual forma,

recorda-se que a necessidade da licenciatura na área foi um dos pré-requisitos para a participação na pesquisa, sendo que essa mesma exigência se aplica aos docentes que lecionam a disciplina na Semed do município pesquisado. Segundo Pereira e Reis (2023, p. 15), a licenciatura em Educação Física tem como objetivo formar os futuros professores para “analisar, compreender, descrever e sistematizar qualquer manifestação da cultura corporal, e tematizar esses conhecimentos nas aulas de Educação Física escolar”.

Sendo a emulação um elemento constituinte do jogo (Huizinga, 2000; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022), conforme glosamos em nosso marco referencial, que se configura na qualidade de um conteúdo fundamental às aulas de Educação Física (Freire, 1989; Freire; Scaglia, 2003), espera-se, então, que os(as) docentes licenciados nessa disciplina sejam capazes de explorar e interpretar o fenômeno em estudo nesta dissertação. Essa necessidade se expande na proporção em que a emulação se intensifica e ganha mais visibilidade a cada dia na sociedade contemporânea, e, em decorrência deste fato, também nas aulas de Educação Física (Carneiro, 2015; 2017; Carneiro *et al.*, 2017; Pereira; Reis, 2023).

De volta aos investigados na pesquisa, que totalizam 12 docentes, constatou-se que 10 deles (P 1, P 2, P 4, P 5, P 6, P 7, P 9, P 10, P 11 e P 12) trouxeram à memória que o assunto foi debatido de alguma maneira ao longo da graduação em Educação Física. Visemos os relatos:

[...] Sim, foi debatido em algumas disciplinas. Quando a gente conversava sobre jogos, e até sobre lutas. Então, existe o tema da competitividade na faculdade. Porque ali você já começa a trabalhar os jogos e as lutas, **onde um vai ter que sair campeão** (P 1, grifos nossos).

[...] Sim, quase o tempo todo, mas durante as práticas. Teoricamente não me lembro. Na prática, no dia a dia eu tenho certeza (P 2).

[...] Sim. Tivemos muitos campeonatos dentro da faculdade. Quando a gente estudava na faculdade, era a gente que organizava os torneios municipais também. Mas **tudo dentro da prática esportiva**, de forma isolada não se falava. **Era somente quando acontecia alguma coisa fora do normal dentro das competições que os professores se sentavam e conversavam com a gente** (P 4, grifos nossos).

[...] Foi sim, foi bastante falado. **Mas apenas nas atividades e competições que a gente fazia. Se acontecia alguma coisa fora do normal, o pessoal conversava a respeito. Uma aula especificamente falando de competitividade, de maneira teórica, isso não** (P 5, grifos nossos).

[...] Foi abordado sim, porque é um tema que durante as aulas de Educação Física sempre está presente. Mas na verdade, não me lembro bem como esse tema foi tratado na faculdade (P 6).

[...] Ah, sim. Foi tratado sim. **Lá na Universidade tinha campeonato de todo jeito.** Competição quase todo dia. Podia escolher o que a gente queria jogar. Joguei muito futebol lá. Mas os professores conversavam com a gente somente quando necessário. **Uma aula teórica, com autores, isso não. Apenas jogando e quando acontecia alguma coisa, aí eles falavam** (P 7, grifos nossos).

[...] Com certeza eles falaram. Com certeza. **Até porque era a gente mesmo que elaborava as competições na faculdade, a gente competia contra outras salas, contra outros cursos , até contra outras faculdades. Então, durante os jogos ali, trabalhava competitividade sim.** Mas apenas na elaboração e durante as competições, um momento só para isso não (P 9, grifos nossos).

[...] Sim, falamos de competitividade na faculdade. Se não me engano, foi na disciplina de Educação Física Escolar. Agora, **de forma específica não. Era mesmo quando acontecia alguma situação, aí os professores falavam sobre isto com a gente** (P 10, grifos nossos).

[...] Foram feitas abordagens durante as práticas que a gente fazia (P 11).

[...] Sim, falamos na faculdade sobre isso. **Apesar que eu acho que foram só pinceladas mesmo. Quando a gente vai para a sala de aula, na hora de “pôr a mão na massa” é que você vê a dificuldade com a competitividade.** Porque aí sim, é desafio. **Lá na faculdade é uma pincelada.** Na hora que eles passam algum jogo, alguma situação diferente, eles falam. Mas se você não trabalhar, você não aprende (P 12, grifos nossos).

Analisando-se essas declarações, fica claro que a emulação, apesar de ter sido discutida durante alguns momentos específicos da formação universitária dos(as) participantes, apenas foi debatida, de fato, em decorrência de contratempos presentes nas competições esportivas, associando-se à esportivização da Educação Física, conforme preconizou Ghiraldelli Jr. (1991).

O teor do testemunho de P 8 se manifestou de forma incerta ao questionamento realizado, não apresentando lembranças sobre quaisquer abordagens a respeito desse ponto em seu ambiente acadêmico ou profissional:

[...] Olha, se foi falada alguma coisa nesse sentido, foi de uma forma muito vaga. Com certeza ninguém falou diretamente sobre a competitividade não. Talvez em situações específicas. **O que tenho comigo hoje é somente o que eu imagino que seja a competitividade mesmo, através das vivências que eu tive** (P 8).

De maneira oposta à percepção dos(as) outros(as) participantes, P 3 admitiu que o fenômeno emulativo não foi abordado em sua formação acadêmica, nem em outros ambientes profissionais, como se nota em sua declaração:

[...] Não, este tema nunca apareceu. Pelo menos de forma clara, não. E eu achei superinteressante essa pesquisa. Nunca havia percebido essa abordagem. Isso precisa ser trabalhado mesmo, porque muita gente, nem imagina o que seja competitividade. E não é só criança não, a maioria dos adultos também não sabem perder! Só querem ganhar, e nessa vida nem sempre a gente ganha, a gente perde muito, e não sabe perder (P 3).

No entanto, de maneira geral, as declarações docentes revelam surpresa, imprecisões e incompreensões à questão, confrontando as alegações de Pereira e Reis (2023), que retratam a

importância dos(as) professores(as) de Educação Física compreenderem e analisarem questões essenciais à disciplina. Esse cenário expõe, conforme já observado nos eixos precedentes, a necessidade de as IES de Educação Física incorporarem em suas matrizes curriculares temáticas emergentes e necessárias para os futuros professores, sendo o caso da emulação (Mello, 2005; Nóvoa, 2024).

De forma equivalente, os professores em formação precisam analisar criticamente os conteúdos da Educação Física, alinhando as suas ações pedagógicas às demandas educacionais exigidas pelo terceiro milênio (Freire, 1989; Mello, 2005; Nóvoa, 2024). A partir desse entendimento, almeja-se que consigam articular os conhecimentos técnicos e específicos atribuídos à Educação Física a uma formação humanizadora, em que trabalhem igualmente questões éticas e morais com as novas gerações de estudantes (Baldi; Bronzatto, 2024).

Em última análise, os relatos demonstram a ausência de subsídios teóricos para a compreensão do fenômeno emulativo (ou a competitividade nos termos descritos pelos(as) depoentes) ou das noções circunscritas à lógica e às vicissitudes do modelo esportivo. Os efeitos desse modelo nem sempre são admissíveis ou auspiciosos para a formação e o desenvolvimento humano, mormente às infâncias. Ademais, as representações se pavimentam quer na empiria, quer sob uma noção empirista, alijando ou circunscrevendo as possibilidades interacionistas cujo tema possam engendrar. Ora, se o tema não sobrepuja tal concepção epistemológica ou o praticismo inócuo ou mesmo o ativismo pedagógico acrítico e irrefletido, como poderá ser proposto um trabalho pedagógico que granjeie tanto eficiência quanto eficácia formativa? Voltaremos a essa questão na subcategoria subsequente.

Em seguida, questionou-se aos pesquisados(as) se a emulação se constitui em um mote ou ferramenta importante para o processo educativo em aulas de Educação Física. Do conjunto completo de participantes, novamente dez (P 1, P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 9, P 11, e P 12) afirmaram que os ambientes cujas características são emulativas permitem de alguma maneira a consolidação de aprendizagens em seus alunos. Vamos às suas falas:

[...] Eu amo competição e acredito que ela ensina muito para os alunos. Eles começam a respeitar mais os colegas e as pessoas. Eles começam a entender que nem sempre vão sair vencedores, e eu acredito que isso é de extrema importância para o crescimento pessoal deles. Além do incentivo aos alunos a melhorar a cada dia, a treinar mais, a buscar mais e sempre dar o seu melhor em tudo (P 5).

[...] Eu ensino para os alunos que ganhar é importante, mas tem que aceitar a derrota também, que isso faz parte do jogo. É claro que ninguém quer perder, não é verdade? Mas faz parte das regras. E tem que respeitar as regras jogo, isso é o mais importante (P 7).

[...] Eu acho que sem dúvidas tem que ter competitividade. Tudo na sua vida tem. Isso vai refletir no adulto não é? Saber ganhar, saber perder (P 9).

[...] Acho muito positivo. Esses dias eu estava falando com os meninos sobre competitividade. Na minha opinião, quanto mais velhas as crianças, mais difícil fica trabalhar com a competitividade. Os pequeninhos ainda entendem quando a gente fala, **você ensina alguns valores**, já os maiores não ouvem. Então, você aprende a respeitar ao outro, porque o outro está melhor na atividade de hoje. Então quando perdemos, também aprendemos. E não são só as crianças que têm dificuldade com a competitividade. Os pais também. Quando temos competições abertas aos pais na escola, eles dão muito mais trabalho que as crianças (P 12, grifos nossos).

Sob outra perspectiva, os(as) docentes P 8 e P 10 consideraram que, apesar de a emulação ser importante para a Educação Física, suas marcas são prejudiciais para os alunos. Observemos seus pontos de vista:

[...] eu acho que pode até ser benéfico, mas somente até certo ponto. Na minha opinião, na maioria das vezes os meninos acabam excluindo aqueles colegas que não tem muitas habilidades. Como isso acontece sempre que a competitividade está presente, vejo esse lado negativo (P 8).

[...] sem dúvidas que a competitividade é muito importante para a aula de Educação Física, porque faz o aluno se empolgar, ser rápido e ágil naquilo que está fazendo, pois ele quer ganhar. Mas às vezes acaba prejudicando, pois quem não consegue realizar a atividade bem, fica envergonhado perto dos outros, com receio de ser culpado por perder, principalmente quando as atividades são por equipes. Percebo então que a presença da competitividade tem o seu lado bom, mas também tem o seu lado ruim (P 10).

Com efeito, nas ocasiões vividas em campo, pôde-se perceber que os(as) participantes do estudo atribuem importância às manifestações emulativas. Todavia, sempre limitando-as ao âmbito do esportivismo e de *performance*. Desta forma, pela segunda vez neste eixo, fica constatada a conceituação docente que associa o binômio competitividade/esportivização e o desempenho nas aulas de Educação Física, do qual o enfoque premente visou o enaltecimento de vitórias e conquistas individuais de uma minoria de alunos(as). No diário de campo, observações de P11 (p. 31), fica demonstrada claramente essa desoladora condição pedagógica. Em um momento da aula de xadrez,

[...] à medida que o(a) docente ia realizando a chamada, realizada pelo celular, ia falando os nomes das crianças e orientando onde cada um deveria se sentar. As crianças iam pegando os tabuleiros e peças de xadrez em uma caixa e organizando os jogos. **A docente sempre deixava alguns alunos sem jogar, sentados em suas carteiras, esperando a sua vez. Questionei a ela o motivo de todos não jogarem, uma vez que havia material e espaço sobrando e ele(a) alegou que se tratava de uma estratégia “competitiva”, onde os alunos que estavam esperando entrariam no lugar de quem perdesse. “Assim, quem joga se esforça mais para não sair, e quem está esperando se esforça para não perder”** (Diário de campo, P 11, p. 31).

Didáticas semelhantes voltadas excessivamente ao desempenho foram anotadas em visita às aulas de P 7, docente que demonstrou desde o primeiro instante grande paixão pelas competições em suas aulas, além da satisfação pelo fato de uma pesquisa estar se desenvolvendo dentro das escolas municipais da cidade, cujo tema se referia à emulação nas aulas de Educação Física. Vamos conferir completamente as escritas do diário:

A docente destacou no primeiro momento que havia ficado feliz com a minha decisão de pesquisar a competitividade, dada a sua paixão pelo tema. Destacou que a sua grande motivação na escola é treinar as crianças para os jogos entre as escolas municipais. **P7 colocou que prepara as suas equipes desde o início do ano.** O(a) docente declarou que: **“Já passou da hora dos meninos aprenderem a ganhar e a perder, sendo que isso é parte da Educação Física”.** Durante a aula prática, o(a) docente enalteceu a qualidade da estrutura da quadra, com uma cobertura muito boa, mas destacou a condição ruim do piso, considerando que: “Treinar o futsal e o handebol aqui fica difícil, porque alguns acabam caindo, e esfolam bastante, mas a escola precisa treinar para os torneios, então não tem jeito” (Diário de campo, P 7, p. 22).

Ao escrutínio dessas falas, reitera-se um indicativo presente no capítulo 2, destinado ao referencial teórico da dissertação, mais precisamente em sua subseção 2.1, em que Ghiraldelli Jr. (1991) aponta a habitual associação entre a emulação e o desempenho dos alunos, sejam eles de ordem técnica, tática ou física. Em complemento, Han (2017) e Barros (2023) enfatizam que a exigência por desempenho hoje é parte da sociedade moderna, e essa condição impõe que os indivíduos se sobressaiam aos demais.

Em vista dessa situação, urge a necessidade da *Boa Éris* emulativa nas aulas de Educação Física, local em que será possibilitado aos alunos o reconhecimento próprio das suas limitações, dos tempos de aprendizagem, dos conflitos. Esses espaços formativos, nessas aulas, serão traduzidos por meio do jogo, envolvendo toda a cultura corporal de movimento (Freire, 1989; Bittencourt, 2005; Carneiro, 2015; 2017; Baldi; Bronzatto, 2024).

Dessa maneira, essa disciplina tende a ser “favorecedora da construção de saberes” (Baldi, Bronzatto, 2024, p. 24), o que pode ser conquistado por meio das interações interpessoais, em situações próprias que o(a) docente intermedia oportunidades pedagógicas, vislumbrando o aperfeiçoamento ético, moral e resiliente, alvitando a *Boa Éris* emulativa em suas aulas (Becker, 1993; Bittencourt, 2005; 2019; Ribeiro *et al.*, 2011; Lettnin *et al.*, 2014; Carneiro *et al.*, 2017).

Na continuidade, examinamos como observam as manifestações e matizes do fenômeno emulativo durante as aulas. Nessa perspectiva, de maneira unânime, todos(as) reconhecem suas

expressões com nitidez, amiúde. Percorramos alguns testemunhos cujos teores revelam as nuances de sua presença:

[...] Isso é constante, é constante. E são de todos os níveis. Existe aquele nível de chorar quando se perde, aquele de se exaltar demais quando se ganha, aquele que quando ganha, dá um abraço no amigo, existe aquele que é agressivo, que não aceita e joga as peças para o ar (peças de xadrez), existe aquele que é agressivo com o colega e quer brigar (P 1).

[...] Sim, consigo sim. Aí, nessas horas, eu busco ensinar aos meninos que na vida nem sempre conseguimos tudo que almejamos, porém não podemos deixar que uma derrota afete nosso propósito. Falo com eles que precisam se esforçar mais para poder ir além em uma próxima competição. Agora, com aqueles que comemoram além do necessário, desrespeitando os outros, explico para eles que precisa haver respeito na competitividade, porque amanhã pode ser você quem vai ser derrotado no jogo (P 2).

[...] Ah, consigo. É só perceber quando eles estão jogando sério, para valer. Aí tem competitividade. Quando se joga o jogo sério e se concentra no que se está fazendo, aí sim. Tanto nos treinamentos como nos campeonatos também. Aí nesse caso eu gosto de conversar com eles. Para saber por que em alguns momentos eles jogam sério, competindo e porque às vezes não jogam. Teve uma vez que nós fomos para o pátio para uma competição de xadrez, e eram umas 200 crianças. Eu falei com eles que era para jogar sério, mas tentar ajudar o colega, se ele estivesse com dificuldade de movimentar as peças. Dá para ter competitividade aí também. Daí eu falei com eles que eu não conseguia ver tudo, todos os jogos ao mesmo tempo e que ganhar com honestidade é muito mais gostoso. Você pode ajudar o outro, ser honesto, e jogar sério, para ganhar sempre (P 7).

De maneira equivalente ao que foi detectado nos dois tópicos antecedentes, depreendem-se novamente as mesmas conexões dos(as) professores(as) de Educação Física participantes no estudo entre a emulação e o desempenho dos seus alunos, ou a esportivização das atividades. Vejamos alguns registros presentes no diário de campo da pesquisa que ratificam essa compreensão:

O docente relaciona sempre em suas aulas a intensidade da competitividade à habilidade de alguns alunos, como pôde ser percebido em algumas das suas falas: “Você precisa vir (pesquisador) é no dia do 5º ano, eles são muito competitivos, vai atender a sua pesquisa”; “Amanhã não é um dia bom para você vir, é o primeiro aninho. Eles ainda são pequenos, e não sabem jogar, não tem competição.”; “Essa turminha de hoje, ainda está em fase de aprendizado. Então trago mais brincadeiras e jogos de iniciação, eles ainda não estão competindo”; “A turma do 5º ano é boa. São os meninos que levo para torneios e viagens de competição, vou mostrar eles para você, vão atender sua pesquisa” (Diário de campo, P 1, p. 4).

Em outra ocasião, a docente se dirigiu a mim dizendo: **“Deveríamos ter combinado para você observar a turma do 5º ano do turno da manhã. Os meninos são mais competitivos, dá até gosto de ver”.** Essa frase evidencia novamente a relação que os(as) docentes tem feito entre competitividade

e desempenho, ou seja, as habilidades técnicas dos alunos (Diário de campo, P 3, p. 10).

O docente apenas oferece atividades de lutas nas suas aulas. Nelas, a competitividade é sempre incentivada, e o próprio docente não ressalta esse estímulo. Enaltece que “todos precisam ser competitivos e aprender a ganhar e a perder.” No entanto, observa-se que a competitividade apregoada por ele(a) está sempre ligada ao alto desempenho dos alunos, e ressalta-se sempre o vencedor, os demais, apenas perderam na atividade. Notou-se que os alunos ficam bastante inflamados com essa situação, torcem muito pelos colegas com gritos e torcidas. Quando alguém perde, demonstra muita frustração (Diário de campo, P 4, p. 15).

Essa confusão epistemológica pode ter origem na grande quantidade de teorias educacionais, finalidades e valores historicamente atribuídos à Educação Física, fato que inevitavelmente tem influência sob a percepção dos professores da área sobre várias questões, dentre elas, a emulação. Em registro às análises empreendidas pelo eixo II, constatou-se que, de todos os participantes deste estudo, a maioria admitiu ser adepta ao movimento da esportivização da disciplina (P 1, P 4, P 7 e P 8), e outros três (P 2, P 9 e P 12) se apoiam na vertente psicomotora para planejar as suas aulas. A esse respeito, Reis *et al.* (2021, p. 76) ponderam o fato de “estarmos em um período transitório da Educação Física, onde, a partir da sua ingerência histórica, foram trazidas estas indefinições”. Darido (2012) e Carneiro *et al.* (2024) corroboram Reis *et al.* (2021), afirmando que até mesmo os professores da disciplina têm dificuldades de se situar em relação à sua finalidade formativa. Deste modo, rompe-se com as tradições de movimentos passados, como o esportivista e o psicomotor, assinalados pelos sujeitos da pesquisa, e viabiliza-se a ampla diversidade de saberes cuja cultura corporal de movimento pode oferecer aos aprendizes.

Referente especificamente ao fenômeno emulativo, recordemos que suas manifestações são imanentes ao ambiente de jogo, portanto, passíveis de abertura para promoção e/ou consolidação de um estado de *Boa Éris*, sobrepujando a amiúde presença da *Má Éris* emulativa nas aulas de Educação Física (Hesíodo, 2012; Freire, 1989; Carneiro, 2015; 2017; Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019; Dias, 2022), segundo descrevem os(as) entrevistados(as).

Continuando o propósito de averiguar se os(as) professores(as) pesquisados(as) incorporaram elementos emulativos nas aulas e sob quais alegações, se constatou que a intenção mais recorrente foi o desejo de trazer motivação para os alunos, sendo este fator apontado por P 2, P 3, P 5, P 6, P 9, P 11 e P 12. Analisemos os relatos:

[...] penso em incentivar os alunos. Em motivar a minha turma, melhorar o desempenho deles, melhorar a qualidade do jogo. Por exemplo: Se estou trabalhando com a dama e o xadrez, introduzo as competições. Então percebo

uma grande motivação, empolgação dos alunos para competir com os colegas e também com as outras turmas (P 5).

[...] ah, quando tem competitividade na atividade é outra coisa. Ela chama a atenção de todos os alunos durante a aula. Então em alguns momentos eu trago isso de propósito, visando dar mais motivação para as minhas aulas (P 6).

[...] eu trago a competitividade, pensando na própria competitividade. Vamos supor, hoje a aula vai ter atividades de estafetas, daí eu divido a turma em duas equipes. Eu gosto muito de colocar os meninos contra as meninas para ter uma certa rivalidade. Imagina a motivação e a energia que a aula fica (P 9).

Já os(as) professores(as) P 1, P 4, P 7 e P 10, por sua vez, manifestaram que ensinam os alunos a lidarem com situações de vitória e derrota no jogo, a partir dos aspectos de emulação que são inseridos por eles(as) nas lições. Analisemos as suas percepções:

[...] porque hoje em dia você ouve: “O aluno ganhou em segundo lugar”. Não! Ele perdeu. Precisa aprender isso. Aprender a respeitar o seu colega, e falar com ele: Hoje você foi melhor, você aproveitou aquele momento em que eu vacilei e foi melhor do que eu. Mas eu vou treinar para amanhã eu te superar. E no momento em que esse aluno que perdeu superar o outro, ele também precisa estender as mãos para ajudar o colega a se levantar, animar ele e dizer que ele também foi muito bem na competição. Eu utilizo a competitividade nas aulas é para isso (P 1).

[...] eu uso a competitividade para o aluno aprender a competir e a respeitar. Principalmente para que ele seja sempre um competidor na vida. Eles precisam aprender que, na vida muitas vezes vamos ganhar ou perder, mas sempre lutando. A vida hoje é uma competição, e não existe forma de obter as coisas que não seja pela competição. Às vezes perdendo, às vezes ganhando (P 4).

Por fim, P 8, a seu modo, foi o único participante que expressou o desejo de administrar valores por meio dos aspectos emulativos inseridos no dia a dia escolar. De acordo com as palavras do professor: “[...] o pensamento que eu tenho é que, através daquela atividade competitiva, eu possa contribuir para o crescimento social do aluno em relação ao respeito, limites e responsabilidades”.

O Quadro 6 fornece uma síntese dos dados coletados, evidenciando as intenções dos(as) docentes ao introduzirem elementos emulativos em suas aulas:

Quadro 6 – Intenções pedagógicas docentes ao introduzir elementos emulativos nas aulas

INTENÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE	REFERÊNCIAS
Trazar motivação para as aulas	P 2, P 3, P 5, P 6, P 9, P 11 e P 12
Ensinar através das vitórias e derrotas	P 1, P 4, P 7 e P 10
Ensinar valores através da emulação	P 8

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

As anotações registradas em campo ratificam que a motivação foi de fato o principal – e em alguns casos o único – intento para a incorporação de itinerários emulativos no interior do trabalho pedagógico proposto. Averiguou-se, além disso, que essa intenção motivadora sempre esteve ligada à chance de aumentar o desempenho dos(as) discentes. Neste ínterim, almejava-se alguma conquista, ou seja, o resultado final, corroborando concepções modeladas pela lógica e pelas vicissitudes de compreensão de Educação Física competitivista, à semelhança do glosado por Ghiraldelli Jr. (1991), ao indicar a habitual associação entre a emulação e o desempenho esportivo, sejam eles de ordem técnica, tática ou física.

Somam-se a isso as ingerências da sociedade moderna (modernidade líquida), inscrevendo a individualidade, positividade (lesiva, via de regra) e a necessidade (doentia) de indivíduos vencerem e se sobressaírem a qualquer custo em relação aos demais (Han, 2017; Barros, 2023). Trata-se de uma acepção emulativa temerária para o plano da formação humana, mormente às infâncias e juventudes. Ao abrigo dessa visão reducionista, há pouco ou nenhum espaço para construção de saberes, para o desenvolvimento de conflitos morais, o fomento e aperfeiçoamento de valores e virtudes que produzam consciência ética e uma personalidade resiliente, sob a atmosfera de uma *Boa Éris*, na medida em que se escamoteia a convivência, *pari passu*, têm-se relações utilitaristas e meritocráticas (Bittencourt, 2005; 2019; Baldi; Bronzatto, 2024), à exceção da compreensão expressa por P 8. A título de exemplos, citamos algumas frases que chamaram a atenção durante o período de imersão nas escolas, sendo a primeira delas: “[...] estou observando quem será o goleiro da escola, alguns de vocês levam muito jeito para a coisa”. Em seguida: “[...] o que eu quero de vocês aqui é muita dedicação na marcação, na defesa. Vocês não podem deixar passar nada aqui”. E por fim: “[...] nós estamos organizando esse time para o nosso atacante. Estou observando ainda quem vai ser. Vamos ver quem está se dedicando nas aulas e se esforçando” (Diário de campo, P 1, p. 5).

Os(as) entrevistados(as) P 1, P 4, P 7 e P 10 asseguraram que inserem componentes de emulação com fins de aprendizagem, mediante as ocorrências de êxito e perda durante o jogo, à exceção de P 10, que destacou a BNCC como referência para os seus planejamentos didáticos. Os(as) demais expuseram em suas entrevistas, conforme explicitado na segunda categoria de análise, serem signatários(as) do movimento da esportivização na Educação Física, o que denota a razão do forte apelo por conquistas individuais e um foco excessivo enfoque pelo resultado final (Darido, 2012). Contudo, torna-se possível o estabelecimento de correlações entre as pretensões desses(as) participantes, que visam ensinar por meio de vitórias e derrotas, com as ambições dos primeiros, que assumiram introduzir elementos emulativos aspirando a motivação dos alunos. Ambas as declarações valorizam a emulação financiada pelo sistema

social e econômico moderno, de forma a perpetuar o ciclo vicioso: “conquistas; resultados; exclusão”. Em outras palavras, a busca por motivação indica que somente alguns alunos conseguirão vencer as atividades propostas, enquanto aqueles com desempenho inferior acabarão depreciados pelas suas dificuldades (Junior; Batista, 2012; Batista *et al.*, 2015; Han, 2017; Ferreira; Alves; Palmeirão, 2024).

Com efeito, os(as) discentes que não se destacam nas aulas de Educação Física passam a sofrer uma espécie de *bullying* esportivo, em virtude dos seus erros, das dificuldades e do fenômeno emulativo, que poderia ser utilizado como potente operador formativo, acabando por estimular opressão, exclusão e depreciação do outro (Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019; Silveira; Dias, 2019; Barros, 2023).

Somente um dos entrevistados, P 8, demonstrou, no seu depoimento, o ensejo de ministrar valores por meio dos traços de emulação presentes em suas aulas. De fato, sua declaração vai ao encontro das pretensões maiores deste estudo, almejando alcançar as possibilidades formativas abstraídas do fenômeno emulativo em aulas de Educação Física. O participante em questão é o docente que leciona Educação Física nas escolas da zona rural no município pesquisado. De acordo com o diário de campo da pesquisa, ele trabalha com um público bastante heterogêneo nas suas aulas, tratando-se de crianças do Ensino Fundamental I, que fazem as aulas de Educação Física todas em conjunto. Além disso, o professor não conta com as figuras do diretor e do supervisor escolar de forma presencial nas escolas. Recuperando-se as análises da categoria anterior, uma das características dessas escolas é a necessidade de adaptações constantes feitas pelo docente de Educação Física, tanto de materiais pedagógicos quanto de locais para as atividades práticas da disciplina. Solicitam-se, também, mediações que almejem preparar os(as) discentes para lidar com a emulação de forma mais madura na fase adulta, de diferentes maneiras, no modo como os(as) aprendizes se relacionam com o processo e os efeitos ao longo das disputas (Kumakura, 2018; Barros, 2023). Isso nos permite inferir que uma conduta interacionista/construtivista aumenta a chance de êxitos pedagógicos envolvendo aquisições éticas e morais derivadas da *Boa Éris* emulativa (Freire, 1989; Becker, 1993; Bittencourt, 2005; 2019; De Rose Jr., 2009; Carneiro *et al.*, 2017; Baldi; Bronzatto, 2024).

Após analisar as intenções dos(as) participantes, ao introduzirem o fenômeno emulativo nas suas aulas, buscou-se examinar as possíveis adversidades e oportunidades que surgem ao longo dos itinerários emulativos durante as atividades pedagógicas, começando pelos desafios.

Considera-se que os indicativos que revelam a existência de dificuldades na profissão docente são consideráveis, os quais refletem na atual falta de professores em algumas áreas, ou ainda na baixa qualidade dos docentes atuais. Ressalta-se, porém, dentre as adversidades

existentes, “a ilusão de uma educação ubíqua, na qual todos seriam educadores e o aumento da violência e dos conflitos em meio escolar” (Nóvoa, 2024, p. 2).

Conforme veremos em seguida, a indisciplina dos alunos, tratando-se de uma forma de violência à figura docente, às regras do jogo e ao próprio ambiente escolar, aparece veementemente nas declarações dos(as) participantes deste estudo, como também nas observações realizadas a partir das suas atividades letivas. No Quadro 7 é possível identificar de forma agrupada os desafios emulativos realçados pelos(as) docentes em suas entrevistas, como se segue:

Quadro 7 – Desafios emulativos destacados pelos(as) docentes da pesquisa

DESCRIÇÃO DO DESAFIO EMULATIVO	REFERÊNCIAS
Dificuldades dos alunos em lidar com as situações de derrota	P 1, P 2, P 4, P 5, P 6, P 7, P 9, P 12
Exclusões proporcionadas pelos alunos que se sobressaem na disciplina	P 8, P 11
Desrespeito às regras da aula e ao ambiente de jogo	P 10
São inumeráveis	P 3

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Ao analisar o Quadro 8 é possível inferir que a grande maioria dos (as) participantes (P 1, P 2, P 4, P 5, P 6, P 7, P 9 e P 12) considera a dificuldade dos alunos em lidar com as situações de derrota como principal. Ilustrando esse ponto de vista docente, destacam-se alguns depoimentos:

[...] eu percebo que às vezes alguns alunos não sabem perder, querem brigar com o outro, ficam emburrados, querem colocar a culpa da própria derrota nos outros. Eu vejo que os alunos precisam aprender sobre seus erros, suas dificuldades. Na verdade, a questão principal é ele aprender a conviver em equipe e aprender que nem sempre ele terá o que quer e nem sempre ele vai ganhar (P 4).

[...] o maior desafio que percebo é a questão de os meninos não aceitarem a derrota nos jogos. E grande parte deles, na verdade, não aceitam escutar um não também, de ninguém. Nem de professores, nem dos pais, nem dos colegas. Eu acho que os jogos e a competitividade vêm para mostrar para eles que eles podem até ser os melhores em alguma coisa, mas não em tudo. Eles vão perder muito e vão levar muitos não durante a vida. Mas destaco essa dificuldade dentro da competitividade nas minhas aulas (P 7).

[...] Para mim o maior desafio da competitividade é a questão de não saber perder. É a reação das crianças ao perderem. Porque tem crianças que ficam nervosas, choram, brigam, põe a culpa no colega que não se esforçou, no professor que não apitou o jogo direito, na chuteira que não calçou direito. Sabemos que a competitividade serve para ensinar isso. Mas para mim é o maior desafio, de saber trabalhar isso corretamente nesses momentos (P 9).

Essas dificuldades humanas em lidar com situações de adversidades são uma das marcas da sociedade contemporânea, de acordo com Han (2017), Bittencourt (2021) e Barros (2023), o que acaba tonando-se um convite para a aproximação da *Má Éris*.

Outros dois sujeitos da pesquisa, P 8 e P 11, consideraram que as exclusões proporcionadas pelos alunos que se sobressaem na disciplina são a maior adversidade. Nas palavras de P 8, “[...] o maior problema é a exclusão mesmo. Os meninos mais habilidosos acham que todos devem ser como eles, bons nos esportes. A partir daí, aqueles que não são bons, acabam excluídos pelos outros”.

Já P 11 expõe que: “[...] quando o menino não consegue fazer a atividade muito bem, os colegas acabam excluindo, porque todos ali querem ganhar. Principalmente quando as atividades são por equipes. Daí estes que foram excluídos, choram, ficam tristes e acabam se desinteressando das aulas”.

As situações observadas em campo confirmaram exclusões ocorridas de forma recorrente, configurando situações de *bullying* durante as aulas de alguns(mas) dos(as) docentes participantes. Exemplificando algumas dessas situações, primeiramente apresentamos uma anotação do diário de campo, ao reparar-se que “[...] as equipes sempre são separadas nas aulas utilizando-se o tradicional ‘par ou ímpar’” **(que gera cotidianamente exclusões aos alunos com tempos distintos de aprendizado; estes sempre são os últimos a serem chamados para compor a equipe) ou por gênero: as meninas X os meninos” (algumas meninas já manifestam que foram derrotadas, antes mesmo de as atividades terem se iniciado)** (Diário de campo, P 3, p. 11).

Em um segundo exemplo, há outra situação de exclusão, desta vez envolvendo a questão de gênero:

Em algumas aulas, as atividades foram de rouba bandeira e queimada. Durante essas atividades, **observou-se alguns meninos arrancando a bola das mãos das meninas e arremessando a bola para queimar os colegas da outra equipe. Isso se seguiu durante toda a aula e somente os meninos maiores e mais fortes jogavam a bola.** Esse fato pareceu ser corriqueiro quando essas atividades apareciam nas aulas, não havendo nenhum questionamento, tanto por parte das crianças, quanto do(a) docente, denotando-se um processo excludente, em que as meninas e os meninos menores nunca participavam efetivamente do jogo (Diário de campo, P 10, p. 29).

Em um terceiro exemplo presente no diário, nota-se a chegada da *Má Éris* emulativa:

O(a) docente separou a turma por gênero **(os meninos contra as meninas)**, e foram oferecidas algumas atividades competitivas. Os alunos se posicionaram frente a frente, e a equipe dos meninos começou a gritar: “perdedoras, perdedoras” de forma agressiva e desmedida. Alguns deles chegaram a sair de

seus lugares e foram bem próximo ao local onde as meninas se encontravam. As meninas responderam, e começaram a gritar muito e a algazarra era geral (Diário de campo, P 6, p. 19).

Alguns autores de referência desta dissertação asseguram que, em todos esses momentos, a assertividade docente torna-se primordial, impedindo que a *Má Éris* se apodere do ambiente emulativo-educativo. Nesses instantes é indicado que o(a) professor(a) introduza uma didática pedagógica, utilizando-se disparadores presentes nas situações do cotidiano. Essas ações mediadoras visam equilibrar o cenário educacional, possibilitando a aprendizagem formativa e potencializando o desenvolvimento ético e moral; um convite à presença da *Boa Éris* nessas aulas (Becker, 1993; Bittencourt, 2005; 2019; Carneiro *et al.*, 2017). Segundo a advertência de Baldi e Bronzatto (2024, p. 25), “se a escola se furtar a participar ativamente da educação moral e ética de seus alunos, uma sociedade de relações mais humanizadas e democráticas seguirá sendo uma realidade distante”.

Por fim, o(a) participante P 10 ressalta que o desrespeito às regras da aula e ao ambiente de jogo é a adversidade mais séria dentro do contexto emulativo, ao passo que P 3, no que lhe cabe, prefere não destacar um único aspecto dificultador, considerando que são vários. Salientam-se algumas palavras do seu testemunho: “[...] desta maneira eu considero que são grandes os desafios com relação à competitividade”.

Com efeito, apesar de apenas dois participantes terem reconhecido o desrespeito aos combinados das aulas e ao ambiente de jogo como uma adversidade emulativa significativa, o conteúdo do diário de campo sugere que essa agrura esteve bastante presente nas aulas presenciadas. Vejamos:

Nas atividades propostas de rouba bandeira e queimada, observou-se que alguns alunos entravam a todo momento no campo da equipe adversária e não respeitavam a regra do jogo quando eram colados e/ou queimados. Nesses momentos o(a) docente apenas observava e não intervinha, colocando para os alunos que algumas regras combinadas estavam sendo quebradas (P 3, p. 11).

Em determinada aula, a planejação docente previu atividades de estafetas, e os alunos foram divididos em duas fileiras. A proposta consistiu em correr de um gol ao outro em revezamento, até que todos os alunos participassem. Houve algumas variações e o planejação da aula pareceu bem estruturado. **Porém observou-se que alguns alunos quebravam a todo momento as regras da atividade (saindo em disparada antes da sua vez, não percorrendo todo o percurso combinado para a atividade, passando na frente do outro e não realizando a atividade da maneira correta).** Nessas situações, o(a) docente falava de maneira tímida com os alunos que “eles não estavam fazendo a atividade direito”, porém, os alunos não davam atenção a isso, e continuavam da mesma forma (Diário de campo, P 6, p. 19).

Percebeu-se que o(a) docente, de fato planejou adequadamente as suas atividades e estabeleceu uma boa sequência didática. No entanto, **ocorreram várias situações de indisciplina enquanto os alunos esperavam a sua vez de participar dos circuitos, e as filas de espera causaram muita indisciplina, com empurrões, alunos correndo fora da fila, alguns tentando passar na frente dos outros** (Diário de campo, P 9, p. 26).

Além disso, **notou-se o quebramento das regras propostas para as atividades. Algumas crianças saíram antes da hora, não passavam por todo o circuito, burlavam a quantidade de saltos pedidos pelo(a) docente.** (apesar deste fato estar bastante perceptível, o(a) docente parecia não prestar atenção, ou não conseguia realizar as suas intervenções pedagógicas). Em ocasião de outra aula, foram propostas algumas atividades de estafeta e a mesma situação aconteceu **(alunos saindo antes da hora, correndo apenas até a metade do percurso e voltando para chegarem na frente do outro)**, o que foi completamente ignorado por P10 (não havendo assim nenhuma possibilidade de competições justas) sendo percebida muita dificuldade com a indisciplina dos alunos e o seguimento dos próprios combinados para as aulas (Diário de campo, P 10, p. 29).

Notou-se em alguns momentos que os alunos não respeitaram as regras propostas para as atividades. Em determinado momento de uma aula de xadrez, um aluno ameaçou o colega: “Se você ganhar, vou te dar um muro!” Apesar do tom de ameaça, em voz alta, não houve nenhuma mediação do(a) docente no sentido de resolver a questão atinente a uma manifestação competitiva, esclarecendo a questão com as crianças (Diário de campo, P 12, p. 33).

Tendo por base esses registros, busca-se em Reis *et al.* (2021, p. 71) a evidência que posiciona a indisciplina de alguns alunos como a causadora de grandes transtornos ao planejamento dos docentes de Educação Física. Em complemento, Caillois (1990) e Bento (2007) afirmam que os amparos normativos que envolvem o ambiente emulativo precisam ser seguidos. Desta maneira, as manifestações de emulação, conforme apontado no referencial teórico deste estudo, exigem um conjunto de regras que visam coibir as hostilidades, de forma a impedir atitudes desmedidas dos discentes. Caso essas diretrizes sejam quebradas, a atividade (jogo) se encerra no mesmo instante. De acordo com os primeiros aludidos, embora haja diferentes realidades sociais discentes em uma aula de Educação Física, o que naturalmente traz impasses no cumprimento de parâmetros sociais, cabe ao “[...] docente ensinar a todos, sem distinção, independentemente das experiências individuais que cada discente traz para o contexto escolar”; ou seja, os educadores precisam lecionar sendo “instrumentos de sentido e de ação” (Reis *et al.*, 2021, p. 69), instigando a todo momento a *Boa Éris*, ao percorrer o itinerário emulativo (Hesíodo, 2012; Bittencourt, 2005).

Alvitando a verificação de situações opostas às dificuldades relatadas pelos(as) participantes do estudo em relação à emulação, levantaram-se aos envolvidos com a pesquisa as seguintes questões: Existem facilidades em se trabalhar com essa temática nas aulas de

Educação Física? Caso elas existam, de que maneira foram conseguidas? O Quadro 8 expõe uma síntese e adiciona algumas reflexões introdutórias sobre essas questões:

Quadro 8 – Possibilidades de conforto docente ao fenômeno emulativo

TÓPICO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIAS
Considero fácil lidar com a emulação em minhas aulas, porque ...	Possuo histórico de atleta, ou trabalho atualmente com esse público.	P 1, P 4, P 7, P 9
Considero fácil lidar com a emulação nas minhas aulas, porque ...	Possuo boa organização pedagógica e estrutura de forma satisfatória as minhas aulas.	P 5, P 10, P 11
Considero fácil lidar com a emulação nas minhas aulas?	Na verdade não consigo reconhecer nenhuma facilidade no trato com o fenômeno emulativo em minhas aulas.	P 2, P 3, P 6, P 8, P 12

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O Quadro 8 apresenta informações valiosas sobre a percepção dos sujeitos do estudo em relação às características emulativas nas aulas de Educação Física. Começamos analisando o posicionamento dos(as) participantes P 1, P 4, P 7 e P 9, que reconheceram não ter nenhum tipo de problema em lidar com essa temática em suas aulas, devido ao fato de possuírem histórico de atletas ou pelo fato de trabalharem com esse público atualmente, em sua profissão. Passemos aos seus depoimentos:

[...] tenho facilidade de lidar com a competitividade porque fui competidor. E não foi a nível regional, fui competidor de campeonato brasileiro, de mundial, de copa do mundo. Isso gera uma experiência psicológica muito grande. Do contato com outros competidores, professores, mestres que me acompanharam nesse percurso. Então tudo isso influenciou para que eu tivesse a bagagem que tenho hoje, essa experiência (P 1).

[...] eu acho muito tranquilo trabalhar com competitividade, acho até fácil. Eu amo a competitividade, desde criança quando eu jogava bola, depois na faculdade. E ela me ajudou muito na minha vida. Ainda hoje sou muito competitivo e tento passar isso para os meus alunos. Toda essa questão de lutar, de brigar pelas coisas que você quer. Quando você é competitivo, sempre tenta melhorar nas coisas que você quer, e você leva isso para a sua vida! Por isso eu gosto tanto de trabalhar com os esportes. Trabalhando os esportes, trabalhamos os valores (P 4).

[...] acredito que tenha facilidade para lidar com isso, acho fácil. Minha qualidade é que eu tento manter a calma em todas as situações, mesmo quando as crianças querem discutir. Como eu disse, gosto de conversar com eles. Eu acredito que desenvolvi essa confiança e essa facilidade devido ao fato de ter sido atleta, vivenciei todas as situações que se possa imaginar no esporte, muitas vezes. A competição é muito importante para o crescimento do aluno, então comemorar as vitórias, aceitar as derrotas, tenho muita experiência nisso. E tem outra coisa, eu passo esse amor pela competitividade para os meus alunos e eles reconhecem isso. Fica marcado na vida deles. Gosto de ser um exemplo para os meninos (P 7).

[...] Tenho facilidade, porque trabalho com isso o tempo todo. Além da escola, sou professor na academia de natação, então sei que nas aulas tem competitividade. Se você tem um aluno que se esforça mais, que é mais competitivo, ele vai conseguir os seus objetivos (P 9).

Diante desse cenário, analisou-se o conteúdo do diário de campo referente a esta questão, no qual foram identificadas inconsistências entre as percepções do pesquisador e as declarações dos docentes. Por exemplo, nas anotações referentes ao participante P 1, ficou registrado que:

[...] algumas aulas de xadrez foram realizadas no pátio da escola, com a utilização do xadrez gigante. Nessas aulas, as equipes foram separadas por gênero (meninos x meninas). Durante a partida, alguns alunos impuseram a sua vontade no referente ao movimento das peças do jogo sobre os colegas. Esses alunos arbitrariamente subjugavam a participação dos colegas; “Aí não! Não mexe errado, espera!” “Não mexe essa peça aí! É para mexer com a torre! Aqui ó!” Diante dessas atitudes intimidadoras de alguns alunos, os outros apenas ouviam e obedeciam, mexendo as peças de acordo com a vontade dos colegas controladores. **Nessas ocasiões, o professor apenas observava e não intervinha em nenhum momento, mantendo absoluto silêncio** (P 1, p. 2).

Identifica-se que, mesmo diante de situações de evidente exclusão e dominância do outro, ações educativas por parte do docente não foram percebidas, alijando-se a possível chegada da *Boa Éris* no ambiente escolar. Em um segundo registro presente no diário, verifica-se que a discrepância parte do próprio educador ao expor as suas ingerências escolares por meio de coeficientes limitadores ao processo emulativo formativo. Alguns dos seus bordões chamaram a atenção e ficaram registrados:

“Ei, mas você só tem tamanho, que moleza!”; “Esse aí tem muita força, mas desiste muito fácil!”; “Querem ver aquele ali desistir? Nossa, mas que moleza!”; “Ei, para de chorar aí e faz a atividade. Só reclama o tempo todo!”; “Você, com esse tamanho todo e perdendo para uma menina desse tamaninho!”; “Olha para vocês verem. As meninas estão melhores que os meninos hoje” (Diário de campo, P 4, p. 15).

Em conclusão, P 7 focou exclusivamente na etapa final do percurso de emulação, sem observar o processo como um todo e as oportunidades formativas que poderiam ser abstraídas a partir da sua observância. Desta forma, todo o percurso emulativo contido nas suas aulas ficou reduzido a uma conquista individual, como evidenciado pelas expressões: “[...] meninos, treinem porque as medalhas do torneio já estão prontinhas. Quero ver quem vai levar”, ou, ainda: “[...] essa menina fica só mexendo a mesma peça, não desenvolve o jogo. Assim, como vai ganhar de alguém?”

Por último, a partir dos instantes escolares presenciados por P 9, reconheceram-se alguns episódios de indisciplina dos alunos e condutas inapropriadas ao ambiente de jogo durante as aulas, denotando a sua inobservância ao cumprimento dos próprios combinados com seus alunos, permitindo, desta maneira, que a *Má Éris* emulativa se aproximasse. Renovam-se as confirmações de Caillois (1990) e Carneiro (2009, 2012), ao descreverem a necessidade de regras ao ambiente emulativo. Em adição, sugerem que as situações de jogo propiciadas pelas aulas de Educação Física são o meio adequado para operar essa condição. Carneiro *et al.* (2017) reafirmam, por sua vez, que a emulação apresenta boas oportunidades de desenvolvimento de valores formativos, adequados ao contexto educacional e indispensáveis para a vida futura em sociedade.

As discussões seguintes partem das argumentações de P 5, P 10 e P 11, que assumiram certo conforto com a presença da emulação na escola na maior parte do tempo. Para eles(as), a boa organização pedagógica e a estruturação adequada das aulas trazem essa segurança. P 10 diz que: “[...] tenho facilidade com o tema porque estou ajudando a criança a lidar com a competitividade, e ela vai levar isso para a vida dela. Então eu cobro bastante deles seguirem as regras e focar no respeito ao outro. Considero o tema de grande valia para a Educação Física”. P 11 complementa: “[...] eu considero que tenho boas estratégias, isso me ajuda. Também temos nossas regras, nossa organização, e eu prezo muito por uma divisão justa das equipes. Converso bastante, mas sou bastante rígida quando eles não seguem o que foi combinado”.

Na prática, essa organização pedagógica foi reparada nas aulas desses(as) professores(as), chamando a atenção para a construção de combinados bastante sólidos com suas turmas e o esforço empreendido para cumpri-los. Apenas como amostra, destacam-se os deslocamentos organizados pelo ambiente escolar e a necessidade de os alunos esperarem a autorização do(a) professor(a) para iniciarem as atividades. Observou-se, ainda, que em alguns momentos as crianças se reuniam em círculo com o(a) educador(a), oportunidade em que lhes era permitido manifestar suas insatisfações com os comportamentos inadequados dos seus colegas. Reparou-se que uma abordagem interacionista/construtivista aumenta a chance de êxitos pedagógicos, em comparação ao tradicional empirismo, que muitas vezes transmite conceitos questionáveis e práticas repetitivas do universo esportivo, ou, ainda, a reprodução sem embasamentos das experiências de ex-atletas.

Entretanto, apesar de toda essa pretensa organização e estruturação pedagógicas, o diário de bordo alertou para alguns contratempos nas aulas de P 10. Em determinados momentos, essa professora encontrou problemas no cumprimento dos combinados estabelecidos com as suas turmas, conforme se vê:

[...] em alguns momentos, notou-se bastante **agitação nas filas enquanto os alunos esperavam a sua vez de realizar a atividade da aula** (os alunos brincando com outras coisas, indisciplina). **Durante uma atividade de estafetas, alguns alunos saíram antes da hora para iniciar a atividade. Em uma atividade posterior, as crianças não realizavam a quantidade de saltos estabelecida para o circuito de habilidades,** não havendo nenhuma intervenção da docente nessas situações (P 10, p. 29).

Em conclusão a este tópico, os(as) participantes P 2, P 3, P 6, P 8 e P 12 não conseguiram reconhecer nenhuma facilidade em contato com a emulação nas suas atividades docentes diárias, aspecto comprovado pelas suas entrevistas:

[...] não vejo facilidades em lidar com a competitividade. Nesse mundo de hoje? Os meninos não podem perder! Eles choram, emburram, não querem conversar com ninguém, não escutam. Eu até tento conversar com eles sobre isso, mas acho muito difícil (P 2).

[...] na maioria das situações, eu consigo resolver. Às vezes na base da conversa, às vezes na rigidez. Mas dizer que é fácil lidar com a competitividade, que eu vejo facilidades, nunca. Eu mesmo sou muito competitiva também, às vezes fico ansiosa, querendo ganhar e tenho dificuldades com isso. É difícil! Eu tenho refletido muito sobre isso, sobre o sofrimento da pessoa muito competitiva quando não consegue vencer. Se a gente observar bem, a maioria dos professores de Educação Física ainda tem muita dificuldade em lidar com a competitividade, você não acha? Eles cobram muito dos meninos, querem que os meninos ganhem o tempo todo. Então, de verdade, acho muito complicado lidar com a competitividade (P 12).

Esse ponto de vista refletem a necessidade de compreensão da temática de forma mais profunda e a elaboração de estratégias funcionais no trato com a emulação. De forma sintética, buscou-se neste subtópico analisar em detalhes as percepções dos(as) docentes de Educação Física ao fenômeno emulativo, explorando os desafios e as facilidades encontradas ao lidar com este tema nas práticas pedagógicas da disciplina. Abordamos, também, como as características emulativas são percebidas e trabalhadas nas aulas, ressaltando, depoimentos significativos dos participantes da pesquisa.

Assim, por meio dessas análises, constatamos que a compreensão e a aplicação da emulação variam entre os(as) docentes, sendo influenciadas por vários fatores, como as suas experiências pessoais e profissionais, bem como pela própria interferência que o sistema social e econômico vigente traz ao ambiente escolar. Identificamos também a necessidade de maior assertividade e estruturação docente, buscando potencializar as oportunidades pedagógicas que o fenômeno proporciona, como o debate sobre a inclusão. Em referência aos dados reunidos na subseção 5.1, que destacam a participação majoritária de professoras de Educação Física nesta

pesquisa, considera-se que essa variável não apresentou variação significativa nos dados globais referentes ao tema do estudo.

Dessa maneira, findamos esta subseção, destacando que a seguinte será destinada a avaliar o planejamento e a organização docente em relação a essa temática.

5.3.2 Organização e planejamento docente ao fenômeno emulativo

Principia-se esta subseção a partir de um questionamento contido no questionário de perguntas que foram realizadas com os sujeitos da pesquisa. A questão é sobre a forma como a emulação é pedagogicamente trabalhada nas aulas de Educação Física, além da maneira como essa didática se desenvolve.

Por consenso, os(as) participantes da pesquisa relataram que o fenômeno emulativo surge exclusivamente por meio das competições organizadas por eles(as), uma vez aplicadas nas aulas de Educação Física. Para fins de análise, mais uma vez fica constado o comportamento tendencioso desses(as) docentes, estabelecendo conexões que ligam as aparições emulativas aos propósitos de rendimento. Diante dessa constatação, clamamos por um ponto de vista aprofundado do fenômeno emulativo, manifestado em todo o universo de jogo (Freire, 1989; Huizinga, 2000; Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022). Sua representatividade foi ilustrada neste trabalho por meio da mandala do jogo, posicionada na subseção 3.3, estabelecendo consonância com os conceitos propostos para esta dissertação (Carneiro, 2017).

Dando seguimento às análises, notou-se que os(as) envolvidos(as) no estudo executam seus procedimentos pedagógicos em momentos distintos, melhor dizendo, no instante em que cada um(a) deles(as) percebe que algum aluno prejudicou os demais de alguma maneira, ou foi prejudicado pela classe em algum momento do percurso emulativo. Nessa direção, todos(as) os(as) professores(as) assentiram realizar as suas mediações somente de forma oral com seus alunos, alguns administrando técnicas individuais com eles, e outros preferindo a abordagem coletiva.

Para a grande maioria (P 1, P 3, P 4, P 6, P 8, P 9, P 11 e P 12), a intervenção pedagógica consiste em afastar o aluno disruptivo, trazendo-o para perto de si, de forma particular. Em seguida, o(a) docente verbaliza a situação observada, buscando encontrar soluções. A declaração de P 11 exemplifica essa ação: “[...] quando eu vejo que a criança não está tendo atitudes éticas, ou está fazendo colocações agressivas a respeito dos seus colegas eu intervenho. Peço a ele para se retirar da atividade, chamo ele e converso. Faço isso na mesma hora em que o incidente acontece”. P 1, por sua vez, ressaltou que elabora alguns combinados com seus

alunos na primeira semana de aulas, e as verbalizações pedagógicas de suas intervenções se baseiam neles. Nas palavras do docente:

[...] logo na primeira semana de aula, eu trabalho com os combinados de regras com todas as turmas, para que os alunos possam participar das minhas aulas. Então, tem todo um momento de instrução com os alunos nesse sentido. Depois, quando acontece um fato qualquer na minha aula, eu chamo o aluno individualmente, não é na frente dos outros alunos, eu chamo ele em particular no mesmo momento, e falo: “Vem aqui com o professor.” Saio de perto dos outros alunos e realizo o trabalho de pedagógico única e exclusivamente com ele. Faço isso para que não crie uma rejeição, ou talvez um envergonhamento para o aluno diante dos outros, aí eu converso com o aluno. Tenho percebido que todos eles, ou pelo menos a grande maioria dos alunos, saem da nossa conversa e pedem desculpas para o seu colega que havia sido maltratado (P 1).

De modo particular, P 10 coloca que, apesar da preferência pela realização das ações pedagógicas de maneira individualizada, quando percebe por meio do diálogo individual com o discente que a questão é mais delicada, ela é trazida para todo o grupo. Essa declaração é corroborada pelo diário de campo da pesquisa. Nas páginas desse caderno está registrado que, efetivamente, no final de algumas das suas aulas, se pedia aos alunos para que se reunissem em círculo. Nesses momentos, a professora fazia algumas observações a respeito de algumas questões com a turma (Diário de campo, P 10, p. 29).

Por outro lado, P 2, P 5, e P 7 preferem a utilização das chamadas “rodas de conversa” para conduzir as suas atividades de orientação. Essa abordagem consiste na reunião dos alunos em círculo, conforme foi introduzido no parágrafo anterior. Esses momentos podem ocorrer no início, durante ou no final de cada atividade planejada pelo(a) educador(a), visando debater questões específicas, situações da aula ou determinado comportamento dos alunos. Recorrendo a um excerto da entrevista realizada com P 7, a questão fica bem detalhada:

[...] minhas intervenções acontecem todos os dias, em todas as aulas, quando eu percebo que algum aluno não aceita as regras ou fica agressivo com os outros. Aquelas atitudes de comemorar demais quando ganha, ou de não saber perder, sabe? Eu anoto o nome do aluno, o que ele fez de errado e normalmente quando está faltando uns 15, 10 minutinhos para o final da aula eu sento todos em círculo e a gente discute tudo. Explico para eles onde eles erraram e peço para terem mais respeito com os colegas e com o professor. Aí eles pedem desculpas para o colega, normalmente as coisas se resolvem. Eu falo muito que eles precisam se esforçar para ganhar o jogo, lutar pelas coisas, mas que isso não é briga, não é desrespeito, não é ganhar de qualquer jeito. Mas quando acontece uma coisa mais séria no jogo, aí eu paro na hora e faço o círculo com eles (P 7).

Buscando-se esmiuçar um pouco mais esse procedimento didático adotado por P 7, explica-se que ele se encontra incorporado em seus combinados com as turmas. Neste contexto, seus alunos sempre se encaminhavam em fila para a quadra, local em que se organizavam em círculo para o início da aula. Enquanto os alunos faziam uma breve sessão de alongamentos, a docente ia conversando com eles sobre questões pontuais, além das atividades que seriam desenvolvidas naquela aula. Essa rotina, por vezes, também acontecia no final das aulas (Diário de campo, P 7, p. 22). Situações parecidas também foram presenciadas durante o tempo convivido com os(as) outros(as) partidários dessa perspectiva pedagógica no seu dia a dia letivo. Tomando P 5 como exemplo, identificaram-se esses momentos todos os dias no final das suas aulas (Diário de campo, P 5, p. 17).

Dada a oportunidade, sugere-se que esses momentos educacionais em grupo sejam incluídos no planejamento pedagógico dos(as) docentes de Educação Física, tencionando viabilizar momentos teóricos sobre temáticas significativas para a disciplina, visando à ampliação do entendimento discente a assuntos atuais, como a emulação. Para pesquisadores como Sousa e Bernardino (2011, p. 239), momentos como esses são especialmente propícios para os alunos do Ensino Fundamental I. Neste contexto, a prática de contação de histórias pode ser implementada pelo(a) docente de Educação Física, revelando-se uma excelente ferramenta de desenvolvimento e construção do conhecimento. As autoras concluem que, durante a narração dessas histórias, a inclusão de temas relacionados a episódios de exclusão, egoísmo e individualismo estimulam a análise crítica de componentes éticos, abrindo espaço para a discussão de valores morais.

Nessa mesma esteira, Baldi e Bronzatto (2024, p. 24) argumentam que os(as) professores(as) (de Educação Física) necessitam transcender da simples transmissão de conteúdos para a construção de sentidos, com vistas à ampla cidadania. Aspira-se, portanto, que essas aulas sejam repletas de interações formativas ao itinerário de emulação, em convite para que a *Boa Éris* emulativa possa se estabelecer, preparando os estudantes para atuarem de forma mais madura em contato com esse fenômeno na sociedade (Becker, 1993; Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019; Baldi; Bronzatto, 2024).

Nessa linha reflexiva, a postura de P 2 merece especial destaque. Sempre no início de suas aulas, um menino e uma menina eram selecionados para serem os líderes da semana e ajudarem a docente na organização de materiais e das atividades da aula, além da identificação e solução de conflitos (Diário de campo, P 2, p. 7). Outra situação interessante envolvendo essa participante aconteceu em uma das suas aulas. Vejamos na íntegra o acontecido:

[...] Em determinado dia, P2 se dirigiu a mim no início da aula e disse: **“Vou propor uma coisa para a turma para observarmos a reação deles diante da competitividade.”** Eu concordei. Nos encaminhamos para a quadra da escola, e a turma se reuniu ao centro. **P2 disse aos alunos que observaria quem seria o destaque daquela aula, e aqueles alunos destacados ganhariam um bombom. As crianças comemoraram.** A professora programou as seguintes atividades: corrida dos animais; estafetas (passar a bola por cima da cabeça, correr até o gol contrário e voltar; passar a bola por debaixo das pernas); e a prova dos sapatos. Antes de iniciar cada atividade, a docente a demonstrou, perguntando aos alunos se havia alguma dúvida, para depois começar a atividade. Percebeu-se que essa atitude faz muita diferença, diminuindo conflitos e animosidades entre os alunos. **Observou-se também que mesmo diante da proposta de recompensa, sugerida pelo(a) docente, as crianças não demonstraram grandes preocupações em ganhar o prêmio, importando-se apenas em se divertir. Não houve nenhum incentivo motivador por parte do(a) docente com relação à necessidade dos alunos se esforçarem para ganhar o prêmio.** No final da aula, os alunos foram novamente reunidos em círculo e a professora perguntou à turma quem, na opinião deles, tinha sido o destaque da aula. Os alunos gritaram alguns nomes, e a docente concluiu: “Eu observei que todos se esforçaram, então todos ganharão um bombom” Houve comemoração geral por parte da turma (Diário de campo, P 2, p. 8).

Após apresentadas as intervenções preferidas pelos(as) docentes integrantes no estudo, propõe-se um quadro comparativo que não só destaca os principais desafios identificados por eles(as), mas também propõe possíveis caminhos didáticos. Este quadro serve como uma ferramenta reflexiva, oferecendo alternativas práticas para superar as dificuldades encontradas no contexto educacional, com base nas experiências e percepções dos(as) próprios(as) participantes da pesquisa:

Quadro 9 – Desafios e possibilidades pedagógicas considerados pelos(as) docentes

DESAFIO	SOLUÇÃO POSSÍVEL
Dificuldades dos alunos em lidar com as situações de derrota	Intervenção individual com o aluno, buscando encontrar soluções
Exclusões proporcionadas pelos alunos que se sobressaem na disciplina	Rodas de conversa ao final das atividades
Desrespeito às regras da aula e ao ambiente de jogo	Regras claras e combinados estruturados

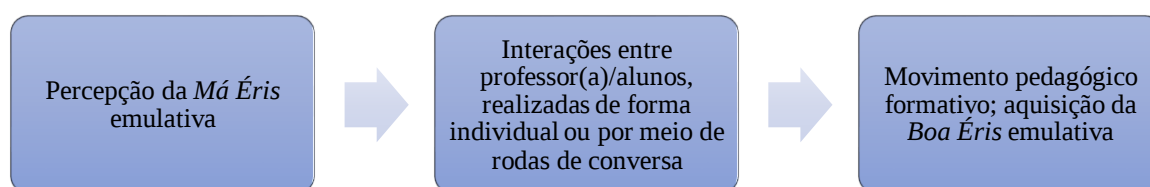
Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Em continuação ao debate que envolve as práticas pedagógicas, Nóvoa (2024, p. 3) advoga que os professores precisam ter comprometimento com estas, com sua própria identidade profissional e com o processo de ensino. Esses comportamentos permitem a prioridade interativa entre as pessoas, integrando-as ao próprio conhecimento. A partir dessas

ponderações, pretende-se um envolvimento pleno entre todos os envolvidos nas aulas de Educação Física (Becker, 1993; Baldi; Bronzatto, 2024).

Em seguida, com o propósito de encontrar alternativas plausíveis para as agruras narradas pelos(as) envolvidos(as) com a pesquisa em suas experiências emulativas, permitimo-nos ilustrar, por meio do diagrama de processos posicionado abaixo, um exemplo concreto de ação formativa docente. Esse diagrama visa consolidar a *Boa Éris* emulativa sob uma abordagem que detém foco no desenvolvimento integral dos alunos. A presença frequente do estado de *Boa Éris* no ambiente escolar permitirá a emulação, que age como um motor de construções éticas e morais e ainda possibilita o desenvolvimento da resiliência emulativa.

Figura 12 – Possibilidade de ação formativa docente diante dos desafios emulativos



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

O diagrama de processos enriquece nossas análises, fornecendo um exemplo concreto de intervenção formativa docente que visa transformar as manifestações emulativas em *Boa Éris*, possibilitando formar cidadãos mais preparados para lidar com a emulação na sociedade moderna. Defendemos que essa dinâmica processual seja amplamente adotada no contato com o fenômeno emulativo. Dito em outras palavras, desejamos que os(as) docentes de Educação Física se prontifiquem à aproximação da *Má Éris* emulativa nas suas aulas e, depois, realizem momentos de interação com suas turmas, assegurando a instalação da *Boa Éris* no ambiente escolar.

Destacamos também a importância de esses(as) professores(as) empregarem toda a cultura corporal de movimento em seus planejamentos e didáticas, aliando essa rica possibilidade a todas as ações formativas possíveis e aspirando o desenvolvimento integral dos seus alunos. Percebemos, por intermédio da investigação empírica desse estudo, diversificadas concepções, percepções, inseguranças, possibilidades, estratégias e ações de ensino no instante em que o(a) docente de Educação Física defrontou o fenômeno emulativo em seu ambiente de trabalho. Suas estratégias revelaram diversos ambientes de aprendizagem, ensinando aos estudantes o seu ponto de vista emulativo.

Em um último item proposto para este capítulo de análises, nos reservamos à elaboração de um quadro síntese. O objetivo consistiu na organização de maneira concisa das atividades de tabuleiro e de quadra planejadas durante o período de observações de cada participante da pesquisa, além dos objetivos presumíveis, a partir das atividades realizadas, das ações pedagógicas e metodologias aplicadas por eles(as) em suas aulas, conforme apresentado a seguir:

Quadro 10 – Atividades, objetivos, intervenções e metodologias aplicadas pelos(as) docentes

DOCENTE	ATIVIDADES	OBJETIVOS	INTERVENÇÕES E METODOLOGIA
P 1	Xadrez, dama, pular corda, pique bandeira, queimada, handebol, futsal	Desenvolver habilidades esportivas e disciplina	Individualizadas; competições e práticas esportivizadas
P 2	Xadrez, dama, atividades recreativas, estafetas, handebol, futsal	Desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais	Rodas de conversa; atividades lúdicas e competições
P 3	Xadrez, dama, pular corda, pique bandeira, queimada	Desenvolver a estratégia e habilidades físicas	Individualizada; competição e práticas dirigidas
P 4	Xadrez e atividades de luta	Desenvolver habilidades físicas e esportivas	Individualizada; práticas físicas e esportivizadas
P 5	Xadrez e atividades recreativas	Desenvolver habilidades sociais e motoras	Rodas de conversa; atividades lúdicas
P 6	Xadrez, dama, atividades recreativas, estafetas, pique bandeira, queimada	Desenvolver habilidades motoras e estratégicas	Individualizada; atividades lúdicas e competições
P 7	Xadrez, pique bandeira, queimada, handebol, futsal	Desenvolver habilidades esportivas e sociais	Rodas de conversa, competições e discussões orientadas
P 8	Quebra-cabeças, dama, pular corda, queimada, futsal	Desenvolver habilidades esportivas e sociais	Individualizadas; práticas esportivas com cunho social
P 9	Xadrez, atividades recreativas, circuito de habilidades, pique bandeira, queimada	Desenvolver habilidades motoras e cognitivas	Individualizada; competições e desenvolvimento de habilidades
P 10	Xadrez, atividades recreativas, circuito de habilidades, pique bandeira, queimada	Desenvolver habilidades motoras e estratégicas	Individualizada e rodas de conversa; desenvolvimento de habilidades e discussões orientadas
P 11	Quebra-cabeças, dama, xadrez, pique pega, pique bandeira, queimada, futsal	Desenvolver habilidades estratégicas, motoras e esportivas	Individualizada; competições e exercícios de raciocínio
P 12	Quebra-cabeças, pular corda, pique bandeira, queimada	Desenvolver habilidades motoras e cognitivas	Individualizada; práticas de desenvolvimento de habilidades

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A partir do Quadro 10, fica evidenciado que a combinação de atividades, objetivos, metodologias e ações pedagógicas diversificadas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos discentes. As intervenções pedagógicas descritas aqui servem como um guia valioso para educadores que buscam aprimorar suas práticas e promover um

ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz, ou seja, a instauração da *Boa Éris* educacional.

Ao longo desse terceiro eixo, analisamos detalhadamente de que maneira a temática proposta por esta dissertação foi discutida ao longo da formação dos sujeitos envolvidos com ela, quais as suas concepções, percepções, os desafios e as alegrias ao confrontarem o fenômeno emulativo em suas aulas. De igual forma, destrinchamos como os(as) professores(as) de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental I planejam e realizam as suas intervenções, uma vez constatada a emulação na ambientação das suas salas de aula.

Salientamos, também, a importância de se integrar a cultura corporal de movimento às interações éticas e morais, sendo uma importante combinação para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo habilidades motoras, cognitivas e sociais. As estratégias pedagógicas divulgadas, como rodas de conversa e intervenções orais individualizadas, podem ser aliadas, mostrando-se eficazes na promoção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo.

O diagrama de processos apresentado ilustra concretamente a ação formativa dos docentes, ressaltando a transformação da emulação em uma ferramenta de aprendizagem e de melhoria contínua. O conceito de *Boa Éris* emulativa oferece aos educadores um modelo prático e inspirador para enfrentar os desafios pedagógicos e aproveitar as oportunidades educativas proporcionadas pela Educação Física escolar.

Em suma, este capítulo proporcionou uma visão abrangente sobre as práticas pedagógicas adotadas e suas implicações no desenvolvimento dos alunos, reforçando-se a necessidade de abordagens integradas e multifacetadas na educação. Ao aplicar as metodologias e estratégias discutidas, espera-se que os docentes da disciplina possam criar ambientes de ensino mais engajadores e eficazes, preparando os alunos não apenas para o conhecimento corporal, mas também para o desafio de lidar com o fenômeno emulativo nas diversas esferas da vida.

Assim, damos fim ao capítulo 5 desta dissertação, partindo para as suas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
(Ana Vilela)*

6.1 Considerações sobre o estudo, a emulação e a Educação Física

Com a aproximação do fim desta jornada investigativa, consideramos primordial refletirmos sobre os objetivos propostos por esta, as principais descobertas e suas implicações no campo da Educação Física. Neste sentido, esta subseção busca sintetizar os resultados e propor recomendações para futuras pesquisas e práticas docentes.

Realizar uma pesquisa sobre a emulação (competitividade) foi um desafio, dada a complexidade desse fenômeno na sociedade atual. No entanto, foi uma iniciativa fascinante que ampliou a compreensão desse fenômeno, possibilitando mais um estudo sobre o tema a todos(as) os(as) professores(as) da área.

Sair a campo e presenciar a realidade da prática de outros(as) docentes dessa disciplina, ouvindo-os(as) sem julgar suas atitudes e concepções, serviu para compreender melhor o fenômeno em questão e buscar possibilidades de utilizá-lo de forma superior em prol da formação plena dos(as) alunos nas aulas de Educação Física. Fica aqui o convite para que todos(as) empreendam estudos complementares a este, pois a Educação Física é hoje uma disciplina carente de pesquisas e pesquisadores.

Ao analisarmos as concepções dos(as) participantes sobre a emulação, observamos que a sua compreensão acerca do tema ainda é superficial, conforme os moldes estabelecidos nesta dissertação, que situam o fenômeno emulativo entremeado a todo o universo do jogo. Essa limitação conceitual docente provavelmente decorre de suas histórias de vida e formação, cujas oportunidades emulativas estiveram sempre associadas à esportivização e à busca por desempenho.

Constata-se que a maioria dos(as) professores(as) de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico para abordar a emulação em sincronia com as suas noções conceituais, ou seja, buscam motivar os(as) alunos(as) para competirem nas atividades da aula. As suas intervenções pedagógicas sobre o mote central do estudo ocorrem ocasionalmente, somente no caso de intempéries maiores decorridas das situações de emulação. Essas abordagens didáticas mostraram-se insuficientes e não foram eficazes em várias situações presenciadas de exclusão,

bullying educacional e esportivo, que afetaram alunos(as) com diferentes tempos de aprendizagem.

Outro ponto de destaque é a dificuldade dos(as) docentes em lidar com a indisciplina dos(as) discentes durante o itinerário de emulação, quando estes(as) não seguiam as regras do jogo e outras combinações das aulas. Essas incidências resultaram na presença da *Má Éris* emulativa nas aulas de Educação Física e em todo o ambiente educacional.

Defendemos, como alternativa às adversidades encontradas no estudo, a implementação de propostas de desenvolvimento profissional com os(as) docentes sobre o tema, ampliando a sua percepção do fenômeno emulativo. Argumentamos, também, que sejam realizadas interações durante todos os momentos da aula em que o(a) professor(a) de Educação Física identifique a presença da *Má Éris* emulativa, tornando-se um intermediário de transformações humanas e inserindo reflexões éticas e morais nas suas ações, estabelecendo-se a *Boa Éris* emulativa.

Entendemos que a emulação não deve ser percebida como um destino inevitável, sendo um determinismo biológico, nem como um condicionamento resultante de estímulos presentes no ambiente. Em vez disso, ela deve ser considerada como uma possibilidade de autonomia, emergindo das atividades do indivíduo em suas interações com o meio.

Considerando-se que o estudo foi realizado em um único município de Minas Gerais e apenas com professores(as) do Ensino Fundamental I, outras pesquisas sobre o tema são necessárias, buscando-se obter maiores informações e outros pontos de vista sobre o fenômeno. Também é essencial avaliar os efeitos a longo prazo da *Boa Éris* emulativa na construção de valores éticos e morais e na vida adulta dos(as) alunos, analisando estudos de caso bem-sucedidos do seu emprego. Além disso, é importante investigar o fenômeno de emulação em outros níveis de ensino (Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior).

Outras sugestões para futuras pesquisas incluem abordar o tema considerando a perspectiva dos alunos, pais, árbitros esportivos, atletas profissionais e técnicos esportivos, além de explorar como a tecnologia pode contribuir para as aulas de Educação Física, promovendo ou moderando a emulação.

Por fim, entendemos que uma das principais contribuições deste estudo foi identificar a dimensão educacional da emulação, trazendo, a partir dos disparadores emulativos pedagógicos presentes na ambientação do jogo, oportunidades de formação humanística, restaurando-se a *Boa Éris* hesiódica nas aulas de Educação Física.

6.2 Artefato educacional

O artefato educacional consiste em uma produção desenvolvida durante os cursos de mestrado profissional em educação, caracterizando-se pela aproximação entre o professor (pesquisador) e o contexto escolar de sua atuação. Essa experiência formativa visa ressignificar a prática pedagógica dos envolvidos, buscando alternativas para os desafios encontrados na prática docente. Outra importância da realização do artefato consiste no fato de que ele ficará disponível para que outros profissionais da educação possam acessá-lo posteriormente em momentos oportunos, solidificando o desenvolvimento contínuo da educação (Freire; Guerrini; Dutra, 2016; Silva; Suarez; Umpieri, 2017; Souza; Belizário; Ferreira, 2021).

Tendo em vista essas considerações, divulga-se que foi oferecida uma proposta de desenvolvimento profissional aos docentes de Educação Física participantes desta dissertação de mestrado, intitulada “Problematizações sobre a emulação nas aulas de Educação Física”. Esse projeto aconteceu posteriormente às observações das aulas dos participantes e das entrevistas realizadas com eles. Em uma outra ocasião, também realizou-se um compêndio dessa mesma proposta, em uma turma de graduação em Educação Física, em uma universidade do sul de Minas Gerais.

O oferecimento e a realização dessa proposta foram basilares por permitirem um entendimento mais amplo do fenômeno emulativo e suas ocorrências presentes no cenário do jogo. Por meio de sua realização, explorou-se o itinerário emulativo, evento recorrente nas aulas de Educação Física, conjecturando-se oportunidades para uma “formação humanizadora facultada pelo ato de competir”. Além do mais, o espaço-tempo emulativo foi desafiado, vislumbrando-se alcançar um “catalisador para a reconstrução das subjetividades humanas”, como também uma ferramenta condutora ao “favorecimento de uma ambiência ética” (Carneiro *et al.*, 2017, p. 82). Além disso, uma significativa possibilidade de desenvolvimento da resiliência docente, cotejando-se o aumento de sua capacidade para o enfrentamento das dificuldades profissionais, superando-as e otimizando seu funcionamento (Jesus, 2002; Lettnin *et al.*, 2014).

Prospectando-se os itinerários emulativos que se acentuam nas aulas de Educação Física, em embate com docentes resilientes e aptos a identificarem disparadores de aprendizagem contidos nessas ocasiões, viabilizam-se: o desenvolvimento de atributos em todos os envolvidos com o fenômeno emulativo, como a já citada resiliência; a autossuperação; automotivação; a cooperação; o desenvolvimento ético e humanizador, além do fortalecimento

dos relacionamentos interpessoais, consolidados a partir de interações profícuas entre os jogadores (Lettnin *et al.*, 2014; Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2019).

Os principais objetivos dessa proposta de desenvolvimento profissional docente foram: identificar as adversidades enfrentadas por docentes/universitários de Educação Física frente ao itinerário emulativo presente nas aulas de Educação Física; fomentar reflexões entre os participantes sobre as práticas pedagógicas comumente utilizadas por eles diante do aparecimento emulativo, e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental I e dos estudantes universitários da área.

A proposta foi desenvolvida, em um primeiro momento, com os docentes de Educação Física do Ensino Fundamental I, participantes dessa pesquisa e atuantes nas escolas municipais do município pesquisado, consumando um total de 12 docentes. Na ocasião do encontro acontecido com os universitários, o evento contou com a participação de 24 estudantes do 4º período de Educação Física.

Referente à proposta preexistente, realizada com os docentes de Educação Física envolvidos na pesquisa, considerou-se a incidência de encontros modulares mensais para eles, em datas preestabelecidas pelo cronograma municipal da Semed (Anexo D). A proposta perdurou por três meses, abrangendo os meses de maio, junho e julho de 2024, e a duração total foi de 12 horas.

O encontro introdutório aconteceu no dia 15 de maio, ocasião em que as observações das aulas dos participantes e entrevistas ainda estavam em andamento. Entretanto, esse primeiro encontro serviu apenas para uma apresentação formal do pesquisador a todo o grupo de docentes envolvidos na pesquisa de forma coadunada, além de uma segunda elucidação a respeito dos objetivos do estudo que estavam em andamento com a participação deles. Ressaltou-se, assim, a gratidão deste pesquisador com sua participação e a relevância da pesquisa para a Educação Física municipal. Além disto, também foi apresentada a presente proposta de desenvolvimento profissional, prestes a se iniciar. Esse encontro introdutório foi fundamental para o estreitamento dos laços entre os participantes da pesquisa e o pesquisador.

Em prosseguimento, o segundo encontro ocorreu em 19 de junho, iniciando-se com uma enquete, que visou apurar a compreensão dos docentes a respeito da emulação nas aulas de Educação Física, o que se deu pela exposição oral e/ou a partir do acesso ao questionário virtual via link de acesso¹². A partir disso, estabeleceu-se uma pauta sobre essas concepções.

¹² Os participantes da proposta puderam expor as suas concepções sobre o mote também no formato digital, acessando o link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc0E-g3YQmWyZ7OdNK-N5cfEn62aLi7Yyoo4kKPSMJvVhnWA/viewform?usp=sf_link (Apêndice D).

Em um segundo momento da reunião, procurou-se averiguar os desafios relevantes considerados pelos(as) participantes em razão do aparecimento da emulação em suas aulas. Essa listagem foi possível de ser alcançada por meio da realização da dinâmica dos *post-its*¹³, gerando-se o mural dos “desafios emulatórios”.

Figura 13 – Dinâmica dos *post-its*



Fonte: acervo dos autores (2025).

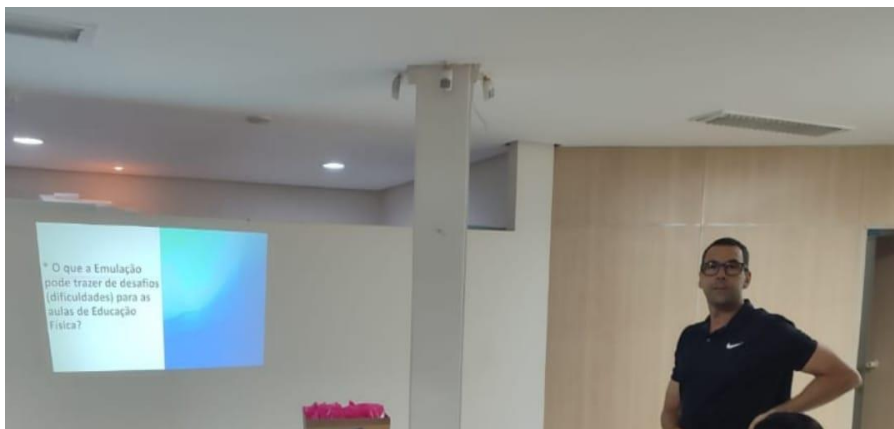
Dando término ao segundo encontro, propôs-se a divisão dos participantes em quatro grupos, cada um contendo três docentes. Foi conferida a leitura do artigo “A terceira margem do rio: uma perspectiva equilibrada da competitividade no âmbito do ensino da Educação Física”, de autoria de Carneiro *et al.* (2017). A partir da conclusão da leitura, gerou-se uma mesa-redonda que ambicionou encontrar possibilidades pedagógicas, visando ao alcance da *Boa Éris* mediante a presença emulativa nas aulas de Educação Física. Aspirou-se, portanto, apurar a percepção de intervenções pedagógicas possíveis de serem utilizadas nessas situações de sala de aula, descortinando-se algumas possibilidades que seriam confirmadas no encontro final.

Esse encontro concluinte aconteceu no dia 10 de julho, destacando-se pela confrontação dos desafios emulatórios elencados pelos(as) docentes no encontro inicial, com as propostas apresentadas pela literatura especializada na oportunidade do segundo encontro. O objetivo dessa verificação tencionou arrolar um repertório final de intervenções pedagógicas com potência pedagógica para consolidar o estado de *Boa Éris* nas aulas de Educação Física,

¹³ Trata-se de uma dinâmica por meio da qual vários *posts-its* foram distribuídos entre os presentes, que foram incentivados a descrever os seus revesses diante da presença emulativa em suas aulas.

uma vez apreendidas as manifestações emulativas existentes nas atividades planejadas para as aulas.

Figura 14 – Proposta de desenvolvimento profissional realizada com os(as) docentes



Fonte: acervo dos autores (2025).

O epítome da proposta realizada posteriormente na universidade proferida aconteceu no dia 16 de agosto de 2024, após o término do projeto realizado com os docentes, conforme detalhado anteriormente, tendo início às 13h e término às 17h. A princípio, apresentou-se aos universitários a presente dissertação, então em andamento. Em seguida, e de forma correlata à proposta realizada com os professores de Educação Física da Semed, foi solicitado aos estudantes que levantassem os desafios emulativos presentes e decorrentes das situações de jogo, aludidos em uma aula qualquer de Educação Física realizada ou presenciada por eles.

Buscando maior envolvimento, as suas opiniões puderam ser expostas de forma oral, ou por meio do acesso a um QR code, que foi divulgado por meio de um *Datashow*. O(A) participante foi direcionado(a) a um formulário previamente elaborado atinente à questão (Apêndice E). Depois de expostos os desafios emulativos percebidos pelos(as) acadêmicos(as), foi solicitado a eles(as) que descobrissem possíveis intervenções pedagógicas, exequíveis, ponderando-se as mesmas situações e aulas consideradas anteriormente, com fim de que se estabelecesse o estado de *Boa Éris* nas aulas imaginadas. Como mecanismo de coleta de dados, novamente utilizou-se a possibilidade de expressão oral, ou o acesso a um novo QR Code, igualmente apresentado, possibilitando ao participante dirigir-se para um segundo formulário específico (Apêndice F). Finalizando-se a parte teórica do encontro, foi apresentada aos universitários a listagem das potenciais intervenções pedagógicas sugeridas por eles.

Dessa maneira, buscando-se conduzir os elementos encontrados das teorizações para a prática, ofereceu-se ao grupo de estudantes uma série de atividades na quadra esportiva,

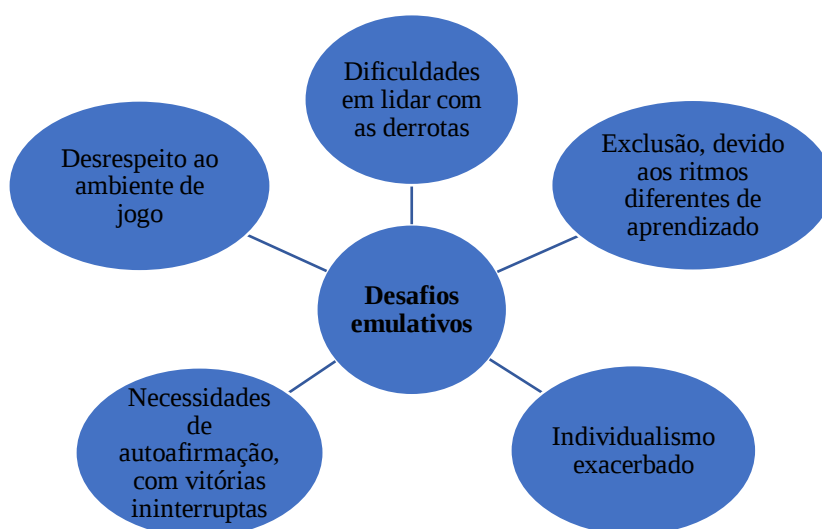
intentando-se instigar a percepção (ou não) de características emulativas presentes no estado de jogo. Após finalizadas, como desfecho do encontro, realizou-se uma roda de conversa sobre as percepções decorridas durante a tarde.

Como já destacado pela literatura, a emulação manifesta-se cotidianamente nas aulas de Educação Física por meio de situações proporcionadas pelo jogo (Carneiro, 2015; 2017; Carneiro *et al.*, 2017). Isso foi confirmado tanto pelos depoimentos dos docentes de Educação Física do Ensino Fundamental I quanto pelas declarações dos universitários, tendo-se em vista a realização das atividades realizadas por eles. De acordo com todos os participantes, essas manifestações aconteceram nos mais variados formatos e intensidades.

Conforme estabelecida a relação entre emulação, jogo e Educação Física, a adversidade decorre da (in)compreensão, (falta de)percepção e (des)apropriação do itinerário emulativo, podendo ocorrer constructos de aprendizado nos alunos ou desconfortos éticos (Carneiro, 2015; 2017; Carneiro *et al.*, 2017).

Segundo os relatos dos(as) professores(as) de Educação Física da Semed, verdadeiramente acontecem ocorrências embaraçosas decorrentes das situações emulativas, dentre as quais fica enaltecida a dificuldade das crianças em lidarem com as situações de derrota como o maior desafio emulativo. Em seguida, os professores consideraram o desrespeito ao ambiente de jogo como outra grande adversidade em suas aulas, seguido dos processos de exclusões decorrentes dos diferentes ritmos de aprendizado (o que traz desmotivação e limitação do outro), da necessidade de autoafirmação por meio das experiências vitoriosas (que precisam ser ininterruptas), além do individualismo exacerbado.

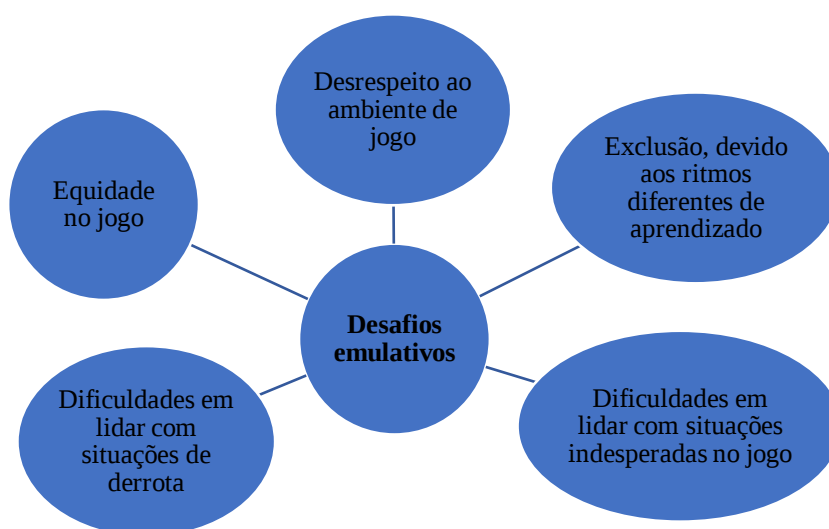
Figura 15 - Desafios emulativos expostos pelos(as) docentes participantes da proposta



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

No que se refere ao posicionamento dos estudantes universitários de Educação Física, o desafio emulativo predominantemente classificado foi a complexidade de se estabelecer a equidade no jogo, seguido pela exclusão devido aos diferentes ritmos de aprendizado, pela dificuldade em lidar com o inesperado, pelo desrespeito ao ambiente de jogo, pela necessidade de vitórias ininterruptas e pelas dificuldades em lidar com situações de derrotas.

Figura 16 – Desafios emulativos expostos pelos(as) universitários(as)



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Após a apresentação das Figuras 15 e 16, cabe uma análise associativa entre os desafios emulativos destacados pelos docentes de Educação Física do Ensino Fundamental I e pelos acadêmicos da área. Neste sentido, evidencia-se uma diferença significativa entre os entendimentos dos dois grupos. Enquanto os docentes classificaram prioritariamente a dificuldade das crianças (jogadores) em lidar com as situações de derrota como o principal desafio, os estudantes apontaram a complexidade de estabelecimento de equidade no jogo como o maior gerador de adversidades emulativas. Esse elemento primordial cogitado pelos acadêmicos pode ter relação com a postura de “jogador/aluno” adotada por eles durante as atividades práticas que foram desenvolvidas no dia do evento. Essa conduta permite estipular uma certa disparidade em relação à necessária postura de um futuro docente. Para Pereira *et al.* (2019), os estudantes dos cursos de Educação Física tendem a valorizar e participar mais das aulas práticas do curso, por remetê-los ao esporte, em detrimento aos momentos de teorias docentes voltados para a questão pedagógica. Quadros (2013, p. 4180) corrobora Pereira *et al.*

(2019) ao expor que, em várias ocasiões, os universitários detêm o conhecimento prático, mas não conseguem se identificar como futuros professores. A pesquisadora defende, ainda, que esses estudantes percebem-se regularmente “sob o ponto de vista do ser aluno”, necessitando-se a construção de uma identidade profissional, sendo preciso, para isto, ocorrer uma transposição do “ver-se aluno” para o “ver-se professor”. Em outras palavras, os saberes docentes “precisam ser revelados, reconhecidos, analisados, refletidos e ressignificados” pelos estudantes acadêmicos. Em conclusão, a autora pontua que o desafio inicial para esses universitários consiste em ver-se com novas “lentes” e sob uma nova ótica, percebendo-se a realidade educacional sob as lentes da docência.

Dando continuidade às análises coincidentes, ambos os grupos consideraram de forma congênere algumas situações, como o desrespeito ao ambiente de jogo, a exclusão devido aos diferentes ritmos de aprendizagem e a necessidade de vitórias ininterruptas, elementos que permearam uma posição intermediária entre as suas preferências.

As devolutivas docentes pouco mencionaram o individualismo exacerbado como um dos desafios emulativos nas aulas de Educação Física. Esse ponto, aliás, nem foi mencionado pelos universitários, que, por sua vez, explicitaram, ainda que de forma tímida, as dificuldades em lidar com situações inesperadas no jogo com um dos prováveis geradores de desafios emulativos.

Os docentes do Ensino Fundamental I enalteceram ainda a existência de bullying praticado pelos alunos “que têm mais facilidade com a disciplina”, recorrentemente direcionado aos colegas que detêm diferentes velocidades de aprendizagens durante as atividades realizadas nas aulas de Educação Física. Esses alunos, considerados pelos docentes, na maioria das vezes, como os “mais participativos”, ou “os que mais gostam de Educação Física”, comumente criticam os demais, com denominações cujo teor varia entre “eles (leia-se os colegas) são muito ruins de bola”, “eles fazem o time perder” e, ainda, “eles não sabem jogar”.

Essas atitudes corriqueiras na sociedade contemporânea revelam de maneira intrínseca a manifestação da *Má Éris* no itinerário emulativo. Alguns autores defendem que o atual sistema socioeconômico contemporâneo detenha grande responsabilidade por essas ocorrências, incitando as pessoas a buscarem obstinadamente a proeminência e autovisibilidade em detrimento às outras pessoas (Han, 2017; Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2021; Barros, 2023).

Não obstante, os mesmos professores depuseram que os alunos “menos participativos”, ou seja, “os que não gostam de Educação Física”, de forma análoga,

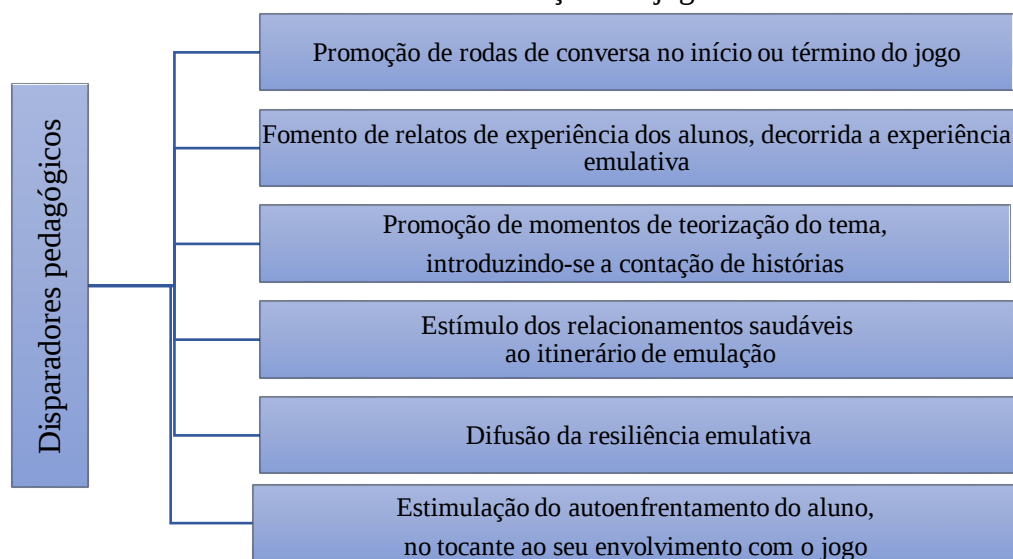
desaprovam os colegas anteriormente citados, rotulando-os de “fominhas”, “exibidos”, “insuportáveis no jogo”, e até “donos da bola”.

Logo, buscando-se um ponto de encontro dessas últimas considerações professorais, com as percepções decorridas durante as atividades práticas propostas e realizadas com os estudantes universitários, depreendem-se alguns desconfortos similares, dentre os quais: o comportamento controlador de alguns jogadores mais habilidosos em determinadas atividades, em relação aos demais que manifestaram tempos diversos de aprendizado (não permitindo, com esta atitude, que o outro pudesse vivenciar plenamente o jogo, ambicionando-se, antes de mais nada, a vitória); o posicionamento constante dos(as) jogadores(as) mais proficientes no início das atividades (denotando exclusão, ainda que de forma implícita), além do desconforto demonstrado por alguns jogadores ao realizarem atividades que demandavam habilidades não totalmente consolidadas por eles.

Devido a essas ocorrências, defende-se uma postura de maior apreensão dos docentes de Educação Física ao se depararem com os traços de emulação em suas aulas. Eles precisam perceber disparadores pedagógicos presentes no jogo, utilizando-os como oportunidades de consolidação de aprendizados construtivos e potencializando a construção de valores na forma de relacionamentos saudáveis e socializações (Carneiro *et. al.*, 2017; Bittencourt, 2019).

Nessa esteira argumentativa, exibem-se as intervenções pedagógicas consideradas pelos(as) docentes de Educação Física do Ensino Fundamental I participantes da proposta, a partir das situações presentes no jogo, conforme ilustrado na Figura 17:

Figura 17 – Intervenções pedagógicas consideradas pelos(as) docentes participantes a partir das situações de jogo

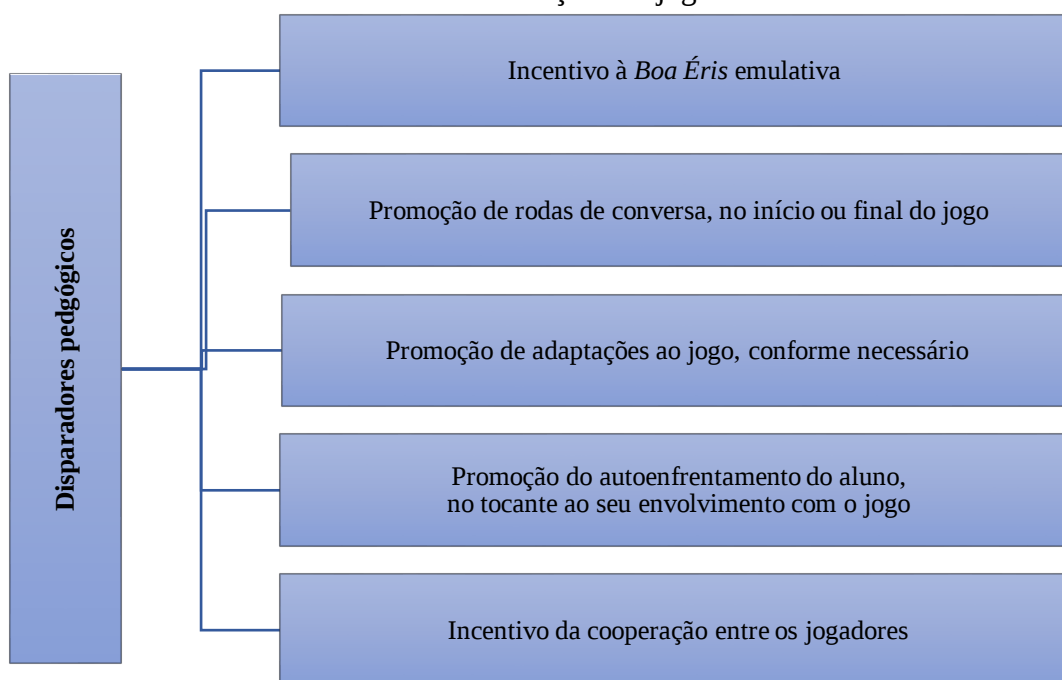


Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Nessa perspectiva, conforme indicado na Figura 17, a preferência dos docentes encontra-se na proposição de rodas de conversa como potencial intervenção pedagógica, podendo ser utilizada em diversos momentos da aula. Essa intervenção permite a manipulação das interações, oportunizando relatos de experiência, estimulando relacionamentos e socializações saudáveis, promovendo automotivação, autossuperação e autoenfrentamento, além de possibilitar a introdução de momentos de teorização sobre a temática, por meio das contações de histórias.

Os universitários, por sua vez, também apontaram suas intervenções pedagógicas preferidas, inferidas durante o encontro, conforme mostra a Figura 18:

Figura 18 – Intervenções pedagógicas consideradas pelos(as) universitários a partir das situações de jogo



Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Para os acadêmicos, as rodas de conversa também se assentam como uma intervenção pedagógica privilegiada, seguida pelo incentivo à utilização da *Boa Éris* durante o itinerário emulativo, pelas possíveis adaptações ao jogo conforme o seu desenrolar, pelo incentivo à cooperação e pela promoção do autoenfrentamento entre os jogadores, buscando o reconhecimento do seu envolvimento (ou não) com o jogo.

Em consideração às colocações expostas, tanto dos docentes da Semed, quanto dos estudantes universitários, fica demonstrado que o tema dessa proposta precisa ser mais frequente nas aulas de Educação Física, o que pode acontecer por meio das intervenções

pedagógicas apresentadas. Durante a sua realização, outras interações podem e devem acontecer, incitando-se a *Boa Éris* nos cenários desafiantes da *Má Éris* presentes nos cenários de jogo. Desta maneira, avista-se um ambiente emulativo verdadeiramente democrático, expansionista, inclusivo e pedagógico (Freire, 1989; Scaglia, 1999; Rufino *et al.*, 2016; Carneiro *et al.*, 2017).

Também considera-se primordial que os docentes de Educação Física e os estudantes universitários da área se envolvam e busquem compreender o itinerário de emulação que está presente de forma constante nas aulas dessa disciplina por meio das circunstâncias apresentadas pelo jogo. O direcionamento que o docente estabelece para esse itinerário pode significar aquisições benéficas ou inquietações éticas para os envolvidos. Caso a emulação seja negada ou vivenciada de forma superficial, os embaraços emulativos tendem a se manifestar (Freire, 1989; Barros, 2023).

Em contrapartida, se porventura os traços emulativos forem percebidos, e o docente utilizar das intervenções pedagógicas mencionadas, vislumbra-se grande potencial formador nesse itinerário. Dentre os benefícios, destacados estão: o desenvolvimento da resiliência, a autossuperação, automotivação, expansão colaborativa, o desenvolvimento ético e humanizador, além do fortalecimento dos relacionamentos interpessoais estabelecidos a partir da interação com os outros jogadores (Lettnin *et al.*, 2014; Han, 2017; Carneiro, 2017; Carneiro *et al.*, 2017; Bittencourt, 2021; Silva *et al.*, 2023b).

Aspira-se que os docentes e acadêmicos de Educação Física ressignifiquem as suas concepções emulativas, visando à abrangência dessa emergente temática estabelecida na área da Educação Física, tal como o desenvolvimento de metodologias adequadas ao contexto educacional do século XXI (Mello, 2005). Almejamos que eles(as) se questionem continuamente sobre os seus planejamentos e práticas, analisando se as suas participações/intervenções atuais não estão baseadas em abordagens inadequadas ao momento presente, alvitando que as aulas de Educação Física proporcionem oportunidades para a prática da cidadania, com expansões de todos os tipos de conhecimentos e sólidas promoções de relações interpessoais e sociais (Mello, 2005; Carneiro *et al.*, 2017; Barros, 2023).

Diante da real necessidade de uma percepção docente mais profusa em relação à emulação nas aulas de Educação Física, defendemos que a proposta de desenvolvimento profissional docente “Problematizações sobre a emulação nas aulas de Educação Física” possa contribuir significativamente com esse entendimento. Nesta direção, Caldeira (2009) reforça que, por mais completa que seja a formação inicial de um docente, esta precisa ser constantemente revisada por meio de reflexões sobre os seus planejamentos e práticas,

proporcionando continuidade ao seu processo formativo. Em referência aos estudantes universitários, Mendes (2006), em sua tese de doutoramento, argumenta que as reflexões pedagógicas inclinadas a temas atuais ainda ocupam um lugar exíguo nos cursos de licenciatura, sendo importante ao futuro docente o entendimento de teorias existentes por trás de toda prática. À vista disso, os cursos de formação de professores precisam se expandir até eles, sendo referenciais importantes para a construção de docentes preparados e críticos.

Por fim, apoiando-nos em Almeida (2018), ressaltamos que nossa proposta de desenvolvimento profissional docente foi solidamente fundamentada pela literatura, mas também levou em consideração a vivência e a prática dos professores e universitários de Educação Física envolvidos. Deste modo, surgiram valiosos constructos de aprendizado a partir dos desafios emulatórios percebidos, permitindo modificações e transformações nas práticas docentes a partir das intervenções pedagógicas admitidas a partir das situações presentes no jogo.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Ana Isabel. **Competitividade: Conceito e medição**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2022.
- AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 02, p. 223-240, 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 6 fev. 2025.
- ALMEIDA, Ohana Alves de. **Proposta de Formação Continuada: Educação Física – Rede Municipal de Educação de Contagem**. Belo Horizonte: Recursos Educativos – Produtos do Promestre, UFMG, 2018. Disponível em: <https://promestre.fae.ufmg.br/recursos-educacionais>. Acesso em: 9 out. 2023.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processo de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13502>. Acesso em: 10 set. 2022.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- ARAÚJO, Paulo Ferreira; GUERIERO, Djane Aparecida. Educação física escolar ou esportivização escolar? **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 78, p. 2, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel G. Reinventar a política-reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 653-678, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com/cu/scholar?q=miguel+arroyo+reinventar+a+pol%C3%ADtica&hl=pt-BR&as_sdt=0,37. Acesso em: 5 fev. 2025.
- ASSIS, Márcio Barbosa de; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. No lapidar das palavras: a entrevista como processo de interação e dialogicidade. In: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação**. Lavras: Ed. UFLA, 2022. p. 66-83.
- BALDI, Camila; BRONZATTO, Maurício. FORMAÇÃO ÉTICA: a escola como favorecedora da construção de sentidos de vida. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 6, n. 2, p. 1-27, mai./ago. 2024. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/415>. Acesso em: 5 dez. 2024.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **O discurso da qualidade da educação superior e seus desdobramentos em políticas globais, regionais e nacionais**. 2017. 174p. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARROS, Daniel Martins de. **Viver é melhor sem ter que ser o melhor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2023. 128p.

BATISTA, Emerson Dias *et al.* Análise sobre o papel da competição no esporte escolar: estudo de caso. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 14, n. 3, p. 23-30, 2015.

Disponível em:

https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/1185_1504274007.pdf Acesso em: 25 dez. 2023.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ : Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/231918/000092223.pdf?seque>. Acesso em: 10 out. 2024.

BECKER, Fernando. Escola e epistemologia do professor. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 3, n. 9, p. 40 -46, set./dez. 2003. Disponível em:

<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/76>. Acesso em 10 out. 2024.

BECKER, Fernando. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Marília, SP., v. 6, n. nesp (2014), p. 104-128, 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126295/000970474.pdf>. Acesso em 10 out. 2024.

BECKER, Fernando. Piaget & Freire: epistemologia e pedagogia. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 11, p. 25-55, 2019. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9385>. Acesso em 10 out. 2024.

BECKER, Fernando; FERREIRA, Rafael dos Reis. Discussão virtual sobre " interação em epistemologia genética". **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, SP., v. 5, n. 1, p. 62-79, 2013. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126297>. Acesso em 10 out. 2024.

BELEI, Renata Aparecida *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, 2008, 30p. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em 17 jun. 2024.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 117-142, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. O Processo de Constituição Histórica das Diretrizes Curriculares na Formação de Professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200009&script=sci_abstract. Acesso em 8 set. 2024.

BENTO, Jorge Olímpio. Do "Homo Sportivus": relações entre natureza, cultura e técnica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, v. 21, n. 4, p. 315-330, 2007. Disponível em: <file:///D:/Users/adria/Downloads/16676-Texto%20do%20artigo-19826-1-10-20120522.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

BENTO, Jorge Olímpio. Dos mitos e ideais gregos: e da sua importância para o presente crepuscular. **Revista USP**, São Paulo, SP, n. 119, p. 151-160, 2018. Disponível em: [file:///D:/Users/adria/Downloads/151584-Texto%20do%20artigo-319466-1-10-20181106%20\(2\).pdf](file:///D:/Users/adria/Downloads/151584-Texto%20do%20artigo-319466-1-10-20181106%20(2).pdf). Acesso em: 25 dez. 2023.

BETTI, Mauro. **Violência em campo**: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1997.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí. 2013.

BITTENCOURT, Renato Nunes. O sentido da agonística para a vida ou a disputa de Nietzsche. **Revista Morpheus-Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, v. 4, n. 6, 2005. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4751>. Acesso em 3 set. 2023.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A fragilidade das relações humanas na pós-modernidade. **Revista espaço acadêmico**, Rio de Janeiro, RJ, v. 9, n. 100, p. 62-69, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/39155219/A_fragilidade_das_relacoes_humanas_na_pos-modernidade.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A questão da agonística grega e suas influências na formação da cultura ocidental. **Revista Urutagua**, Maringá, PR, n. 22, p. 14-30, 2010a. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/013rev.htm>. Acesso em: 3 set. 2023.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Nietzsche intérprete da agonística grega. **Controvérsia**, Unisinos, v. 6, n. 1, p. 01-15, 2010b. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/ControversiaSaoLeopoldo/2010/vol6/no1/1.pdf>. Acesso em 3 set. 2023.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Hesíodo como precursor do espírito do capitalismo. **Revista Dissertatio de Filosofia**, Pelotas, RS, v. 49, p. 246-259, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/11303>. Acesso em: 12 mai. 2024.

BITTENCOURT, Renato Nunes. **Moralidade líquida, lacração e cultura do cancelamento**. São Luís, MA, v. 11, n. 27, p. 212-229, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/17977/9732>. Acesso em: 12 mai. 2024.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em:

http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

BRANCO, Guilherme Castelo. Agonística e palavra. **Revista de filosofia Aurora**, Curitiba, PR, v. 23, n. 32, p. 145-155, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/1765/1672>. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96 (LDB), de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

BRESSAN, João Carlos Martins. **Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana**. Rondonópolis, MT, Dissertação de Mestrado, 2014.

BRESSAN, João Carlos Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Lúdico na escola (ciclada): do oco ao protagonismo**. Curitiba: Appris editora, 2018. 146p.

BRITO, Simone Magalhães; MORAIS, Jorge Ventura de; BARRETO, Túlio Velho. Regras de jogo versus regras morais: para uma teoria sociológica do fair play. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v. 26, p. 133-146, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7RSkZ7xXVdBKyn5tC5hkCxM/?lang=pt&format=html>. Acesso em 11 set. 2024.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades. **Revista brasileira de ciências do esporte**, São Paulo, SP, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2009. Disponível em:

<http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/578>. Acesso em 16 out. 2024.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019022-e019022, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em 15 set. 2024.

CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAI, Luiz Cláudio; KOGUT, Maria Cristina. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. In: **VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. 2008.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O jogo na educação física: as concepções dos professores**. São Paulo: Phorte, 2012. 184 p.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. 2015. 237f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP, 2015.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba: Appris, 2017. 367p.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. “Educação como prática corporal” dois decênios depois:(in) compreensões e contribuições (a) temporais. Campinas, SP, **Conexões**, v. 21, p. e023022-e023022, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674953>. Acesso em 15 out. 2024.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, Uberlândia, MG, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v24i4>. Acesso em 4 de ago. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; CAMARGO, Ricardo Leite. Considerações históricas da educação física no Brasil. **Revista Knesis**, Nova Odessa, SP, v. 1, n. 1, p. 12-22, 2012.

CARNEIRO, Kleber Tüxen *et al.* A terceira margem do rio: uma perspectiva equilibrada da competitividade no ano do ensino da educação física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, vol. 21, n. 02, p. 80-92, mai./ago./2017. Disponível em: <file:///D:/Users/adria/Downloads/4964-Texto%20do%20Artigo-17111-1-10-20170717.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen *et al.* Repercussões formativas decorrentes do Residência Pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em Educação Física. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, MA, v. 31, n. 3, p. 1-29, jul./set. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23542> . Acesso em: 30 nov. 2024.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves; PEREIRA, Álex Sousa. Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da Educação Física: entre ausências e (in) consistências. **Revista didática sistêmica**, Rio Grande, RS, v. 25, n. 1, p. 15-30, 2023. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/redis/article/view/14949>. Acesso em 11 jan. 2024.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; RIBEIRO, Jean Carlos Batista. O Programa Residência Pedagógica (2022/2023) sob a percepção de egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade sul-mineira: implicações e dilemas formativos. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023018, 2023. DOI: 10.20396/conex.v21i00.8674659. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674659> . Acesso em: 15 jul. 2024.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Liames contextuais e epistemológicos entre o jogo e a educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, vol. 24, n. 2, p. 71-81, 2020. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10802>.

Acesso em: 17 nov. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e58/ 1–33, 2021. DOI: 10.5902/1984644442561. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/42561> . Acesso em: 24 jun. 2024.

CARROLL, Lewis. **Alice através do espelho**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, Palmas, TO, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2917>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CASTAÑEDA, Luzia Aurelia. **Caracteres adquiridos**: a história de uma ideia. São Paulo: Scipione, 1997.

CICERO, Antonio. **Guardar**: poemas escolhidos. Rio de Janeiro, RJ, Editora Record, 1996.

COMITÊ INTERNACIONAL PARA O FAIR PLAY (CIFP). **Manifesto sobre o Fair Play**. Centro Esportivo Virtual (CEV). [entre 1996 e 2024]. Biblioteca. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/manifesto-sobre-o-fair-play>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, Universidade Federal de Goiás, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/3590>. Acesso em: 13 jul. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação**: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/download/62356689/CONCEPCOES_SBRE_ED_FISCA_ESCOLAR20200313-24627-kxuykl.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras, SP, Topazio, 1999.

DARWIN, Charles. **Origem das espécies**: ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida. Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: isidore.science/document/10670/1.ldkcnpj. Acesso em: 10 set. 2022.

DE ROSE JR, Dante (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 256p.

DIAS, Rosa Maria. A chave do enigma: loucura ou pecado? **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, SP, v. 43, p. 37-53, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/wJ8TzF7FXHC89g8pYKTY4Lj>. Acesso em: 25 dez. 2023.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **O jogador**: do diário de um jovem. Porto Alegre: Editora L&PM Pocket, 2011. 116p.

DUFLO, Colas. O contrato lúdico e o *agon*. Trad. e rev. Rogério de Melo Grillo. In: GRILLO, Rogério de Melo; SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO, Kleber Tüxen (Orgs.). **Em defesa do jogo**: diálogos epistemológicos contemporâneos. Curitiba: Appris, p. 27-44, 2022. 517p.

ESAGÜI, Moisés. **O que eu contaria se fosse**: Francisco de Assis. Osasco, SP: Editora 21, 2008.

FALKENBACH, Atos Prinz *et al.* A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 13, n. 2, p. 37-53, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115314280003.pdf>. Acesso em 2 abr. 2024.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**: Revista de Educação Física, Rio Claro, SP, v. 18, p. 120-129, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/YvpN9x6QjPCLCDYVWXjpbjD/?lang=pt&format=html>. Acesso em 13 jul. 2024.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensayando el “nuevo” en la Educación Física Escolar: la perspectiva de sus actores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, São Paulo, SP, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wFBmNBzZMv5KsfdVQzDzJbb/?format=html&lang=pt>. Acesso em 14 abr. 2024.

FERRARI, Elza de Lima. **Interdisciplinaridade**: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores no ciclo II do ensino fundamental. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

FERREIRA, Marylin Regal; ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina. Meritocracia, excelência e exclusão escolar: Uma scoping review. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 53, p. e10250, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QcXQHQBtfy3LVWqYVhW84XD/?format=html&lang=pt>. Acesso em 5 out. 2024.

FERREIRA, Maria Angélica Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. A (im)pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-708, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.708. Disponível em: <https://devire-ducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/708>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 153–171, 2018. DOI: 10.21814/rpe.13990. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13990>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. 256 p.

FLORES, Maria Assunção. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FONSECA, Adriano Vasconcelos; FERREIRA, Elizângela Fernandes. Os Benefícios do Jogo de Xadrez para os Alunos com Deficiência Intelectual de Uma Escola Estadual do Município de São Gotardo-MG. **Revista Brasileira de Educação e Cultura** | RBEC | ISSN 2237-3098, São Gotardo, MG, v. 7, n. XII, p. 100-124, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/225>. Acesso em 8 set. 2023.

FONTES, Tatiane Ramos da Silva. **Relações entre a estrutura física escolar e as aulas de Educação Física na educação infantil: uma revisão da literatura**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 417 p.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: a pesquisa na formação docente. Universidade Federal do Tocantis, Palmas, TO, **Porto das Letras**, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/267892800>. Acesso em: 24 out. 2023.

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

FREIRE, João Batista. **Investigações preliminares sobre o jogo**. Campinas: FEF-UNICAMP (Tese de livre docência), 2001.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FURTADO, Lorena Nabanete dos Reis. **Formação esportiva em longo prazo: análise de competições de ginástica rítmica nas categorias de base**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39136/tde-14052021-111305/publico/Lorena_Nabanete_dos_Reis_Furtado_corrigida.pdf. Acesso em: 2 ago. 2023.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOMES, R. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: III Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte, Santa Maria. **Anais...** 2006. 1 CD-ROM.

GOUDOT-PERROT, André. **Memória inata e memória adquirida**. Trad. Dr. Benjamin Maierovitch. São Paulo: Andrei Editora, 1979.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

HARRIS, Judith Rich. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Trad. de Alessandro Rolim de Moura. Curitiba: Segesta, 2012.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Coimbra: Armenio Amado, 1987.

HOMERO. **Ilíada**. Trad. de Manoel Odorico Mendes. São Paulo: eBooks Brasil, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Panorama das cidades do Brasil**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-gotardo/panorama>. Acesso em: 3 maio 2024.

JAEGGER, Werner. **Paidéia**: A formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1413p.

JESUS, Saul N. de. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. São Paulo, SP, **Educação**, v. 48, p. 25-43, 2002.

JUNIOR, Paulo Cezar Nunes; BATISTA, Janir Coutinho. **Ensaio sobre a organização capitalista do esporte**: resgate das contribuições de Jean Marie Brohm para o entendimento do sistema esportivo atual, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Cezar-Nunes-Junior/publication/350002603_Ensaio_sobre_a_organizacao_capitalista_do_esporte_resgate_das_contribuicoes_de_Jean_Marie_Brohm_para_o_entendimento_do_sistema_esportivo_atual/links/604abed892851c1bd4e27b4f/Ensaio-sobre-a-organizacao-capitalista-do-esporte-resgate-das-contribuicoes-de-Jean-Marie-Brohm-para-o-entendimento-do-sistema-esportivo-atual.pdf. Acesso em: 25 dez. 2023.

KIMURA, C. F. **O jogo como ferramenta no trabalho com números negativos**: um estudo sob a perspectiva da epistemologia genética de Jean Piaget. 2005. 262 f. 2005. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Matemática)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10928/1/tese_cecilia_fukiko_kimura.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Perdizes, SP: Cortez editora, 2017.

KUMAKURA, Roberta Santos. **O sistema competitivo da ginástica artística feminina (2013-2016)**: a competição como instrumento de educação e formação para atletas até 12 anos de idade, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183203/001077493.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 ago. 2023.

KRAVCHYCHYN, Claudio *et al.* Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. Maringá, PR, **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Amauri-Oliveira/publication/277062985_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_BRASILEIRA_CAMINHOS_PERCORRIDOS_E_NOVASVELHAS_PERSPECTIVAS/links/5728ee2908ae057b0a033bbd/EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR-BRASILEIRA-CAMINHOS-PERCORRIDOS-E-NOVAS-VELHAS-PERSPECTIVAS.pdf. Acesso em 21 ago. 2023.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

LESSA, Fábio de Souza. Esporte na Grécia antiga: Um balanço conceitual e historiográfico. **Recordre: Revista de História de Esporte**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2008. p. 1-18. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/37623330/recordrev1n2_2008_11.pdf. Acesso em 15 ago. 2023.

LETTNIN, Carla *et al.* Resiliência e educação: aportes teórico-práticos para a docência. Universidade Federal de Londrina, Londrina, PR, **Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 322-338, 2014. Disponível em: <https://arquivo.periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4756>. Acesso em 29 ago. 2024.

LOCKE, JOHN. Ensaio sobre o entendimento humano—livro II. 27 da identidade e da diversidade. **Sképsis**, São Paulo, s/v, n. 12, p. 169-188, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/download/39109747/Locke_Da_Identidade_e_da_Diversidade_E_HU_II-27.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Thiago da Silva *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**. Porto Alegre, RS. v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva *et al.* Memórias e reflexões sobre a desvalorização da Educação Física na escola brasileira. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580>. Acesso em: 3 set. 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: Da antiguidade aos nossos dias. Perdizes, São Paulo: Cortez editora, 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 14, n. 40, p. 95-106, 2009. Disponível em:

<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>”<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MARTINS, Ronei Ximenes. O processo de pesquisa em educação. *In*: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Ed. UFLA, 2022. p. 28-42.

MATEUS, Samuel. Imitatio e aemulatio: a Querela dos Antigos e dos Modernos sob o cânone estético. **Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 37, p. 239-251, 2018. Disponível em: <file:///D:/Users/adria/Downloads/cultura-4948.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

MELLO, Guimar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 204 p.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MICHAELIS. **Dicionário online de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 488**, de 27 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Resolucao-488.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MIRANDA, Guilhermina Lobato *et al.* Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, v. 3, n. 2007, p. 41-50, 2007. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1GGFL9K5M-S4NT9K-2BF8/sisifo03PT03.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. SciELO. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: Uma visão sistêmica do aprendizado. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Edição Especial n. 4/2014, p. 263-268. Editora UFPR, online. 2012.

MORAN, José Manuel. Novos desafios na educação: a internet na educação presencial e virtual. **Saberes e linguagens de educação e comunicação**, Pelotas, RS, v. 1, p. 19-44, 2001. Disponível em: https://cead.ufop.br/site_antigo/arquivos/texto1.pdf. Acesso em 30 out. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Universidade de São Paulo, SP, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/>. Acesso em 12 out. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

NEVES, Angela Nogueira; HIRATA, Karina Mayumi; TAVARES, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. Imagem corporal, trauma e resiliência: reflexões sobre o papel do professor de Educação Física. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, SP, v. 19, n. 1, p. 97-104, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kdXGwYPsNGdy8sBTbdpbGvS/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

NISTA-PICCOLO, Vilma; OLIVEIRA, Alessandra Monteiro; SOBREIRA, Viclele. Formação e a atuação do professor de educação física escolar: um estudo no estado de São Paulo. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2574/2172>. Acesso em: 7 jul. 2024.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: repositorio.ulisboa.pt. 1992.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 67, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/777>. Acesso em 2 nov. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Henrique Santana. **Das crenças/concepções relativas ao(s) jogo(s) tradicional(is) à organização do trabalho pedagógico em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**: entre ausência, instrumentalizações e implicações à formação humana. 2024. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2024.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**: como usar a cooperação. São Paulo: Círculo do Livro, 1978. 211p.

OTTA, Emma; RIBEIRO, Fernando Leite; BUSSAB, Vera Sílvia Raad. Inato versus adquirido: a persistência da dicotomia. **Revista de Ciências Humanas**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 34, p. 283-311, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/25381/22302> Acesso em: 2 abr. 2024.

PAIVA, Ricardo Viana Carvalho *et al.* Epistemologia da competitividade e a sugestão de um novo conceito. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 31-51, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/42295>. Acesso em 19 jun. 2023.

PEREIRA, Álex Sousa; REIS, Fábio Pinto Gonçalves. **Lutas/ Artes Marciais da Educação Física Escolar**: entremeando jogo, rizoma e educação-experiência. Itapiranga: Schreinben, 2023. 69p. ebook.

PEREIRA, Álex Souza; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tüxen. Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da educação física: entre ausências e (in)consistências. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 15-30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14949>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PEREIRA, Steffany Guimarães Pitangui *et al.* Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco. **Journal of physical education**, Universidade Estadual de Maringá, PR, v. 29, p. 2959, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/zBHDwQm9sSj4YyYCZQfRmCz/>. Acesso em 11 set. 2024.

PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro Augusto; DE CARVALHO, Lucas Prado. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 38, n. 3, p. 631-643, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442013000300014&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em 3 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100015&script=sci_abstract. Acesso em: 11 jun. 2024.

PÍNDARO. **Epinícios e Fragmentos**. Trad. de Roosevelt Rocha. Curitiba: Kooter Editorial, 2018. 496p.

PINKER, Steven. **Tábula rasa**: a negação contemporânea da natureza humana. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

PIRES, Veruska *et al.* Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, v. 30, n. 1, p. 35-60, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7415>. Acesso em: 6 set. 2024.

PONTE, João Pedro da. **Concepções dos professores de matemática e processos de formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PORTER, Michael E. **Competição on competition**: estratégias competitivas essenciais. Rio de Janeiro: Campus, 1999. 515p.

PRONI, Marcelo Weishaupt. **A metamorfose do futebol**. Campinas: UNICAMP/IE, 2000.

PRONI, Marcelo Wishaupt. Ética e futebol no Brasil argumentos para reflexão. **Esporte e Sociedade**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, n. 05, 2021. p. 1-28.

QUADROS, Vera Cristina de. A Formação Docente na perspectiva da construção da identidade profissional. **Actas del VII CIBEM ISSN**, Montevideo, v. 2301, n. 0797, p. 4176-4180, 2013.

QUEIROZ, Ana Pamela Lima *et al.* A desvalorização da Educação Física como disciplina curricular. **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 9-9, 2024. Disponível em: <https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/2068>. Acesso em 11 jul. 2024.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves *et al.* As injunções para a docência na Educação Física escolar e seus efeitos na manifestação do “mal-estar docente”. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, São Paulo, v. 3, ano VI, p. 62-85, mar. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351814382_as_injuncoes_para_a_docencia_na_Edu

[cacao_Fisica_escolar_e_seus_efeitos_na_manifestacao_do_mal-estar_docente](#). Acesso em: 17 nov. 2024.

RETONDAR, Jeferson José Moebus; ESPÍRITO SANTO, Wecisley Ribeiro; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O jogo e a estética do movimento**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. 204p.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César.

Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013. 464p.

REZENDE, Bernardo Rocha de. **Transformando suor em ouro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; Fensterseifer, Paulo Evaldo. Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... **Pensar a prática**, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/9794/9554>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RIBEIRO, Ana Cláudia de Araújo *et al.* Resiliência no trabalho contemporâneo: promoção e/ou desgaste da saúde mental. **Psicologia em estudo**, Universidade Estadual de Maringá, PR, v. 16, p. 623-633, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/prVsx9C8B4Z564mKMCgnzng/?format=pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

RIBEIRO, Naina de Jesus. **Determinantes da competitividade do setor metalomecânico português**. Tese (Doutorado), Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2020.

ROBLES, Martha. **Mulheres, mitos e deusas**: o feminino através dos tempos. Rio de Janeiro: Editora Aleph, 2019.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto *et al.* Possíveis relações entre as competições esportivas e o esporte educacional:(Re) significando perspectivas à luz da pedagogia do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Centro Esportivo Virtual (online), v. 24, n. 2, p. 182-196, 2016. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4917>. Acesso em: 11 mai. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p.

SANCHES, Simone Meyer. A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2007. p. 1-15. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBPE/article/view/9256>. Acesso em 29 ago. 2024.

SANTIAGO, Juliana Silva; MENDES, Andréia Almeida; MIRANDA, Natália Tomich Paiva. Diário digital como desafio para os profissionais de educação da rede estadual. **Anais do Seminário Científico do UNIFACIG**, Manhuaçu, MG, n. 3, 2017. Disponível em: <http://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/400>. Acesso em 16 jun. 2024.

SANTINI, Joarez; NETO, Vicente Molina. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470650>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164 f. Campinas: Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCHÖN, Donald Alan. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño e la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1987.

SILVA, Adelmo Carvalho. **Reflexão sobre a Matemática e seu processo de Ensino-aprendizagem**: implicações na (re) elaboração de concepções e Prática de Professores. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. 246p.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; SUAREZ, Ana Paula Mendes; UMPIERRE, Andrea Borges. Produtos educacionais: uma avaliação necessária. **Revista Interacções**, Universidade do Minho, Braga, v. 13, n. 44, 2017. Disponível em

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4108>. Acesso em 14 mai. 2024.

SILVA, Angélica de Souza *et al.* **Uma proposição de ensino para ultimate frisbee**: dos pressupostos às categorias pedagógicas freireanas. Lavras: ed. UFLA, 2023a. 274p.

SILVA, Enoly Cristine Frazão *et al.* Narrativas sobre competição esportiva: reflexões e perspectivas. **Revista Pensar a Prática**, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 26, 2023b. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/75674>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SILVA, Fabiana Francisca de Lima. **Educação Física em uma escola do campo**: uma experiência com o ensino dos esportes. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/b0ae86c7-e7a0-4e5d-8c45-b279eeda90c8>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SILVA, Fidel Machado de Castro; CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de; ROBLE, Odilon José. Uma crítica à leitura funcionalista da classificação dos jogos de Caillois a partir de argumentos da filosofia do caos. *In*: GRILLO, Rogério de Melo; SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO, Kleber Tüxen (Orgs.). **Em defesa do jogo**: diálogos epistemológicos contemporâneos. Curitiba: Appris, 2022. p. 147-158.

SILVA, Glaucer Ferreira. A agonística no jovem Nietzsche: e a intensidade da disputa como condição de criação. **Cadernos do PET Filosofia**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba,

v. 12, n. 23, p. 25-39, 2021. Disponível em: <file:///D:/Users/adria/Downloads/1917-Texto%20do%20Artigo-5479-1-10-20220209.pdf> Acesso em: 25 dez. 2023.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, Universidade Federal de Santa Maria, RS, v. 30, n. 1, 2012. p. 80-94. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; DIAS, Maria Aparecida. Repensando as relações de gênero nas vivências do ultimate frisbee na escola. **Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-15, abril/julho, 2019. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55894>.

SOUSA, Linete Oliveira; BERNARDINO, A. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, Unioeste, Campus de Cascavel, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/4643/4891/0>. Acesso em: 13 set. 2024.

SOUZA, Tamires Lourdes *et al.* Diário digital: desafio para os profissionais de educação da rede pública de ensino. Redin - **Revista educacional interdisciplinar**, Núcleo de Educação On-line/ NEO; FACCAT, RS, v. 6, n. 1, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/610>. Acesso em: 2 set. 2024.

SOUZA, Teciene Cássia de; BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Devir Educação**, Universidade Federal de Lavras, v. 5, n. 2, p. 31-48, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435>. Acesso em: 8 set. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2024.

TENÓRIO, Maria Cecília Marinho; TASSITANO, Rafael Miranda; LIMA, Marília de Carvalho. Conhecendo o ambiente escolar para as aulas de educação física: existe diferença entre as escolas? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, RS, v. 17, n. 4, p. 307-313, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/RBAFS/article/view/1883>. Acesso em: 14 mar. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & sociedade**, Campinas, SP, v. 23, p. 163-186, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/?lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2023.

VIANA, Lilian Rodrigues Santos; ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. O diário escolar digital ferramenta ativa do processo educacional. *In*: BIANCHESSI, Cleber (Org.). **Cultura digital**: Novas relações pedagógicas para aprender e ensinar. Curitiba: Editora Bagai, v. 1, p. 62-76, 2020. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=jv8MEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA62&dq=VIANA,+Lilian+Rodrigues+Santos+%3B+ADACHI,+Ana+Am%C3%A9lia+Chaves+Teixeira.+O+di%C3%A1rio+escolar+digital+ferramenta+ativa+do+processo+educacional.+In:+BIANCHESSI,+Cleber+\(Org.\).+Cultura+digital:+Novas+rela%C3%A7%C3%B5es+pedag%C3%B3gicas+para+aprender+e+ensinar.+Curitiba:+Editora+Bagai,+v.+1,+p.+62-76,+2020.&ots=T3TFYpIHmr&sig=ujR2CvR8c8i7Iys2tUtg_Pj0b_k](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=jv8MEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA62&dq=VIANA,+Lilian+Rodrigues+Santos+%3B+ADACHI,+Ana+Am%C3%A9lia+Chaves+Teixeira.+O+di%C3%A1rio+escolar+digital+ferramenta+ativa+do+processo+educacional.+In:+BIANCHESSI,+Cleber+(Org.).+Cultura+digital:+Novas+rela%C3%A7%C3%B5es+pedag%C3%B3gicas+para+aprender+e+ensinar.+Curitiba:+Editora+Bagai,+v.+1,+p.+62-76,+2020.&ots=T3TFYpIHmr&sig=ujR2CvR8c8i7Iys2tUtg_Pj0b_k). Acesso em: 29 ago. 2024.

VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira. Revisão sistemática como delineamento de pesquisa. *In*: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Ed. UFLA, 2022a. p. 107-123.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Universidade de Brasília, v. 5, p. 93-105, 2001. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/9244>. Acesso em: 26 nov. 2023.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação Física Menor**. Jundiaí: Paco e Littera, 2022b.

VILELA, Ana. **Trem Bala**. 2016. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ana-vilela/trem-bala>. Acesso em: 7 dez. 2024.

WEINBERG, Robert S.; GOULD, Daniel. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro, Regina Machado Garcez; revisão técnica: Dante de Rose Jr. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

YAMANAKA, Guilherme Kioshi; VITÓRIO, Sabrina Lima. Diagnóstico dos Cursos de Graduação e Especialização em Educação Física no Brasil. **Revista de Gestão e Negócios do Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2023. p. 109-125. Disponível em: <https://rgne.org.br/index.php/home/article/view/141>. Acesso em: 9 mai. 2024.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado em educação ofertado pelo Departamento de Educação da UFLA, Universidade Federal de Lavras, em parceria com o projeto Trilhas de Futuro, criado pela SEE/MG. A sua participação acontecerá de forma totalmente voluntária, e antes de concordar com a participação na pesquisa, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida durante todas as fases da pesquisa: sigilo, privacidade e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental:

A competitividade nas aulas de educação física: das concepções à organização do trabalho pedagógico em um município mineiro.

Pesquisador(es) responsável(is): Adriano Vasconcelos Fonseca; Kleber Túxen Carneiro.

Cargo/Função: Mestrando em Educação, PPGE/FAELCH/UFLA; Professor orientador, Professor Titular DEF/UFLA.

Instituição/Departamento: UFLA, Departamento de Educação.

Telefone para contato: (35) 3829-1445

II - OBJETIVOS

O estudo tem como objetivo principal averiguar como os docentes de Educação Física compreendem as expressões de competitividade (espírito agonístico), e de que modo eles desenvolvem a organização do seu trabalho pedagógico em relação ao tema. E como objetivos específicos, examinar a história de vida/formação dos pesquisados, com efeito, a maneira com a qual o tema da competitividade (ou espírito agonístico) é versado; o mapeamento das estratégias empregadas pelos professores para desenvolver o tema nas aulas e o cotejamento dos impactos das expressões de competitividade nas experiências dos alunos, de modo a compreender seus efeitos formativos.

III – JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se justifica por oferecer contributos importantes para a área da Educação, particularmente para a subárea da Educação Física, ofertando aos docentes desta disciplina maior elucidação sobre uma temática emergente na sociedade moderna, a partir de onde ele/a (docente) poderá adequar as suas metodologias e planejamentos pedagógicos de acordo com estas aprendizagens, compartilhando possibilidades pedagógicas importantes com o alunado (Mello, 2005). Ainda se justifica pela importância de se trazer à tona um tema que normalmente sofre limitações e/ou negações dentro desta disciplina por parte dos/as professores/as (Reverdito; Scaglia; Montagner, 2013).

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA

A investigação corresponde a uma pesquisa qualitativa, com enfoque subjetivo derivado da observação de algumas aulas dos docentes participantes, e de uma entrevista com eles/as no formato semiestruturado. Quanto aos investigados, correspondem a professores de Educação Física que lecionam no ensino fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Gotardo/MG, podendo ser efetivos ou contratados.

EXAMES

A coleta de dados da pesquisa será organizada em duas etapas:

- 1 – Observação de algumas aulas dos docentes participantes da pesquisa, verificando-se como acontece a sua organização pedagógica, além da sua compreensão sobre a competitividade, formulando-se assim o diário de campo da pesquisa.
- 2 – Entrevistas com os professores participantes da pesquisa, no formato semiestruturado, com intuito de averiguar como eles compreendem as expressões de competitividade e de que forma eles desenvolvem a organização do seu trabalho pedagógico nesta temática.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

V - RISCOS ESPERADOS

Por se tratar de uma pesquisa na qual não haverá nenhuma intervenção pedagógica, tampouco mobilizará os/as entrevistados/as, os riscos são mínimos, os quais serão mitigados com a interrupção das entrevistas se porventura existirem quaisquer desconfortos por parte dos/as docentes durante as observações das suas aulas e/ou entrevistas.

VI – BENEFÍCIOS

Almeja-se que com a presente pesquisa, sejam conferidos contributos para melhor compreender as expressões de competitividade na educação física escolar, bem como o entendimento de como acontece a organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as desta disciplina no referente a este tema. Os resultados poderão ser compartilhados com a comunidade acadêmica e profissional, proporcionando um maior entendimento sobre uma temática emergente na educação moderna, vislumbrando-se assim, um ambiente escolar mais inclusivo, justo e que abstraia com plenitude os aprendizados e valores do fenômeno competitivo, reaproximando-o da “Boa Éris” proposta por Hesíodo (Mello, 2005; Carneiro, 2017; Carneiro; Camargo; Bronzatto, 2017; Bittencourt, 2019; Silva *et al.*, 2023a).

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Conforme já supracitado, os riscos esperados da pesquisa são mínimos. No entanto, coloca-se que a pesquisa será encerrada no caso de haver desconforto por parte de todos/as os/as professores/as de Educação Física da Rede Municipal de Educação que forem selecionados a participarem da mesma, durante qualquer umas das fases de coleta de dados (observação das suas aulas e entrevista). Neste caso a prossecução da pesquisa será impossibilitada.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após ser convenientemente esclarecido pelo pesquisador, e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, 08 de maio de 2024.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: (35) 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com os pesquisadores responsáveis nos endereços eletrônicos: adriano.fonseca@estudante.ufla.br celular (34)997230405 (Adriano); kleber.azevedo@ufla.br (Kleber).

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG – Brasil
E-mail coep@nintec.ufla.br

Fone 35 3829 5182
CNPJ: 22.078.679/0001-74
Site: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440

APÊNDICE B – Ficha de registro das observações**FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÕES**

ESCOLA: _____ DATA: _____ HORÁRIO: _____

PROFESSOR: _____ TURMA: _____

- 1) Observações da escola (espaço físico, material, utilizado, organização dos materiais)

- 2) Organização do trabalho pedagógico (como se comunica, se existe planejamento, organização)

- 3) Como o itinerário emulativo é percebido (ou não é percebido)? Em que situações?

- 4) Outras informações

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista aplicada aos docentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data: ____/____/2024

I EIXO INVESTIGATIVO (QUEM SÃO OS(AS) PESQUISADOS(AS))

Nome: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____

Instituição: _____ Rede de ensino: _____

E-mail: _____

1. Você teve alguma formação esportiva anterior à graduação? _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2. Em que ano você se graduou em Educação Física? Em qual instituição e local?

3. Possui pós-graduação na área? Qual área? Qual o nível? Em que ano concluiu?

4. Você tem feito alguma espécie de curso na área da Educação Física? Se sim, cite qual(is).
Gostou? Achou suficiente?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

5. Há quanto tempo você trabalha como professor de Educação Física?

6. Qual a sua categoria na rede de ensino em questão? Efetivo, designado etc.

7. Se efetivo, há quanto tempo?

8. Especificamente nos anos iniciais, atua há quantos anos?

9. Há quanto tempo você ocupa a docência nesta escola?

II EIXO INVESTIGATIVO (SOBRE AS PERCEPÇÕES A RESPEITO DA DOCÊNCIA)

10. Quais os desafios da docência nos anos iniciais?
11. Como você percebe a instituição e a cultura escolar?
12. Quais as principais adversidades para a docência em Educação Física nesta escola?
13. E quanto aos aprendizes, há dificuldades?
14. A escola reconhece o papel formativo do componente curricular Educação Física?
15. Qual a vertente teórica sobre a qual compreende a disciplina?
16. Qual é a principal finalidade da Educação Física na escola para você?
17. Quais conteúdos você elege para o ensino da Educação Física?
18. Você recorre a algum aporte teórico para planejar as suas aulas?
19. Como você costuma avaliar a aprendizagem dos (as) aprendizes sobre os conteúdos ensinados?

III EIXO INVESTIGATIVO (SOBRE AS PERCEPÇÕES A RESPEITO DA EMULAÇÃO)

20. Na sua formação acadêmica, o fenômeno competitivo foi abordado ou tematizado de alguma forma? Você leu sobre ou estudou algum autor que falasse sobre este tema?
21. Qual é o seu ponto de vista sobre a presença da competitividade nas aulas de Educação Física?
22. Você consegue perceber a presença das manifestações competitivas nas suas aulas?
23. Você consegue trabalhar pedagogicamente esse tema nas suas aulas? De que modo?
24. Quando você utiliza a competitividade nas suas aulas, é pensando em...
25. Quais são os desafios em torno deste tema?
26. Você costuma fazer intervenções quando a competitividade se torna prejudicial aos seus alunos? Em que momento você realiza estas intervenções?
27. Com qual(is) aspecto(s) da competitividade você tem maior facilidade para lidar? Por quê?
28. Há algo a mais que queira comentar sobre o tema em questão?

APÊNDICE D – Formulário disponibilizado aos docentes, via link de acesso

Problematizações sobre a emulação nas aulas de Educação Física

2º encontro da proposta de desenvolvimento profissional docente

Caro professor,

A emulação (ou competitividade) está presente diariamente nas nossas aulas por meio de inúmeras situações, que são decorrentes do jogo.

Buscando entender melhor como cada um de nós compreende este fenômeno, peço que escreva no espaço abaixo qual é o seu entendimento sobre este tema.

Obrigado pela participação!



Sua resposta:

Enviar

APÊNDICE E – Formulário disponibilizado aos universitários

Desafios emulativos encontrados nas aulas de Educação Física

Caro participante,

A emulação (competitividade) está presente de maneira frequente nas aulas de Educação Física por meio das situações de jogo.

Imagine uma aula de Educação Física que você tenha lecionado, visto ou participado. No momento em que a emulação se fez presente, você percebeu alguma adversidade? Nessa direção, qual é o maior desafio emulativo nas aulas de Educação Física?



Sua resposta:

Enviar

APÊNDICE F – Formulário disponibilizado aos universitários

Disparadores pedagógicos percebidos na emulação

Participante,

Tendo em vista que existem desafios no itinerário emulativo, analise e escreva abaixo quais disparadores pedagógicos poderiam ser utilizados pelo docente de Educação Física nessas situações específicas:

Obrigado pela sua contribuição!



Sua resposta:

Enviar

ANEXO A – Parecer do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A COMPETITIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: das concepções à organização do trabalho pedagógico em um município mineiro

Pesquisador: ADRIANO VASCONCELOS FONSECA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78741724.0.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.803.718

Apresentação do Projeto:

Tendo em vista os caminhos assentados pelo trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa. Para Flick (2012) e Sampieri; Collado; Lucio (2013), utiliza-se esta abordagem quando busca-se saber como os participantes compreendem e interpretam os fenômenos que estão presentes na sociedade, aliando-se as suas formas de pensamento e ação diante destas questões, seja observando-se as experiências, seja analisando-se os

pontos de vista, seja estudando-se as opiniões, seja examinando-se as percepções da realidade.

Já Martins (2022) defende que na pesquisa qualitativa as questões mostram-se bastante específicas, e em um nível de veracidade onde já não pode-se mais mensurar, uma vez que o assunto está concentrado dentro das perspectivas subjetivas para o ser humano, não podendo-se portanto, ser reduzida às variáveis numéricas. Flick (2012) junta-se a Martins (2022) afirmando que a produção textual resultante da pesquisa qualitativa

deverá priorizar a significância social das realidades que estão em evidência na sociedade, expondo-se o ponto de vista dos envolvidos e ambicionando-se o exame da sua prática e do seu conhecimento. Ainda com Flick (2012), é argumentado que os participantes na pesquisa qualitativa são escolhidos de forma premeditada, uma vez que a sua colaboração mostra-se primordial para o arremate do tema proposto. Por fim Sampieri; Collado; Lucio (2013) afirmam que na pesquisa qualitativa faz-se necessária a

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.prp@ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS



Continuação do Parecer: 6.803.718

formulação de um problema e a análise do mundo social, sendo ainda crucial que construa-se um arcabouço teórico durante o desenvolvimento da pesquisa, o qual precisa estar em coerência com a coleta de dados e com aquilo que observou-se nos encontros com os participantes. De igual forma, os autores propõem que as perguntas e hipóteses relativas ao mote pesquisado podem ser formuladas antes, durante ou ainda após a coleta e análise dos dados, assegurando uma conclusão que será exposta de acordo com o que foi observado e analisado (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

O estudo terá um enfoque narrativo, onde as características se assentam nos indivíduos e no ambiente que está à volta deles. Assim, o pesquisador deverá levar em conta nas suas observações as experiências trazidas pelas pessoas envolvidas na pesquisa, com fim de descrevê-las e analisá-las (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Como consolidação do corpo da pesquisa, será realizada uma entrevista com cada docente participante, em formato semiestruturado. Esse formato é o preferido pelos pesquisadores por ter uma estrutura bastante flexível, onde o pesquisador vai promovendo adaptações diante do desenvolvimento da entrevista, à medida em que a conversação vai tendo o seu desenrolar (Belei, 2008). Assis; Goulart (2022) por sua vez ilustram que nas entrevistas semiestruturadas existirão contatos diretos com os participantes, que constituirão o elemento reflexivo da pesquisa, o que proporcionará o alinhamento das questões constituintes no referencial teórico com as próprias visões dos entrevistados, alinhando-se o corpo da dissertação (Assis; Goulart, 2022).

Na condição de recurso analítico para análise qualitativa dos dados, empregaremos a técnica da triangulação, uma vez que ela consiste numa estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares (MINAYO et al., 2010, p. 71). Assim, no primeiro processo interpretativo, faz-se uma valorização fenomênica e

técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão (GOMES et al., 2010, p. 185), mediante às seguintes etapas: 1) preparação e reunião dos dados; 2) avaliação da qualidade; 3) e por último, o primeiro esboço de potenciais categorias de análise. Posteriormente, num segundo movimento perscrutador, as narrativas provenientes das entrevistas serão contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas (GOMES et al., 2010, p. 185).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.prp@ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS



Continuação do Parecer: 6.803.718

Averiguar como os docentes da disciplina de Educação Física compreendem as expressões de competitividade (espírito agonístico), e de que modo eles desenvolvem a organização do seu trabalho pedagógico em relação ao tema.

Objetivo Secundário:

¿ Examinar a história de vida/formação dos pesquisados, com efeito, a maneira com a qual o tema da competitividade (ou espírito agnóstico) é versado;

¿ Mapear as estratégias empregadas pelos professores para desenvolver o tema nas aulas;

¿ Cotejar os impactos das expressões de competitividade nas experiências dos alunos, de modo a compreender seus efeitos formativos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa na qual não haverá nenhuma intervenção pedagógica, tampouco mobilizará os/as entrevistados/as os riscos são mínimos, os quais serão mitigados com a interrupção das entrevistas se porventura existirem quaisquer desconfortos por parte dos/as docentes durante as observações das suas aulas e/ou entrevistas.

Benefícios:

Com a presente pesquisa serão oferecidos contributos para melhor compreender as expressões de competitividade na Educação Física Escolar, bem como o entendimento de como acontece a organização do trabalho pedagógico dos/as professores/as desta disciplina no referente a este tema.

Os resultados poderão ser compartilhados com a comunidade acadêmica e profissional, proporcionando um maior entendimento sobre uma temática

emergente para a educação moderna, vislumbrando-se assim, um ambiente escolar mais inclusivo, justo e que abstraia plenamente os aprendizados

e valores do fenômeno competitivo, reaproximando-o da ¿Boa Éris¿ proposta por Hesíodo (Mello, 2005; Carneiro, 2017; Carneiro; Camargo;

Bronzatto, 2017; Bittencourt, 2019; Silva et al., 2023a).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

termos apresentados, exceto autorização do órgão responsável pelo local de coleta de dados.

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.prp@ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS



Continuação do Parecer: 6.803.718

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo *relatório*, para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme norma operacional CNS nº001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2317675.pdf	04/04/2024 17:20:34		Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	04/04/2024 17:19:35	ADRIANO VASCONCELOS FONSECA	Aceito
Outros	COMENT.pdf	04/04/2024 16:40:37	ADRIANO VASCONCELOS FONSECA	Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	04/04/2024 16:39:02	ADRIANO VASCONCELOS FONSECA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	04/04/2024 16:37:14	ADRIANO VASCONCELOS FONSECA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUT.pdf	04/04/2024 16:36:03	ADRIANO VASCONCELOS FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/04/2024 16:33:06	ADRIANO VASCONCELOS FONSECA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.prp@ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 6.803.718

LAVRAS, 04 de Maio de 2024

Assinado por:
ALCINÉIA DE LEMOS SOUZA RAMOS
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.prp@ufla.br

ANEXO B – Projeto da Secretaria Municipal de Educação

O projeto abaixo foi incorporado aos anexos por tratar-se de um registro importante para a dissertação, em função da Secretaria Municipal de Educação legitimar o ensino dos jogos de tabuleiro (jogo da velha, quebra-cabeças, damas e xadrez) como componente de uma das duas aulas semanais de Educação Física para as escolas municipais.

PROJETO JOGOS DE TABULEIRO

TEMA: JOGOS DE TABULEIRO

NOME DO PROJETO: APRENDER NO XADREZ

PERÍODO DE ELABORAÇÃO: DEZEMBRO/2021 A JANEIRO/2022

PERÍODO DE EXECUÇÃO: FEVEREIRO A DEZEMBRO/2023

INTRODUÇÃO

Os jogos de tabuleiros são considerados um passatempo estimulante e saudável desde a antiguidade não sendo apenas baseados na sorte, mas, pelo contrário, contam com estratégia para alcançar seus objetivos.

Conforme Huizinga (2019), os jogos são inerentes ao desenvolvimento e à história humana: são fenômenos culturais. O século XX marcou uma onda de jogos de tabuleiros que se caracterizam por duas novidades: valorização da ideia de que podem ser jogados por múltiplos competidores e a fundamentação no processo de tomada de decisões.

Os anos 1990 marcaram a ampliação e a divulgação dos jogos de tabuleiros modernos. Com inspiração em jogos do início do século XX, os jogos contemporâneos buscam resolver duas problemáticas:

a) a extrema dependência da sorte na verificação de vencedores (que desestimula a atenção aos pequenos detalhes e o planejamento cuidadoso das ações dos players (jogadores);

b) a queda de interesse no jogo com o decorrer da partida, motivada pela eliminação de jogadores ou por colocá-los em situações de (des)vantagem quase impossíveis de serem alteradas, o que prolonga o jogo além de qualquer limite razoável mesmo quando já se tem claramente quem serão os vencedores e os perdedores.

Como destaca Souza (2016), a concepção de jogo relativa aos tabuleiros ditos modernos, começa a mudar, a partir da metade da década de 1990, cujo modelo prioriza as escolhas dos jogadores, exigindo estratégia, ao invés de mera sorte, de modo que, a cada turno, o conhecimento consolidado aumenta gradualmente o alcance dos objetivos.

A intenção para a implementação de um projeto de intervenção pedagógica partiu da necessidade de aplicação do jogo de forma lúdica nas aulas de Educação Física. Questionando a possibilidade de, por meio dos jogos de tabuleiro, resgatar a cultura da prática dos jogos e beneficiar no ensino-aprendizagem a proposta de implementação objetivou desenvolver práticas de ensino através dos Jogos de Tabuleiro, de modo a oportunizar uma aprendizagem significativa, por meio de atividades lúdicas de ensinar e

aprender com métodos alternativos, bem como auxiliar na socialização, no raciocínio lógico, nos conteúdos escolares e nos aspectos bio-psico-social do aluno.

Nesse sentido, os jogos de tabuleiros, nas últimas décadas, enfatizam o caráter da estratégia necessário à resolução, para além do mero aspecto da sorte, bem como tem-se um envolvimento maior dos jogadores motivando a participação até a finalização dos mesmos.

Os jogos, além do caráter lúdico e divertido que proporciona ao jogador, também desenvolve funções que vão além do entretenimento, envolvendo também aspectos sociais, cognitivos e afetivos do participante.

O jogo é social quando estimula os alunos a se relacionarem entre si durante as partidas, bem como os incentiva a obedecerem às regras e limites do adversário. A área afetiva ocorre no respeito a vez do colega, durante a partida, bem como no “saber ganhar e no saber perder”, compreendendo que esta prática é inerente ao jogo, e que aquele que ganha, não é melhor do que aquele que perde. O lado cognitivo diz respeito às competências acadêmicas desenvolvidas pelo estudante com as jogadas, como por exemplo: habilidades de raciocínio, estratégia, comunicação, administração, inteligência emocional, liderança, concentração, negociação, entre outras.

Os conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelos alunos nos jogos poderão ser utilizadas em ações que vão além da prática pedagógica, preparando-os para situações e adversidades enfrentadas na vida, como por exemplo, saber lidar com pessoas com opiniões distintas, bem como a habilidade interpessoal, imprescindível nas relações humanas.

O uso de atividades lúdicas em sala de aula propicia cinco fenômenos diretamente ligados à aprendizagem, de modo que os jogos surgem como ferramenta de auxílio no ensino (Miranda, 2002):

1. Cognição – formação de conceitos, imaginação, vocabulário, resolução de problemas, pensamento lógico, capacidade de abstração, percepção, exercício da linguagem (intermedia o ensino e a aprendizagem como veículo de conhecimento), comunicação (enriquece linguagem), desenvolve inteligência e personalidade (fundamentais para construção do conhecimento), exercício do intelecto (consoante Piaget (1978) – habilidades em observação, atenção, memória, imaginação, vocabulário);

2. Socialização – valioso instrumento nas atividades lúdicas coletivas, conduzido pelo professor e monitores, normatizado por regras, num simulacro da vida em grupo (a interação social contribui na construção da personalidade);

3. Afeição – articular a cognição abrindo caminhos na sensibilidade e no aperfeiçoamento intelectual, desenvolvimento da estima dos envolvidos pela simpatia e empatia, estreitamento de laços de amizade – o contexto propicia a aprendizagem quando alunos estão mais sensíveis ao processo educativo;

4. Motivação;

5. Criatividade – ferramenta de resolução de problemas aproximando situações reais, transmitindo conhecimentos, associando noções prévias e construindo novos conceitos.

APRESENTAÇÃO

A proposta do projeto APRENDER NO XADREZ visa analisar as potencialidades do uso dos jogos enquanto recursos didáticos com intuito de verificar a motivação e despertar o interesse dos alunos, favorecer a capacidade de observação, visualizar e concretizar conteúdos de aprendizagem, ilustrar noções mais abstratas e desenvolver experimentações concretas.

Ademais, a partir da oferta de bens culturais de acesso restrito, como os jogos de tabuleiros, oportunizar espaços de contato de pessoas que dificilmente poderiam fazê-lo por conta própria, tendo em vista o elevado custo desses games é algo inovador.

Como destaca Piaget (1978), os jogos interessam aos alunos por simularem uma nova realidade, impostas por regras específicas, exigindo habilidades em dedução, raciocínio e estratégia. Nessa perspectiva, buscando o equilíbrio da função lúdica (diversão e prazer no envolvimento com a imaginação) e a função educativa (compreensão e leitura de mundo), considera-se o uso de jogos de tabuleiros como perspectiva de estratégia metodológica que pode ser utilizada como suporte para o desenvolvimento significativo de conteúdos específicos.

O projeto será desenvolvido através de oficinas que serão organizadas pelos professores de Educação Física, sabendo que, um dos horários dessa disciplina estará voltado para o desenvolvimento das oficinas.

A equipe administrativa e pedagógica deverá dar suporte no planejamento, na disponibilização de material, na organização dos horários e local de execução de forma a garantir o acesso a todos às oficinas.

Ao longo do ano de 2022, haverá campeonatos que vão incentivar a participar nas oficinas.

OBJETIVOS

- Contribuir na aprendizagem através de caráter lúdico , onde os estudantes poderão ser capazes de se desenvolverem de uma forma divertida e descontraída aspectos cognitivos, sociais e afetivos.
- Contribuir para o desenvolvimento e o fortalecimento da imaginação, da concentração, do raciocínio lógico, da memória, da capacidade de criar estratégias, da inteligência emocional, da coordenação motora.
- Conhecer regras, compreendê-las e, especialmente, respeitá-las.
- Aprender a competir de maneira saudável, sabendo agir como bons ganhadores e, também, como bons perdedores.

METODOLOGIA

Os jogos de tabuleiro são aqueles que usam superfícies planas e marcadas previamente — seja com algum tipo de desenho, figura ou cor — conforme as regras do jogo em específico.

Nesse recorte, são alguns exemplos de jogos de tabuleiros capazes de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes:

1. **Jogos de estratégia**, como a dama, o xadrez e seus variantes;
2. **Jogos de alinhamento**, como o popularmente conhecido “jogo da velha” (que envolve o raciocínio lógico);
3. **Jogos de adivinhações**, como a batalha naval (outro que envolve o raciocínio lógico, bem como a memória);
4. **Jogos de andar as casinhas**, como o clássico banco imobiliário;
5. **Jogos de coordenação motora**, como o twister;
6. **Jogos como o bingo** — as cartelas de bingo podem ser adaptadas para os objetivos didáticos (podem incluir as letras do alfabeto, ou números que representam o resultado de uma conta matemática, por exemplo).

O presente projeto APRENDER NO XADREZ irá implantar as categorias dos jogos de tabuleiros no cotidiano do processo de ensino da sua instituição, de forma simples, prática e eficiente.

As oficinas de jogos de tabuleiro acontecerão nas aulas de educação física, sendo o professor dessa disciplina, o condutor do projeto dentro das instituições.

A Secretaria de Educação promoverá durante o ano Campeonato de Jogos de Tabuleiro para incentivar a participação dos alunos nas oficinas planejadas pelos professores de Educação Física e equipe pedagógica de cada instituição.

CRONOGRAMA

DATA	AÇÕES	RESPONSÁVEIS
Dezembro/2021 Janeiro/2022	Elaboração do projeto	Secretaria de Educação
Janeiro	Apresentação do projeto	Secretaria de Educação
Fevereiro	Apresentação do projeto nas instituições escolares	Gestão administrativa e pedagógica de cada instituição.
Fevereiro	Execução do projeto. Organização do local das aulas.	Instituições de Ensino
Fevereiro	Organização do horário e planejamento das aulas.	Gestão administrativa e pedagógica de cada instituição e professores.
A definir	Campeonato interno da escola para seleção dos jogadores que representarão a instituição.	Gestão administrativa e pedagógica de cada instituição e professores.
A definir	Campeonato – 1ª fase	Secretaria de Educação
A definir	Campeonato – 2ª fase	Secretaria de Educação

REFERÊNCIAS

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/>

<https://editorarealize.com.br/>

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>

ANEXO C - Convite “campeonato municipal de jogos de tabuleiro”

O convite abaixo foi incorporado aos anexos por tratar-se de um registro importante para a dissertação, em função da solicitação feita pela Secretaria Municipal de Educação aos docentes municipais de Educação Física para disporem de uma das suas duas aulas de Educação Física semanais ao ensino dos jogos de tabuleiro (jogo da velha, quebra-cabeças, damas e xadrez).



ANEXO D - Cronograma municipal dos módulos mensais de Educação Física

Cronograma dos módulos de Educação Física para o ano de 2024	
Mês	Data
Abril	17/04
Maio	15/05
Junho	19/06
Julho	10/07
Agosto	14/08
Setembro	18/09
Outubro	09/10
Novembro	13/11