



**Percepções de meninas em vulnerabilidade social sobre as aulas de Educação Física numa perspectiva histórico-cultural: do ponto de virada ao compromisso docente sensível**

**Perceptions of socially vulnerable girls about Physical Education classes from a historical-cultural perspective: from the turning point to a sensitive teaching commitment**

**Victor José Machado de Oliveira**

Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Goiânia/GO-Brasil

**Ana Deborah Maciel da Silva**

**João Luiz da Costa Barros**  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
Manaus/AM-Brasil

**Resumo**

Tivemos como objetivo compreender as percepções das meninas que estão em situação de vulnerabilidade social acerca das aulas de Educação Física (EF). Um estudo qualitativo foi delimitado num estudo de caso em uma instituição que atende exclusivamente meninas em situação de vulnerabilidade social. Apresentamos o recorte de dados produzidos através de entrevistas semiestruturadas que foram submetidas a análise de conteúdo. Os resultados indicam que as meninas experimentam um ponto de virada em suas vidas ao chegarem na instituição e nas aulas de EF. Que percebem a EF como estudo e diversão; e que a professora faz a diferença ao assumir uma postura de compromisso sensível. Conclui-se que a EF deve ser valorizada com mais e melhores aulas (reconhecimento e investimento) e que a educação possibilite que as crianças tenham experiências de vida mais consistentes para contribuir com sua saúde e humanização.

**Palavras-chave:** Senso de Coerência; Desenvolvimento Humano; Precariedade.

**Abstract**

Our aim was to understand the perceptions of socially vulnerable girls about Physical Education (PE) classes. We conducted a qualitative case study in an institution that exclusively serves girls from socially vulnerable backgrounds. We present a selection of data from semi-structured interviews that underwent content analysis. The results indicate that these girls experience a turning point in their lives when they arrive at the institution and at PE classes. They perceive PE as study and fun; and that the teacher makes a difference by assuming a sensitive commitment position. Therefore, PE must be valued with more and better classes (recognition and investment), and that education enables children to have more consistent life experiences contributing to their health and humanization.

**Keywords:** Sense of Coherence; Human Development; Precariousness.

## **Introdução**

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa fruto de estágio de pós-doutorado em Educação em uma Universidade Pública Federal. A investigação foi realizada numa instituição de cunho social que atende meninas entre 5 e 17 anos e 11 meses de idade que se encontram em situação de vulnerabilidade social e/ou que tiveram seus direitos violados. Trata-se de vidas de crianças-meninas ameaçadas, precarizadas, cerceadas pelas injustiças e processos de desumanização (Arroyo, 2019). São pessoas que têm prejudicado o seu acesso a bens materiais, simbólicos e culturais, implicando em desvantagens e fragilidades sociais (Abramovay, 2002).

Os processos de injustiça social e as iniquidades que delas advém, atingem as pessoas mais vulneráveis, afetam o seu bem-estar e destroem a sua dignidade humana (Souza; Panúncio-Pinto; Fiorati, 2019). Antonovsky (1996) indica que as experiências adversas da vida criam estressores que afetam negativamente o desenvolvimento das pessoas seja nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, econômicos, sociais e culturais. Tais efeitos nocivos podem se tornar recorrentes quando nenhuma medida eficiente é executada (Souza; Panúncio-Pinto; Fiorati, 2019).

Uma grave consequência da vulnerabilidade social é a desumanização – e que acaba reforçada pela estrutura social patriarcal-machista (Arroyo, 2019). O roubo de humanidade é a antítese do desenvolvimento humano e a sociedade capitalista possui um maquinário flexível e potente para roubar as humanidades, alienando as pessoas do acesso a direitos básicos para uma vida digna. Ou seja, com a produção estrutural de desigualdades, as pessoas da classe trabalhadora vão ficando à margem da produção da própria vida, restando-lhes apenas a possibilidade de sobreviver uma vida in-humana. Não bastasse o disparate neoliberal que execra as populações marginalizadas pressionando-as a uma vida sub-humana, as crianças dessa classe que convivem com tamanha inconsistência e precariedade acabam tomadas por quatro sensações (raiva, anomia, alienação e ansiedade) que são altamente prejudiciais para a sua saúde mental e bem-estar (Kirk, 2018; 2021).

Raiva, anomia, alienação e ansiedade formam os “4 As” da precariedade (do inglês: *anger, anomie, alienation, anxiety*) e expressam condições de vida incertas, instáveis, arriscadas e perigosas (Kirk, 2018; 2021). Além da materialidade da vida, os efeitos da precariedade afetam a alma (subjetividade), ou seja, a felicidade, o sentido para a vida e a

autopercepção de ser capaz de algo. Frente à precariedade, temos o senso de coerência (SCo) e seus pilares fundantes: compreensibilidade, maleabilidade e significância. Nesse sentido, o SCo é uma perspectiva em que a pessoa observa a vida como tendo uma estrutura previsível e consistente, o que lhe permite compreender, gerenciar e dar sentido aos desafios (Antonovsky, 1996).

Kirk (2021) argumenta que, se a precariedade estrutura experiências de vida inconsistentes e perigosas, o SCo fortalecido contribui para que as experiências sejam mais consistentes e positivas. Cabe ressaltar que a precariedade, para crianças e jovens, além de afetar sua saúde mental, também oferece riscos para suas oportunidades de vida. Logo, a educação pode facilitar a mobilidade social, inclusive, para ajudá-las a escapar da pobreza material e dos efeitos da precariedade, assim, promovendo o desenvolvimento humano. Contudo, se a escola possui uma função preponderante na formação das pessoas e para o seu desenvolvimento humano, perversamente, ela sofre pressões neoliberais para atender às demandas de uma estrutura social que reforça a divisão de classes.

A lógica do artigo 227, do Capítulo 7º, do Título VIII da Constituição Federal de 1988 destaca a importância da educação como um direito inalienável para crianças e adolescentes. Soma-se a isso, outros direitos garantidos por lei como proteção e acesso à vida digna com saúde, alimentação, cultura e lazer (Brasil, 1988). Contudo, a educação que se compromete com essas pautas é constantemente atacada pelos aparatos neoliberais – a citar como exemplos as armadas políticas dos movimentos “escola sem partido” e “escola sem ideologia de gênero”. Além disso, educação, educadores e educadoras sofrem com a precarização do seu trabalho, de forma que enfraquece essas lutas e, conseqüentemente, dificulta a proteção dos filhos e filhas das classes populares (Arroyo, 2019).

Apesar dessas problemáticas que se materializam em vicissitudes cotidianas, são os professores e professoras uma espécie de “última linha” na luta de classes. São eles que protegem o bem mais precioso que são as filhas e os filhos da classe trabalhadora. A principal arma desses sujeitos é a educação humanizadora capaz de arregimentar uma pedagogia libertadora (Freire, 2022). Contra um sistema cuja tecnocracia desumaniza, educadores e educadoras precisam exercer a função social de humanizar as novas gerações das classes populares. Por isso, a escola deve se configurar como uma instituição que potencializa os

*Percepções de meninas em vulnerabilidade social sobre as aulas de Educação Física numa perspectiva histórico-cultural: do ponto de virada ao compromisso docente sensível*

processos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano, tanto quanto, que acolha e proteja crianças e adolescentes.

Se os docentes-educadores, educadoras recebem formação para ouvir, entender os significados de desumanização, de roubar humanidades, de destruir identidades que chegam às escolas com mulheres, adolescentes, jovens e até crianças destruídas em suas identidades, ameaçadas em suas vidas, violentadas em seus corpos, destruídas em suas identidades (Arroyo, 2019, p. 55).

Arroyo (2019) nos faz refletir sobre nossa atitude em prol de uma epistemologia dos oprimidos. Saber ouvir é um passo fundamental na luta contra as injustiças. Entender os significados do que ocorre na vida dos/as alunos/as é um movimento necessário para observarmos as corporeidades que chegam à escola. Ao mesmo tempo em que são vidas precarizadas e ameaçadas, também são corpos de resistências por libertação (Arroyo, 2019). E é aqui que reside nossa intencionalidade político-pedagógica-investigativa, qual seja, a de acolher as meninas em situação de vulnerabilidade social que são assistidas numa instituição social que oferta educação regular e analisar as suas percepções das aulas de Educação Física (EF).

Por que queremos acolher as estudantes? Porque a educação não é bancária e nem antidialógica; ela deve ser libertadora, dialógica e crítico-reflexiva (Freire, 2022). Nesse esteio, a educação precisa seguir outros rumos para acolher e manter as crianças e adolescentes na escola sendo motivadas para aprender e se humanizar. Nesse sentido, concebemos a EF enquanto um componente curricular que tematiza a cultura corporal num projeto político pedagógico de superação das mazelas capitalistas e de fomento do desenvolvimento humano mediante uma perspectiva histórico-cultural (Soares *et al.*, 2016; Nascimento, 2018). Comprometida com a classe trabalhadora, a EF pode contribuir para a permanência das crianças na escola, visto que ela tem o potencial de ressignificar as formas de ser, ensinar e aprender no ambiente escolar. Apesar de sofrer com um imaginário que a marginaliza, como se fosse uma atividade desprovida de intencionalidade pedagógica, a EF precisa enfrentá-lo para instituir sua autoridade na escola e na sociedade (Oliveira; Barros; Rocha, 2024).

Quando as aulas de EF são inclusivas, justas e equitativas isso pode incorporar experiências de vida mais consistentes de forma a empoderar as crianças. Ou seja, o trabalho pedagógico crítico-superador também precisa ser equalizado com uma abordagem pedagógica do afeto que fomente o fortalecimento do SCo de crianças e jovens. Por isso, é

necessário convencer os formuladores de políticas, os gestores escolares e demais membros da comunidade escolar da importância da EF no trabalho frente à precariedade (Kirk, 2021). Estudos evidenciaram que crianças em vulnerabilidade social encontraram nas aulas de EF acolhimento, felicidade e desenvolvimento pessoal (Cseplö *et al.*, 2021; Costa; Oliveira, 2023). Diante do currículo oficial que designa a EF para tematizar as diversas práticas corporais (Brasil, 2018), ainda assim, não podemos deixar de notar os projetos em disputa e nos colocar ao lado dos interesses da classe trabalhadora. Por isso, trazer evidências da percepção de crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social sobre a EF pode contribuir para que as aulas sejam pensadas, organizadas e dirigidas a esse público-alvo. Assim, alçamos como problema desse estudo: como as meninas que se encontram em situação de vulnerabilidade social percebem as aulas de EF orientadas numa perspectiva histórico-cultural?

Quando acessamos as percepções das meninas, passamos a um nível de entendimento mais humanizado e dialógico. Ou seja, acolhemos seus anseios e necessidades para nos dedicarmos à reflexão sobre quais caminhos poderemos tecer para engendramos outra educação e, aqui em específico, outra EF. As percepções vão além de uma mera “opinião”, pois elas arregimentam memórias, afetos e pensamentos. Há uma base histórico-cultural para considerarmos a percepção, pois ela é uma capacidade humana complexa que permite à pessoa dar sentido aos objetos por meio de análise e síntese (Luria, 1979). Cunha e Giordan (2012, p. 115-116) nos indicam, acerca da percepção vigotskiana, o seguinte:

[...] a ênfase é dada aos processos de utilização das funções superiores do pensamento, mediado pela representação simbólica e sociocultural desses processos. Assim quando percebemos elementos do mundo real relacionamos estas percepções a nossas informações que estão presentes no aparato psicológico. O objeto percebido é percebido como uma entidade completa e não como um amontoado de informações captadas pelos sentidos. Este fato está relacionado ao percurso de desenvolvimento do indivíduo, ao seu conhecimento do mundo, as suas experiências vividas.

A percepção se desenvolve sempre em conjunto com outras funções psíquicas, além de uma perspectiva sensorial (biológica), e se complexifica na totalidade do objeto percebido que é representado simbólica e culturalmente. A percepção não é algo dado, senão uma construção que depende do contexto sociocultural, das experiências de vida, do conhecimento de mundo e do desenvolvimento pessoal. Sendo assim, quando buscamos

*Percepções de meninas em vulnerabilidade social sobre as aulas de Educação Física numa perspectiva histórico-cultural: do ponto de virada ao compromisso docente sensível*

acolher as meninas, estamos considerando que suas respostas expressam percepções que estão encharcadas de representações simbólicas e significações culturais e que representam seus modos de ser, viver e estar no mundo. Ou seja, aquilo que as meninas nos dizem não é apenas uma mera opinião sobre algo, mas é uma forma de ver, sentir, ser e estar no mundo e que lhes garante meios para agir nele.

Dito isso, este estudo se justifica por indagar como criar meios para que o trabalho pedagógico com crianças que estão em situação de vulnerabilidade social possa lhes oportunizar processos de emancipação humana, tornando-as protagonistas de sua própria história. Assim, a EF pode se tornar um meio que contribui para a transformação de suas vidas, fomentando o desenvolvimento humano por meio do acesso à cultura corporal. Por fim, temos como objetivo neste artigo, a preocupação de compreender as percepções das meninas que estão em situação de vulnerabilidade social acerca das aulas de EF orientadas numa perspectiva histórico-cultural. Para tanto, procuramos estabelecer uma relação dialógica pela qual elas possam se manifestar, se reconhecer, se conscientizar e, dessa forma, se fortalecer, conduzindo sua vida diária a partir das vivências corporais compartilhadas.

### **Caminhos da pesquisa**

Uma investigação de natureza qualitativa foi conduzida e materializada a partir de uma perspectiva exploratória, na qual buscamos acessar as subjetividades de meninas em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, essa pesquisa foi delimitada como um estudo de caso (Lüdke; André, 2018). O caso foi delimitado devido à singularidade de uma instituição de cunho social/assistencial, mas que também oferta o ensino regular exclusivamente para meninas em situação de vulnerabilidade social e/ou que tiveram seus direitos violados (por exemplo: extrema pobreza, violência doméstica e sexual, tráfico humano, insegurança alimentar etc.).

A Casa Mamãe Margarida (CMM) é uma instituição que tem um vínculo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus/AM desde 2005. Ela atende, aproximadamente, 300 meninas. Na educação formal, ofertada da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, as meninas ficam em tempo integral na instituição com aulas e projetos desenvolvidos pelos/as professores/as cedidos pela SEMED. Os projetos socioeducativos são ofertados no contraturno por parte de educadores/as contratados/as

pela instituição e atendem meninas adolescentes que estudam em outras escolas. Também, a instituição conta com um abrigo que acolhe cerca de 20 meninas encaminhadas pela justiça.

O estudo de caso foi desenvolvido em três momentos, conforme apontam Lüdke e André (2018). Inicialmente, foi conduzida a fase exploratória com a observação dos pontos críticos no contexto da instituição e na busca da literatura especializada. A entrada em campo se deu com a autorização da direção da escola e da professora de EF para acessarmos as suas aulas. Essa fase foi registrada em outro momento (Silva; Oliveira; Barros, 2025).

Após, veio a fase de delimitação do estudo e produção dos dados. Nesse momento, fizemos uma aproximação sistemática com as meninas no decorrer das aulas e com seus responsáveis por meio de ofício para termos, respectivamente, o assentimento e o consentimento livre e esclarecido estabelecido em termos impressos e assinados. Participaram da pesquisa 17 meninas do 5º ano do Ensino Fundamental. A turma foi escolhida por meio de indicação da professora de EF, motivado pelo fato de as meninas já estarem num processo de aprendizado mais avançado do que as demais, o que contribuiria para o estudo. Cabe ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CAAE: 83373224.8.0000.5020; parecer de aprovação nº: 7.130.874).

A produção dos dados, cujo recorte será alvo deste artigo, foi a entrevista com roteiro semiestruturado. Ela foi realizada entre os meses de abril e maio de 2025, individualmente com cada menina num local reservado da instituição na presença de dois investigadores (um homem e uma mulher). A entrevista foi gravada com aplicativo específico para essa finalidade num aparelho *smartphone*. Após, o arquivo de áudio foi transferido para um computador, transcrito com auxílio de inteligência artificial e conferido por um dos pesquisadores. O material foi validado com cada menina após a transcrição.

A terceira fase foi a de análise sistemática dos dados. No caso específico das entrevistas semiestruturadas, lançamos mão da análise de conteúdo (Silva; Fossá, 2015). Essa análise foi realizada a partir de uma leitura global das entrevistas seguida de uma leitura linha a linha. Assim, foi possível estabelecer 72 categorias iniciais que, posteriormente, foram agrupadas em 12 categorias intermediárias e cinco finais conforme os conceitos norteadores que cada uma sustentou. Esse movimento permitiu uma aproximação com o referencial teórico adotado para reflexão e discussão dos dados. A seguir, as categorias são apresentadas e discutidas.

### **As percepções em evidência**

O processo de agrupamento das percepções nos levou a cinco categorias finais. Para uma organização de apresentação e discussão, optamos por eleger três tópicos. No tópico 1: “Um ponto de virada”, elencamos as categorias: “Um antes e um depois: a CMM como ponto de virada” e “Um antes e um depois: a EF na CMM como um diferencial para o aprendizado”. No tópico 2: “EF para aprender com seriedade e se divertir”, elencamos as categorias: “EF entre potencialidades e ambiguidades” e “EF e desenvolvimento a partir do estudo e do aprendizado”. No tópico 3: “A professora faz a diferença”, elencamos a categoria homônima.

### **Um ponto de virada**

Este tópico congrega duas categorias que destacam a influência institucional como ponto de transformação na vida das meninas em situação de vulnerabilidade social. Neste tópico, elencamos as percepções que nos possibilitam afirmar que a CMM se constituiu um recurso generalizado de resistência (RGR) na vida das meninas e que, por conseguinte, o mesmo ocorreu com as aulas de EF nessa instituição. Na teoria da salutogênese, os RGRs são elementos dos quais as pessoas podem lançar mão para enfrentar os estressores de maneira bem sucedida. Quando isso ocorre, experiências de vida consistentes são possibilitadas e o SCo é fortalecido (Antonovsky, 1996).

Esse aparato teórico vai ao encontro dos relatos das meninas, que destacam os estressores percebidos antes da chegada na instituição.

*Então, antes na minha escola, antes de eu vir pra cá, era bem perigosa” (E. Amarflis).*

*Na minha antiga escola, era um pouquinho triste a minha vida lá. Eu sofria bullying, todo mundo fazia bagunça comigo, os professores não gostavam de mim, a diretora também não gostava de mim (E. Áster).*

*Bom, minha vida antes de eu chegar aqui era legal, normal. Não tinha muito o que fazer (E. Salvia).*

Estressores são elementos que tensionam a vida podendo levar ao adoecimento (Antonovsky, 1996). Na esteira de Kirk (2018; 2021), vemos que as narrativas das meninas apresentam estressores (insegurança, bullying, baixa estima social, falta de oportunidade), indicando experiências de vida inconsistentes antes da chegada à CMM. Não obstante, conversas cotidianas informais com a gestora da instituição indicaram que as meninas atendidas vivem diante de vulnerabilidades que podem ir de uma complexidade menor, como

indicado nas narrativas, até uma complexidade maior como extrema pobreza, violência doméstica e sexual e tráfico humano.

As percepções, depois que elas chegam na instituição, é de que suas vidas parecem dar uma “virada de 180°”, conforme podemos representar com alguns relatos.

*Foi uma vida bem tranquila aqui (E. Amarílis).*

*Foi alegre, me senti mais feliz, mais à vontade, mais aconchegante, é isso (E. Áster).*

*Bom, quando eu cheguei aqui foi até legal. Todas me trataram bem. Eu tenho amigas que eu tenho até hoje. [...] Aí, quando eu cheguei aqui, tinha o soninho, que a gente brincava, estudava. Era bem divertido (E. Salvia).*

*Aí quando eu cheguei aqui, minha vida começou a melhorar. Eu conheci novos amigos. Eu amo essa escola (E. Acácia).*

*Eu sentei perto de uma menina, ela foi muito legal comigo e eu gostei muito da Casa da Mamãe Margarida. E eu não quero sair daqui (E. Azaléia).*

As narrativas indicam que as experiências de vida na instituição são mais consistentes. Contrastando estressores com RGRs, podemos observar: contra a insegurança, a segurança e a tranquilidade; contra a baixa estima social, a alta estima social e a amizade; contra a falta de oportunidade, o desenvolvimento pelo estudo e pela brincadeira; contra a tristeza, a felicidade etc. As percepções das meninas indicam que suas experiências de vida vão sendo impactadas positivamente com sua chegada na CMM. Isso tem uma reflexão histórico-cultural importante, pois esses sentimentos protetores revelam a materialidade da vida em prol do desenvolvimento humano permeado pela justiça social e condições de vida digna. Ou seja, não é apenas “estar feliz”, mas ter as condições concretas de vida para produzir felicidade. E isso tem um poder protetor que impacta, principalmente, na saúde mental. Krause (2011) indica que, quando as experiências escolares focam nos RGR elas passam a ser mais consistentes, assim, contribuindo para o bem-estar das crianças. Isso nos indica que a instituição passa a ser um refúgio e um RGR que contribui para o fortalecimento do SCo delas. Essa análise reverbera o argumento de Kirk (2018; 2021), de que o fortalecimento do SCo contribui para o enfrentamento dos efeitos perversos da precariedade na vida das pessoas.

O mesmo movimento observado no âmbito institucional, também é percebido nas aulas de EF. Com exceção de uma narrativa, o restante das meninas percebem diferenças significativas nas aulas de EF antes e depois de chegarem na CMM. Em relação às experiências inconsistentes, temos os seguintes relatos:

*Percepções de meninas em vulnerabilidade social sobre as aulas de Educação Física numa perspectiva histórico-cultural: do ponto de virada ao compromisso docente sensível*

*A professora nunca estava na escola, então a gente brincava em hora livre (E. Açucena).*

*É porque no começo, a gente ia lá, a gente já começava, tipo, a gente não fazia aula. [...] o professor não deixava explicar direito, a gente ia para cima e eu não conseguia. Eu não conseguia entender. Aí o tio brigava (E. Hortênsia).*

*Porque, como eu expliquei para o senhor, né, a gente só jogava queimada e os meninos futebol (E. Íris).*

*Porque na minha primeira escola, né, que eu comecei a EF, eu tinha um espaço pequeno, era numa sala e, tipo, não tinha como correr, brincar de pega-pega. E aí não tinha como fazer muitas atividades. Então, era aula livre, né? E na outra escola que eu também estudava era assim, era meio aula livre, né, porque lá também não tinha quadra (E. Lírio).*

*Porque lá na escola a gente não fazia quase nada. A gente só brincava de queimada. A única coisa que a gente brincava era queimada; não parava de brincar. Aí eu perguntava da professora se a gente podia brincar de futebol, qualquer coisa, mas que não fosse queimada; que a gente tinha brincado uma semana inteira de queimada. Aí ela ficava brava comigo por causa que o único jogo que ela gostava mais, que a gente brincasse, era queimada. Aí eu não me sentia muito confortável (E. Áster).*

As experiências prévias nas aulas de EF indicam inconsistências ou ausências: a aula que não tinha explicação, o professor que brigava, a falta de espaço e a falta de novos conteúdos são algumas percepções das experiências vividas nas aulas de EF. E, num ponto ainda pior, temos a ausência da aula pela falta do professor. Essas narrativas podem ser compreendidas a partir do fenômeno do desinvestimento pedagógico, quando falta a intencionalidade do/a professor/a em ofertar boas aulas de EF (Machado; Bracht, 2016). No entanto, não pretendemos culpabilizar os/as professores/as, já que esses fenômenos são demasiadamente complexos e exigem políticas e ações para sua mudança.

Nossa intenção aqui é compreender como as meninas percebem essas experiências prévias e como isso se contrasta com as experiências que elas passam a viver nas aulas de EF na CMM. Assim, vemos os seguintes relatos:

*Aqui é bem diferente. A tia Margarida monta uma roda e ela vai explicando as coisas. Depois a gente vai brincar (E. Amarílis).*

*[...] e aqui eu gosto mais das brincadeiras (E. Áster).*

*Aí a gente não fazia como a gente faz aqui. Aqui a gente... A tia Margarida fala uma coisa pra gente fazer. Ela monta ali e a gente faz (E. Íris).*

*Aqui eu gosto porque a gente tem bastante aula de EF, a gente aprende novas coisas (E. Jasmim).*

*Sim, porque aqui ensinam a jogar, né, que tem quadra pra brincar, correr, e é bem diferente das minhas outras escolas (E. Lírio).*

Contrariamente das experiências prévias, as percepções das meninas indicam que as aulas de EF na CMM passaram a ser consistentes e positivas. Isso pode ser observado a partir do fenômeno do investimento pedagógico, quando o/a professor/a se compromete com ministrar uma boa aula o que implica em sua intencionalidade docente (Almeida, 2017). De alguma forma, nossos dados nos permitem dizer que a relação entre o investimento e o desinvestimento docente podem implicar nas experiências de estudantes e comprometer o seu desenvolvimento. Kirk (2018; 2021) considera que as aulas de EF podem contribuir para que os efeitos da precariedade na vida de pessoas que estão em vulnerabilidade social sejam atenuados; algo que ele chama de pequenas vitórias.

### **Educação Física para “aprender com seriedade” e “se divertir”**

Esse tópico congrega as percepções das meninas que nos permitem observar ambiguidades que atravessam a própria área. Podemos colocar essas ambiguidades da seguinte forma: (1) A EF busca legitimar-se para ser uma “disciplina séria” como as demais, contudo os/as alunos/as parecem não gostar dessa “seriedade” de tais disciplinas. (2) Por isso, os/as alunos/as “gostam” da EF por ser uma “válvula de escape” da “sala de aula” e da “sobrecarga do estudo” das outras disciplinas, o que evidencia que esse componente curricular tem uma natureza diferente. (3) Contudo, esse “gosto” dos/as alunos/as não parece se encontrar com a “seriedade” que a EF almeja. Sendo assim, podemos nos questionar: é possível instituímos uma EF para aprender de forma séria e se divertir?

Há relatos que destacam percepções das meninas sobre a EF como uma espécie de “válvula de escape” no sentido de poder sair da sala de aula.

*Alegria. Tem que correr bastante, tem que pular. [...] Porque faz um tempão que eu não saio da sala. A professora às vezes briga com nós, porque os alunos toda hora estão agitados. Aí fica falando um tempão, fazendo atividade, até dar a hora de sair (E. Amarílis).*

*Eu só fico alegre, porque aí eu não preciso ficar na sala de aula (E. Salvia).  
Porque eu saio da sala de aula e eu tenho tempo para me divertir lá na quadra (E. Hortênsia).*

*Ah! Eu me sinto como se eu estivesse mais alegre, assim, mais divertido. [...] Porque, assim, eu estou fazendo tarefa na sala, aí eu fico com a cabeça quente, estressada. Eu vou para a aula de EF, aí eu fico mais legal, mais aliviada. Porque lá eu posso, tipo, é a hora de jogar, fazer qualquer coisa, de jogo assim (E. Jasmin).*

Essas respostas estiveram associadas ao questionamento do porquê delas gostarem da EF. E o sentimento de felicidade relatado é algo importante para se considerar seriamente

*Percepções de meninas em vulnerabilidade social sobre as aulas de Educação Física numa perspectiva histórico-cultural: do ponto de virada ao compromisso docente sensível*

na educação. Nesse sentido, vale apresentar outros relatos de percepções das meninas sobre a EF enquanto um tempo-espço de felicidade, liberdade, acolhimento e relacionamento.

*Muito feliz, muito alegre, muito emocionada. [...] Porque é uma coisa divertida. Uma coisa que faz a pessoa ficar alegre, se divertir, ficar livre (E. Lis).  
Ah! Acho legal, porque ela passa várias brincadeiras e ela ensina com calma (E. Alecrim).  
Quando eu participo eu acho muito feliz, que eu fico mais alegre. [...] E quando eu estou na aula da tia Margarida, eu me sinto mais à vontade, mais aconchegante (E. Áster).*

Esses dois grandes grupos de percepções entre a “válvula de escape” da sala de aula e a felicidade em participar das aulas destacam um desafio para a EF: como ensinar com seriedade e ser divertida ao mesmo tempo? A seguinte percepção na narrativa de uma das meninas evidencia e lança luz para refletirmos:

*Porque eu gosto muito de EF. [...] Porque é um tempo que a gente sai da sala. Mas, a gente sai da sala não só para brincar, a gente sai da sala para aprender sobre os esportes. [...] não só para brincar, mas para estudar” (E. Lírio).*

A questão e a percepção postas são importantes, pois, a EF na perspectiva histórico-cultural desenvolvida possui a potencialidade de engajar os/as alunos/as pelo gosto, pela liberdade e pela ludicidade. Mas, não pode recair numa espontaneidade do movimento pelo movimento, ou seja, de se tornar num “lugar vazio” para o desenvolvimento. Por outro lado, ela não pode se transformar numa “disciplina que aprisiona os/as alunos/as”, como se a “aula teórica” fosse a salvação da disciplina. Ou seja, como se a legitimidade da EF pudesse ser conquistada unicamente com a ação de ficar os/as alunos/as em sala.

Nesse sentido, a percepção de Lírio (que entendemos não ser a única) é uma luz que nos faz esperar por uma EF em que se aprende com seriedade e se diverte com liberdade, acolhimento e relacionamento. Os estudos de Cseplö et al. (2021), Costa e Oliveira (2023) corroboram as percepções que observamos e evidenciam que a EF pode contribuir para o acolhimento, a felicidade e o desenvolvimento pessoal num processo educacional mais amplo. Diante do exposto, consideramos que a EF numa perspectiva histórico-cultural deve manter em sua natureza o encanto que cativa as crianças, gerando afetos e fortalecendo o SCo, pois o seu trabalho pedagógico se dá com as experiências de vida em movimento. Dialogando com Kirk (2018; 2021) e Antonovsky (1996) vemos que as aulas de EF podem

proporcionar experiências mais consistentes e positivas quando ela faz valer sua natureza de ampliar a potencialidade do desenvolvimento humano para ser mais (Freire, 2022).

Oliveira (2024, p. 10) comenta que a EF orientada numa perspectiva crítica e ampliada da saúde “[...] é capaz de gerar experiências (cri)ativas diversas para a vida das pessoas”. Em diálogo com Antonovsky (1996), o autor expõe que quando as pessoas tem um SCo fortalecido, elas conseguem mobilizar RGRs que, no caso da EF, podem ser “[...] sociabilidade, comunicação, valores democráticos, resiliência, sentido para a vida etc. Tais recursos, contribuem para o gerenciamento do estado de tensão produzido pelos estressores (violência, *bullying*, exclusão etc.)” (Oliveira, 2024, p. 13, grifo do autor). As percepções das meninas nos permitem compreender que as aulas de EF potencializam esses processos relatados. E a felicidade emerge com um RGR necessário para catalisar outras formas de ser e estar no mundo em ação. Nesse sentido, a felicidade deve ser visualizada como um elemento *sine qua non* das aulas de EF numa perspectiva histórico-cultural, portanto, evidenciando em sua natureza a liberdade dos corpos para que possam conviver em movimento.

Cabe provocar a reflexão de que libertar os corpos das crianças não significa fazer da aula de EF uma espécie de espontaneidade leniente. Nesse sentido, Freire (1996) nos chama para desenvolvermos uma educação amorosa e com rigor técnico científico ao mesmo tempo. Quennerstedt (2019) nos brinda ao colocar que a EF necessita de uma organização pedagógica. Dialogando com Antonovsky e Dewey, o autor destaca que devemos organizar a potencialidade do crescimento das crianças, ensinando-as a aprender a aprender. Assim, poderemos fomentar a produção da sua saúde através de um SCo fortalecido (Quennerstedt, 2019).

Com essa perspectiva, podemos elencar outras percepções que emergem nas narrativas das meninas que colocam a EF como um tempo-espaço em que se estuda, aprende e se desenvolve. As meninas rememoraram seus aprendizados nas aulas:

*Eu aprendi a jogar uma bola, aprendi que tem outras brincadeiras, aprendi a fazer um brinquedo (E. Açucena).*

*Aprendi tacobol, a brincar de vôlei [...]. Queimada. Correr bastante, sem não cansar muito (E. Azaléia).*

*Eu já aprendi sobre basquete, sobre futebol, sobre taco e vôlei (E. Acácia).*

*Percepções de meninas em vulnerabilidade social sobre as aulas de Educação Física numa perspectiva histórico-cultural: do ponto de virada ao compromisso docente sensível*

Elas percebem que aprenderam os elementos da cultura corporal com respeito aos jogos, brincadeiras e esportes (Soares et al., 2016). E além dos aprendizados, as meninas ainda ressaltam outros elementos que não podem faltar na organização da EF:

*Porque sem professor não tem aula. E sem explicação, como é que a gente vai saber o jogo, como é que a gente vai saber jogar? Não tem como (E. Lírio).  
Porque se a professora não estiver, não vai ter esporte que ela vai ensinar para nós. E não pode faltar ela e os alunos. São os principais (E. Alecrim).  
Porque se a gente faltar, aí não vai ter com quem ela fazer a EF (E. Íris).  
[Não pode faltar] O equipamento (E. Açucena).  
[Não pode faltar] A instrução, o comando [...] e o alerta. [...] O alerta é para a gente se alertar mais, do que a gente não pode fazer e o que a gente pode. [...] O comando é para a gente comandar, não mexe nisso e não mexe naquilo e senta na rodinha. [...] Instrução, fala bem assim: esse jogo, ele foi feito para lá, lá, lá... Entendeu? (E. Áster).*

Esses trechos indicam que as meninas percebem o que não pode faltar nas aulas de EF: o/a professor/a, que é quem ensina; os/as alunos/as, que são os/as que aprendem; os materiais para a mediação do aprendizado; e a organização pedagógica de ensino-aprendizagem. Essas percepções vão se somando a outras para nos fazer compreender que a EF se torna uma zona de desenvolvimento iminente<sup>ii</sup> (ZDI) (Vigotski, 2021).

*Quando eu cheguei aqui, eu não sabia nem tacar numa bola para acertar o gol. Agora eu consigo, por causa que todo mundo me ensinava, até a tia Margarida (E. Áster).  
Porque agora eu consigo me esquivar de uma bola. Agora eu consigo tacar a bola. E agora eu consigo criar coisas, tipo, brinquedos (E. Açucena).*

Esses relatos expressam que as meninas percebem a EF como um espaço-tempo em que elas podem atingir o seu potencial de desenvolvimento, pois, aquilo que elas fizeram com a colaboração de alguém mais experiente num dia, no outro, elas conseguiram fazer sozinhas. Essa ZDI não é apenas observada nas narrativas expostas, mas, também em outras quando as meninas expressam que levaram para a vida aquilo que aprenderam na EF.

*No começo eu não sabia brincar de pique-bandeira. Aí eu aprendi aqui. Aí quando eu fui brincar com as minhas colegas, com as minhas primas lá na casa da minha avó, eu tive mais agilidade; eu já sabia o que fazer, como fazer (E. Salvia).  
Eu aprendo aqui, eu faço lá o jogo. Aí, quando eu chego lá em casa, eu vou brincar na rua. O pessoal fica, tipo, qual brincadeira a gente vai brincar? Aí eu falo as brincadeiras daqui e a gente brinca lá na rua (E. Jasmim).*

As narrativas vão indicando que as meninas fazem um uso cotidiano daquilo que elas aprendem nas aulas de EF, evidenciando que há um processo de aprendizado e desenvolvimento. Libâneo (2023) comenta que a educação desenvolvimental promove a apropriação e a reprodução das capacidades humanas construídas historicamente e incorporadas no conteúdo, o que guia os modos de pensar e agir no mundo. Nesse sentido, o conteúdo apreendido na escola passa a ser inserido também no cotidiano (Libâneo, 2023). As meninas significam seu aprendizado ao reproduzirem as capacidades humanas incorporadas nos jogos, nas brincadeiras e nos esportes que aprenderam nas aulas de EF numa perspectiva histórico-cultural. A apropriação ganha novos contornos e elas passam a inserir essas práticas corporais no seu cotidiano, assim, evidenciando a necessidade de mais e melhores aulas de EF, ou seja, em nosso caso, aulas pedagogicamente estruturadas na teoria histórico-cultural e na abordagem crítico-superadora (Soares *et al.*, 2016; Nascimento, 2018).

Há outra percepção relatada por uma das meninas de forma mais explícita que vai ao encontro da ZDI. Nesse caso, além de levar para a vida o que aprendeu, ela nos relata que ensinou outra criança a partir do que aprendeu nas aulas de EF.

*Tacobol eu não sabia. Aí aprendi. Aí quando brinca na rua eu já sei. Um dia, uma amiga minha perguntou como eu soube disso. Aí eu falei: através da minha professora que ensinou. [...] Ela falou: que bom! Você pode me ajudar? Aí eu ajudei ela. E eu falei, eu botei lá a garrafa, essas coisas. Aí eu falei tudo. E eu falei: você tem que tacar a bola para que caia. Eu falei assim: pega o taco e fica tacando assim, quando a pessoa for jogar para lá. Aí, ela conseguiu entender um pouco o que eu ensinei (E. Alecrim).*

Considerando a teoria de Vigotski (2021), podemos compreender que o ato de ensinar evidencia que a criança alcançou um nível mais elevado do domínio do conteúdo e das capacidades humanas incarnadas nele. Ou seja, ao ensinar, é necessário reorganizar e consolidar o próprio conhecimento. Em termos vigotskianos, podemos conferir que houve uma incorporação dos saberes mediados na ZDI e que passam a ser mediados pela própria criança. Ou seja, se antes era ela quem recebia a colaboração, agora é quem age colaborando com outra criança.

Por fim, observamos que as percepções das meninas indicam que é possível estabelecer uma EF que é séria e divertida ao mesmo tempo. Ou seja, que mantém um rigor metodológico e fomenta a amorosidade para experiências consistentes. Observando isso pelo prisma do SCo (Antonovsky, 1996), podemos destacar que o processo de tornar as

*Percepções de meninas em vulnerabilidade social sobre as aulas de Educação Física numa perspectiva histórico-cultural: do ponto de virada ao compromisso docente sensível*

experiências compreensíveis deve ser acompanhado de um sentido, o que permite gerenciar recursos presentes. Portanto, a organização da EF numa perspectiva histórico-cultural, ao se ater a esses elementos, pode promover o desenvolvimento humano em contextos de vulnerabilidade social.

**A professora “faz a diferença”**

Neste tópico, consideramos dois tipos de percepções apresentadas pelas meninas em suas narrativas e que destacam a relação professor/a-aluno/a como um fator essencial para o desenvolvimento. Seguindo a esteira vigotskiana, consideramos que a colaboração que promove a ZDI é um elemento relacional e, portanto, sedimentada de afetos (Vigotski, 2021). Há uma relação de afetos entre as meninas e a professora de EF que estão evidenciadas em suas falas.

Em primeiro lugar, as meninas expressam suas percepções sobre o que pensam que a professora espera delas.

*Que eu participe dos jogos e brincadeiras (E. Amarilis).*

*Que a gente preste atenção. [...] Que a gente faça o que ela está pedindo (E. Salvia).*

*Preste atenção, jogue direitinho, que a gente aprenda (E. Lírio).*

*Que faça as tarefas tudinho. Que não fique conversando com colegas, se não, atrapalha a fala dela, atrapalha outros colegas que querem brincar (E. Alecrim).*

*Prestar atenção, [...] aprender e evoluir mais na EF. E estudar sobre isso e ficar, tipo, grudado na mente também (E. Azaléia).*

*Eu acho que ela espera que a gente se comporte, que preste atenção e que a gente faça direito as atividades (E. Íris).*

*Obedecer, ouvir e respeitar. E contribuir (E. Açucena).*

*Que eu me comporte para ouvir as instruções que ela manda da atividade. E que eu tire uma nota mais alta (E. Áster).*

As narrativas evidenciam que as meninas possuem um respeito pela professora de EF e pelo seu trabalho. Prestar atenção, se comportar, fazer o que se pede, aprender o que está sendo ensinado, contribuir para a aula etc., são elementos que evidenciam um clima situacional profícuo para o aprendizado. Assim, podemos considerar que as meninas nutrem um sentido de respeito e consideração pela autoridade da professora no seu trabalho de ensinar. Essa autoridade deve estar pautada no diálogo, na problematização e na promoção da autonomia dos/as alunos/as (Freire, 1996; 2022). Quando as meninas demonstram apreço por querer atender à professora, nos comunicam que estão percebendo que a relação é dialógica e, portanto, pautada numa ética da reciprocidade.

Num contexto que acolhe meninas em vulnerabilidade social, a iniciativa docente é essencial (e isso não é exclusivo da EF). Nesse sentido, compreendemos que as percepções das meninas estão vinculadas a um contexto que vai se impregnando da intencionalidade docente. E é a ação volitiva da professora de EF que demarca as condições para que as meninas a respeitem. Sobre a atitude docente, comentam Caparroz e Bracht (2007, p. 33):

Compreender a vida como um processo que forma o professor como educador exige que ele conecte o intelecto, os sentidos, a memória e o afeto, de modo que se produza uma abertura em sua relação com o mundo para poder investigar e atuar didática e, pedagogicamente, em uma dada realidade social de modo reflexivo, o que implica a unidade da razão e da emoção.

A partir de Caparroz e Bracht (2007), percebemos que a autoridade docente é uma construção que inclui a sua competência que não é apenas técnica, mas, também sensível. Anteriormente, a professora de EF foi entrevistada e demonstrou trabalhar com estratégias baseadas no afeto para fortalecer o SCo das meninas. Nesse sentido, sua prática pedagógica perspectivou um caráter lúdico, recreativo e esportivo e foi atravessada pelo prazer, pela alegria, pela socialização e pela integração das crianças (Silva; Oliveira; Barros, 2025).

Por isso é possível afirmar que a professora faz a diferença, inclusive, quando as meninas relatam suas percepções acerca de como a veem. As seguintes narrativas contribuem para sustentar tal afirmação.

*Ela trata a gente bem, ela não grita com nós (E. Amarílis).*

*Eu acho ela uma professora muito legal, muito inteligente e paciente. Porque ela dá conselho para a gente (E. Lírio).*

*Ah! Eu acho ela legal. Ela é muito gente boa (E. Alecrim).*

*Ela é muito bonita, ela é legal, ela também é engraçada. E tem vezes que ela é muito, tipo, protetora. E também ela fala as regras que não pode fazer [...]. Ela explica direitinho uma tarefa (E. Azaléia).*

*Eu achei ela muito legal, muito inteligente (E. Acácia).*

*Eu acho ela muito legal, porque ela é muito educada. E também ela ensina para a gente todas as atividades (E. Íris).*

*Ela é uma pessoa muito divertida, muito alegre, muito legal. Assim, eu gosto muito dela. [...] Porque ela me ajuda nas atividades. Ela fala o que é para fazer, o que não é para fazer. Ela conversa comigo (E. Jasmim).*

*Acho ela muito legal. [...] Porque, como eu disse, ela explica, ela demonstra como tem que fazer. Ela ajuda quem não consegue (E. Salvia).*

As meninas percebem positivamente a professora em seu ser, estar e fazer docente na escola. De Vigotski (2021) a Antonovsky (1996), podemos tecer algumas reflexões. As percepções nos indicam que a mediação docente no processo da ZDI vai além de técnicas de

*Percepções de meninas em vulnerabilidade social sobre as aulas de Educação Física numa perspectiva histórico-cultural: do ponto de virada ao compromisso docente sensível*

ensino e expressa o afeto como um recurso potente para engendrar a colaboração e promover o desenvolvimento de capacidades psíquicas superiores. As meninas parecem querer participar das aulas e realizar as tarefas de estudo propostas, porque estar em colaboração com essa professora faz sentido. Krause (2011) afirma que os/as professores/as passam a ser a pessoa de referência na escola, responsáveis por fazer com que os/as alunos/as se sintam seguros/as e protegidos/as. Assim, de maneira mais geral, podemos considerar que o afeto docente emerge como um RGR do qual os/as alunos/as podem lançar mão para dar sentido às suas experiências de estudo para aprender e se humanizar.

Não obstante, podemos compreender que a presença docente, cuja intencionalidade se pauta na rigorosidade metodológica e na amorosidade do afeto, parece ser um elemento que vai sustentar as categorias analisadas nos tópicos anteriores. Ou seja, o ponto de virada na vida das meninas e o ver a EF como um espaço-tempo de aprendizado sério e divertido só é possível por conta do compromisso de professores/as que se implicam com um contexto social, fazendo da unidade razão e emoção o seu motor para transformar vidas. Assim, não é qualquer figura docente que se torna imprescindível para humanizar processos educativos com crianças em vulnerabilidade social, mas, aquela presença competente e sensível que busca uma ética dos oprimidos para salvar vidas ameaçadas.

### **Considerações transitórias**

Neste artigo, apresentamos, analisamos e compreendemos as percepções de meninas que estão em situação de vulnerabilidade social acerca das aulas de EF numa perspectiva histórico-cultural. As categorias indicam, inicialmente, que as meninas experimentam um ponto de virada em suas vidas ao chegar na CMM e nas aulas de EF, sendo que ambas se constituem como RGR. As meninas, também passam a perceber a EF como uma disciplina séria em que se aprende e se diverte, expressando ambiguidades que devem ser alvo de contínuas reflexões. A figura docente sustenta as percepções que as meninas apresentam, pois seu compromisso, competência e sensibilidade são necessárias para estabelecer uma ética humanizadora no processo de ensino-aprendizagem.

No caso específico da EF, esta pesquisa atesta a necessidade de sua valorização com melhores salários, carreira estável, condições materiais e reconhecimento social que assegurem a concretização de suas ações pedagógicas, inclusive, para que ela alcance mais e melhores aulas, neste caso, amparadas numa perspectiva histórico-cultural. Para isso,

políticas públicas devem ser criadas e executadas fazendo com que o potencial do componente curricular, para a saúde e a humanização dos/as alunos/as, seja alcançado. A EF tem demonstrado, ao longo dos anos, em pesquisas, práticas pedagógicas e sociais, a competência de professores e professoras comprometidos/as com a transformação social. No estudo conduzido, isso não foi diferente e nos faz sustentar a ideia de que, se devidamente reconhecido, o componente curricular pode alcançar melhores resultados com relação ao desenvolvimento humano para o acesso justo e democrático das pessoas à cultura corporal.

No geral, os resultados desta pesquisa dão indícios para a proposição de outras investigações com outros componentes curriculares, contextos, idades e públicos. Isso se faz necessário, para que alcancemos outras percepções que nos possibilite ampliar o rol de evidências, o que contribuirá para a formulação de políticas públicas inclusivas para os filhos e as filhas da classe trabalhadora, principalmente, aqueles que vivem em vulnerabilidade social. Assim, alcançaremos um compromisso de proteger vidas que são cotidianamente ameaçadas e que sofrem com os efeitos perversos da precariedade. Ofertar uma educação que faça a pessoa ter experiências de vida mais consistentes pode contribuir significativamente para sua saúde e humanização.

Entretanto, os efeitos das ações que temos atualmente ainda são transitórios. Mas, esperamos por construir, coletivamente, uma sociedade mais justa e igualitária para erradicarmos as vulnerabilidades que causam mal às pessoas. Nosso maior desejo é alcançar o tempo em que não mais dependeremos da educação para mitigar os efeitos perversos da precariedade. Não que a educação desapareça, mas porque o mundo viverá uma novidade na qual a estrutura social, em vez de excluir e segregar, possibilitará alcançarmos nossa potencialidade humana.

### Referências

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 03, p. 7-16, set./dez., 2017.

ANTONOVSKY, Aaron. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. **Health Promotion International**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 11-18, mar. 1996.

ARROYO, Miguel González. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência.** Petrópolis: Vozes, 2019.

*Percepções de meninas em vulnerabilidade social sobre as aulas de Educação Física numa perspectiva histórico-cultural: do ponto de virada ao compromisso docente sensível*

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

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

CAPARROZ; Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

COSTA, Fabiana Tavares; OLIVEIRA, Victor José Machado. Educação para a saúde na Educação Física escolar: uma leitura salutogênica da experiência de estágio. **Revista Cocar**, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-20, 2023.

CSEPLÖ, Erica *et al.* 'The teacher makes us feel like we are a family': students from refugee backgrounds' perceptions of physical education in Swedish schools. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [s.l.], v. 27, n. 5, p. 531-544, abr. 2021.

CUNHA, Marcia Borin; GIORDAN, Marcelo. As Percepções na Teoria Sociocultural de Vigotski: uma análise na escola. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 113-125, mai. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

KIRK, David. Precarity and physical education. **Journal of ALESDE**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 15-28, set. 2018.

KIRK, David. Precarity, the health and wellbeing of children and young people, and pedagogies of affect in physical education-as-health promotion. **Education & Didactique**, [s.l.], v. 15, n. 3, 165-178, set./dez. 2021.

KRAUSE, Christina. Developing sense of coherence in educational contexts: making progress in promoting mental health in children. **International Review of Psychiatry**, [s.l.], v. 23, n. 6, p. 525-532, dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 50-97.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MACHADO, Tiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. 2018.

OLIVEIRA, Victor José Machado. Um modelo teórico de promoção da saúde para a Educação Física: a salutogênese em cena. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 27, e.78460, jan./dez. 2024.

OLIVEIRA, Victor José Machado; BARROS, João Luiz da Costa; ROCHA, Jamillys Rocha. Imaginários sobre a Educação Física escolar no interior do Amazonas: registros de percepções e possibilidades de transformação. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 29, e290018, jan./dez. 2024.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 57-78.

QUENNERSTEDT, Mikael. Healthying physical education - on the possibility of learning health. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 1-15, jan. 2019.

SILVA, Ana Deborah Maciel; OLIVEIRA, Victor José Machado; BARROS, João Luiz da Costa. Narrativas (auto) biográficas de professoras de Educação Física em diálogo: a docência com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 717-741, nov. 2025.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 1-14, mai. 2015.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Larissa Barros; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; FIORATI, Regina Célia. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 251-269, abr./jun. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

---

## Notas

<sup>i</sup> Nossa premissa conceitual nos leva a ver as dimensões teoria-prática como numa relação indissociável e dialética. Por isso, acreditamos que os termos “aula prática” e “aula teórica” não contribuem para uma compreensão da natureza do ensino integral. Nesse sentido, temos preferido termos como aula em quadra, aula em sala, aula no pátio (locais onde a aula ocorre na mediação indissociável de teoria-prática).

<sup>ii</sup> No Brasil, o conceito é mais conhecido pela tradução “zona de desenvolvimento proximal”. Contudo, conforme indicam Prestes, Tunes e Nascimento (2015), a melhor tradução do russo para o português é zona de desenvolvimento iminente (ZDI), pois, ela ocorre no processo de colaboração entre a criança e a pessoa mais experiente com vistas ao desenvolvimento que está em iminência de surgir. Ou seja, destaca-se a máxima vigotskiana de que aquilo que a criança faz hoje em colaboração, vai conseguir fazer amanhã sozinha. Portanto, trata-se de uma condição potencial da criança para o desenvolvimento que é, no caso, iminente (ou seja, pode ocorrer ou não a depender da qualidade da colaboração) (Vigotski, 2021).

### **Sobre os autores**

#### **Victor José Machado de Oliveira**

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Estágio de pós-doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Professor da Faculdade de Educação Física e do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal de Goiás.

**E-mail:** oliveiravjm@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7389-9457>

#### **Ana Deborah Maciel da Silva**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas. Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Manaus.

**E-mail:** anadms.ufam@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-2544-6834>

#### **João Luiz da Costa Barros**

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Estágio de pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual do Ceará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq - PQ-C na área de EDUCAÇÃO, período de 2026-2029. Professor da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia e do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal do Amazonas.

**E-mail:** jlbarros@ufam.edu.br

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5459-8691>

Recebido em: 05/06/2025

Aceito para publicação em: 03/11/2025