UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

ADRIANE DE ANDRADE COSTA

OS SABERES SOCIOCULTURAIS LOCAIS DOS ALUNOS CAMPESINOS DO ENSINO MÉDIO MODULAR: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO BASEADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE EM MOJUÍ DOS CAMPOS/PA

MANAUS – AM

2026

ADRIANE DE ANDRADE COSTA

OS SABERES SOCIOCULTURAIS LOCAIS DOS ALUNOS CAMPESINOS DO ENSINO MÉDIO MODULAR: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO BASEADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE EM MOJUÍ DOS CAMPOS/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Física. O estudo contou com apoio institucional da CAPES e da FAPEAM.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira.

MANAUS – AM

2026

C837s Costa, Adriane de Andrade
Os saberes socioculturais locais dos alunos campesinos do ensino médio modular: experiências de ensino baseadas na Educação Física para a saúde em Mojuí dos Campos/PA / Adriane de Andrade Costa. - 2026.
194 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Victor José Machado de Oliveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, Manaus, 2026.

1. Educação Física. 2. Saberes Socioculturais Locais. 3. Educação para a Saúde no Eixo Ecológico. 4. Sistema de Organização Modular de Ensino. 5. Educação do Campo. I. Oliveira, Victor José Machado de. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. III. Título

ADRIANE DE ANDRADE COSTA

OS SABERES SOCIOCULTURAIS LOCAIS DOS ALUNOS CAMPESINOS DO ENSINO MÉDIO MODULAR: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO BASEADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE EM MOJUÍ DOS CAMPOS/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Física. O estudo contou com apoio institucional da CAPES e da FAPEAM.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de pesquisa: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Data da defesa: 27/02/2026

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira
Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros
Universidade Federal do Amazonas

Membro Titular: Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará

Membro Suplente: Prof. Dr. Felipe Quintão Almeida
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Membro Suplente: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Aos meus filhos, Hannah Thaynara Costa Rodrigues e
Andrew Rafael Costa Tavares,
amores da minha vida, minha força diária e a razão de nunca
desistir.

AGRADECIMENTOS

À minha família, filhos, mãe, pai, irmãos, cunhadas e sobrinhos, vocês são raízes que sustentam minha caminhada, sombras frescas que me acolhem nos dias áridos, luzes que me guiam nas noites de incerteza.

Aos colegas do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), companheiros de luta e resistência. Aos gestores e comunitários que mantêm vivo o SOME, em especial à comunidade de Ubinzal e à Escola Gerardo Monteiro, onde minha pesquisa encontrou chão fértil, agradeço como quem devolve à terra o fruto colhido. À turma do 2º ano/2025, que se fez protagonista, deixo minha gratidão em forma de esperança, pois cada gesto e palavra foi semente de futuro.

Aos colegas de turma e aos professores do PROEF, minha profunda admiração e gratidão pela inspiração, pelo diálogo constante e pelo apoio generoso que me ofereceram ao longo desta jornada. Em cada conversa, em cada troca de experiências, encontrei não apenas conhecimento, mas acolhimento, amizade e incentivo para continuar. Que a memória destes momentos de estudo, de risos, de desafios e de conquistas continue a nutrir meu percurso profissional e acadêmico.

De maneira especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira, meu profundo agradecimento. Como um igarapé que suavemente desenha seu curso na floresta, o senhor guiou meu percurso acadêmico, abrindo caminhos, suavizando pedras e iluminando curvas. Com sabedoria, regou minhas dúvidas com clareza; com paciência, acolheu meus tropeços e hesitações; com generosidade, compartilhou saberes que agora florescem em mim. E, assim, no curso deste trabalho, carrego não apenas conhecimento, mas a inspiração de quem ensina com o coração.

À banca avaliadora, que com olhar atento e palavras generosas lapidou este trabalho como artesão da madeira nobre da Amazônia, agradeço profundamente aos membros titulares: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros (UFAM) e Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa (UFPA); e aos membros suplentes: Prof. Dr. Felipe Quintão Almeida (UNIVASF), Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida (UFES). Suas contribuições foram rios que se encontraram, alimentando este trabalho com águas de sabedoria.

Assim, entre o som dos pássaros e o murmúrio das águas, deixo registrado que esta dissertação não é apenas minha, mas fruto de uma grande travessia coletiva, tecida com mãos, vozes e corações amazônicos.

"O território não é apenas o lugar onde estamos, mas o chão da nossa história"
Milton Santos

RESUMO

A região Amazônica, palco de tensões entre exploração e preservação ambiental em diversas escalas, demanda uma atuação engajada da escola e da comunidade na formação de cidadãos críticos e conscientes sobre as implicações dessas dinâmicas (muitas das vezes opressoras) para a vida e a saúde dos estudantes que se encontram nos contextos do campo. A pesquisa parte da premissa de que um currículo convencionalmente estruturado para o contexto urbano não atende às especificidades e aos saberes socioculturais dos alunos campesinos amazônidas. Assim, o estudo se ancora na educação como processo emancipatório que valoriza a diversidade e as particularidades amazônicas. Reconhece-se o potencial do ambiente natural amazônico para ressignificar as práticas metodológicas da Educação Física (EF) Escolar, alinhando-as aos saberes locais e à temática da educação para a saúde em uma perspectiva ecológica. Diante disso, a pesquisa centraliza-se na seguinte questão: Como sistematizar pedagogicamente o ensino da EF no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) a partir dos saberes socioculturais locais dos alunos campesinos com foco no eixo ecológico da educação para a saúde? O objetivo geral é investigar os processos de sistematização pedagógica do ensino dos saberes socioculturais locais dos alunos campesinos do ensino médio no SOME em uma educação para a saúde no eixo ecológico nas aulas de EF. Os objetivos específicos incluem: (a) Identificar os processos de sistematização do ensino dos saberes socioculturais locais articulados com a abordagem de educação para a saúde no seu eixo ecológico; (b) Analisar o processo de sistematização de ensino dos saberes socioculturais locais articulados com a abordagem da educação para a saúde no seu eixo ecológico; e (c) Desenvolver um recurso educacional relacionado à sistematização de ensino dos saberes socioculturais locais articulados com a abordagem de educação para a saúde no seu eixo ecológico. A Metodologia utilizada foi o Experimento Didático Formativo que, fundamentado no ensino desenvolvimental de Davydov, realizou-se no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), com discentes do 2º ano do Ensino Médio do SOME, na Comunidade de Ubinzal, município de Mojuí dos Campos/Pará. Os resultados demostraram que os alunos campesinos possuem saberes socioculturais amplos, construídos em suas práticas cotidianas e que, inicialmente, não eram reconhecidos nem articulados ao currículo escolar. A intervenção pedagógica, fundamentada na Teoria do Ensino Desenvolvimental, evidenciou que a mediação docente intencional e a sistematização desses saberes favoreceram saltos qualitativos na aprendizagem, maior engajamento e compreensão crítica dos alunos sobre a relação entre saúde, ambiente e modos de vida no campo. Esse processo foi registrado em um caderno pedagógico como materialização da resposta à pergunta da pesquisa. Por fim, apesar dos desafios estruturais do SOME, consideramos que os resultados indicam que a valorização do território e dos saberes socioculturais locais na EF a partir da autoria docente fortalece o protagonismo discente, assim como, promove uma aprendizagem significativa, contextualizada e humanizadora. Advogamos pela manutenção e fortalecimento do SOME enquanto política educacional para o desenvolvimento humano no interior do Pará.

Palavras-chaves: Educação Física; Saberes Socioculturais Locais; Educação para a Saúde no Eixo Ecológico; Sistema de Organização Modular de Ensino; Educação do Campo.

ABSTRACT

The Amazon region is the scene of tensions between exploitation and environmental preservation on various scales. This requires schools and communities to take action to educate citizens to be critical and aware of the implications of these dynamics (often oppressive) for the lives and health of students in rural contexts. The research is based on the premise that a conventionally structured curriculum for an urban context does not meet the specific needs and sociocultural knowledge of rural Amazonian students. Thus, the study is anchored in education as an emancipatory process that values diversity and Amazonian particularities. It recognizes the potential of the Amazonian natural environment to reframe the methodological practices of Physical Education (PE), aligning them with local knowledge and the theme of health education from an ecological perspective. In this context, the research is centered on the following question: How can the teaching of rural students' sociocultural knowledge be pedagogically systematized in PE classes, focusing on the ecological axis of health education, within the Modular Teaching Organization System (SOME)? The general objective of this study is to investigate the processes of pedagogical systematization of the teaching of sociocultural knowledge of rural high school students in the SOME, within a health education approach centered on the ecological axis, in PE classes. The specific objectives are: (a) to identify the processes of systematization of the teaching of sociocultural knowledge articulated with the ecological axis of health education; (b) to analyze the process of systematizing the teaching of sociocultural knowledge articulated with the ecological axis of health education; and (c) to develop an educational resource related to the systematization of teaching sociocultural knowledge articulated with the ecological axis of health education. The methodology adopted was the Formative Didactic Experiment, grounded in Davydov's Developmental Teaching theory, conducted within the scope of the Professional Master's Program in Physical Education in a National Network (PROEF), with students from the 2nd year of high school of the SOME, in the community of Ubinzal, Mojuí dos Campos municipality, state of Pará, Brazil. The results showed that rural students have extensive sociocultural knowledge, built up through their daily practices, which initially was not recognized or linked to the school curriculum. The pedagogical intervention, based on the Developmental Teaching Theory, demonstrated that intentional teaching mediation and the systematization of this knowledge promoted qualitative leaps in learning, greater student engagement, and a critical understanding of the relationship between health, environment, and rural ways of life. This process was recorded in a pedagogical notebook as the answer to the research question. Finally, despite the structural challenges of SOME, we believe that the results indicate that valuing the territory and local sociocultural knowledge in PE through teacher authorship strengthens student leadership and promotes meaningful, contextualized, and humanizing learning. We advocate for the maintenance and strengthening of SOME as an educational policy for human development in rural areas of Pará. Despite the structural challenges faced by the SOME, the results indicate that valuing territory and local knowledge in Physical Education strengthens student protagonism and teacher authorship, promoting meaningful, contextualized, and humanizing learning.

Keywords: Physical Education; Local Sociocultural Knowledge; Health Education in the Ecological Axis; Modular Teaching Organization System (SOME); Rural Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Dimensões da Dinâmica Territorial.....27
Figura 2 - Ciclo de tarefas dos Pilares do Senso de Coerência na Educação Física.....38
Figura 3 - Teoria da atividade de estudo na relação com as teorias auxiliares como sistema de teorias.....45
Figura 4 – Dinâmica dos Circuitos do SOME.....54
Figura 5 – Localização do Município de Mojuí dos Campos/PA.....55
Figura 6 - Localização das Comunidades dos Circuitos do SOME/Mojuí.....56
Figura 7 – Comunidade de Ubinzal e a expansão do agronegócio na região.....57
Figura 8 – Mapa conceitual do Experimento Didático Formativo da Pesquisa.....65
Figura 9 - Dinâmica das Ações de Ensino de Davydov.....66
Figura 10 - Fluxograma da Pesquisa Qualitativa proposta.....69
Figura 11 – Esquema da Análise da pesquisa desenvolvida.....70
Figura 12 - Explicando as Camadas do Recurso Educacional.....73
Figura 13 - 1º Vídeo: Impactos ambientais causados pelo homem.....94
Figura 14 - 2º Vídeo: Impactos ambientais: Você pode ajudar.....95
Figura 15 - 3º Vídeo: Justiça Climática: os impactos sociais das mudanças climáticas.....96
Figura 16 - 4º Vídeo: Retrato das comunidades de Mojuí dos Campos e o Agronegócio 97
Figura 17 - Aula em Sala: Registro das impressões sobre os vídeos - Equipe Onça Pintada..... 99
Figura 18 - Aula em Sala: Teste da “Pegada Ecológica” 101
Figura 19 - Aula em Sala: Teste da “Pegada Ecológica” - Equipe Capivara.....101
Figura 20 – Artes produzidas pelos alunos.....114
Figura 21 – Avaliações inicial (esquerda) e final (direita) da aluna R.S.....128
Figura 22 – Avaliações inicial e final da aluna V.M.....130
Figura 23 – Atividade “Toró de Palavras”: Palavras proferidas pelos alunos na dinâmica 136
Figura 24 – Capa do Caderno Pedagógico.....147

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Desafios encontrados na comunidade.....59
Fotografia 2 - Desafios encontrados contra o governo.....60
Fotografia 3 - Alunos fazendo a Avaliação Diagnóstica.....93
Fotografia 4 - Exposição dos Conceitos (Slides).....94
Fotografia 5 - Aula em Sala: formação das equipes.....99
Fotografia 6 - Aula em Sala: Atividade “Toró de Palavras” 100
Fotografia 7 - Aula prática no campo de futebol: Roda de conversa e alongamento em grupo.....103
Fotografia 8 - Aula prática no campo de futebol: Brincadeira em grupo: Pega Cobra.....104
Fotografia 9 - Aula prática no campo de futebol: Atividades na Chuva.....104
Fotografia 10 - Aula prática: Caminhada em ambientes diversos.....107
Fotografia 11 - Aula prática: Registros da temperatura em diferentes ambientes.....108
Fotografia 12 – Aula em ambientes aquáticos: Atividades Aquáticas desenvolvidas.....110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro síntese das ações para a organização do ensino.....78
Quadro 2 - Ações da Atividade de Estudo aplicadas nas Aulas.....83
Quadro 3 - Primeiro encontro da pesquisa: Apresentação dos Conceitos.....91
Quadro 4 - Segundo encontro da pesquisa: compartilhando minhas impressões.....97
Quadro 5 - Terceiro encontro da pesquisa: vivências de atividades físicas no contexto local.....102
Quadro 6- Quarto encontro da pesquisa: minhas experiências, meus saberes.....105
Quadro 7- Quinto Encontro da pesquisa: Refletindo minhas ações.....112
Quadro 8 - Sexto Encontro da pesquisa: Caminhada ecológica.....115
Quadro 9 - Demonstração da comparação de resultados das avaliações iniciais e finais dos conceitos desenvolvidos.....129

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Comum Curricular
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCEPA	Documentos Curriculares do Estado do Pará
DRE	Distrito Regional de Ensino
EF	Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCCR	Plano de Cargos e Carreira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PELC	Programa Esporte e Lazer da Cidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRISE	Programa de Ingresso Seriado
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física
SCo	Senso de Coerência
SEDUC-PA	Secretária de Educação do Estado do Pará
SEL	Setor de Esporte e Lazer
SEMED	Secretária Municipal de Educação
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclareciso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEPA	Universidade do Estado do Pará
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

MEU IGARAPÉ DA VIDA: CORRENTEZAS DE MEMÓRIAS 15

ÉGUA! BORA LÁ COMEÇAR ESSA CONVERSA: UMA INTRODUÇÃO QUE TE PUXA PARA O MEIO DO IGARAPÉ 19

1 IGARAPÉS DE TEORIAS: AS ÁGUAS QUE NUNCA PARAM 25

1.1 Relações dos saberes socioculturais locais com a Educação Física 25

1.1.1 Território e territorialidade: meu território, meus saberes 25

1.1.2 Os saberes socioculturais locais na Amazônia brasileira 30

1.1.3 A Educação Física e os saberes socioculturais locais 36

1.2 Educação Física e educação para a saúde no eixo ecológico: a teoria da salutogênese 40

1.2.1 A teoria da salutogênese 40

1.2.2 Educação Física e educação para a saúde no eixo ecológico: uma interação necessária com a salutogênese 43

1.3 Ensino desenvolvimental e Educação Física 51

1.3.1 As bases teóricas que preconizaram a emergência do ensino desenvolvimental 51

1.3.2 Ensino desenvolvimental: uma teoria eficaz para a educação atual 56

1.3.3 Ensino Desenvolvimental e Educação Física: uma relação profícua 59

2 RAMAIS METODOLÓGICOS 62

2.1 Natureza e tipo da pesquisa 62

2.2 Contexto, território e curumins da pesquisa 62

2.2.1 Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) em Mojuí dos Campos/PA: funcionamento, contribuições sociais e desafios 62

2.2.2 Curumins da pesquisa, critérios de inclusão e de exclusão 71

2.2.3 Aspectos éticos 71

2.3 Método, técnicas e instrumentos 72

2.3.1 O experimento didático formativo 72

2.3.2 Técnicas e instrumentos de produção de dados 77

2.4 Sistematização e análise dos dados 78

2.5 A construção do recurso educacional 82

3 AÇÕES E INTENCIONALIDADE DOCENTE 85

3.1 Organização e planejamento de um experimento didático formativo na abordagem do ensino desenvolvimental 85

3.1.1 Reflexões iniciais para a organização da atividade de estudo e do plano ensino 85

3.1.2 Planejar para desenvolver: a construção didático-pedagógica das aulas sob a ótica do ensino desenvolvimental 90

3.2 Episódios de ensino das aulas de Educação Física: estratégias de educação para a saúde no eixo ecológico a partir dos saberes socioculturais locais 100

3.3 Reflexões sobre o trabalho docente: da atividade de ensino em questão..... 127

3.3.1 Flexibilidade do planejamento que evidencia a necessidade da autoria e intelectualidade docente 127

3.3.2 Sobre a avaliação diagnóstica e a zona de desenvolvimento iminente 132

4 AÇÕES DISCENTES RELACIONADAS AO PROCESSO DE APRRENDIZAGEM 137

4.1 Evidências do desenvolvimento qualitativo dos estudantes..... 137

4.2 Realidade concreta de vida e os processos de aprendizagem dos alunos 149

5 RECURSO EDUCACIONAL: UM LEGADO DA AÇÃO DOCENTE 156

5.1 Materialização da prática docente: organização didático-pedagógica baseado no ensino desenvolvimental 157

5.2 Descrição do recurso educacional: sequência pedagógica percorrida 159

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 162

7 REFERÊNCIAS 166

8 APÊNDICES 174

APÊNDICE I – Roteiro de observação e produção do diário de campo 174

APÊNDICE II - Modelo de elaboração dos planos de aulas 175

APÊNDICE III – Organização da atividade de estudo: análise, organização do conteúdo e formulação de tarefas de estudo. 176

APÊNDICE IV - Plano de ensino 183

APENDICE V - Resultados das avaliações inicial e final 186

APÊNDICE VI - Avaliação diagnóstica 188

APÊNDICE VII - Slides da aula 189

9- ANEXOS..... 192

ANEXO I – Pegada Ecológica..... 192

MEU IGARAPÉ DA VIDA: CORRENTEZAS DE MEMÓRIAS

Ainda assim estarei pronto pra comemorar
Se eu me tornar menos faminto
E curioso, curioso
O mar escuro, trará o medo lado a lado
Com os corais mais coloridos

Valeu a pena, ê ê
Valeu a pena, ê ê
Sou pescador de ilusões
Sou pescador de ilusões

(Pescador de Ilusões – O Rappa, 1996)

Essa música teve e continua a ter um papel significativo na minha trajetória pessoal e acadêmica, proporcionando uma reflexão profunda sobre a busca por significado e a fé em meio às adversidades da vida. A ideia de que sempre há mais peixes no rio do que se possa pescar, motiva o pescador a continuar lançando sua rede. Essa metáfora é frequentemente usada para ilustrar a persistência na busca por objetivos ou o sucesso em algo que parecia impossível; uma verdadeira utopia. Hoje, aos 39 anos, posso afirmar que essa utopia se realizou em minha vida e ainda tem muito a se concretizar.

Minha história de vida é marcada por desafios e resiliência. Sou a única filha em uma família com quatro irmãos e com pais com pouca escolaridade e baixo poder aquisitivo. Meu percurso educacional começou em 1991, aos cinco anos de idade, na cidade de Santarém, Estado do Pará, em uma escolinha improvisada no quintal de uma professora no bairro periférico de Uruará, onde nasci, cresci e ainda resido atualmente. Foi nessa escola improvisada que tive meus primeiros contatos com as letras e os números. A professora, cujo nome não recordo, provavelmente tinha apenas formação de Ensino Fundamental, pois, segundo as lembranças de minha mãe, ela ainda era muito jovem. Essa escola não tinha nenhum credenciamento oficial e servia apenas como reforço escolar, já que não disponho de nenhum documento que comprove essa experiência inicial.

Aos seis anos de idade, estudei em uma escolinha chamada Portuário, que funcionava nos fundos de uma igreja no meu bairro. A professora Zoraide era uma senhora carinhosa e atenciosa, com quem tive a oportunidade de conviver no meio

social do nosso bairro até o seu falecimento em 2015. Sua perda foi sentida por todos os moradores e ex-alunos. Aos sete anos, comecei na escola pública regular, entrando na "primeira série fraca". Aos oito anos, frequentei a "primeira série forte", um modelo de ensino vigente na época que acabou atrasando meus estudos em um ano. A partir daí, nunca mais reprovei e nem fiquei em recuperação.

A leitura sempre foi uma das minhas paixões. Aos 13 anos de idade, quando fui apresentada aos livros de histórias fictícias e romances, mergulhei nesse universo e nunca mais parei de ler. Atualmente, já li mais de 500 livros. Ler e colecionar livros se tornou um *hobby* que levo para a vida toda. Tenho orgulho de incentivar e influenciar minha família, especialmente os mais jovens, a seguir esse caminho da leitura; e tenho obtido sucesso nessa missão.

Sempre fui uma aluna dedicada. Nunca tirava notas baixas e sempre era eleita como representante de turma no Ensino Fundamental. Aos 16 anos de idade, ingressei no Ensino Médio em uma escola bastante rígida chamada Colégio Rodrigues dos Santos, onde fui bem-sucedida nas disciplinas. No entanto, no segundo ano do Ensino Médio, fui surpreendida por uma gravidez não planejada. A gravidez na adolescência pode ser aterrorizante e incapacitante; pelo menos, foi assim que me senti. Sem o apoio familiar, meu pai queria me forçar a casar e me mandou embora de casa. Fui morar com a família do pai da minha filha, que me acolheu e com quem convivi por três anos, aos quais sou imensamente grata pelo apoio. Contudo, para a adolescente que tinha como sonho ser enfermeira, prestando vestibular seriado (PRISE) para concretizar esse objetivo, encontrar-se na situação de se tornar mãe, esposa e dona de casa sem planejamento ou desejo para isso se mostrou um período de tensão, inquietação, desespero e reflexão.

Contudo, desistir nunca foi uma opção para mim. Eu sabia que apenas a educação poderia mudar a minha história e, agora, a história da minha filha, Hannah Thaynara Costa Rodrigues. Concluí o Ensino Médio em 2004, aos 18 anos, e passei no vestibular no ano seguinte na Universidade Estadual do Pará (UEPA). Não escolhi Enfermagem, pois acreditava que minhas notas não seriam suficientes devido à alta concorrência. No entanto, fui inspirada pela minha professora de Educação Física (EF) no final do Ensino Médio, a prof.ª Rita Peloso. Ao observar o quanto essa área era promissora e desafiadora, optei pela Licenciatura Plena em EF. Para minha surpresa, fiquei em 5º lugar de 15 vagas disponíveis e, com minha nota, também teria

passado em Enfermagem. Hoje, sou grata pela escolha que fiz, pois sou apaixonada pela EF Escolar e me sinto totalmente realizada profissionalmente.

Minha trajetória acadêmica foi repleta de desafios. A universidade ficava muito longe da minha residência e eu não tinha trabalho e nem quem pudesse me ajudar financeiramente, nem mesmo para comprar as passagens do transporte coletivo. Para conseguir ir e vir, consegui uma bicicleta montada de forma improvisada, visualmente simples e desprovida de beleza, mas que me serviu por muito tempo, até ser roubada. No segundo ano da graduação, comecei a trabalhar meio período como professora de ginástica no Programa Esporte e Lazer na Cidade (PELC), junto com a professora que me inspirou a entrar no curso. Trabalhei nesse programa e na prefeitura na área do lazer por três anos, desempenhando diversas funções: professora de ginástica e dança, coordenadora de polo, coordenadora e avaliadora do programa, e supervisora dos agentes de lazer.

Essa experiência foi extremamente significativa para minha vida acadêmica e profissional, a ponto de inspirar o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): "Sentido e Significado do Lazer para Cadeirantes da Cidade de Santarém", pois as dificuldades enfrentadas por essa classe marginalizada eram evidentes. Em maio de 2008, ainda como acadêmica, fiz um concurso da SEDUC/PA, mas não fui chamada de imediato. Concluí minha graduação em 10 de janeiro de 2009, ocasião em que a música "Pescador de Ilusões" do grupo O Rappa foi o tema da minha entrada na apresentação da festa. Com uma forte vontade de atuar e fazer a diferença na área escolar, comecei a trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental no mesmo ano. No entanto, após um mês, percebi que não me identificava com essa faixa etária e fui realocada para trabalhar na SEMED, no Setor de Esporte e Lazer (SEL).

Em abril de 2010, fui contratada pela Seduc/PA para trabalhar no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), e assim começou efetivamente minha jornada como professora de EF Escolar. Aos 24 anos, adentrei no mundo das vivências nos interiores dos contextos ribeirinho e campesino da Amazônia, com a missão de desempenhar minha função de educadora, instigando a reflexão crítica e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada frente a realidade dos alunos. Busquei problematizar questões pertinentes às suas vivências, orientando-os e colaborando na formação de cidadãos conscientes.

Em novembro de 2011, fui nomeada pelo concurso prestado em 2008 e decidi permanecer na área rural com o SOME, onde estou até hoje. Em 2012, iniciei a pós-graduação, que representou um novo capítulo no meu igarapé da vida, repleto de oportunidades para aprofundar meus estudos e contribuir para o avanço do conhecimento na minha área. Como queria continuar com o tema do meu TCC, fiz uma especialização em Educação Especial e Inclusiva, permitindo-me aprofundar nesse assunto, o que se revelou importante posteriormente. Em 2013, tive meu filho Andrew Rafael Costa Tavares, diagnosticado com TEA (Transtorno do Espectro Autista) aos quatro anos. Acredito que meus estudos na área da inclusão me prepararam para saber lidar e ajudar meu filho.

Mesmo com o diagnóstico do meu filho, decidi continuar no SOME, pois tenho muito apoio familiar e o pai se dispôs a cuidar das terapias e da vida escolar dele. Além disso, me identifiquei profundamente com o ensino no interior da Amazônia, encontrando ali um estímulo para renovar a minha prática pedagógica. Sinto que realmente faço a diferença na educação dos meus alunos, e me sinto realizada e motivada a dar o meu melhor por eles. Percebo suas necessidades, anseios e potencialidades, e sei que posso contribuir para sua formação pessoal e social através da *práxis* da EF.

Pensando em aprimorar constantemente minha prática pedagógica e oferecer uma educação crítico-emancipatória consistente, procurei sempre me aperfeiçoar e estudar. Em 2022, iniciei uma segunda graduação a distância em Ciências Biológicas na Universidade Uniasselvi. Em 2024, comecei uma pós-graduação em Educação Contemporânea com ênfase em Educação Ambiental, oportunizada pela SEDUC/PA. No mesmo ano, alcancei um dos meus maiores objetivos: ingressar no Mestrado Profissional em EF. Isso tem me permitido contribuir para o ensino nas comunidades onde trabalho, oferecendo aulas contextualizadas e reflexivas sobre seus territórios Amazônicos, além de colaborar com pesquisas acadêmicas. Meu intuito é ressaltar a relevância de estudos que abordem as realidades dos meus alunos e destacar o protagonismo e as vivências socioculturais dessa população, frequentemente negligenciada.

ÉGUA! BORA LÁ COMEÇAR ESSA CONVERSA: UMA INTRODUÇÃO QUE TE PUXA PARA O MEIO DO IGARAPÉ

Sabe-se que a região Amazônica é alvo de interesses e ações diversas em escalas local, regional, nacional e global, evidenciando conflitos entre degradação/destruição e proteção/conservação ambiental. A escola, como instituição responsável por incentivar, influenciar e formar cidadãos críticos e conscientes, deve participar desse debate ambiental e considerar suas implicações para as condições de vida e de saúde dos estudantes amazônidas. Além disso, é essencial correlacionar os saberes socioculturais locais desses alunos com os conteúdos específicos da matriz curricular obrigatória, promovendo um ensino contextualizado e crítico-emancipatório, com princípios voltados para uma sociedade mais equilibrada na relação com os outros e com o meio ambiente.

Brígida e Ramos (2020) defendem a necessidade de um currículo ribeirinho para a EF como de extrema importância e urgência, já que as práticas pedagógicas que se aplicam a uma realidade urbana nem sempre são adequadas à realidade ribeirinha. Compreende-se que o mesmo pode ser dito para a realidade campesina. O currículo urbano não atende às necessidades de quem mora em uma comunidade rodeada por rios, ou no caso deste estudo, rodeada por florestas. Isso ocorre porque ele não considera os saberes socioculturais locais que dão sentido para os modos de viver nos diversos territórios.

Oliveira, Barros e Rocha (2024) corroboram nossas ideias, ao compreender os imaginários atribuídos à EF escolar em municípios do interior do Amazonas, possibilitando que nos coloquemos em processo de reflexão da interiorização desse componente curricular frente aos desafios e às possibilidades do seu trato didático-pedagógico. Isso nos possibilita pensar em EF das escolas Amazônidas nos contextos das florestas e dos rios e não apenas em EF convencional nas escolas.

O tema deste estudo é parte de uma trajetória pessoal que abrange vivências em comunidades rurais e frequentes indagações sobre a educação construída na diversidade dos povos e de suas perspectivas de reprodução no espaço e no tempo da realidade amazônica. Dessa forma, a pesquisadora se encontra profundamente envolvida nessa pesquisa devido ao trabalho como docente do SOME em

comunidades rurais do interior da Amazônia, especificamente no Estado do Pará, desde 2010 até os dias atuais.

A partir de observações e experiências com os alunos, tornou-se evidente que eles enfrentam diversas dificuldades relacionadas à: infraestrutura, família, política, sociedade, saúde, meio ambiente, economia, transporte, acesso à informação, entre outros fatores. Entre os problemas mais acentuados estão os ambientais, ligados à expansão agrícola e pecuária na região de Mojuí dos Campos, onde a pesquisa foi conduzida. Além disso, somam-se as questões relacionadas à saúde e às condições de vida da população campesina.

> Nessa relação homem-natureza a educação se faz de extrema importância no sentido de proporcionar à população e, principalmente, aos menos favorecidos uma educação emancipatória que valorize a diversidade e as especificidades da Amazônia, além de oportunizar processos de mobilizações e práticas que objetivem promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia (Gohn, 2004, p. 24).

Portanto, é essencial analisar a Amazônia em vários contextos de maneira crítica e numa perspectiva sociocultural. Dessa forma, a educação dos povos tradicionais ribeirinhos e campesinos surge como uma excelente oportunidade para um diálogo científico com as humanidades, partindo do princípio de que a educação transforma vidas e precisa ser defendida em todo o território brasileiro. No contexto das aulas de EF, o ambiente natural entremeado por florestas e rios oferece inúmeras possibilidades para sistematizar e repensar práticas metodológicas que envolvem esse componente curricular. Em nossa pesquisa foi fundamental que essas práticas estivessem alinhadas com os saberes socioculturais locais e, principalmente, contextualizadas com a temática da educação para a saúde no eixo ecológico.

Diante desse contexto, surge a seguinte problematização para esta pesquisa: **Como sistematizar pedagogicamente o ensino da EF no SOME a partir dos saberes socioculturais locais dos alunos campesinos com foco no eixo ecológico da educação para a saúde?**

Nesse sentido, o presente estudo tem o **objetivo geral** investigar os processos de sistematização pedagógica do ensino da EF no SOME a partir dos saberes socioculturais locais dos alunos campesinos com foco no eixo ecológico da educação para a saúde. E como **objetivos específicos**, coloca-se: (a) Identificar os processos

de sistematização do ensino dos saberes socioculturais locais articulados com a abordagem de educação para a saúde no seu eixo ecológico; (b) Analisar o processo de sistematização de ensino dos saberes socioculturais locais articulados com a abordagem da educação para a saúde no seu eixo ecológico; (c) Desenvolver um recurso educacional relacionado à sistematização do ensino dos saberes socioculturais locais articulados com a abordagem de educação para a saúde no seu eixo ecológico.

A partir deste estudo, abrolhou um Caderno Pedagógico como recurso educacional em forma de *e-book* cujo propósito foi dar uma resposta empírica ao problema da pesquisa. Ele tem como intuito subsidiar e auxiliar graduandos e professores em sua prática pedagógica, que se encontram intimamente ligados às localidades e aos saberes pesquisados neste projeto (mas, também, como projeção para outros). Assim é favorecida a contextualização do ensino e da aprendizagem dos alunos, enaltecendo e valorizando seus saberes socioculturais locais e tendo suas identidades culturais respeitadas. O documento final da pesquisa foi enviado às instituições e atores sociais delimitados neste estudo.

Na sequência, na PRIMEIRA SEÇÃO apresenta-se o referencial teórico intitulado “IGARAPÉS DE TEORIAS: As águas que nunca param”, que traz três subseções:

Na primeira subseção, três pontos discutem a complexa relação entre território, territorialidade e saberes socioculturais voltados para o ensino da EF com ênfase no contexto amazônico. A relevância dos saberes locais para a identidade e subsistência dos povos amazônicos é destacada, assim como, a necessidade de uma educação que valorize esses saberes, especialmente, na EF. Uma perspectiva cultural é proposta como meio para formar indivíduos críticos e valorizar a diversidade e os saberes socioculturais locais. A importância de contextualizar as práticas corporais e reconhecer a corporeidade dos habitantes da região em seu território é enfatizada, defendendo uma EF integrada à Amazônia.

A segunda subseção, apresenta a Teoria da Salutogênese, desenvolvida por Aaron Antonovsky, que propõe uma abordagem inovadora na promoção da saúde, rompendo com o modelo biomédico centrado na doença e enfatizando os recursos generalizados de resistência que, quando acessados, contribuem para a produção e a manutenção do bem-estar humano. Centralizada no fortalecimento do senso de

coerência (e dos seus pilares: compreensibilidade, maleabilidade e significância), a teoria utiliza a metáfora do "rio da vida" para ilustrar a saúde como um processo contínuo e fortemente vinculado às condições de vida, ou seja, ao contexto sociocultural. Relembramos que, no Brasil, a EF Escolar historicamente foi influenciada por paradigmas biomédicos e militares, mas que foram criticados pelo Movimento Renovador da Educação Física nos anos 1980. Essa crítica, atenuada pelo contexto intelectual permitiu emergir uma perspectiva mais ampla e crítica sobre o tema da saúde.

A terceira subseção explora a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que propõe uma abordagem psicológica-pedagógica focada na construção de conceitos teóricos e na internalização do conhecimento pelos estudantes. Essa proposta contrasta com modelos de ensino acríticos, puramente informativos e focados na mera memorização. No panorama da educação contemporânea, essa teoria se revela um campo promissor e fecundo, pois o professor desempenha um papel fundamental na estruturação e organização da atividade de estudo, estimulando a análise, a generalização e a reflexão crítica. Especificamente na EF, essa perspectiva expande o ensino para além da ação motora executada de forma aparente, possibilitando que os alunos reflitam sobre os significados culturais e históricos das práticas corporais e compreendam sua profunda relação com a sociedade. Duas metodologias reforçam essa abordagem: o experimento didático formativo, que integra conhecimentos práticos e científicos para enriquecer o aprendizado; e a abordagem radical-local, que estabelece conexões entre as práticas pedagógicas e o contexto sociocultural dos alunos. Dessa forma, o ensino desenvolvimental na EF não somente aprimora as habilidades motoras, mas também promove uma formação crítica e reflexiva sobre o papel do aluno na sociedade com as práticas corporais.

A SEGUNDA SEÇÃO, intitulada "Ramais Metodológicos", expõe a metodologia empregada no estudo. Nela, é apresentada a natureza qualitativa e o tipo da pesquisa centrada na didática, o território e contexto da investigação, os curumins[1] envolvidos e os critérios de seleção (inclusão e exclusão). Também, são explicitadas as considerações éticas da pesquisa com seres humanos. Detalha-se o método de

[1] Termo regional, oriundo da linguagem indígena, que significa criança.

produção de dados centrado no experimento didático formativo, bem como os instrumentos e procedimentos aplicados e a estratégia de análise dos dados coletados. Ainda, é explicado o método de construção do recurso educacional e as camadas fundamentais para a sua produção.

A TERCEIRA SEÇÃO apresenta os resultados da pesquisa no que se refere às ações e à intencionalidade docente, evidenciando de forma detalhada todo o percurso pedagógico vivido e proposto intencionalmente pela professora/pesquisadora. Nessa seção, descreve-se o processo de organização da atividade de estudo e da materialização do plano de ensino que fundamentaram o desenvolvimento da metodologia proposta, bem como sua efetivação no cotidiano das aulas. São apresentados, ainda, os episódios de ensino, nos quais se explicitam as decisões pedagógicas tomadas, as intervenções realizadas e as adaptações necessárias ao longo do percurso. Ademais, a seção contempla o relato das impressões, reflexões e aprendizagens construídas pela docente ao longo da experiência, possibilitando uma análise crítica do processo formativo e de suas contribuições para a prática pedagógica e para o desenvolvimento dos estudantes.

A QUARTA SEÇÃO dedica-se à análise das ações e das impressões dos discentes ao longo do processo de estudo, buscando evidenciar o seu papel ativo na construção do conhecimento. Nessa parte do trabalho, são apresentadas as evidências dos saltos qualitativos na aprendizagem, identificadas a partir das tarefas de estudo realizadas e das formas pelas quais os estudantes passaram a compreender e mobilizar os conceitos trabalhados. Além disso, na seção é analisado como essas aprendizagens se relacionam com as realidades concretas de vida dos alunos, demonstrando de que modo os conhecimentos construídos no contexto escolar repercutem em suas práticas cotidianas, percepções de mundo e atitudes frente às questões sociais, ambientais e de saúde que os atravessam.

A QUINTA SEÇÃO apresenta o recurso educacional produzido a partir da experiência pedagógica desenvolvida na pesquisa, compreendendo-o como um legado da ação docente e como materialização de uma prática didático-pedagógica orientada pelos pressupostos do ensino desenvolvimental. Por meio da descrição do caderno pedagógico, explicitam-se seus fundamentos teóricos, sua organização estrutural e sua intencionalidade formativa, evidenciando como a sequência pedagógica foi sistematizada para articular EF, saúde, meio ambiente e saberes

socioculturais locais. A seção busca, assim, destacar o potencial do material didático-pedagógico tanto como instrumento de reflexão e qualificação da prática docente quanto como recurso formativo passível de adaptação e ressignificação em diferentes contextos educativos.

As CONSIDERAÇÕES FINAIS desta pesquisa sintetizam os principais achados e as reflexões decorrentes do processo investigativo, evidenciando as contribuições da sistematização pedagógica dos saberes socioculturais locais no ensino da EF para alunos campesinos do Ensino Médio no contexto do SOME. Nessa seção, reafirma-se a relevância de uma prática docente intencional, fundamentada teoricamente e comprometida com a realidade social, cultural e ambiental dos estudantes, destacando os avanços na aprendizagem, os desafios estruturais enfrentados e as possibilidades formativas emergentes. Por fim, as reflexões apresentadas apontam para o potencial emancipatório da EF enquanto espaço de valorização dos modos de vida do campo, de promoção da saúde em uma perspectiva ampliada e de fortalecimento do desenvolvimento humano e da identidade dos sujeitos campesinos.

Espero, sinceramente, que a leitura deste material se revele uma viagem enriquecedora e estimulante para você, nas águas dos igarapés de sabedorias que navegamos na construção deste estudo. Que as ideias aqui apresentadas não apenas expandam seus conhecimentos preexistentes, mas que também lancem as sementes para novas e instigantes descobertas em sua trajetória intelectual e profissional. Que cada página seja um convite à reflexão profunda, à análise crítica e à busca incessante por uma compreensão mais abrangente e multifacetada, que o incentive a questionar, a explorar diferentes perspectivas e a conectar os pontos de maneira inovadora, aventurando-se em territórios dos conceitos sobre os saberes socioculturais locais e a educação para a saúde no eixo ecológico.

Portanto, mergulhe nestas páginas com curiosidade e mente aberta. Permita que as ideias o desafiem, o inspirem e o motivem a trilhar novos caminhos de aprendizado e descoberta. Desejo-lhe uma leitura profícua e transformadora!

1 IGARAPÉS DE TEORIAS: AS ÁGUAS QUE NUNCA PARAM

O estudo aborda o sentido e o significado de território e territorialidade em conexão com o saber sociocultural local e propõe uma integração da teoria salutogênica com foco no eixo ecológico da educação para a saúde. A proposta está alinhada aos saberes socioculturais da região amazônica inseridos na cultura corporal e contempla os conteúdos relacionados à EF Escolar evidenciando os contextos dos alunos campesinos do interior do Pará. Nosso escopo teórico é fomentar reflexões críticas sobre a inter-relação entre saúde, meio ambiente e saberes socioculturais locais amazônicos, para promover experiências de vida mais consistentes tanto para os alunos quanto com as comunidades. Além disso, destaca-se a aplicação do ensino desenvolvimental como base para a didática ao longo de todo o processo educativo com vista ao desenvolvimento humano dos alunos.

1.1 Relações dos saberes socioculturais locais com a Educação Física

1.1.1 Território e territorialidade: meu território, meus saberes

Para dar início à presente discussão, procurou-se primeiro investigar o significado do termo “território”. A raiz etimológica da palavra, como apresentada por alguns dicionários, remete ao domínio da terra, direito de posse, controle, espaço. Haesbaert (2004) diz que essa materialização é sustentada por uma relação emocional, quanto ao sentimento de terror, aterrorizar, ameaçando qualquer pessoa que vem de fora para este território. Esta duplicidade material-emocional permite, desde longo tempo, certa ambiguidade na interpretação do território.

Albagli (2004) traz outra compreensão ao termo território, o Latim *territorium*, que, por sua vez, deriva de terra e significa pedaço de terra apropriado. Na língua francesa, *territorium* deu origem às palavras *terroir* e *territoire*, este último representando o “prolongamento do corpo do príncipe”, aquilo sobre o qual o príncipe reina, incluindo a terra e seus habitantes.

> [...] durante muito tempo esteve atrelado quase exclusivamente à concepção de território nacional (ligada ao poder legal que o Estado tem de interferir na delimitação de fronteiras físicas), ou vinculada ao aspecto físico-natural. Assim, originalmente a discussão sobre território surgiu na Geografia Política do século XIX (na época da consolidação dos Estados-Nações) onde prevalecia

> a noção de território como um espaço de poder demarcado, controlado e governado e, assim, fixo (Haesbaert, 2004, p. 55).

O território, compreendido como um espaço moldado pelas relações de poder e pela apropriação da sociedade, manifesta-se em um espectro que abrange desde a dominação político-econômica, de caráter mais concreto e funcional, até a apropriação subjetiva e simbólico-cultural (Haesbaert, 2004). Dessa forma, o conceito de território que é comumente vinculado à Geografia clássica, por estar diretamente relacionado às questões de espacialidade (Países, Estados, cidades, bairros), tem sido alvo de discussões frequentes em diferentes áreas do conhecimento nos últimos anos.

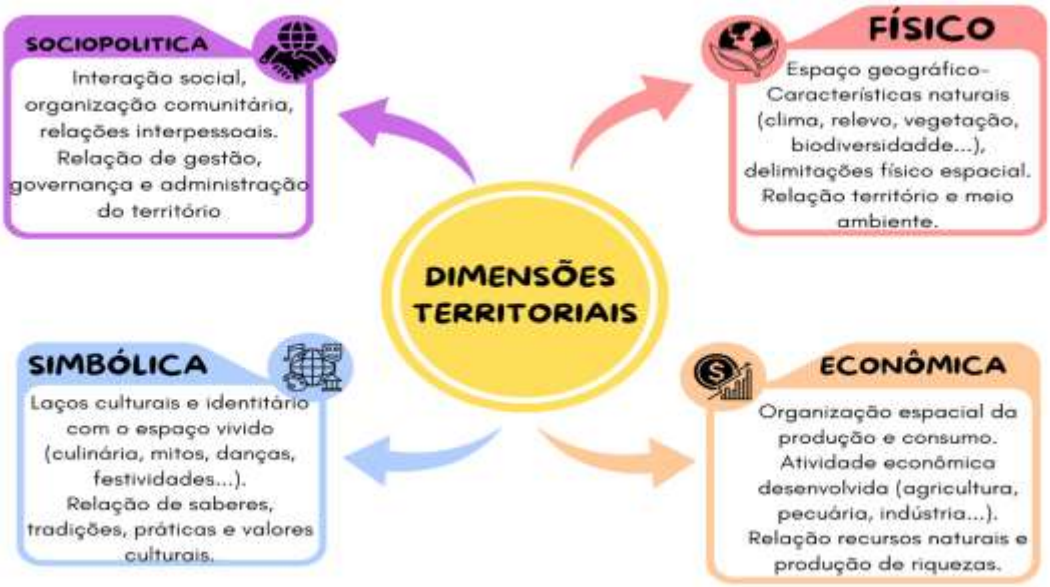
Na contramão dessa conceituação, destaca-se a definição do renomado geógrafo brasileiro Milton Santos[2] (1926-2001), o qual defende o termo *território usado* e sugere que ele não é apenas uma superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem (Santos, 1999). O território não se reduz, então, à sua dimensão material ou concreta. Ele é, também, "um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que se projetam no espaço. É construído historicamente, remetendo a diferentes contextos e escalas: a casa, o escritório, o bairro, a cidade, a região, a nação, o planeta" (Albagli, 2004, p. 12).

> A gênese, a dinâmica e a diferenciação dos territórios vinculam-se a uma variedade de dimensões, tais como:
>
> a) dimensão física – suas características geoecológicas e recursos naturais (clima, solo, relevo, vegetação), bem como aquelas resultantes dos usos e práticas dos atores sociais;
>
> b) dimensão econômica – formas de organização espacial dos processos sociais de produção (o que, como e quem nele produz), de consumo e de comercialização;
>
> c) dimensão simbólica – conjunto específico de relações culturais e afetivas entre um grupo e lugares particulares, uma apropriação simbólica de uma porção do espaço por um determinado grupo, um elemento constitutivo de sua identidade;
>
> d) dimensão sociopolítica – meio para interações sociais e relações de dominação e poder (quem e como o domina ou influencia) (Albagli, 2004, p. 27).

[2] Milton Santos nasceu em 3 de maio de 1926 em Brotas de Macaúbas, Bahia. Embora formado em Direito, sempre lecionou geografia nas escolas de ensino médio da Bahia. Em 1958, concluiu um doutorado em geografia, na Universidade de Strasbourg, França. Foi colaborador dos jornais A Tarde, de Salvador e da Folha de S. Considerado um dos mais renomados intelectuais do Brasil no século XX. Em 24 de junho de 2001, ele faleceu aos 75 anos.

A ideia de território usado nos parece ser mais adequada à noção de um território em mudança. Se o tomarmos a partir de seu conteúdo, uma forma-conteúdo, o território tem de ser visto como algo que está em processo. E o território se torna muito importante, pois é o quadro (em movimento) da vida de todos nós, na sua dimensão global, na sua dimensão nacional, nas suas dimensões intermediárias e na sua dimensão local (Santos, 1999).

Figura 1 - Dimensões da Dinâmica Territorial



Fonte: Imagem elaborada pela autora com base nos autores Santos (1999) e Albagli (2004).

Ao analisar as dimensões da dinâmica territorial discutida por Albagli (2004), nota-se uma profunda interligação que compõe uma totalidade que considera, não apenas o espaço geográfico, mas também uma variedade de aspectos da vida cotidiana, do espaço vivido e experimentado, onde as interações cotidianas, os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos desempenham papéis fundamentais. A vida humana e sua subjetividade, nesse contexto, modela e é modelada pelo território, reforçando essa intrínseca interconexão.

O território tem que ser entendido como o território usado, não apenas o território em si. O território usado é o chão somado à identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do

trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1999). Uma percepção indígena corrobora essas ideias:

> É inspirador pensar os territórios pelo sentido que é dado a esses lugares por seus habitantes, pelo que esses lugares significam a eles. Territórios porque se constituem um universo que não é possível ser medido por hectares, que não é possível ser medido por quilômetros, a dimensão desses territórios é nítida, é sagrada. O sentido sagrado desses lugares desfaz a escala de tamanho de medidas. Não têm território pequeno, tem território (Krenak, 2021, p. 4).

O conceito de território transcende a mera definição física e geográfica. Podemos afirmar que território não é apenas um espaço delimitado por fronteiras políticas e espaciais, mas sim um espaço vivido, carregado de significados, relações sociais, culturais e dinâmicas ancestrais que constituem a vida cotidiana das pessoas que ali habitam. Sendo assim, é um local que estabelece partilha de experiências, construção de mitos comuns, que ressignifica sua existência através da proximidade com o ambiente e com o outro com quem se identifica e compartilha uma história. Trata-se de um local de afirmação de economias, de políticas, de culturas sociais, desenvolvendo assim a *territorialidade* dos que ali vivem (Albagli, 2004).

A territorialidade foi usualmente entendida como princípio jurídico vinculado à base territorial dos Estados, referindo-se à territorialidade das leis, regras normas, que se aplicam aos habitantes e coisas de um país, e cuja contrapartida é a extraterritorialidade. Contudo, a territorialidade contempla mais do que um significado jurídico e não diz respeito apenas à territorialidade político-econômica do Estado (Albagli, 2004).

Consideramos para este estudo a territorialidade conceituada como as relações entre um indivíduo ou grupo social e seu meio de referência, manifestando-se nas várias escalas geográficas – uma localidade, uma região ou um país – e expressando um sentimento de pertencimento e um modo de agir no âmbito de um dado espaço geográfico (Albagli, 2004). No nível individual, territorialidade refere-se ao espaço pessoal imediato, que em muitos contextos culturais é considerado um espaço inviolável. Em nível coletivo, a territorialidade torna-se também um meio de regular as interações sociais e reforçar a identidade sociocultural do grupo ou comunidade.

“O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do

homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência" (Santos, 1999, p. 7). Ainda, Santos (1999, p. 7) discorre sobre as territorialidades, argumentando que elas "não provêm do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos". Além disso, destaca que "o território sem vida é meramente um espaço físico recortado geograficamente para delimitar algo, mas as ações existentes nele remetem à territorialidade" (Santos, 1999, p. 83).

Os autores comentados até aqui corroboram uma reflexão profunda sobre a conexão entre território e territorialidade na concepção de identidade dos povos que ali residem (e em muitos contextos resistem), destacando o papel fundamental que o lugar ocupa na formação do sentido de pertencimento e na estrutura da vida cotidiana. Eles sintetizam a relação entre o indivíduo, a coletividade e o ambiente, sendo o alicerce para os laços sociais, culturais e econômicos que potencializam a vida.

A incorporação de conceitos acadêmicos, construídos majoritariamente por estrangeiros, desconsiderou por muitos anos as especificidades únicas do Brasil, tanto em relação à sua posição geográfica quanto à sua formação socioespacial. Essa tendência de privilegiar perspectivas externas, em detrimento da valorização das diversas cosmovisões dos povos locais, evidencia o predomínio de uma abordagem que negligenciou (e ainda continua a negligenciar) a riqueza e a complexidade das realidades territorializadas no Brasil.

> Os povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e outros povos tradicionais integram o último contingente de brasileiros que têm o sentido de viver no território. Morrem para não sair da beira de um rio porque reconhecem aquele rio, dão nome a ele, lutam. Não saem do pé de uma serra do alto de uma montanha porque ela é da sua família, do seu avô, do seu tio, da sua mãe; é um ancestral que zela por aquele lugar e o guarda para outros. A partir desses lugares sagrados cada povo se constitui com seus pensamentos, culturas e práticas para viver na terra (Krenak, 2021, p. 5).

Ailton Krenak[3] nos revela que esses povos, têm uma conexão profunda com seus territórios, que transcende o aspecto físico e abrange significados culturais,

[3] Ailton Alves Lacerda Krenak nasceu 29 de setembro de 1953, no município de Itabirinha, no estado de Minas Gerais, na região do Médio Rio Doce. conhecido por sua militância em defesa dos direitos indígenas e pela sua obra filosófica e literária, é doutor honoris causa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade de Brasília (UnB). Em março de 2023 assumiu a cadeira da Academia Mineira de Letras, tornando-se o primeiro indígena a ingressar na instituição

históricos e espirituais. Para eles, a terra é parte essencial de sua identidade, memória e existência, constituindo um espaço de pertencimento. Um rio ou uma montanha não são apenas elementos naturais, mas guardiões ancestrais, que refletem relações simbólicas e responsabilidades intergeracionais. Esses territórios sagrados estão ligados aos ciclos da natureza e às práticas cotidianas que mantêm o equilíbrio ambiental. Assim, os povos tradicionais nos ensinam que viver na terra é um ato intrinsecamente ligado à memória, ao respeito e à continuidade de suas práticas culturais ancestrais (Krenak, 2021). Reconhecer e proteger essa relação é essencial para garantir a diversidade sociocultural e o equilíbrio ambiental.

Os conceitos de território e de territorialidade abordados neste estudo destacam a importância do conhecimento de autores brasileiros como Santos (1999) e Krenak (2021), cujas experiências e vivências nas multidimensões territoriais do Brasil enriqueceram a compreensão sobre o tema. Esses autores valorizam a história de cada povo e os saberes socioculturais locais, reconhecendo a diversidade e a singularidade que compõem a realidade nacional e local.

1.1.2 Os saberes socioculturais locais na Amazônia brasileira

AMAZÔNICO CHÃO

A Amazônia brasileira,
É lar para o caboclo e indígena,
Chegaram bem cedo,
Na simplicidade e sem intromissão,
A natureza sempre formosa,
Os acolhia no seu belo salão.

Nas barrancas do Solimões,
A natureza é menina donzela,
E como seres mortais,
Nós somos parte dela,
Nos dá sombra e água fresca,
Das criaturas é a mais singela.

Para construir seu cantinho,
O ribeirinho pede auxílio a ela.
Para o esteio usa maçaranduba.
A madeira de cedro para fazer a janela.

A parede e assoalho são de paxiúba,
A cobertura é ofertada por ela,
Com a palha de urucari

Cobre a casa, seu pequeno tapiri.

Para o café da manhã,
Banana com chá de canela,
O açúcar é extraído da cana,
Com argila se faz a panela,
Quem prepara o alimento
É Assunta, Avelina e Micaela.

Na vivência com os daqui,
Reunidas faziam a farinha,
Para essa festa chegaram
Maria Helena e dona Chinha,
Dona Delma e Simona,
Irmã, afilhada, comadre e madrinha.

Nessa grande festa,
Nesse belo salão,
Convivem os povos da Amazônia,
Unidos em mutirão,
Cantando tecem sua história,
Entrelaçados nesse amazônico chão.

(Márcia Wayna Kambeba, 2020)

O poema da escritora indígena Márcia Kambeba[4] se revela como um mosaico rico em saberes amazônicos, entrelaçando o cotidiano, a relação simbiótica com a natureza e a cultura vibrante dos povos tradicionais. Ele funciona como um registro valioso, desvendando a profunda conexão entre esses povos e seu ambiente, a força da comunidade e a exuberância da cultura local.

O poema também nos faz refletir sobre a ideia de cultura social nos mais diversos territórios. Ele rompe com a visão limitada que mede esses territórios apenas em termos de tamanho ou extensão, mostrando que sua verdadeira riqueza está na dimensão simbólica, transcendental e na essência ancestral que carregam, algo que ultrapassa o físico, sendo uma ponte para a resistência, a identidade e a conexão social e espiritual.

[4] Márcia Wayna Kambeba Nasceu em 1979, de etnia Omágua/Kambeba, nasceu numa aldeia ticuna, na localidade de Belém do Solimões é graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Fez o mestrado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e pesquisa o território e a identidade da sua etnia. É Escritora e Poetisa.

Partindo dessa perspectiva, da cultura social, passamos à reflexão sobre outra terminologia citada no início desse estudo: os saberes socioculturais locais. Para Santos (1999) o conceito de saber local, está intrinsecamente ligado à visão de território e de territorialidade, pois o saber local se refere a um conjunto de conhecimentos, práticas e experiências que são desenvolvidas e acumuladas pelas comunidades ao longo do tempo. Os saberes locais representam uma forma de conhecimento que nasce da experiência e da prática cotidiana, sendo fundamental para a identidade e a coesão social das comunidades (Santos, 1999).

Conforme destacado na subseção anterior, observa-se a "europeização" dos conceitos, um fenômeno provindo do processo colonial que também se manifesta no campo do saber técnico-científico – inclusive, na EF que, segundo Soares (2004), possui fortes raízes europeias. Essa abordagem colonial, frequentemente, busca desqualificar, desvalorizar (e até eliminar) outros saberes e práticas, incluindo o saber local.

O conhecimento ficou, assim, dividido e hierarquizado por um muro historicamente muito bem construído pelos poderes que se sucederam na gênese da civilização ocidental, da qual "somos herdeiros e que, ao longo dos tempos, se tornou detentora suprema da razão, difundindo a crença de que a ciência era um patrimônio seu e qualquer outra forma de saber não passava de crendices inferiores e superstições" (Accioly, 2011, p. 684). Santos (1999, p. 23) corrobora esse entendimento, quando fala que:

> [...] a ciência hegemônica muitas vezes despreza o saber local, mas é a partir dessa interação entre saberes que podemos encontrar respostas mais justas e adequadas para os problemas contemporâneos [...] um mundo mais justo se constrói a partir da valorização das práticas e conhecimentos locais, integrando-os em um diálogo global inclusivo e sustentável.

Entendemos que o reconhecimento e a valorização do saber local são ações cruciais para a construção de uma sociedade mais justa. Também, concordamos de que os conhecimentos tradicionais e locais possuem uma racionalidade própria, que deve ser respeitada e integrada nos processos de planejamento e desenvolvimento sociocultural. É fundamental reconhecer a rica diversidade empírica e reflexiva dessas sociedades, bem como as concepções específicas que elas construíram e acumularam ao longo do tempo em seus respectivos territórios.

A partir do conceito de saber local, entendemos ser possível falar em saberes socioculturais locais e aqui empregamos esse termo como o conhecimento criado para e pela transmissão dos hábitos forjados na e para as culturas e territórios sociais, com possibilidade de reprodutibilidade, reflexão, transformação e adaptação dos indivíduos. Silva (2007) lembra que esses saberes são fundamentais para a compreensão e a gestão do território e das relações interpessoais, pois refletem a maneira como os habitantes se adaptam, se relacionam e respondem às especificidades do seu ambiente. Os saberes socioculturais locais agregam e formam a identidade local e individual fortalecendo a identidade cultural das comunidades.

Quando falamos em saberes socioculturais locais, também nos referimos no encontro conceitual dos saberes locais (Santos, 1999) e da mediação sociocultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 1989). Ou seja, os saberes socioculturais locais são construções históricas dadas num certo contexto social a partir da relação do ser humano com a natureza. Esses saberes são provenientes dos sábios locais, aqueles que ensinam a futura geração questões da sua cultura (pais, avós, anciãos etc.), que evidenciam a zona de desenvolvimento iminente[5] (ZDI), principalmente, na oralidade de sua ancestralidade.

Os saberes socioculturais locais se constituem de signos que medeiam a formação do comportamento humano. Quando esses saberes constituintes da consciência social local são incorporados, ou seja, se tornam consciência individual, eles podem levar da ação espontânea para uma ação intencional, evidenciando o processo de humanização.

Este estudo, ao focar nos saberes socioculturais locais da Amazônia, reconhece a diversidade e a pluralidade que moldam as identidades culturais da região. Essas identidades se manifestam em diversas formas de organização social, relações interpessoais e dinâmicas de trabalho e de vida, todas profundamente conectadas com a natureza, resultando em um rico conjunto de práticas e saberes culturais únicos.

[5] A Zona de Desenvolvimento Iminente, também conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal, é um conceito desenvolvido por Lev Vygotsky. Ela representa o espaço entre o que uma pessoa consegue aprender e realizar de forma independente (nível de desenvolvimento real) e o que pode alcançar com a orientação de alguém mais experiente ou com a colaboração de outros (nível de desenvolvimento potencial).

> Os traçados de seus territórios são pintados com as tonalidades de padrões culturas locais. Em contato com outras formas de sensibilidades, têm construído modos de viver, de trabalhar, de lutar pela sobrevivência e de reatualização de seus hábitos, costumes, e manutenção de suas manifestações religiosas, muitas vezes, experimentando desafios em face de ambiguidades estruturais que interferem nos seus modos de vida na relação direta com a natureza (Silva, 2007, p. 236).

A imensidão da Amazônia é lar de uma diversidade sociocultural notável, incluindo povos originários (indígenas) e tradicionais (quilombolas, caboclos, seringueiros, ribeirinhos e campesinos), cada um com suas próprias territorialidades. Assim, a vasta diversidade social da região amazônica se reflete na igualmente rica diversidade de saberes socioculturais, que abrangem múltiplos aspectos da experiência vivida no local.

A pesquisa realizada por Sousa e Freitas (2020) enfoca questões ambientais, com destaque para os saberes culturais de povos tradicionais da Amazônia e constatou que os artigos analisados apresentaram uma ampla diversidade de saberes. Para facilitar a compreensão e a análise, esses saberes foram agrupados em três grandes categorias: (a) 39 saberes relacionados ao trabalho; (b) 31 saberes provenientes da experiência de vida; e (c) 10 saberes ambientais. Dentre os saberes mais observados, estão aqueles relacionados ao trabalho com a terra, a pesca e a roça (Sousa; Freitas, 2020).

> [...] o território exerce uma influência direta no trabalho e na sobrevivência das comunidades, sendo compreendido como uma manifestação do modo de viver amazônico, refletindo sua cultura, política, economia e relação com a natureza. De maneira semelhante ao trabalho, os territórios são constituídos a partir do cotidiano, da interação com a natureza, das relações interpessoais, das subjetividades e dos fazeres locais (Diniz, 2012, p. 80)

O trabalho pela subsistência e o grande valor dos territórios manifestam-se, também, nos saberes relacionados aos fenômenos naturais. Aspectos como o ciclo das chuvas e da estiagem, as fases da lua, as dinâmicas dos animais e das plantas são fundamentais para as atividades de trabalho nas comunidades, destacando sua importância no cotidiano dessas populações e assim nos aspectos socioculturais que vão sendo significados nas experiências de vida.

Os saberes da experiência de vida englobam os conhecimentos que conectam o trabalho, o território e as vivências das comunidades. Entre esses saberes, destacam-se as identidades culturais, os aspectos simbólicos e religiosos, os mitos e

lendas, a arte e música, a medicina popular, a culinária e o lazer, todos transmitidos de geração em geração e moldados conforme as territorialidades específicas de cada grupo social (Silva, 2007).

Sousa e Freitas (2020) relatam que os saberes ambientais estão presentes nas pesquisas de maneira direta e indireta. Como as comunidades tradicionais estabelecem uma relação de reciprocidade com o ambiente, seja por meio do território ou do trabalho, elas desenvolvem saberes socioambientais que integram sua identidade e sua vida. São saberes que estão presentes em questões ambientais que afetam a região amazônica, como o desmatamento, a escassez de recursos naturais e a biodiversidade. Entre esses saberes destaca-se o saber cuidar, representado pela agricultura familiar, agricultura sustentável, construções ecológicas, pesca artesanal, uso de plantas medicinais, crenças e rituais ambientais, gestão da água e defesa da biodiversidade.

Nosso estudo abordou uma população tradicional estabelecida em áreas extensas e de baixa densidade demográfica na Amazônia: os campesinos – também denominados população do campo. Essa categoria social é composta por comunidades rurais cujos modos de vida estão fortemente vinculados à agricultura de subsistência e à caça, práticas que asseguram tanto a reprodução material quanto a manutenção de saberes culturais transmitidos intergeracionalmente.

Dados recentes do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística revelam que aproximadamente 31,5% da população do estado do Pará reside em áreas rurais (IBGE, 2022). Considerando que o estado contabilizava, naquele ano, um total de 8.121.025 habitantes, estima-se que cerca de 2,56 milhões de pessoas integrem a população campesina paraense. Essa expressiva presença demográfica evidencia a relevância dos campesinos na configuração socioeconômica e cultural do Pará, reforçando a necessidade de estudos que aprofundem a compreensão sobre suas práticas produtivas, dinâmicas comunitárias e desafios contemporâneos diante das pressões ambientais e econômicas que incidem sobre a Amazônia.

No contexto estudado, a maioria das pessoas é oriunda do Nordeste, trazendo consigo suas culturas e costumes que enriquecem a diversidade sociocultural dessas áreas. Dessa forma, essas comunidades podem se tornar um espaço de construção e reconstrução de um território marcado por novas e antigas relações sociais. Por

outro lado, também pode, por vezes, tornar-se um espaço onde se reproduzem práticas que degradam a terra. Por isso, a educação desempenha um papel fundamental, servindo como mediadora na incorporação dos saberes socioculturais locais. Ela possibilita a reflexão crítica sobre os modos de viver, incentivando transformações que promovam uma existência mais justa e democrática, alinhada ao equilíbrio ambiental e cultural.

As comunidades rurais representam em sua territorialização o movimento da luta pela terra, sendo um lugar onde a vida se realiza, as identidades se constroem e as pessoas assentadas expressam seus desejos e aspirações, com novas oportunidades de serem respeitadas e existirem dignamente. Pode se configurar como um espaço de transformação ou ressignificação de sua cultura, autonomia e capacidade de prosperar com base em suas próprias potencialidades (Raffestin, 1993). Nesse processo migratório, há a deflagração de um processo de hibridismo cultural intenso no qual o sujeito que transita entre lugares reconstrói suas identidades e suas culturas, ou seja, os seus saberes.

1.1.3 A Educação Física e os saberes socioculturais locais

TERRITÓRIO DA DANÇA

A arte expressa beleza
Faz o corpo sagrado falar,
Movimentos que trazem mensagem
Expressão de uma arte milenar.

*A **dança carrega cultura***
No corpo informação faz brotar,
A dança merece cuidado,

Permissão para no território adentrar.
*O **território do saber** está em nós,*
O negro e o indígena sabem bem,
Suas danças evocam os seres espirituais,

Aprendamos com eles nós também.
Os rituais são sagrados,
Os pés no chão vão tocar
Saudando a deusa mãe terra,
Com o corpo arqueado

O tambor vai cantar.
Não se pode esquecer
Que do povo Negro veio

Entre tantas danças o frevo, samba,
Capoeira, pagode, maracatu, afoxé.

O indígena deu sua presença
No carimbó e maculelê.
Salve a força que guia,
Permissão aos seres espirituais
Para movimentar o nosso corpo,
Que é o templo das artes ancestrais.

(Márcia Wayna Kambeba, 2020, grifos nossos)

O poema da epígrafe destaca a dança como uma rica expressão cultural que ultrapassa a simples ação motora. Ele exalta a ancestralidade dessa arte, apresentando-a como um poderoso meio de comunicação, carregado de mensagens, saberes e memórias que refletem os povos e suas culturas. Embora nesse contexto a dança seja exemplificada como um saber sociocultural, diversas outras manifestações corporais e de movimento dos povos tradicionais também revelam suas territorialidades e a profunda conexão com seus territórios.

Os saberes socioculturais locais que esses grupos constroem ao longo de suas experiências e vivências diárias significam a maneira como eles existem, percebem e interagem com seu ambiente. Esses conhecimentos constituem sua essência, sendo uma parte intrínseca e inseparável de sua identidade cultural. Almeida (2016) ressalta que essa diversidade do ser amazônico está intrinsecamente ligada ao contexto educacional que necessita, em seus currículos, abordar a riqueza cultural, social e plural, principalmente, na educação ribeirinha e campesina, que estão relacionadas aos contextos dos rios, das florestas e dos solos.

Assim, a educação nesse contexto Amazônida não pode simplesmente ignorar tais características e impor saberes e conteúdos calcados em outras culturas. Pelo contrário, ela precisa urgentemente agregar, valorizar e enaltecer os saberes e as práticas socioculturais locais, numa perspectiva de apropriar-se e correlaciona-los aos saberes do conteúdo do ensino, facilitando assim, o conhecimento e a autoafirmação das identidades dos povos dos rios e da floresta.

> A educação na Amazônia se diferencia regionalmente pela sua geografia e cultura e coloca perspectivas únicas para o campo de investigação. Por exemplo, temos uma vasta composição de povos tradicionais na Amazônia — índio, seringueiro, quilombola, caboclo, ribeirinho. Nossas ruas são compostas por rios e igarapés que não apenas possibilitam a alimentação,

> mas também a atribuição de sentidos e significados para o viver nessa região (Brígida; Ramos, 2020, p. 203).

Brígida e Ramos (2020) argumentam que a construção de um currículo ribeirinho para a EF é uma demanda urgente e necessária, uma vez que as práticas pedagógicas concebidas para contextos urbanos nem sempre correspondem às especificidades das comunidades ribeirinhas. Isso ocorre porque o currículo estruturado a partir de referências urbanas tende a desconsiderar as particularidades de populações que vivem em territórios marcados pela presença de rios e florestas, onde os modos de vida, as tradições culturais e as práticas socioculturais apresentam características próprias e distintas de outras realidades sociais.

Buscamos apoio no Coletivo de Autores (2012), obra que propõe uma reflexão sobre a cultura corporal e o seu ensino pela EF, assim, buscando compreender as práticas corporais a partir de uma perspectiva histórica. Nesse contexto, a cultura corporal é nominada como objeto de ensino da EF, em suas diversas formas de práticas corporais, entendidas como expressões que funcionam como linguagem.

> Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de Autores, 2012, p. 39).

De acordo com Abreu, Oliveira e Silva (2013, p. 14) “[...] o educador ribeirinho possui em seu entorno uma grande diversidade de elementos naturais que são ricos em conhecimentos e que podem contribuir na sua prática de sala de aula, bem como a própria vivência local: costumes, hábitos, entre outros”. Assim, a práxis educativa na escola ribeirinha busca ir além dos conteúdos clássicos de português, matemática, história, geografia e demais disciplinas. O currículo ribeirinho busca vivenciar as práticas socioculturais existentes na região e trabalhá-las, aproximando o aluno à sua realidade, sabendo que aquele conteúdo também é uma forma de conhecimento que necessita ter visibilidade.

Integrada ao currículo educacional, a EF, enquanto componente obrigatório na Educação Básica, relaciona-se diretamente com o ensino das diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações da cultura corporal, que são concretizadas a partir dos saberes socioculturais locais, revelando como uma rica

mistura de influências que estão presentes na vida cotidiana[6]. Assim, o planejamento e a prática pedagógica da EF devem considerar esse contexto, tornando-a um espaço essencial para a formação dos sujeitos, em que se desmitificam preconceitos e se promove uma prática pedagógica humanizada e contextualizada.

Oliveira, Barros e Rocha (2024) contribuem para a discussão ao partirem do pressuposto de que a compreensão dos imaginários atribuídos à EF escolar nos municípios do interior do Amazonas possibilita uma reflexão aprofundada sobre como esse componente curricular se estabelece nesses contextos. Essa análise leva em consideração tanto os desafios quanto as potencialidades específicas do trabalho didático-pedagógico, visando uma abordagem que valorize a singularidade da EF nas escolas do interior do Amazonas, em vez de tratá-la como um elemento genérico presente em todas as instituições de ensino.

Assim o docente que trabalha a práxis[7] na EF, faz a leitura das práticas corporais e seus conhecimentos, para problematizar e aprofundar temas transversais pertinentes ao local, se apropriando dos saberes socioculturais locais trabalhados pedagogicamente. É apresentado ao discente que se afirmar como população campesina na Amazônia significa reconhecer-se como ser social com identidade própria, o que contribui para (a)firmá-los enquanto sujeitos pertencentes ao lugar que desenvolvem as atividades da cultura corporal. Em acordo com suas especificidades, suas corporeidades são respeitadas, além de se problematizar criticamente as questões sociais e individuais relacionadas às suas vidas.

É fundamental que a EF, numa perspectiva da educação para a saúde, inclua as práticas corporais, os temas transversais e as vivências socioculturais dos povos da Amazônia. Essa é uma discussão importante e atual. Entender como essas comunidades interagem com o ambiente terrestre e aquático é essencial, já que seus

[6] Entende-se por “vida cotidiana” tudo aquilo que existe no entorno dos indivíduos, que está presente materialmente no ambiente em que convivem: produtos culturais como: escrita, números, hábitos sociais, objetos de uso, emprego de conhecimentos científicos; ou tudo aquilo que chega até os indivíduos pelos meios de comunicação: transmissões culturais, técnicas, saberes e mentalidades, provenientes de tempos e espaços diferentes.

[7] Na Educação Física, **práxis** refere-se à integração entre **teoria e prática** no processo de ensino e aprendizagem. É um conceito fundamental que vai além da simples execução de atividades físicas — envolve reflexão crítica, intencionalidade pedagógica e transformação social.

saberes socioculturais locais expressos nas atividades da cultura corporal estão profundamente ligados ao dia a dia, às tradições e às relações simbólicas com o território.

Na perspectiva da EF, o foco deve transcender os esportes convencionais e abranger manifestações que dialoguem com o modo de vida local, como a pesca, o manejo de canoas, a colheita e outros gestos cotidianos que fortalecem a ligação do corpo com a natureza. Esse reconhecimento favorece o bem-estar social, emocional e cultural, respeitando as identidades e as corporeidades singulares dos povos amazônidas. No entanto, isso não significa a exclusão dos conhecimentos advindos de outras culturas (que são bem-vindos num processo de compartilhamento e ampliação das potencialidades humanas). Isso significa o reconhecimento, o respeito e a valorização das manifestações dos saberes socioculturais locais e as problematizações de suas relações com questões pertinentes, no caso em questão, a saúde e o seu vínculo com as questões ambientais.

1.2 Educação Física e educação para a saúde no eixo ecológico: a teoria da salutogênese

1.2.1 A teoria da salutogênese

A salutogênese, cuja etimologia da palavra vem do neologismo que “cola” os termos *salus* (do latim: invencibilidade, bem-estar, alegria) e *génese* (do grego: origem), é uma teoria criada pelo sociólogo Aaron Antonovsky[8] (1923-1994). A teoria é considerada na literatura da área da saúde como abordagem inovadora para a promoção da saúde (Oliveira, 2024).

Durante um seminário da Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1992, Antonovsky (1996) utilizou a metáfora de um rio para ilustrar sua visão sobre a ideia salutogênica de saúde e bem-estar. Ele criticou o pensamento dualista predominante na pesquisa e prática em saúde, destacando como a medicina curativa se preocupa em “salvar os nadadores” que se “afogam rio abaixo” para “empurrá-los rio a cima” e

[8] Aaron Antonovsky nasceu nos Estados Unidos em 19 de dezembro de 1923, portanto, tendo origem israelense-estadunidense. Sociólogo de formação, concluiu seu doutorado na Universidade de Yale. Desenvolveu, ao longo de sua carreira, sua teoria da saúde e da doença que denominou salutogênese. Faleceu precocemente em 7 de julho de 1994.

a medicina preventiva que busca impedir que as pessoas “caiam no rio”. Na visão de Antonovsky (1996), para quem os estressores da vida estão sempre presentes, ninguém está verdadeiramente seguro na margem do rio. Diz o autor: “estamos todos, sempre, no perigoso rio da vida. As questões centrais são: quão perigoso é o nosso rio? Quão bem sabemos nadar?” (Antonovsky, 1996, p. 14, tradução livre da autora).

Assim, numa perspectiva salutogênica, a saúde deve ser sempre encarada como uma relação dinâmica entre o nadador e o rio. Ou seja, não é uma ação apenas individual (sujeito), mas uma relação desta ação condicionada pelos modos de vida (contexto sociocultural). É a partir do acesso a recursos generalizados de resistência que a pessoa consegue enfrentar o perigoso rio da vida o que lhe possibilita desenvolver outros “recursos para a vida”. Superar desafios, perigos e estressores presentes no rio da vida depende da capacidade do “nadador” de reconhecer, acessar, usar e agir com esses recursos de forma a promover a saúde (Lindstrom; Eriksson, 2010). Contudo, esse processo não é uma mera opção ou vontade pessoal e está fortemente condicionado à posição deste indivíduo no “rio”, ou seja, de sua situação de vida que determinará o acesso aos recursos e oportunidades de uso deles (Antonovsky, 1979).

Antonovsky (1979) alcançou essa compreensão ao estudar mulheres sobreviventes de campos de concentração. “Ele levantou a seguinte questão: como as pessoas conseguem manter-se saudáveis ou recuperar-se de processos de adoecimento? Para responder a essa pergunta, que aborda o chamado ‘mistério da saúde’, ele propôs o conceito de Senso de Coerência (SCo) como fundamento de seu modelo teórico” (Oliveira, 2024, p. 9). De acordo com a teoria, indivíduos que possuem um elevado senso de coerência são mais propensos a encontrar recursos internos e externos para lidar com os estressores, mantendo-se saudáveis mesmo diante de adversidades.

Assim, o SCo é uma visão global de que a vida, mesmo em seu movimento dinâmico, possui uma estrutura que pode ser compreendida e gerenciada, por isso, dando sentido para se viver e agir no mundo. Assim, a forma como as pessoas percebem e enfrentam os desafios e estressores da vida, influenciam diretamente sua capacidade de manter ou recuperar a saúde. O SCo envolve três dimensões principais: (1) a capacidade de entender os acontecimentos (compreensibilidade); (2) a crença na própria capacidade de lidar com os desafios e de que haverá recursos

para isso (maleabilidade); e (3) a percepção de que a vida tem propósito e os desafios são dignos de serem enfrentados (significância) (Antonovsky, 1979; 1988; 1996).

O SCo é moldado a partir das experiências de vida que variam de acordo com a cultura. Assim, a percepção de sucesso, fracasso, desafio ou oportunidade pode diferir entre contextos, por exemplo, influenciando a motivação para enfrentar os estressores. Esse aspecto destaca o SCo como uma construção transcultural que exige constante contextualização. Nesse sentido, Antonovsky (1996) buscava entender por que, mesmo diante de tensões e adversidades diversas, algumas pessoas conseguem manter-se saudáveis ou se recuperar de processos de adoecimento. Com essa abordagem, ele promove uma transformação epistemológica nas Ciências da Saúde (Oliveira, 2004).

A salutogênese, em contraste com o modelo biomédico convencional que se concentra na doença e seus fatores de risco, propõe uma abordagem inovadora ao colocar a saúde como foco central. Essa perspectiva busca compreender os elementos que fomentam e preservam o bem-estar humano, oferecendo uma visão mais abrangente da saúde. Ao invés de se concentrar nos fatores de risco que causam doenças, a salutogênese destaca o enfrentamento (*coping*) possibilitado pelo acesso a recursos individuais, sociais e ambientais que capacitam as pessoas a lidar com os desafios da vida.

O conceito de recurso generalizado de resistência trata dos elementos disponíveis no contexto sociocultural, histórico e ambiental que, a partir de seu uso, geram proteção frente aos estressores da vida (Antonovsky, 1979). Taffarel (2010) lista três deles: 1) o sentido da vida, vinculado à visão de mundo que fortalece a vontade de viver e o otimismo; 2) a autoestima, que diz respeito à construção da subjetividade humana e internalização de valores; e 3) a assistência social, relacionada à convivência humana e o reconhecimento social por meio do desenvolvimento de relações de solidariedade. A autora coloca que esses três recursos são imprescindíveis no trabalho da EF.

Antonovsky (1979; 1988; 1996) definiu a saúde como um processo dinâmico que envolve um contínuo entre saúde e doença, portanto, destacando que cada indivíduo se situa em um ponto do *continuum*, variando entre "saúde máxima" e "doença máxima/morte". Ou seja, autor tensiona a classificação binária hegemônica que dicotomiza o indivíduo como estando só saudável ou só doente, entendendo que

ele se encontra dialeticamente saudável-doente. Desta maneira, ele introduziu o conceito de recursos gerais de resistência, frequentemente chamados também de “recursos de resistência” ou “recursos de saúde”, que identificou como fatores essenciais para a promoção da saúde (Krause, 2011).

A partir disso, ele desenvolveu um modelo de saúde e bem-estar que foi além do modelo biomédico que está centrado no corpo biológico e nos fatores de risco que causam o seu adoecimento. O modelo salutogênico descreve, em detalhes, a relação entre estressores, tensão, enfrentamento (*coping*), saúde e estresse/doença. Essa relação é constituída nas experiências de vida que contribuem para moldar o senso de coerência das pessoas, sendo a vida entendida como mais ou menos compreensível, significativa e administrável (Antonovsky, 1996; 1979).

Em resumo, essa teoria apresenta uma abordagem inovadora e transformadora na compreensão da saúde, pois rompe com o paradigma biomédico centrado na doença e passa a enfatizar os recursos que promovem e mantêm o bem-estar humano. A metáfora do "rio da vida", que nesse estudo é utilizada com a denominação “igarapé da vida”, retrata a realidade estudada, ilustra a natureza dinâmica e contínua da saúde, destacando que todos enfrentam desafios e estressores. Diante disso, destaca que o foco deve estar na capacidade de enfrentamento e na identificação e uso dos recursos de saúde, recursos esses que pretendemos desenvolver através do fortalecimento do senso de coerência a partir da educação para a saúde.

1.2.2 Educação Física e educação para a saúde no eixo ecológico: uma interação necessária com a salutogênese

A EF escolar tem sua gênese intrinsicamente ligada ao conceito de saúde, inclusive, no Brasil. Segundo Oliveira (2022, p. 2), "os médicos foram os responsáveis por validar a prática da EF no ambiente escolar, consolidando uma perspectiva pautada nos saberes biomédicos e orientada por um paradigma patogênico (centrado na origem das doenças)". Além disso, outra influência constante no contexto escolar foi a dos militares, que priorizavam a aptidão física e a valorização de corpos saudáveis e adestrados (Bracht, 1999).

Bracht (1999) menciona que a história da EF no Brasil reflete um contínuo movimento de ideias políticas e epistemológicas marcadas por diferentes correntes

teóricas. No contexto do ambiente escolar, destacam-se predominantemente as influências das concepções higienista europeia do século XIX, do tecnicismo americano presente nas décadas de 1960 e 1970 e do esportivismo que ficou persistentemente marcado na EF escolar, a ponto de as pessoas confundirem ela como sinônimo de esporte.

Essas perspectivas foram tensionadas pela presença do pensamento marxista durante os anos 1980 e 1990, pelo menos, no contexto dos discursos de uma parcela dos intelectuais da área – denominado de Movimento Renovador da EF. Contudo, esse movimento parece não ter tido uma "grande entrada" no chão da escola para mudar as práticas pedagógicas que continuaram, de maneira geral, a reproduzir os modelos tecnicista e esportivista. A isso, Gonzalez e Fensterseifer (2009), chamam metaforicamente de "não mais" e "ainda não" da EF escolar brasileira[9].

Em relação à discussão sobre o tema da saúde:

> A Educação Física (EF) possui uma relação histórica com a saúde que gerou efeitos expressos, por exemplo, na fórmula 'atividade física = saúde'. Ou seja, se esperava da EF, principalmente na escola, a contribuição para o desenvolvimento de uma população saudável com relação às taxas e normas biológicas. Esse entendimento de saúde calcado na biologia e no discurso populacional, referendou o surgimento de abordagens de saúde vinculadas à Aptidão Física Relacionada à Saúde. Alguns autores desta abordagem realizaram críticas ao modo reduzido em que ela se operava, assim, solicitando a 'ampliação do enfoque' [...] (Oliveira et al., 2021, p. 8).

Essa relação, inicialmente pautada pelo higienismo e o tecnicismo, marca a conexão com as ciências naturais e biológicas, o militarismo e, mais tarde, o esportivismo. Tal relação trouxe impactos significativos para a área e, no novo contexto democrático republicano, a EF luta para superar os vários paradigmas hegemônicos pautados no modelo mecanicista (que enfatiza a unicamente a técnica e o desempenho), no foco em resultados esportivos e no preconceito de gênero (Gonzalez; Fensterseifer, 2009). Como consequência, o paradigma dominante da EF escolar permaneceu fortemente ancorado nos saberes biomédicos e militares, que não se relacionam com uma perspectiva crítica, desviando-se do propósito

[9] Contudo, não podemos generalizar esse fenômeno, pois existem diversos relatos de experiências pautadas na pedagogia crítica e no Movimento Renovador da EF que demonstram que há alguns contextos em que esse discurso se transformou em ação pedagógica.

educacional emancipatório: a promoção efetiva de práticas pedagógicas críticas e reflexivas sobre a cultura corporal.

O paradigma predominante no imaginário da população sobre a EF destaca o fomento da prática de atividade física como meio e objetivo para aprimorar os índices biológicos gerais de saúde dos indivíduos. Esse modelo hegemônico está alinhado à visão de que a prática regular de exercícios é fundamental para manter uma saúde equilibrada e prevenir diversas doenças crônicas, como obesidade, diabetes e enfermidades cardiovasculares (Machado; Bracht, 2016). Esse pensamento recorrente, que reduz a EF exclusivamente como um meio de prevenção de doenças, acaba negligenciando diversos outros aspectos igualmente importantes da área, como a educação para a cidadania, reflexiva, democrática, critica e emancipatória que são recursos necessários para a educação para a saúde.

Desta forma, na década de 1980, com o Movimento Renovador da EF, passou-se a questionar as abordagens tradicionais baseadas nas Ciências Naturais e Biológicas, propondo uma nova perspectiva para a área (Bracht; González, 2014). Assim, estabeleceu-se uma base crítica para a posterior integração de uma visão mais ampla de saúde. Esta visão ampliada e crítica, colocou caminhos para uma perspectiva que sublinha a importância de abordar as diversas necessidades e dimensões dos indivíduos para apoiar a sua saúde (Machado; Bracht, 2016).

Nos documentos curriculares nacionais atuais, recomenda-se que as aulas de EF sejam embasadas na concepção ampliada de saúde, afastando-se da visão restrita que associa diretamente as atividades físicas à saúde (ou, à ausência de doença). Contudo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, o tema saúde é abordado de forma breve, sem apresentar propostas didáticas específicas para seu ensino (Brasil, 2000). Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documentos Curriculares do Estado do Pará (DCEPA), o tema da saúde é tratado como uma competência específica da EF escolar, sendo mencionado em alguns dos objetivos propostos, embora de maneira superficial (Brasil, 2018; Pará, 2021).

Diante do pouco alcance do tema da saúde nos documentos curriculares oficiais, a abordagem de educação para a saúde vem ganhando espaço no Brasil nos últimos tempos, embora ainda de maneira discreta e no âmbito acadêmico. Dessa forma, reforça-se a ideia de que a saúde nas aulas de EF seria uma “educação para

a saúde” e não uma mera impulsionadora para a aquisição da saúde pela prática de atividade física (Bracht, 2019).

> Temos por entendimento, que a abordagem de educação para a saúde apresentada, corrobora tal perspectiva de saúde. Nesse sentido, confirmamos nossa aposta na ideia de que a saúde é, também, uma questão pedagógica primordial para a EF. Nesse sentido, somente os conhecimentos científicos e clínicos não ajudarão na seara de desafios que se encontram pela frente. É necessário ampliar os saberes e as práticas no sentido de empoderar os estudantes e a comunidade escolar para que tenham condições de participarem da construção da sua saúde, ou melhor, dos seus projetos de vida em direção ao bem-estar (Oliveira; Streit; Autran, 2020, p. 366).

No sentido do exposto, a EF busca capacitar indivíduos e comunidades para que possam tomar decisões informadas sobre sua saúde e participar ativamente na promoção da sua saúde nos mais variados contextos. Essa abordagem reconhece que a saúde é influenciada por diversos fatores, incluindo aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Logo, ao considerar essa ampla gama de fatores, promover uma visão integral da saúde vai além da ausência de doenças e abrange a produção da saúde.

Nesse contexto, a teoria da salutogênese nutre a abordagem de educação para a saúde e propõe uma alternativa poderosa para explorar pedagogicamente o conceito ampliado de saúde e a importância de sua promoção tanto no ambiente escolar quanto na vida dos alunos, proporcionando conhecimentos valiosos para suas experiências. Oliveira (2022) destaca que, segundo a abordagem de educação para a saúde, os alunos devem ter experiências positivas e consistentes no campo da cultura corporal, assim como, devem construir competências necessárias para a saúde em três eixos: (1) individual-pessoal; (2) social; e (3) ecológico.

> [...] Então, espera-se que os estudantes desenvolvam subsídios críticos-reflexivos para serem sujeitos da própria saúde. Elementos como as questões psíquicas e biofisiológicas, bem-estar coletivo/social e ***questões ambientais/ecológicas*** são relevantes para destruir uma hegemonia no modelo da EF, por isso o trato didático-pedagógico da ideia ampliada de saúde deve ser pautado, para assim abordar o processo saúde-doença-cuidado à luz dos conceitos de participação social, equidade e ***sustentabilidade*** (Freitas; Mezzaroba, 2023, p. 5, grifos nossos).

O ensino pautado na educação para a saúde na escola configura-se como um elemento inovador, contribuindo para uma pedagogia mais ampla e abrangente no

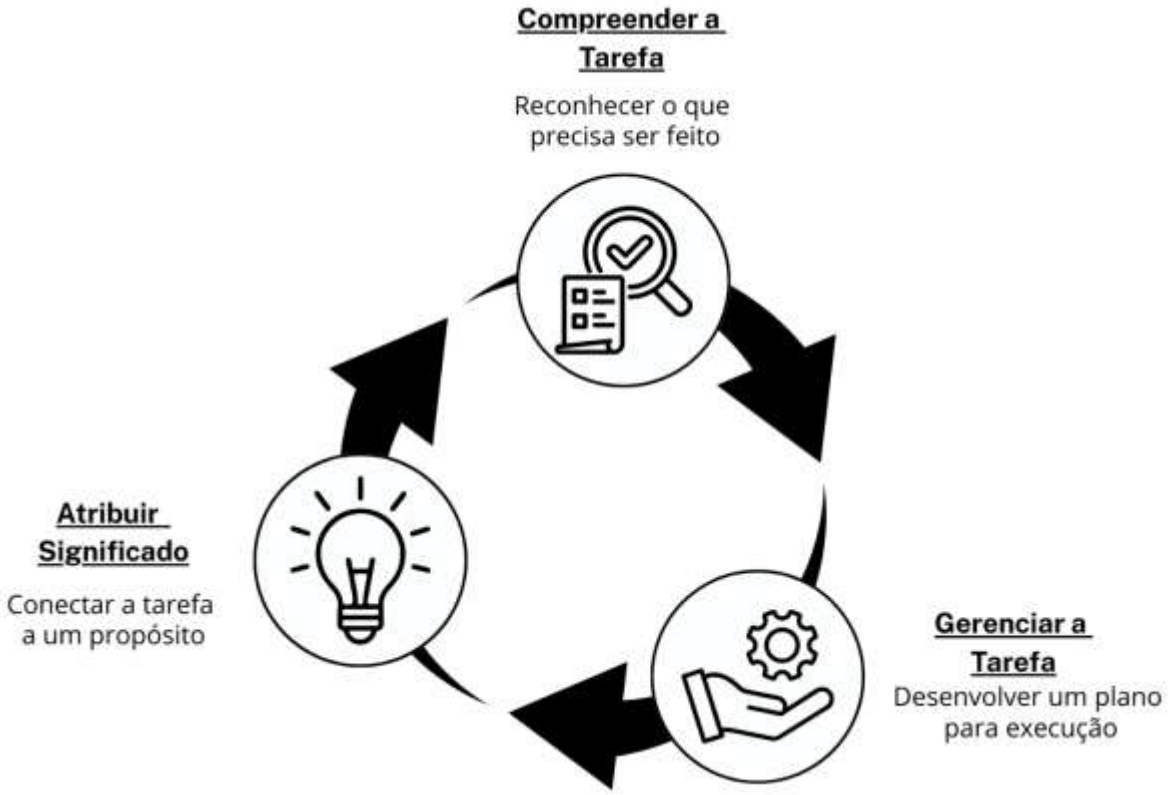
campo educacional (Oliveira; Martins; Bracht, 2015). Por meio do componente curricular de EF, suas ações têm o potencial de favorecer o desenvolvimento humano nas dimensões orgânico-cultural, além de possibilitar a inserção ao meio social através de práticas lúdicas. Considerando as especificidades da EF escolar no trato didático-pedagógico da cultura corporal, é possível vislumbrar que a integração entre saúde e educação sustente ações voltadas à educação para a saúde em seus aspectos pedagógicos (Costa; Oliveira, 2023).

Mezzaroba (2012) ratifica que os indivíduos enfrentam uma ampla gama de problemas relacionados ao ambiente em que vivem como, por exemplo, a violência urbana, incluindo acidentes e mortes no trânsito, os homicídios, o narcotráfico, além de diversas formas de poluição, como a do ar, da água e sonora, entre outros desafios. Na realidade do interior amazônico, as questões ambientais têm um impacto significativo na saúde das comunidades locais. Diante dos inúmeros desafios atuais, torna-se essencial que os comunitários tenham acesso à educação para se conscientizar sobre as questões que afetam a sua saúde.

Taffarel (2010) aponta que a concepção salutogênica, ao buscar a origem da saúde, supera a perspectiva centrada nos fatores de risco. Ou seja, ela advoga por tudo aquilo que nos permite construir modos de vida mais saudáveis para garantir uma vida digna. Ou seja, trata-se de tudo que contribui para a manutenção da nossa saúde ou para a sua recuperação. A teoria da salutogênese demonstra sua relevância na EF com um foco para a promoção da saúde, já que as práticas corporais, mediadas por professores em um ambiente escolar adequado, podem contribuir para o fortalecimento do SCo dos estudantes. Oliveira (2024) destaca que um SCo fortalecido capacita o indivíduo a enfrentar (*coping*) os estressores inevitáveis da vida, mobilizando recursos de saúde. Esse processo resulta em experiências de vida mais consistentes e impulsiona o indivíduo em direção ao polo mais saudável no *continuum* saúde-doença (*health-ease/dis-ease continuum*).

Klein e Vogt (2019) destacam elementos para a construção de aulas e ações conforme cada um dos pilares do SCo: 1) Compreensibilidade: compreensão da tarefa (o que fazer?); 2) Maleabilidade: lidar com a tarefa para realizá-la (como fazer?); 3) Significância: dar sentido à tarefa (Por que fazer?).

Figura 2 - Ciclo de tarefas dos Pilares do Senso de Coerência na Educação Física.



Fonte: Imagem gerada por algoritmo de Inteligência Artificial, com comandos atribuídos pela autora com base em Klein e Vogt (2019).

O Ciclo de tarefas proposto por Klein e Vogt (2019), idealiza como os pilares do SCo podem ser implementados nas tarefas das aulas de EF, auxiliando no seu planejamento e na efetiva atuação dos escolares, assim como, colaborando para o fortalecimento do SCo – o que pode ajudar a pessoas na promoção da saúde. O trabalho de Lima (2024) se dedicou a essa questão, ao analisar as experiências da tematização da saúde nas aulas de EF do Ensino Médio num município do interior do Amazonas, a partir da perspectiva salutogênica. Ao compreender a saúde como um *continuum* entre saúde e doença, a pesquisa buscou promover práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento do SCo e dos recursos generalizados de resistência dos estudantes. Desta maneira, propôs uma articulação entre os pilares do SCo (compreensibilidade, maleabilidade e significância) com as dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal). Com isso, aponta a possibilidade de articular um ensino por uma didática salutogênica focada na educação para a saúde.

Diversos fatores podem influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento da saúde como, por exemplo, recursos físicos, sociais, políticos, espirituais, ambientais, religiosos e econômicos. A saúde é mantida e aprimorada na interação entre o indivíduo e os recursos ecológicos disponíveis, sendo entendida como um processo dinâmico e contínuo, e não como um estado final estático. Assim, a saúde não se resume à ausência de doenças, enfermidades ou fatores de risco (McCuaig; Quennerstedt; Macdonald, 2013).

McCuaig, Quennerstedt e Macdonald (2013) propõem a operacionalização de uma abordagem fundamentada em pontos fortes, a partir de uma perspectiva salutogênica no novo currículo australiano de Saúde e EF (maneira como o componente curricular é chamado naquele contexto), onde é priorizada a promoção de uma vida saudável em vez da mera prevenção de doenças. Nessa abordagem, a saúde não é vista como um objetivo final, mas como um pré-requisito essencial para levar uma vida plena e satisfatória. A operacionalização é a seguinte:

> - Um foco mais na promoção de uma vida saudável do que na prevenção de doenças;
> - a visão da vida saudável como multidimensional e abrangendo dimensões físicas, bem como sociais, mentais, espirituais, ambientais e comunitárias;
> - consideração da saúde como algo dinâmico, sempre em devir;
> - ver a saúde como algo mais e também algo mais do que a ausência de doença;
> - reconhecer o ser humano como agente ativo, vivendo em relação com seu ambiente; e
> - que a saúde não é considerada como um objetivo final em si, mas sim como um pré-requisito importante para viver uma boa vida (McCuaig; Quennerstedt; Macdonald, 2013, p. 5, tradução livre da autora).

A operacionalização presente no currículo australiano pode ser adaptada e inspirar a produção de outros currículos focados na educação para a saúde, seguindo as diretrizes propostas por McCuaig, Quennerstedt e Macdonald (2013). Oliveira (2022) remete a reflexão de que a abordagem de educação para a saúde só é possível de ser construída nas relações estabelecidas com o outro. Ou seja, as competências elencadas são relacionais: i) consigo mesmo; ii) com os outros; iii) com o mundo. Nesse sentido, Kottmann e Küpper (1999) designam a abordagem de educação para a saúde como tendo três esferas nas quais objetivos serão construídos para o desenvolvimento de uma educação para a saúde: i) pessoal-individual; ii) social; iii) ecológica.

No sentido do exposto, o escopo da EF escolar, então, é organizar os conhecimentos sobre os aspectos sociais, econômicos, políticos e ambientais (como a história, ecologia, política e sociologia) aos seus conteúdos com o objetivo de auxiliar as pessoas a alcançarem autonomia crítica, não só para a prática de exercícios físicos no decorrer de suas vidas, mas também com conhecimento para discernir sobre a realidade em que vivem (Ferreira, 2001). Nesse sentido, a educação para a saúde proposta nessa pesquisa, tem seu foco na teoria salutogênica, sendo mais voltada para a perspectiva do eixo ecológico (porém, não deixando de lado os outros dois eixos: individual-pessoal e social).

Desta maneira, é relacionada à sua realidade com os conteúdos da EF (jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas), atrelados aos conhecimentos socioculturais locais do povo campesino. Para isso, utilizou-se pedagogicamente os ambientes sociais e naturais específicos e população da pesquisa para, assim, influenciar mudanças qualitativas e transformadoras no cotidiano desses alunos, através das aulas de EF no âmbito escolar campesino.

Refletindo sobre os malefícios que toda a degradação ambiental que a Amazônia vem sofrendo traz para a saúde e para as condições favoráveis de vida dos povos amazônicos, pondera-se que a escola tem função primordial em trazer esses temas para dentro das aulas de forma crítica e problematizadora. Assim, incorporar a educação para a saúde no currículo escolar, não apenas pode contribuir para melhorar as condições de vida dos alunos, como também tem um impacto positivo em suas comunidades. Defendemos que a EF escolar, numa perspectiva de educação para a saúde, utilizando os próprios saberes socioculturais locais, pode contribuir para um ensino crítico-emancipatório e oportunizar a essa população discussões e reflexões que influenciem sua consciência com respeito à relação do seu ambiente e sua saúde.

Ao analisar as relações de poder e resistência, percebe-se que o grande desafio está em superar as omissões históricas presentes nas perspectivas curriculares aplicadas ao Ensino Médio amazônico. Elaborar um currículo que contemple as realidades locais exige uma reflexão profunda sobre as práticas e concepções históricas, no território e em suas territorialidades. É fundamental que essa abordagem considere a aprendizagem vinculada à realidade vivida, promovendo o direito de repensar o sentido e o significado de ser-estar-agir no mundo. Assim,

busca-se ressignificar os processos de ensino e aprendizagem, de modo a transformar essa mesma realidade em um diálogo constante com a interculturalidade. Isso nos leva a uma perspectiva do ensino desenvolvimental na EF.

1.3 Ensino desenvolvimental e Educação Física

1.3.1 As bases teóricas que preconizaram a emergência do ensino desenvolvimental

Lev Semionovitch Vigotski[10] (1896–1934) foi um pioneiro da psicologia do desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural, cuja teoria destaca a influência essencial da interação social e da cultura na formação das funções psicológicas superiores. Em sua obra, Vygotsky (1989) ressalta que os processos psicológicos superiores são mediados por instrumentos (similares às ferramentas físicas) e signos (como a linguagem, a escrita e os sistemas de numeração). Esses elementos, criados culturalmente pela humanidade, são internalizados pelos indivíduos, transformando seu comportamento e pensamento. Foi com base nessas ideias que ele, juntamente com outros estudiosos, desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1989), a formação e o desenvolvimento do ser humano (ou seja, de sua humanidade) ocorrem simultaneamente ao desenvolvimento da cultura construída pela coletividade humana. Essa construção acontece, sobretudo, por meio das relações através da comunicação entre o indivíduo e a "rede" em que a vida material e simbólica está inserida, em contextos sociais específicos. Tanto o ser humano quanto a cultura são dotados de vitalidade histórica e se moldam mutuamente, impulsionando-se reciprocamente e determinando as possibilidades de suas constituições humano-genéricas.

[10] Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 na cidade de Orsha, na atual Belarus (à época, parte do Império Russo). Graduou-se em direito pela universidade de Moscou e durante o seu período acadêmico estudou simultaneamente Literatura e História na Universidade Popular de Shanyavskii. Ao concluir outra formação em Medicina, foi convidado para dirigir o Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental. Aprofundou sua investigação no campo da Psicologia Sua vida foi marcada por intensas reflexões intelectuais e grandes contribuições científicas, apesar de ter sido interrompida precocemente: Vigotski faleceu em 11 de junho de 1934, aos 37 anos, vítima de tuberculose. Mas, seus escritos foram enaltecidos, no ocidente, muito tempo depois da sua morte precoce (Vygotsky, 1989).

Dessa forma, levando para o contexto educacional, Vygotsky (1989) defende que a função de quem ensina não é apenas desenvolver uma única capacidade de memorizar, mas sim estimular diversas habilidades específicas de pensamento em diferentes áreas. Nesse contexto, ele formulou o conceito que, inicialmente, foi traduzido para o português como "zona de desenvolvimento proximal" ou "imediato". Contudo, Prestes (2010) argumenta que a tradução mais adequada seria "zona de desenvolvimento iminente", pois destaca a ideia de um desenvolvimento potencial e colaborativo, estando intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução que estão vinculados à ação colaborativa de outra pessoa.

Sob essa base da teoria histórico-cultural, o psicólogo soviético Alexei Nikolaevitch Leontiev[11] (1903-1979) idealizou a Teoria da Atividade detalhando em seu conceito central a necessidade, o motivo, a ação e a operação, bem como suas implicações para a educação, buscando uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento humano através da apropriação consciente da cultura (Leontiev, 1989). Nesse sentido, o desenvolvimento humano se dá em um fluxo constante de internalização e externalização da cultura por meio da atividade. Ao incorporar o legado cultural da humanidade, o indivíduo não apenas aprende, mas se humaniza. Simultaneamente, ao interagir com o mundo e transformá-lo, ele deixa sua marca cultural na realidade, em um processo de mútua constituição.

A esse respeito, comentam Longarezi e Franco (2013, p. 94):

> [...] o homem nasce homem enquanto espécie, pois em seu processo de hominização evoluiu biologicamente e desenvolveu as características que assim o constituem. No entanto, para ele, o processo de humanização é que faz, do homem espécie, o homem humano.

Longarezi e Franco (2013, p. 97) ressaltam que “é fundamental compreender que por meio da atividade o homem domina não somente o uso de instrumentos materiais, mas, principalmente, o sistema de significações que encontra já pronto,

[11] Alexei N. Leontiev nasceu em 1903 em Moscou. concluiu, na primeira metade da década de 1930, seus estudos em Psicologia na Faculdade de História e Filologia, atualmente denominada Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Moscou. também foi um educador influente, lecionando na Universidade Estatal de Moscou, onde fundou a Faculdade de Psicologia em 1966. Ele recebeu prêmios importantes, como o Prêmio Lenin e o Prêmio Lomonosov, em reconhecimento às suas contribuições científicas. Ele faleceu em 21 de janeiro de 1979, em Moscou, vítima de um infarto (Longarezi; Franco, 2013).

formado historicamente". A interação entre o ser humano e o mundo ao seu redor não é uma simples resposta passiva, mas sim uma ação dinâmica. Por meio de sua atividade, a pessoa age sobre o mundo e o transforma e, nesse processo, transforma a si mesmo. É uma relação de profunda interdependência, na qual ambos se moldam mutuamente.

> A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se 'objetiva' nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (Leontiev, 1989, p.107-108, tradução livre da autora).

Leontiev (1989) explica que a atividade humana tem sua origem em uma necessidade, seja ela fundamental ou elaborada. Contudo, essa necessidade, por si só, não define o curso da ação. É no encontro com um objeto (conhecimento/saber) específico no mundo que a necessidade se concretiza e ganha direção. Esse objeto, ao satisfazer ou prometer satisfazer a necessidade, torna-se o motivo que impulsiona a ação. Em suma, a necessidade é o motor, mas o objeto é o guia que transforma o desejo em uma motivação direcionada.

Vasili Vasilievich Davydov[12] (1930-1998), fundamentado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e na Teoria da Atividade de Leontiev, assim como as formulações de seus colaboradores, desenvolveu a Teoria do Ensino Desenvolvimental, sendo um dos pioneiros a mencionar o termo didática desenvolvimental, no começo dos anos 1980 (Libâneo; Freitas, 2013).

> Com sua teoria do ensino desenvolvimental, – incorporando ideias de Vygotsky, Rubinstein, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Zaporozhets, entre outros –, Davydov não apenas aprimorou a teoria pedagógica dentro da teoria histórico-cultural como levou a consequências práticas a relação entre educação e desenvolvimento formulada por Vygotsky (Libâneo; Freitas, 2013, p. 335).

[12] Davydov foi um psicólogo e educador russo, nasceu em 31 de agosto de 1930, em Moscou. Graduou -se em Filosofia e Psicologia em 1953 pela Universidade Estadual de Moscou, obtendo o grau de Doutor em Psicologia na mesma instituição, no ano de 1970, e líder por muitos anos do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação. Morreu em 1998, aos 68 anos de idade (Libâneo; Freitas, 2013).

Em colaboração com Daniil Borisovich Elkonin[13] (1904-1984), seu mentor e antigo professor, que mais tarde se tornou seu inseparável parceiro em diversas pesquisas realizadas nas escolas de Moscou, foram estabelecendo, junto ao grupo de pesquisa que lideravam, pesquisas sobre as relações entre educação e desenvolvimento psíquico. Assim, conduziram uma investigação sobre os aspectos psicológicos da atividade de estudo em crianças escolares. Essas pesquisas culminaram da formulação da Teoria da Atividade especificamente focada na atividade de estudo, que foi base para a emergência da Teoria do Ensino Desenvolvimental, também conhecido como sistema Elkonin-Davydov (Lazaretti, 2013).

Lazaretti (2013) afirma que o sistema Elkonin-Davydov, tornou-se realidade ao ser implantada em várias escolas de Moscou, quando foram propostos novos programas para as principais disciplinas de pré-escolas e escolas primárias. Foram desenvolvidos também programas de formação de professores para trabalhar com esse sistema. A escola que ficou mais conhecida foi a Escola de Moscou Número 91, onde foram aplicadas as concepções teóricas sobre a relação entre ensino e desenvolvimento humano desses psicólogos.

Essa abordagem pedagógica busca promover o desenvolvimento integral dos indivíduos por meio de um processo educacional que vai além da simples transmissão de informações. Assim, a atividade de estudo contribui para a formação de um pensamento teórico-científico nos estudantes, fundamentando-se na compreensão sobre a formação e o desenvolvimento dos conceitos (Libâneo; Freitas, 2022).

Para compreender a formação de conceitos, é essencial entender como a Teoria do Ensino Desenvolvimental define o que é um conceito. “O conceito é a forma refletida e pensada do objeto e elaborada em forma abstrata, geral e universal, e apresentada como um sistema de relações dentro de uma área do conhecimento” (Freitas, 2016, p. 391). O ensino com foco no desenvolvimento humano busca a criação de novas formas de pensar criticamente, centrando a aprendizagem na

[13] Elkonin nasceu durante o período pré-revolucionário em 29 de fevereiro de 1904, numa pequena aldeia chamada Peretshepino, na província de Poltava, Ucrânia. Estudos na Faculdade de Psicologia do Instituto de Educação Social, posteriormente reorganizado e unido ao Instituto Estatal de Pedagogia Herzen, em Leningrado, graduando-se em Psicologia. Elkonin faleceu no dia 4 de outubro de 1984 em Moscou, aos 80 anos de idade (Lazaretti, 2013).

construção de conceitos. Para internalizar esses conceitos, o aluno precisa vivenciar o processo investigativo que os cientistas percorreram para desenvolver o conteúdo. Assim, além do conhecimento conceitual, o estudante desenvolve capacidades psíquicas superiores ligadas ao método de aquisição desse saber (Freitas, 2011).

Figura 3 - Teoria da atividade de estudo na relação com as teorias auxiliares como sistema de teorias

Fonte: Imagem elaborada por Longarezi (2019).

Para a Teoria do Ensino Desenvolvimental se consolidar, ela foi ancorada na atividade de estudo que, por sua vez, se alicerça em outras teorias auxiliares e que foram experienciadas e estudadas de forma autônomas e, ao mesmo tempo, se entrelaçavam formando um verdadeiro sistema de teorias. E entre esses sistemas estava o método do *experimento formativo* (Longarezi, 2019).

Longarezi (2019) diz que o método de *experimento formativo* foi desenvolvido de forma progressiva a partir dos estudos realizados no âmbito do sistema Elkonin-Davydov. Esse método serviu de base para a criação de modelos fundamentais voltados à elaboração de disciplinas e programas escolares, com o objetivo de promover a formação da atividade de estudo e estimular o desenvolvimento do pensamento teórico no ambiente escolar, algo que julgamos de fundamental importância para o ensino na educação contemporânea.

1.3.2 Ensino desenvolvimental: uma teoria eficaz para a educação atual

O ensino desenvolvimental, como teoria psicológica e pedagógica, está intrinsecamente ligado ao ambiente escolar, visto que a escola é uma instituição destinada ao ensino e à aprendizagem de conceitos fundamentais para a vida dos alunos, além de ser reconhecida socialmente como um espaço de apropriação cultural. Há o entendimento de que as bases da consciência e do pensamento teórico são formadas no processo da atividade de estudo realizada pelos alunos na educação escolar. O experimento formativo busca investigar esses processos que têm as características didático-pedagógica.

> O método do experimento formativo caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere substancialmente do experimento de verificação (constatação, comprovação) que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Ao pesquisar os caminhos para realizar este projeto (modelo) no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva feito com as crianças, pode-se estudar também as condições e regularidades da origem, da gênese das novas formações mentais correspondentes. Em nosso ponto de vista, o experimento formativo pode ser chamado de experimento genético-modelador, que plasma uma combinação (unidade) entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças (Davydov, 1988, p. 52, tradução livre da autora).

Assim, o experimento formativo visa justamente investigar os processos de surgimento de novas formações mentais nos alunos durante a atividade de estudo, mediante orientação para se atingir determinados objetivos. Ele envolve um tipo de atividade docente que contempla, ao mesmo tempo, “o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, portanto do ensino e da aprendizagem, com vista ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos” (Longarezi; Puentes, 2017, p. 10-12).

O ensino convencional predominante na maioria das escolas de educação básica no Brasil, encontra-se restrito a uma abordagem estritamente informativa, baseada principalmente na transmissão e na memorização do conhecimento. Por essa perspectiva, compreende-se infecunda essa prática pedagógica, na qual o

professor apresenta o conteúdo ao estudante, como se a partir desse processo informativo o ensino estivesse ocorrendo a favor de uma aprendizagem (Longarezi, 2017).

Na contramão dessa pratica pedagógica convencional, encontra-se a Teoria do Ensino Desenvolvimental, que busca promover o desenvolvimento integral dos indivíduos por meio de um processo educacional que vai além da simples transmissão de informações. Assim, contribui para a formação de um pensamento teórico-científico nos estudantes, criando condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como as capacidades de abstração, de análise e de síntese, para a formação de conceitos (Libâneo; Freitas, 2022). Esse processo é essencial para capacitar os estudantes a atuar de maneira crítica e reflexiva em situações reais, permitindo que se tornem agentes capazes de transformar o meio em que estão inseridos.

No atual cenário globalizado e interconectado, restringir a atuação do professor à mera apresentação e transmissão de informações empobrece profundamente o processo educativo e se mostra ineficaz. Considerando que o desenvolvimento do pensamento teórico se alicerça na formação de conceitos e nas ações mentais – elementos cruciais para o surgimento e avanço das funções psicológicas superiores –, a escola precisa fomentar uma prática pedagógica que ultrapasse a simples exposição do conteúdo. Nesse sentido, o professor assume um papel fundamental que vai muito além da mera transmissão de informações.

Os princípios e as ideias fundamentais que embasam as propostas da Teoria do Ensino Desenvolvimental, oferecem valiosas contribuições ao campo educacional brasileiro. Entretanto, é importante reconhecer as diferenças histórico-culturais, político-econômicas e ideológicas que distinguem o contexto da ex-União Soviética (onde essa teoria foi originada) do cenário atual do Brasil. A compreensão dos limites impostos pelas singularidades sócio-históricas destaca a importância de investigar e desenvolver uma didática que seja dialética e capaz de promover o desenvolvimento humano no contexto atual da escola pública brasileira (Longarezi, 2017).

Para isso, destacamos o experimento didático formativo, metodologia defendida e estudada no Brasil por José Carlos Libâneo[14] (1945-). Trata-se de uma modalidade de pesquisa em didática que se concentra na relação entre ensino, estudo, aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes. Essa metodologia possibilita investigar a atividade docente de ensino em colaboração à atividade discente de estudo, articulando e integrando aspectos epistemológicos, socioculturais, psicológicos e didáticos (Freitas; Libâneo, 2022).

Freitas e Libâneo (2022, p. 7) defendem que o "experimento didático formativo reflete a concepção do ensino desenvolvimental e, consequentemente, a sua lógica de organização e estruturação da atividade de estudo dos alunos". Em suas pesquisas sobre o ensino didático formativo, além de analisarem as formulações de Vygotsky na Teoria Histórico-Cultural e de Elkonin e Davydov na Teoria do Ensino Desenvolvimental, destacam as mais recentes contribuições de Mariane Hedegaard com a abordagem radical-local. Essa abordagem integra a ideia de que o desenvolvimento do pensamento teórico constitui o fundamento do ensino escolar, mas enfatiza que, na sociedade, as relações e interações sociais se dão por meio de atividades humanas realizadas em práticas institucionais, como a família, a educação infantil, a escola e a comunidade (Freitas; Libâneo, 2022).

Essas práticas institucionais locais, envolvem atividades humanas que expressam distintas tradições, formas de conhecimento, relações socioculturais e vivências cotidianas, as quais serão assimiladas e exploradas nos conteúdos escolares, atribuindo significado aos conceitos que os alunos deverão internalizar. Para que os alunos se sintam motivados a aprender, é fundamental que a atividade de estudo e os conceitos façam sentido para eles. Quando a atividade de estudo considera a realidade social das instituições das quais os estudantes provêm, o processo de aprendizagem torna-se mais produtivo e eficaz (Freitas; Libâneo, 2022).

Assim, compreendemos que a Teoria do Ensino Desenvolvimental, em sua interface com o experimento didático formativo e a abordagem radical-local, reforça e sustenta as pesquisas em didática educacional, no caso desse estudo, numa EF que aborda a cultura corporal dentro dos conceitos dos saberes socioculturais locais e da

[14] José Carlos Libâneo nasceu em Angatuba, cidade do interior do estado de São Paulo, no ano de 1945, Graduou-se em filosofia na PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), em 1966. Em 1984 tornou-se mestre da educação escolar brasileira e, posteriormente, doutor em educação.

educação para a saúde considerando o eixo ecológico. Dentro dessa perspectiva, defendemos que a formação de conceitos teórico-científicos deve partir dos conhecimentos empíricos oriundos dos contextos institucionais locais, valorizando todos os saberes. Assim, cabe ao professor a responsabilidade de planejar, organizar, estruturar, orientar e sistematizar a atividade de estudo, de forma que o aluno possa generalizar, analisar, internalizar assimilar os conceitos de forma significativa.

1.3.3 Ensino Desenvolvimental e Educação Física: uma relação profícua

A EF traz uma herança cultural hegemônica que está associada à valorização do movimento corporal na perspectiva estritamente motora e fisiológica. No entanto, uma abordagem educacional mais ampla busca ir além desses aspectos, priorizando o desenvolvimento integral do sujeito, considerando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais.

Enquanto componente curricular obrigatório, a EF (Brasil, 1996), organiza-se em torno das manifestações da cultura corporal, historicamente expressas em atividades como jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas, que formam a base dos conteúdos escolares. Contudo, é essencial que o ensino desses saberes transcenda a mera execução motora dos movimentos, ou seja, que além de materializada empiricamente, ganhe a ascensão de abstração. A EF precisa ser estruturada pedagogicamente para que os alunos possam compreender os conceitos e as ações inerentes ao ato de movimentar-se, impulsionando, dessa forma, o desenvolvimento integral de suas potencialidades pessoais, sociais e intelectuais (Fontana; Cruz, 2022).

A Teoria do Ensino Desenvolvimental oferece um arcabouço teórico-metodológico para entender a organização do ensino da EF sob essa ótica mais abrangente do desenvolvimento integral do indivíduo, levando em consideração a apropriação dos conceitos científicos para a formação do pensamento teórico. Segundo Libâneo e Freitas (2017, p. 333), Davydov considera o “conhecimento teórico como base para a formação da consciência dos estudantes na relação com a realidade”.

No contexto da Teoria do Ensino Desenvolvimental, defendemos a implementação das abordagens mediadas pelo experimento didático formativo e pela

abordagem radical-local na EF escolar. Essas perspectivas exigem uma organização pedagógica que priorize a investigação, o diálogo e a problematização da cultura corporal, tanto no âmbito local quanto global. Em vez de limitar o ensino à transmissão de técnicas esportivas ou exercícios físicos, o professor deve incentivar os alunos a compreenderem “por quê”, “para quê” e “como” essas atividades foram desenvolvidas, qual sua importância para diferentes culturas e sociedades e de que maneira podem contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Além disso, é fundamental reconhecer a relevância dessas atividades para os contextos sociais locais, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado.

Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 69, tradução livre da autora) corroboram com esse entendimento quando afirmam que “os conceitos da matéria e o conhecimento cotidiano da criança podem ser integrados utilizando o conhecimento teórico como referência para as atividades de ensino e aprendizagem”. Esse duplo movimento de ensino que integram o conhecimento local com os conceitos teóricos, dão significância ao processo de ensino-aprendizagem.

> O ponto principal no duplo movimento no ensino é criar tarefas de estudo que possam integrar o conhecimento local com as relações conceituais nucleares de um conteúdo de modo que a pessoa possa adquirir conhecimento teórico que pode ser usado nas práticas locais da pessoa (Hedegaard; Chaiklin, 2005, p. 69, tradução livre da autora).

Na metodologia da abordagem radical local, também conhecida como duplo movimento, considera-se a conexão entre os conteúdos de ensino e os conhecimentos locais oriundos das experiências socioculturais dos alunos que são a base de partida. Dessa forma, as tarefas de estudo integram o conhecimento adquirido no cotidiano com os conceitos essenciais da disciplina, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão teórica aplicável às práticas locais da comunidade.

Nesse modelo, cuja formulação demanda um conhecimento aprofundado sobre o tema estudado, o ensino promove a aprendizagem dos alunos por meio de tarefas, projetos, exercícios e questões fundamentadas nas relações gerais do modelo nuclear do objeto estudado. Ao mesmo tempo, esse processo integra as formas pelas quais os alunos formulam perguntas e manifestam seus interesses na essência específica das atividades realizadas (Hedegaard; Chaiklin, 2005).

Em suma, o ensino desenvolvimental oferece um horizonte promissor para a EF escolar. Ao enfatizar a formação de conceitos e ações mentais por meio da atividade de estudo e da valorização dos saberes locais, essa abordagem pedagógica transcende a visão restrita do movimento como mera execução motora. Ao invés disso, propõe uma prática educativa que engaja os alunos de forma ativa e reflexiva, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a construção de um conhecimento significativo sobre o corpo, o movimento, a sociedade, a cultura e a rica diversidade da cultura corporal. A implementação do experimento didático formativo na EF requer um olhar atento do professor para a organização de atividades desafiadoras e para a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o potencial para transformar a experiência educativa e formar cidadãos mais conscientes e engajados é inegável.

2 RAMAIS METODOLÓGICOS

2.1 Natureza e tipo da pesquisa

Este estudo é de natureza qualitativa, do tipo exploratório e descritivo. Ele se fundamenta a partir das diretrizes do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), por estar inserido na educação escolar, essa modalidade de mestrado necessita formar professores-pesquisadores mediante uma teoria educacional que envolve as explicações científicas sobre como se estabelecem, consolidam e se reproduzem ou se transformam as relações sociais que imprimem rumos à formação humana na sociedade, reconhecendo como isto se dá nas escolas. Trata-se de uma teoria pedagógica constituída das explicações científicas sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem, em campos específicos como o da EF, explicitando a função social da escola e sua prática pedagógica (PROEF, 2023).

Dessa forma, foi proposto a realização de um estudo na modalidade de pesquisa em didática inspirado na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydovy, na concepção metodológica do experimento didático formativo com microciclo de investigação (Freitas; Libâneo**,** 2022), conforme princípios teórico-metodológicos formulados por Vygotsky (1989), Davydov (1988) e Hedegaard (2007) a partir da teoria histórico-cultural.

2.2 Contexto, território e curumins da pesquisa

2.2.1 Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) em Mojuí dos Campos/PA: funcionamento, contribuições sociais e desafios

No interior da Amazônia, no estado do Pará, existe uma política pública de educação chamada de Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), criado no princípio da década de 1980 com a finalidade de atender as comunidades rurais do estado, que não recebiam a oferta de ensino regular, particularmente, o Ensino Médio. O SOME, que fora pensado a princípio como medida transitória, passou a ser parte indispensável do sistema estadual de ensino e a única forma de estender o

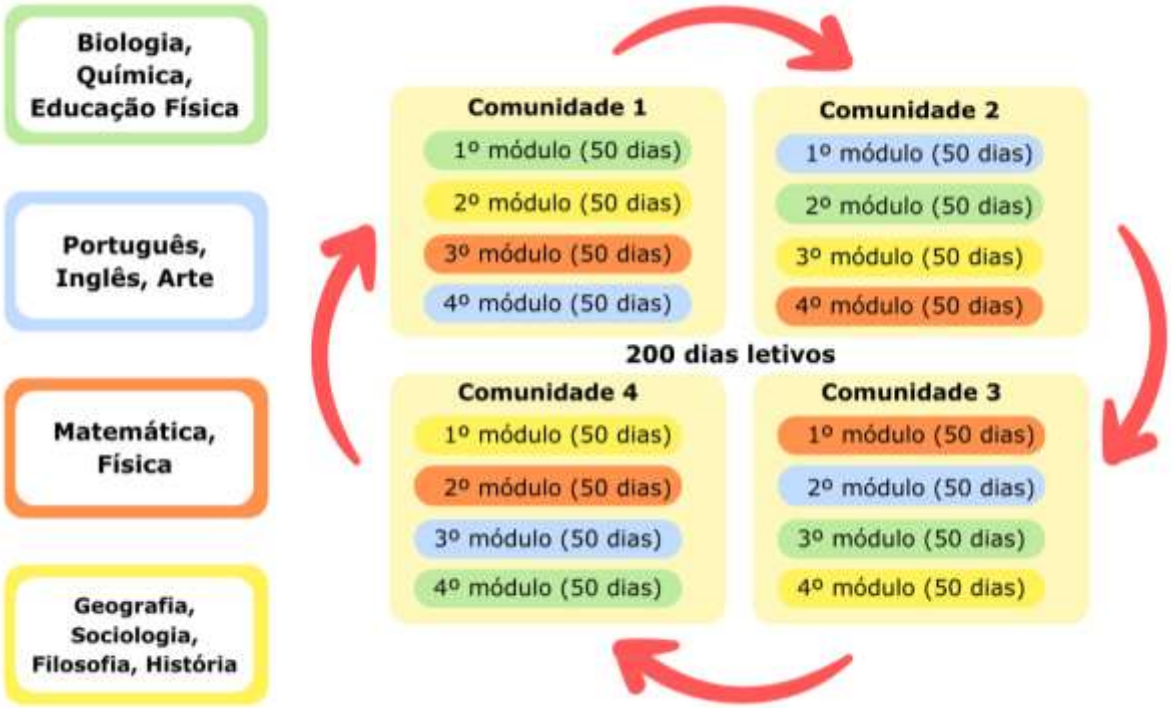
Ensino Médio às comunidades rurais, devido às grandes distâncias entre elas e à baixa densidade demográfica (Prazeres; Mendes, 2017).

Segundo Moutinho (2020), na época em que o SOME foi criado, o estado do Pará possuía 83 municípios e, desses, apenas 18 ofertavam o antigo 2º Grau regular. Foi, então, que em 15 de abril de 1980 iniciou-se a execução do SOME em território paraense, em apenas 4 localidades, obedecendo ainda a Lei nº 5692/71, art. 64 (LDB), quando incluiu o ensino profissionalizante no curso de nível médio ou 2º grau. No caso, o curso selecionado foi o de Magistério.

Moutinho (2020), diz que o SOME permaneceu como um projeto educacional até o início de 2014. E, no dia 29 de abril de 2014, depois de muitas lutas e alinhamentos, foi sancionada a “Lei do Some”, como ficou carinhosamente conhecida a Lei nº 7.806, que regulamenta esse sistema como política pública educacional do estado, deixando assim de ser apenas um projeto. Dessa forma, o Art. 2º da “Lei do Some” profere que o ensino modular visa garantir aos alunos o acesso à Educação Básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do estado do Pará (Pará, 2014).

O sistema funciona com a composição de circuitos (figura 3), cada circuito é composto por quatro localidades/polos, nos quais os professores atuam em rodízio, ministrando as disciplinas em blocos. O ano letivo tem duzentos dias, que são divididos em quatro módulos de cinquenta dias cada, com funcionamento simultâneo nas quatro localidades que constituem o circuito, ao final dos quatro módulos se concretiza os duzentos dias letivos e a ministração de todas as disciplinas previstas.

Figura 4 – Dinâmica dos Circuitos do SOME



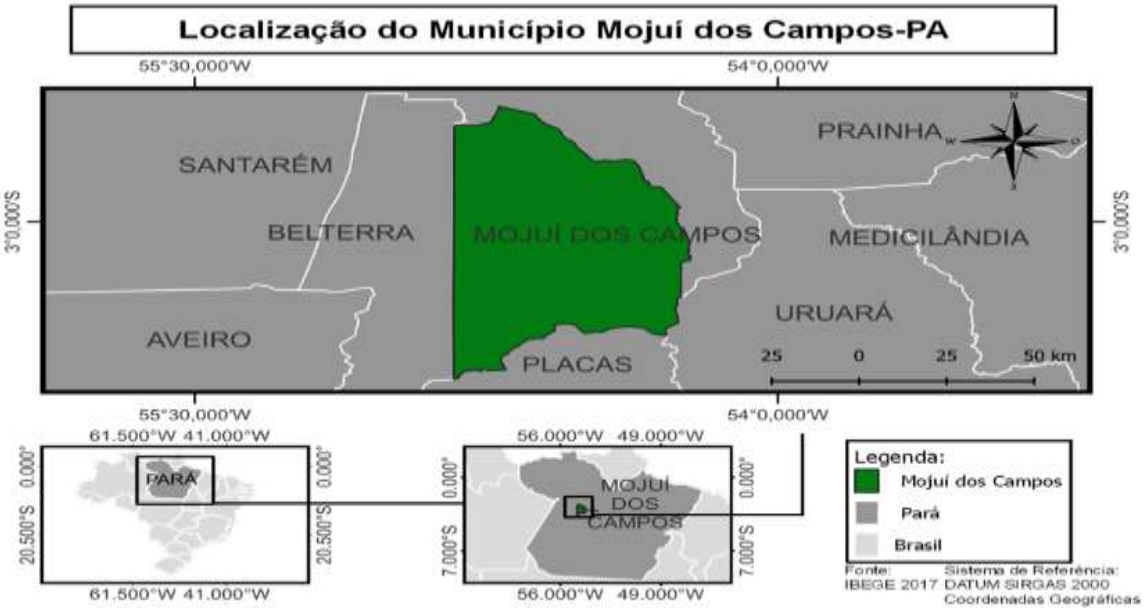
Fonte: Imagem elaborada pela autora.

O território da pesquisa pertence ao município de Mojuí dos Campos, localizado no estado do Pará, região Norte do Brasil. Suas coordenadas geográficas aproximadas são 2° 40' de latitude sul e 54° 04' de longitude oeste. O município faz parte da mesorregião do Baixo Amazonas e da microrregião de Santarém (IBGE, 2023). Os pioneiros que originaram a vila de Mojuí foram os imigrantes nordestinos cearenses que chegaram por volta de 1914. Depois, outras famílias chegaram na localidade. Já na década de 1950, devido à crise econômica que acarretou o Nordeste, a forte seca e os conflitos familiares e políticos nas terras no sertão, ocorreu o êxodo das famílias proporcionando ao pequeno povoado o seu maior desenvolvimento. Mojuí permaneceu como distrito sob a jurisdição de Santarém até que as eleições fossem consumadas, em outubro de 2012.

Atualmente, Mojuí dos Campos está localizado no epicentro do agronegócio dos grãos, principalmente a soja, voltado a sua exportação, o que provoca disputas por terra entre a população tradicional e os produtores vindos de outros estados, por exemplo, como Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Mato Grosso. Esse contexto se apresenta em meio a uma série de conflitos socioambientais, pois a

localização contribui para a intensificação do plantio de grãos. Assim, os conflitos tornaram-se cada vez mais acirrados e se manifestaram das mais diferentes formas (Pereira, 2012).

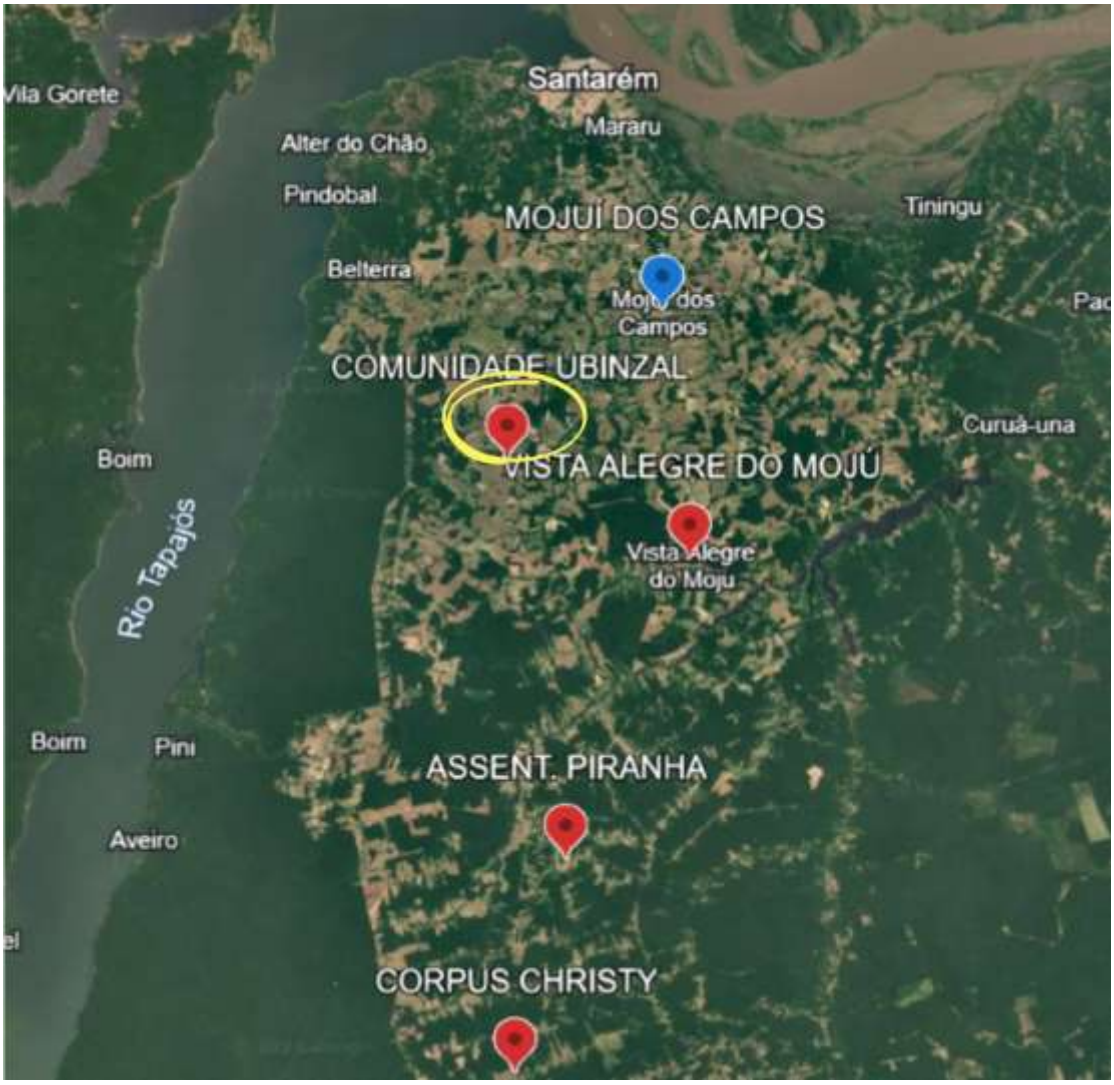
Figura 5 – Localização do Município de Mojuí dos Campos/PA.



Fonte: Oliveira et al (2023).

No contexto de Mojuí dos Campos, opera o SOME, sob a jurisdição do 5º Distrito Regional de Ensino (DRE), tendo como sede a Escola de Ensino Médio Fernando Guilhon. Esse polo atende quatro comunidades: (i) Ubinzal, (ii) Vista Alegre do Mojú, (iii) Assentamento de Igarapé dos Piranha e (iv) Corpus Christ. Essas localidades de planalto (campo) estão estrategicamente situadas em regiões centralizadas, com o objetivo de atender alunos de comunidades menores ao seu redor e que estão distantes das áreas urbanas. A principal base econômica dessas localidades é a agricultura familiar e a pecuária. No entanto, nos últimos anos, essa economia tem passado por mudanças significativas devido à migração de grandes produtores de grãos oriundos das regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil.

Figura 6 - Localização das Comunidades dos Circuitos do SOME/Mojuí



Fonte: Imagem de Satélite Google Earth.

A Comunidade no qual o estudo foi desenvolvido, foi a Comunidade de Ubinzal, localizada a 40 km do centro urbano de Mojuí dos Campos, as margens da rodovia PA-433 (Santarém – Jabuti), estrada de chão que liga a BR-163 à comunidade de Jabuti. A Comunidade de Ubinzal teve seu início entre os anos 60 e 70 e, segundo comunitários, recebeu esse nome por causa de uma pequena palmeira chamada “Ubin” que nascia próximo ao igarapé da comunidade. As primeiras famílias que começaram a povoar o local e desenvolver suas atividades socioculturais, enfrentaram desafios iniciais extremamente difíceis, pois não havia recursos básicos como água, energia elétrica, estradas, transporte, escolas, assistência à saúde.

A dinâmica econômica da região estrutura-se a partir do funcionalismo público, da agricultura familiar e da monocultura de milho e soja. Contudo, observa-se, nas últimas décadas, um crescimento acelerado do agronegócio, especialmente vinculado à expansão da soja. Pesquisas recentes evidenciam que a ampliação das áreas destinadas ao cultivo dessa *commodity* gera múltiplos impactos sobre os agricultores familiares camponeses, configurando barreiras à reprodução social e material da vida. Entre os efeitos mais significativos destacam-se o êxodo rural, bem como processos excludentes e desterritorializantes que resultam da lógica de expansão do agronegócio (Borges; Folhes, 2022).

Figura 7 – Comunidade de Ubinzal e a expansão do agronegócio na região

Fonte: Imagem de Satélite Google Earth.

A imagem acima evidencia de forma contundente o grau de pressão territorial exercido pelas extensas áreas de plantação de soja que circundam a comunidade. O cenário retratado revela não apenas a proximidade física entre os espaços de vida camponesa e os empreendimentos agroindustriais, mas também o avanço do desmatamento que vem caracterizando a região. Esse processo de supressão da vegetação nativa, associado à expansão da monocultura, tem implicações diretas sobre a qualidade ambiental e sobre as condições de reprodução sociocultural das famílias que ali residem.

Os comunitários vivenciam, cotidianamente, os efeitos das mudanças climáticas intensificadas por esse modelo de uso da terra. Alterações no regime de chuvas, aumento da temperatura média, redução da biodiversidade e maior vulnerabilidade a eventos extremos são alguns dos impactos sentidos de maneira concreta. Além disso, a perda de áreas de floresta compromete práticas tradicionais de subsistência, como a caça e a coleta, assim como fragiliza a agricultura familiar, que depende de ciclos ecológicos equilibrados para garantir a produção de alimentos.

Nesse contexto, a imagem torna-se um testemunho visual das dinâmicas excludentes e desterritorializantes impostas pelo agronegócio. Ela ilustra como a expansão da soja não se limita a transformar a paisagem, mas também redefine relações sociais, econômicas e culturais com o território, impondo barreiras à permanência das comunidades no campo. Assim, o registro disponível no *Google Maps*, adquire uma relevância analítica ao permitir compreender, de maneira concreta, os efeitos da expansão agrícola sobre os modos de vida tradicionais e sobre a sustentabilidade socioambiental da Amazônia.

Atualmente, a comunidade é composta por 90 famílias, totalizando 249 moradores. A infraestrutura local contempla um posto de saúde, um microssistema de abastecimento de água, fornecimento de energia elétrica, estradas de acesso e uma escola municipal de Ensino Fundamental. O Ensino Médio foi introduzido em 1999 por meio do SOME, iniciativa que se revelou de grande relevância para a localidade. Tal política educacional possibilitou a formação de diversos jovens, muitos dos quais retornaram à própria comunidade como profissionais da escola e do posto de saúde, evidenciando o impacto positivo da educação na reprodução social e na valorização dos saberes locais.

Apesar desses avanços, os recursos comunitários e educacionais permanecem limitados e precários. Essa condição impõe barreiras significativas à continuidade dos estudos, restringindo o acesso dos jovens a níveis mais elevados de escolarização e dificultando a consolidação da educação como instrumento de transformação social. Para professores e moradores, a manutenção da dádiva do ensino representa um desafio constante, marcado pela escassez de infraestrutura adequada, pela insuficiência de investimentos públicos e pela necessidade de conciliar práticas educativas com as condições socioeconômicas adversas da região.

Nesse sentido, a experiência da comunidade ilustra tanto os potenciais emancipatórios da educação campesina — quando articulada às demandas locais — quanto as fragilidades estruturais que limitam sua efetividade. A análise desse contexto reforça a importância de políticas públicas voltadas à ampliação e qualificação da oferta educacional em áreas rurais amazônicas, como forma de assegurar a permanência dos jovens no campo e de fortalecer os processos de desenvolvimento comunitário.

Fotografia 1 - Desafios encontrados na comunidade.

Fonte: Imagem do acervo pessoal da pesquisadora.

As imagens acima retratam a difícil realidade enfrentada por alunos e professores das comunidades atendidas pelo SOME em Mojuí dos Campos, ao buscar tornar a educação possível para os povos da floresta. Professores e alunos precisam percorrer estradas em condições precárias, o que frequentemente os coloca em situações de risco e, também, gera prejuízos materiais e pessoais para os professores, que utilizam seus próprios veículos, e para os alunos, que saem muito cedo de casa e viajam quilômetros em ônibus escolares sucateados. Durante os períodos de chuva, esses problemas se agravam ainda mais.

Sem contar com uma escola própria, as aulas do SOME acontecem em barracões construídos com esforço coletivo dos professores, alunos e membros da comunidade. Essas são ações são realizadas diante dos governos estadual e municipal que não garantem a construção de uma estrutura escolar adequada. Além disso, os materiais didáticos são praticamente inexistentes, obrigando professores e

alunos a improvisarem ou adquirirem com recursos próprios, o mesmo ocorrendo com os materiais de escritório. Mesas, carteiras, quadros e outros itens são fornecidos apenas quando descartados pela escola municipal, geralmente, em condições muito desgastadas e inadequadas.

Além, de todas essas problemáticas estruturais, ainda tem as recorrentes ameaças e pressões do Governo do Pará para extinguir o SOME. Há a proposta de substituir os professores por aulas televisionadas, com o objetivo de “reduzir custos”. Essa medida demonstra um completo desrespeito aos direitos dos alunos pertencentes aos povos tradicionais e aos professores que atuam nesse sistema.

Fotografia 2 - Desafios encontrados contra o governo.

Fonte: Imagem do acevo pessoal da professora e Página do Instagram.

Um exemplo recente foi a greve dos professores do Pará, que contou com o apoio dos povos originários[15] também em defesa de seus direitos a uma educação de qualidade. O movimento surgiu em resposta aos frequentes ataques à educação, especialmente após a implementação abrupta e imposta do Projeto de Lei 10.820/2024. Essa lei extinguia o Plano de Cargos e Carreira (PCCR) e outras cinco legislações importantes para a educação paraense, construídas ao longo de décadas com a colaboração da comunidade escolar, de governos anteriores e da sociedade em geral, incluindo a Lei nº 7.806, que regulamenta o SOME.

Foram dias marcados por tensões e intensas mobilizações, com ocupações da Seduc e de rodovias federais por professores, indígenas e comunidades. Os

[15] Além do SOME, também há o Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI) que atende os povos originários.

manifestantes enfrentaram intimidações e assédios por parte do governo, além de ameaças e agressões da polícia militar e pressão constante da justiça federal e estadual. Apesar disso, a greve persistiu e, após 31 dias de luta, foi vitoriosa. O governo recuou e revogou o que ficou conhecido como a “Lei da Maldade”.

2.2.2 Curumins da pesquisa, critérios de inclusão e de exclusão

Os curumins (participantes) que foram convidados para a pesquisa reuniu 40 adolescentes de ambos os gêneros, matriculados no 2º ano do Ensino Médio do SOME, na faixa etária de 14 a 20 anos, da referida comunidade.

Os critérios de inclusão foram: 1) Estar matriculado da rede estadual de educação no SOME; 2) Estar estudando regularmente em sala de aula na série do 2º ano. Os critérios de exclusão foram: 1) Se afastar das atividades escolares no período da pesquisa; 2) Solicitar não participar da pesquisa; 3) ter mais de 25% de ausência nas aulas do período da pesquisa.

Uma estudante não teve autorização dos responsáveis, não sendo incluída na pesquisa. Um estudante se afastou das atividades escolares no período da pesquisa, com ausência maior de 25% nas aulas, o que acarretou a sua exclusão da pesquisa. Uma aluna ingressou nas aulas já em andamento, não participando das primeiras fases da pesquisa e acumulando ausência maior de 25% nas aulas, assim, sendo excluída da pesquisa. Após isso, os participantes da pesquisa ficaram num total de 37 curumins.

2.2.3 Aspectos éticos

Este estudo seguiu os preceitos da ética em pesquisa com seres humanos, em conformidade com a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que considera a dignidade humana e a bioética nas pesquisas. Os escolares foram abordados em sala de aula, quando foi explicado o propósito e o funcionamento do estudo. Os pais dos menores de idade foram convidados através de grupos de *WhatsApp* e comunicados oficiais da escola local para uma reunião, em que foi apresentado o projeto de pesquisa, explicando o experimento que seria desenvolvido.

Durante a reunião realizada, foram solicitadas as autorizações necessárias para as aulas de campo fora do âmbito escolar, assim como definidas as datas, locais

e quantidades de aulas para a realização dessas atividades, além da autorização de veiculação de voz, imagens e vídeos de tais aulas. Foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos responsáveis ou pelos alunos maiores de 18 anos, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que foi assinado pelos alunos menores de 18 anos interessados em participar da pesquisa.

Os dados obtidos foram analisados, classificados e processados pela pesquisadora, conforme o desenvolvimento e necessidades do estudo. Os escolares e seus responsáveis (quando era o caso) foram esclarecidos, através de termos de autorização, da veiculação das fotografias, vídeos e vozes, concordando que o material e as informações obtidas relacionadas a sua pessoa pudessem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, periódicos científicos e plataformas digitais para cunho educacional. Foi garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, salvo aos trabalhos já publicados, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.

Os benefícios desse estudo aos participantes foram ter acesso a novos conhecimentos, experiências e conceitos desenvolvidos ao longo das aulas, contribuindo para conhecimento das realidades sociais locais a respeito da promoção da saúde no contexto ecológico. Assim, vislumbrou-se estratégias de ação pedagógica que estivessem de acordo com a realidade encontrada, bem como o retorno do conhecimento para a sociedade em geral por meio de publicação dos resultados.

2.3 Método, técnicas e instrumentos

2.3.1 O experimento didático formativo

Como já dito, este estudo foi conformado por meio de um experimento didático formativo, utilizado como método de pesquisa. A sua principal característica está na ação ativa do professor/pesquisador em colaboração dialógica com os alunos. Davydov (1988) pontua que o desenvolvimento mental do ser humano se realiza durante o processo de sua educação e que o experimento formativo (método original russo) foi desenvolvido para estudar esse processo. Dessa forma, o desenvolvimento

de experimento didático formativo tem o foco no modo geral na organização do ensino para sua mediação e no ensino para a formação de conceitos (Sforni, 2020).

Como está posto no PPP do PROEF (2023), a essência científica desse programa é justificada por necessitar da orientação de uma teoria do conhecimento, a partir da qual se estabelecem as concepções de sociedade e de ser humano em processos de conhecimento, sendo a ciência uma forte expressão do desenvolvimento da capacidade humana de conhecer a realidade e de expressá-la na forma de conceitos. Ainda esclarece que as intervenções na prática pedagógica é um tipo específico de prática social, entendida como as ações concretas do conjunto dos professores de uma escola pública que, com o seu trabalho, constroem as condições que sustentam a formação dos seus estudantes para a vida em sociedade. Ou seja, trata da direção da prática pedagógica que operará na escola, uma clara opção político-educacional.

Desta forma, a pesquisa realizada a partir de um experimento didático formativo se justifica e está de acordo com os parâmetros do PROEF. Segundo Freitas e Libâneo (2022), o experimento busca orientar-se no sentido de realização do processo de ensino-aprendizagem em ambiente real de escolas comuns, dentro da programação escolar e da rotina de trabalho do professor. Assim, visa obter dados empíricos qualitativos que permitam identificar e analisar mudanças nas formações psíquicas dos alunos, as quais possam ser consideradas como expressão de formação de conceitos ou como indício de que este processo está ocorrendo, criando possibilidades de desenvolvimento conforme as condições reais dos alunos. Portanto, buscou-se observar as relações entre os processos psíquicos em formação de forma articulada às capacidades dos alunos em conexão com a forma de organização do ensino.

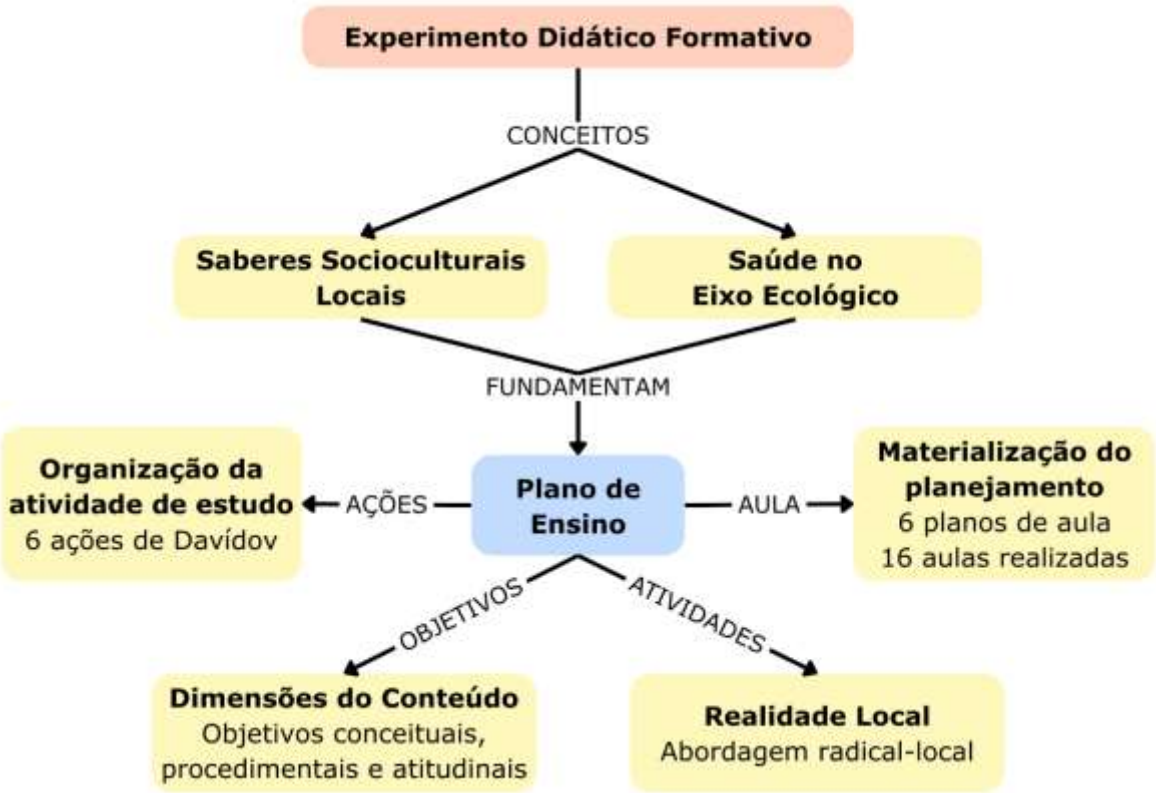
> Os saberes adquiridos na escola precisam ter um sentido, precisam promover a reflexão. Porém, segundo a teoria histórico-cultural, apreender esses saberes só é possível na interação com outro sujeito que já os detém, no caso da escola, o professor. É na relação entre professor, aluno e objetos sociais que acontece a aprendizagem. Mas, nesse caso, a função do professor não é a de transmissor do conhecimento, cabe a ele selecionar o conteúdo a ser trabalhado e elaborar atividades de forma que o aluno se aproprie do conceito central daquele conteúdo e consiga, partindo do mais genérico, resolver problemas específicos sobre o assunto (Miranda, 2013, p. 113).

Segundo Davydov (1988), por meio das atividades realizadas em aula, é que os alunos fazem as abstrações e generalizações sobre um objeto. As atividades elaboradas e propostas pelo professor, devem permitir aos alunos realizarem a investigação de um determinado problema envolvendo um objeto de estudo. Em colaboração com o professor, os escolares devem descobrir o processo de origem, compreender suas transformações e identificar a relação principal que apresenta esse objeto. Neste processo, eles percorrem mentalmente os ascendem dos conceitos abstratos até chegar aos objetos concretos.

A investigação foi realizada a partir de um microciclo, caracterizado por ser feito num curto período de tempo de semanas e até meses. Ele destina-se a verificar hipóteses sobre as potencialidades do desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, podendo ocorrer dentro de um único nível de idade, dentro de uma única formação psíquica (Zuckerman, 2011).

Nesse sentido, no estudo realizado foi desenvolvido um microciclo de 16 aulas, conduzidas ao longo de 6 encontros, cuja intenção foi investigar os saberes socioculturais locais dos alunos campesinos, através dos processos de sistematização pedagógica em uma EF para a saúde com o foco no eixo ecológico. Dessa forma, a finalidade do método do experimento didático formativo nesta pesquisa esteve na formação e apropriação de dois conceitos por parte dos escolares: “Saberes Socioculturais” e “Saúde no Eixo Ecológico”. A partir da apropriação e compreensão de tais conceitos, foi possível atingir o objetivo deste estudo como será demonstrado nas seções adiante.

Figura 8 – Mapa conceitual do Experimento Didático Formativo da Pesquisa



Fonte: Imagem elaborada pela autora.

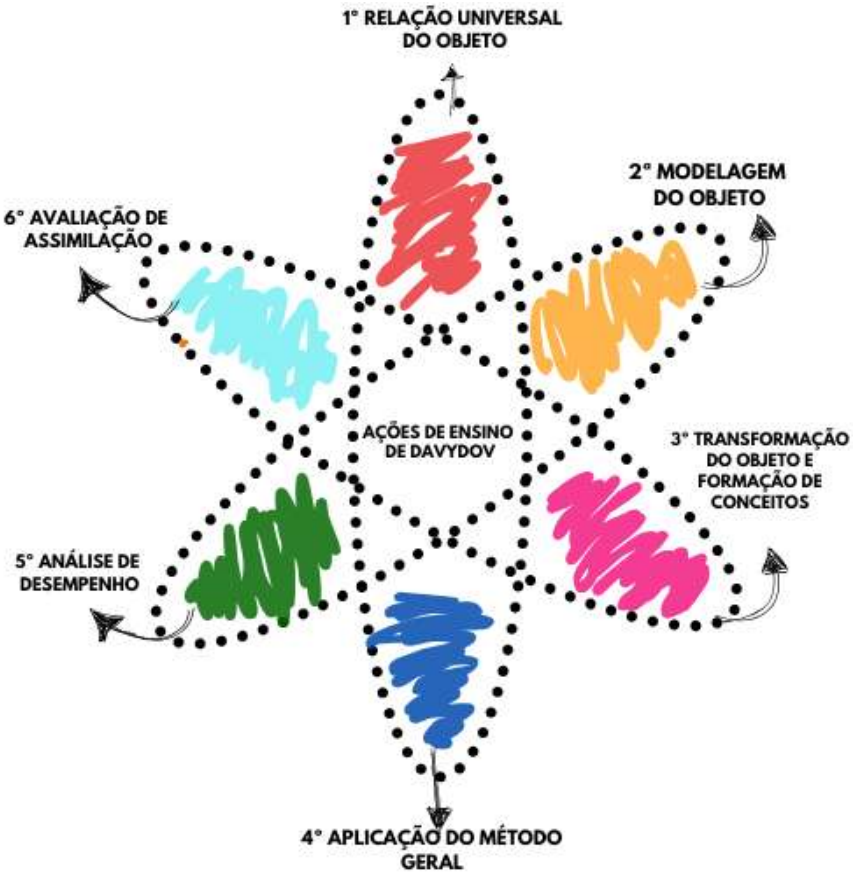
O mapa conceitual apresentado acima descreve a organização do experimento didático formativo, com foco na elaboração de um plano de ensino para a pesquisa proposta. Destaca os dois conceitos que foram trabalhados e a estrutura do plano de ensino conforme as três dimensões da aprendizagem no objetivo central: Conceitual – que foca no entendimento teórico; Procedimental – relativo às ações de aplicação do conhecimento; Atitudinal – que envolve a formação de valores, comportamentos e atitudes. As atividades foram projetadas com base nas realidades locais, ligando os conteúdos ao contexto vivido pelos estudantes.

O processo didático incluiu as 6 ações de Davydov, que orientam o aprendizado como um processo ativo e investigativo, abrangendo desde a observação e modelação de conceitos gerais até a resolução de problemas e a avaliação do desempenho. Tudo se materializou em 6 planos de aula, que compreendeu duas ou mais aulas conjugadas na execução cotidiana do plano, totalizando assim 16 aulas, com uma estrutura didática clara e sistemática. Essa sequência didática atendeu as

seis ações que compõem a organização do ensino formulada por Davydov (1988) que estruturou a atividade de estudo a ser empreendida pelos alunos. A seguir, apresentamos a composição das ações:

> 1ª. Transformação das condições da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto de estudo;
> 2ª. Modelação desta relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
> 3ª. Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em 'forma pura';
> 4ª. Solução de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral;
> 5ª. Análise do desempenho das ações precedentes;
> 6ª. Avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução da tarefa de estudo dada (Davydov *apud* Freitas; Libâneo, 2022, p. 8).

Figura 9 - Dinâmica das Ações de Ensino de Davydov



Fonte: Imagem elaborada pela autora.

A imagem acima ilustra o esquema das ações de ensino de Davydov, representado visualmente como um símbolo atômico, em que todas as partes estão conectadas. Cada etapa corresponde a uma fase distinta do processo pedagógico,

mas ao mesmo tempo complementa as demais, convergindo para um propósito central que reflete a essência do método didático para o desenvolvimento humano. Assim, o esquema ressalta o caráter sequencial e interligado dessas ações, destacando que a aprendizagem acontece de maneira dinâmica, estruturada e direcionada ao aprofundamento dos conceitos, perspectiva adotada neste estudo.

2.3.2 Técnicas e instrumentos de produção de dados

Para a produção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos:

1- A observação participante nas aulas e o respectivo registro em diário de campo (APÊNDICE I). Baseado em Minayo (2010, p. 93), isto serviu para realizar o registro de todas as atividades e etapas planejadas para a pesquisa com o objetivo de "assegurar a profundidade da coleta de dados, e captar as características ou singularidades dos participantes e suas intervenções no processo". Também, foi utilizado o registro imagético (fotografias) e audiovisual (vídeos) dos locais, das experiencias didáticas orientadas e dos recursos educacionais existentes.

2- Produções de materiais nas aulas com os estudantes de forma escrita (textos, desenhos e mapas mentais), e em áudio-imagem-vídeo (+). Esses materiais foram produzidos a partir da atividade de estudo cujas tarefas estavam contidas no plano de ensino (APÊNDICE III), que orientou a ministração de uma sequência didática com 6 planos de aula (APÊNDICE II), sendo duas ou mais aulas de 45 minutos conjugadas, assim, totalizando 16 aulas.

As gravações de áudio e vídeo, foram feitas por meio de aplicativos gravadores de um celular. O anonimato dos alunos foi garantido por meio do uso de pseudônimos para proteger suas identidades. Contudo, houve alunos e seus responsáveis que concordarem com a divulgação de voz e imagem, nestes casos, não sendo necessário a exigência de anonimato. Esse material está e permanecerá sob responsabilidade da professora-pesquisadora. O diário de campo foi a ferramenta central para documentar as atividades realizadas a partir do plano de ensino e as

percepções ao longo do processo. O uso desse instrumento de pesquisa permitiu revelar aspectos da interação da pesquisadora com o campo de estudo e seus participantes. Ao registrar os acontecimentos durante a realização deste trabalho, foi possível estabelecer um parâmetro sobre a percepção docente em relação à abordagem dos conceitos propostos na pesquisa.

Como o método adotado nesse estudo está intrinsicamente vinculado ao ensino-aprendizagem dos escolares, as técnicas e instrumentos de produção de dados também estão sempre associados e inseridos nas aulas propostas pela professora/pesquisadora. Segundo Freitas e Libâneo (2022, p. 12) “o motivo dominante nas ações do professor é promover e mediar a atividade de estudo dos alunos para que formem um conceito”. Assim, as aulas foram planejadas, ministradas e mediadas pela professora/pesquisadora e, em concomitância com elas, os discentes produziram materiais em forma de tarefas de estudo. Desta forma, todo o material produzido nesta pesquisa foi juntado, organizado e analisado posteriormente.

2.4 Sistematização e análise dos dados

A sistematização dos dados da pesquisa seguiu as considerações metodológicas da abordagem qualitativa descrevendo e analisando as fases circunstanciadas do experimento didático formativo a fim de responder as indagações definidas para o trabalho de campo.

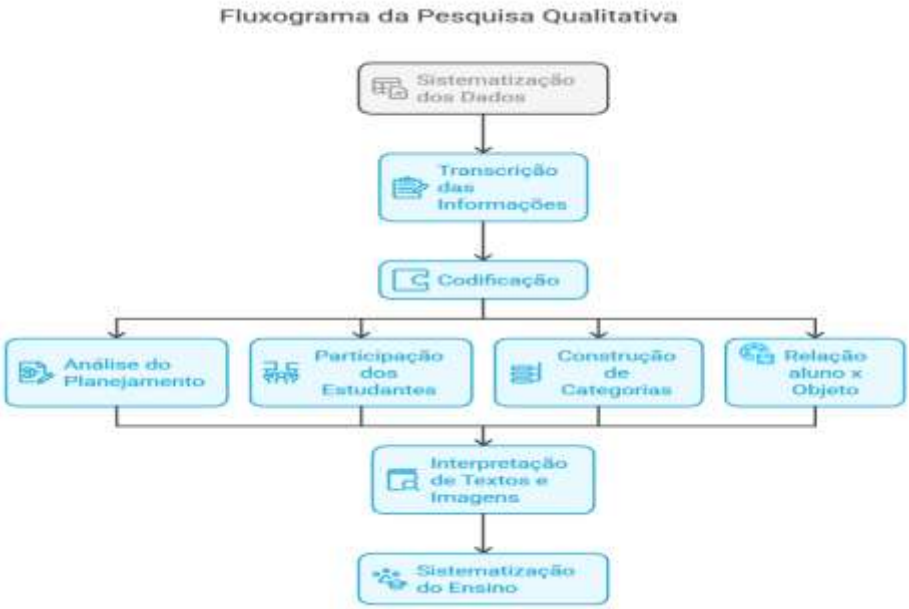
A transcrição das informações obtidas em áudio foi feita por meio de notas manuscritas, mantendo o vocabulário, o estilo das respostas e eventuais contradições na fala dos sujeitos. Todas as informações transcritas sejam por meio de notas, sejam por meio de gravador, assim como as filmadas foram resultantes a partir das codificações transformadas em indicadores a serem explorados, que proporcionaram estabelecer narrativas dos episódios de ensino e da aprendizagem dos alunos no processo colaborativo de mediação do conhecimento com a professora/pesquisadora.

Para a análise do experimento didático formativo, foram utilizadas as orientações de Freitas e Libâneo (2022). Assim, colocamos em tópicos os elementos que orientaram as análises:

- Análise do planejamento em relação aos indícios de mudanças qualitativas na aprendizagem, formulação de objetivos e uso de estratégias investigativas pelos estudantes.
- Análise da participação dos estudantes nas atividades, as suas reflexões sobre suas próprias ações em relação com sua aprendizagem e como eles se percebem e se avaliam em relação aos objetivos da tarefa.
- Análise das relações entre ações da professora/pesquisadora e dos estudantes que envolvem interação social, participação, motivos, interesses, cooperação, desenvolvimento dos processos de pensamento.
- Análise do aspecto criador e transformador da relação dos estudantes com o objeto de conhecimento.

A pesquisa adotou as modalidades de interpretação e análise de textos e imagens, das atividades escolares, das experiências socioculturais locais e das narrativas dos escolares tomando por base uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1989; Davydov, 1988). Desse modo foram alçadas as análises com respeito à sistematização do ensino dos saberes socioculturais locais, a partir da abordagem de educação para a saúde com o foco no eixo ecológico.

Figura 10 - Fluxograma da Pesquisa Qualitativa proposta.

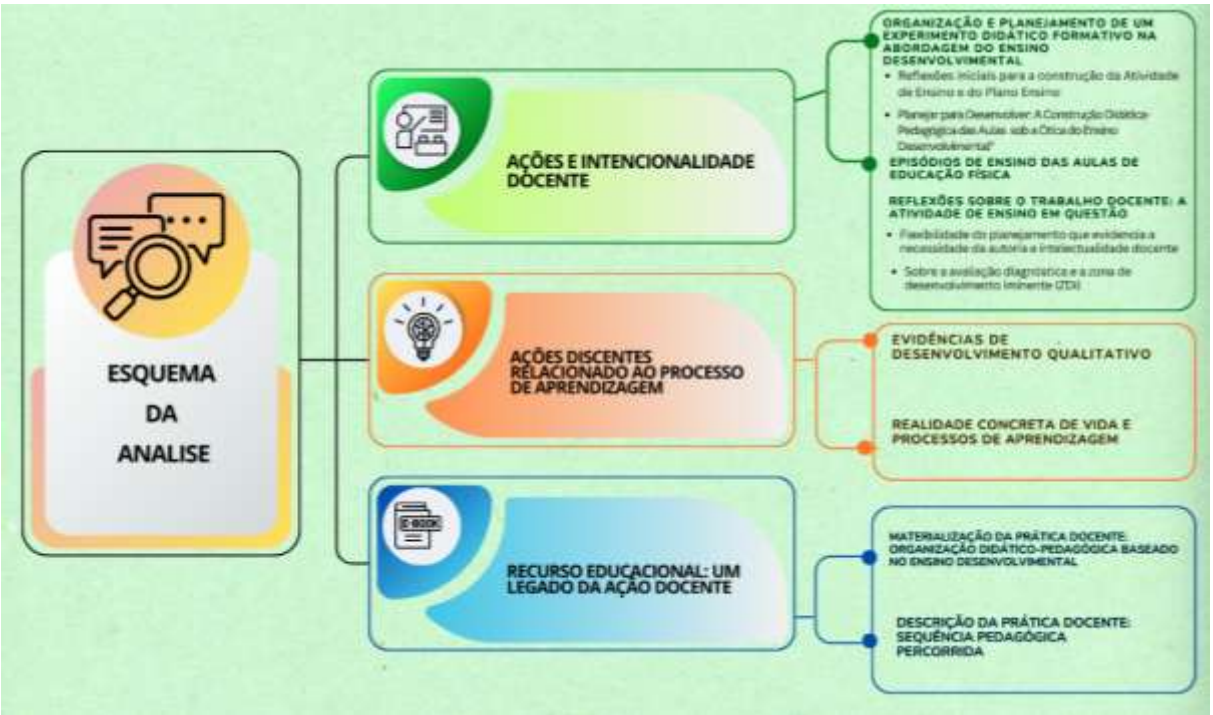


Fonte: Imagem desenvolvida por inteligência artificial sob comandos da autora com base Freitas e Libâneo (2022).

O fluxograma organiza a apresentação do processo sistemático da pesquisa em questão, em etapas que orientam tanto a análise quanto a aplicação dos dados no ensino. Ele destaca a conexão entre as fases, evidenciando seu papel no objetivo de transformar a pesquisa em práticas educacionais efetivas. Além disso, ressalta o caráter dinâmico e interligado do processo, em que cada etapa é essencial para assegurar a qualidade e a relevância dos dados na construção dos resultados da pesquisa.

A sistematização por meio do fluxograma permitiu a elaboração de um esquema de análise dos dados, concebido como instrumento metodológico para orientar de forma estruturada tanto a construção quanto a avaliação dos resultados obtidos ao longo da pesquisa. Essa abordagem favoreceu a definição clara das etapas analíticas, contribuindo para uma maior coerência entre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados e os dados coletados. Além disso, o esquema proposto desempenha papel fundamental na organização lógica das informações, facilitando a identificação de padrões, correlações e possíveis inconsistências, o que potencializa a qualidade das interpretações e das inferências subsequentes. Dessa forma, o processo analítico tornou-se mais transparente, replicável e alinhado aos princípios da pesquisa científica.

Figura 11 – Esquema da Análise da pesquisa desenvolvida.



Fonte: Imagem elaborada pela autora.

No centro da proposta estão as **ações de intencionalidade docente**, que se subdivide em duas análises pertinentes. A primeira é a “Organização e planejamento pedagógico com foco salutogênico: um experimento didático formativo, na abordagem do ensino desenvolvimental”, que representa os caminhos planejados com vistas à organização da aula numa abordagem de ensino desenvolvimental, mais precisamente no método do experimento didático formativo, se baseando na salutogênese, relatando todos os episódios de ensino vivenciados, além, das reflexões sobre o trabalho docente. A segunda vem discutir a “Educação Física como uma ciência intelectual” valorizando seu caráter epistemológico e sua inserção como campo de produção de conhecimento, numa perspectiva de romper com visões reducionistas da disciplina, destacando sua especificidade teórica, sua prática investigativa e sua função social.

Em paralelo, são consideradas as **ações discentes relacionadas ao processo de aprendizagem**, que dizem respeito às manifestações dos alunos durante as tarefas de estudo. Tais ações evidenciam a mobilização de saberes, a interação com os conteúdos e com os sujeitos do ambiente educativo, e são indicativas do envolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Além disso, considera a realidade concreta de vida dos discentes, analisando como os conteúdos escolares se articulam com suas experiências cotidianas. Essa abordagem favorece uma aprendizagem situada, que reconhece o sujeito em sua totalidade e promove a construção de significados a partir de sua vivência.

A última proposta de análise é a construção do **Recurso Educacional**, que consistiu na elaboração de um **Caderno Pedagógico**, concebido pela pesquisadora com base nas experiências de ensino vivenciadas ao longo deste estudo. Trata-se de um material didático que visou sistematizar os conceitos teóricos e a metodologia utilizada, com o propósito de subsidiar a prática docente em EF. O caderno foi estruturado como instrumento de apoio reflexivo e operacional, destinado a colaborar com a formação continuada de professores, oferecendo subsídios para a implementação de aulas fundamentadas na abordagem do ensino desenvolvimental e orientadas por princípios salutogênicos.

2.5 A construção do recurso educacional

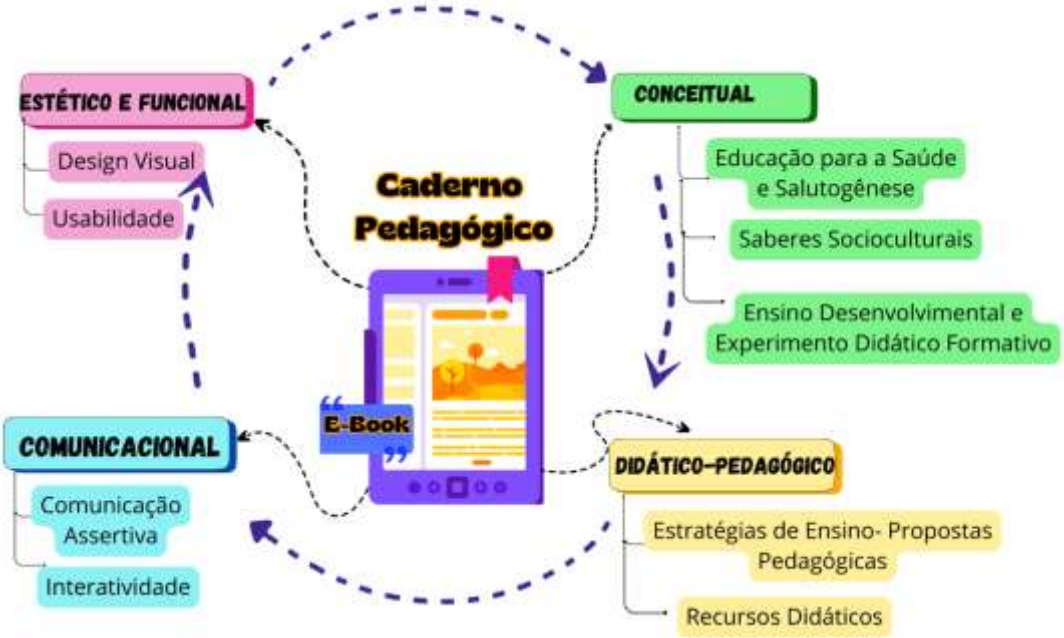
Com o encerramento deste estudo, disponibilizamos um **Caderno Pedagógico** em formato de *E-book*, concebido como recurso educacional para apoiar e subsidiar os professores em suas práticas pedagógicas. O material está intimamente ligado aos saberes investigados nesta pesquisa, promovendo a contextualização do ensino e da aprendizagem dos alunos, além de valorizar e fortalecer seus saberes socioculturais locais e respeitar suas identidades sociais. O recurso educacional e essa dissertação serão encaminhados às instituições e aos atores sociais definidos neste estudo.

O recurso educacional é um requisito na avaliação dos projetos de pesquisas em Programas de Pós-Graduação Profissionais, pois se constitui como um importante componente do ambiente educacional, para a facilitar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Assim, um recurso educacional deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional (Brasil, 2019). Cabe destacar que ele é um processo independente da dissertação, sendo autônomo e, ao mesmo tempo, correlacionado a ela. Segundo Mendonça et al. (2022, p. 5):

> O produto educacional (resposta), por sua vez, é autônomo em relação à dissertação/tese, isto é, ele deve autoconter os elementos necessários para que o leitor o compreenda e possa replicá-lo, respeitando a natureza para o qual foi concebido. Portanto, o leitor não deve precisar conhecer a dissertação/tese para utilizar o PE ou mesmo compreendê-lo.

Pensando na função do recurso educacional, desenvolvemos através dessa pesquisa um Caderno Pedagógico em formato de *e-book*, para facilitar o acesso ao conhecimento oportunizado a quem se interessar pelo conteúdo estudado e pesquisado. Tal recurso educacional contém as quatro camadas fundamentais para a concepção dos recursos orientadas por Mendonça et al. (2022) que são: i) conceitual; ii) didático-pedagógico; iii) comunicacional; e iv) estético e funcional.

Figura 12 - Explicando as Camadas do Recurso Educacional.



Fonte: Imagem elaborada pela autora, inspirada nas camadas do recurso orientadas por Mendonça et al (2022).

A camada conceitual facilita a compreensão do conteúdo do recurso educacional pelo público-alvo, informando-os sobre os conceitos a serem abordados, exigidos e/ou adquiridos. No contexto desta pesquisa, os conceitos centrais são "Saberes Socioculturais" e "Saúde no Eixo Ecológico". Assim, o recurso congrega pesquisas e estudos autorais e/ou bibliográficos relacionados ao tema em questão. A camada didático-pedagógica indica o percurso metodológico de ensino que poderá ser seguido para alcançar o objetivo para o qual o produto foi criado. Nesta camada, estão disponibilizadas, através de plataformas digitais, as aulas gravadas, os planos de ensino, os planos de aula, as apostilas, com o intuito de sistematizar as informações pedagógicas e aumentar as chances de replicação do recurso educacional por terceiros.

Na camada comunicacional, o objetivo é garantir a efetividade da transmissão das informações do recurso educacional e sua compreensão pelo público-alvo (acadêmicos, professores, formadores de professores, estudantes, gestores educacionais etc.). Para isso, utilizamos artefatos que contextualizam os conceitos abordados, o plano de ensino, os planos de aulas, os vídeos das aulas, as imagens, as charges, os memes, os links para vídeos animados, os tutoriais de aplicativos, entre

outros, visando estabelecer uma comunicação assertiva e dinâmica com o público destinatário.

Já a camada estética e funcional diz respeito à comunicação visual e organização do recurso educacional, que deve ser agradável e harmoniosa, com um *design* centrado no perfil do público-alvo, mantendo um toque profissional que funcione em sua execução e formatação. Para a execução do projeto de criação, foi utilizado o programa *Microsoft Publisher* (pacote *Microsoft Office LTSC Professional Plus 2021*) para diagramação do Caderno Pedagógico. Imagens e figuras foram produzidas na plataforma de *design* baseada em nuvem Canva <https://www.canva.com> ou obtidas em *site* de uso gratuito <https://br.freepik.com/app> ou geradas e arquivadas no acervo pessoal da pesquisadora.

O recurso educacional em formato de *e-book* foi desenvolvido paralelamente à pesquisa da dissertação e ganhou forma com a integração e o aperfeiçoamento de todas as camadas aqui mencionadas. O objetivo é que ele se torne um recurso educacional aprazível e fecundo para o processo de ensino-aprendizagem, tanto no meio educacional formal quanto no não formal, abrangendo contextos acadêmicos e profissionais.

3 AÇÕES E INTENCIONALIDADE DOCENTE

Esta seção apresenta os caminhos percorridos pela professora enquanto pesquisadora para a concretização da presente pesquisa, explicitando o movimento formativo e investigativo que sustentou todo o desenvolvimento da pesquisa. São descritos, de forma detalhada, os processos de estudo e aprofundamento teórico dos conceitos que fundamentaram a proposta pedagógica, bem como as escolhas didático-metodológicas que orientaram a atividade de ensino. Nesse percurso, evidenciam-se a elaboração do plano de ensino, a construção dos planos de aula e a organização da atividade de estudo, considerando as especificidades do contexto escolar e os objetivos formativos da pesquisa.

Além disso, a seção apresenta as aulas efetivamente realizadas, destacando como o planejamento inicial se materializou na prática pedagógica, bem como os ajustes e reorientações necessários ao longo do processo. Por fim, são explicitadas as impressões, reflexões e intencionalidades docente que emergiram durante a experiência, permitindo compreender de que maneira a professora/pesquisadora analisou criticamente sua atuação, ressignificou suas práticas e aprofundou sua compreensão acerca do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

3.1 Organização e planejamento de um experimento didático formativo na abordagem do ensino desenvolvimental

3.1.1 Reflexões iniciais para a organização da atividade de estudo e do plano ensino

A construção da atividade de estudo está relacionada ao processo de desenvolvimento profissional docente, no qual o professor se posiciona como sujeito mediador na produção e reconstrução de conhecimentos pedagógicos por meio da sua atividade de ensino. Esse entendimento parte da ideia de que o professor não apenas aplica conteúdos prontos, mas também realiza reflexões sobre sua prática, ajusta métodos e busca compreender as condições concretas do contexto educacional, analisando as situações-problemas que perpassam o contexto sociocultural dos alunos. Assim, os estudantes podem buscar soluções pertinentes. A

intencionalidade docente com base no ensino desenvolvimental é bem representada na seguinte citação:

> Definido tópico de conteúdo a ser trabalhado e sua análise, são necessárias algumas ações prévias por parte do professor: identificar o núcleo conceitual do conteúdo, ou seja, as relações gerais básicas que constituem o núcleo conceitual do conteúdo; formular uma modelação inicial das relações conceituais; compor a rede de conceitos básicos que correspondem a esse núcleo conceitual com as devidas relações e articulações; identificar na matéria de estudo as capacidades e as habilidades intelectuais mais importantes a serem desenvolvidas pelos alunos, sempre conexas ao conteúdo. A partir dessas ações, são formuladas as tarefas de estudo com base em situações-problema, em que as relações gerais apareçam em casos particulares (Libâneo, 2023, p. 84).

Libâneo (2023) aborda os passos essenciais que o professor deve seguir na preparação e planejamento do ensino desenvolvimental, ressaltando a importância de uma abordagem detalhada e bem estruturada. Ao considerar a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), o docente deve propor desafios que os alunos possam realizar em colaboração com alguém mais experiente. Assim, ao apresentar as situações-problema como base para a formulação das tarefas de estudo, reforça-se o caráter ativo e investigativo do ensino, desafiando os alunos a aplicar os conceitos em casos particulares e, com isso, desenvolver autonomia intelectual crítica. No entanto, a execução dessas ações demanda formação e planejamento contínuos por parte do professor, além de um profundo conhecimento do contexto educacional e dos alunos.

> Por meio da ZDI ocorre, então, um processo de mediação que funciona como um círculo, em que o ponto de partida se inicia na interação entre educador e educando de maneira que o mais desenvolvido conduz o menos desenvolvido no processo de ensino, levando o segundo a superar as atividades que lhe eram inviáveis individualmente. Nesse processo, a ação praticada em conjunto retorna ao educando como aprendizagem, um novo ponto de partida do círculo. E ao fim do processo, quando o ato pedagógico é bem sucedido, o educando já não é mais o mesmo do início, ou seja, ele superou a si mesmo apropriando-se daquilo que antes lhe era inviável sozinho. Na ZDI, a dificuldade perde o seu caráter limitante transformando-se em possibilidade de ação (Soares, 2023, p.10).

Assim, com o intuito de organizar as ações didáticas, os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino, assegurando um processo educativo eficaz, foram

elaborados a Organização da Atividade de Estudo e o Plano de Ensino, respectivamente, localizados nos Apêndices III e IV. Esses documentos foram estruturados com base nos princípios didático-pedagógicos e nas necessidades específicas identificadas no contexto educacional desta pesquisa, visando dar suporte à implementação de tarefas de ensino significativas e transformadoras.

O planejamento da atividade de estudo por parte da docente, constitui uma etapa fundamental no processo de organização didático-pedagógica. Trata-se de um movimento intencional e sistemático, no qual a docente estruturou sua prática a partir da pesquisa e do aprofundamento teórico sobre o conteúdo a ser desenvolvido. Antes de mediar o conhecimento em sala de aula, a professora realizou um processo de apropriação conceitual, investigando e compreendendo os fundamentos do tema, com o objetivo de subsidiar suas ações de ensino de forma qualificada e contextualizada.

> [...] o planejamento de ensino começa com a análise de conteúdo, em que primeiramente se buscam as relações fundamentais, essenciais, ou seja, a formulação de uma ideia que expressa o princípio interno do tema em estudo (que é o conceito nuclear), e descobrir como esta relação aparece em muitos problemas específicos (Libâneo, 2009, p.13).

Esse planejamento envolve não apenas a seleção dos conteúdos, mas também a definição de objetivos formativos (conceitual, procedimental e atitudinal), a escolha de estratégias metodológicas adequadas e a antecipação de possíveis desafios didáticos. Ao estudar previamente o tema, a professora fortaleceu sua capacidade de mediação, garantindo que sua intervenção pedagógica estivesse alinhada aos princípios da intencionalidade, da clareza conceitual e da promoção do desenvolvimento dos estudantes.

> Um sistema de princípios didáticos derivados de um referencial teórico assumido é condição para que o professor tenha pontos para ancorar as reflexões que necessariamente surgem no decorrer da atuação profissional. Assim, eles deixam de ser modelos ou simples técnicas engessadas, para se constituir em nortes teórico-metodológicos para a organização do ensino (Sforni, 2012, p. 485).

A afirmação de Sforni (2012) destaca a importância de um sistema de princípios didáticos fundamentado em um referencial teórico assumido como condição essencial para a prática docente reflexiva e intencional que, no caso desse estudo, foi o ensino desenvolvimental. nesse sentido, o planejamento da atividade de estudo da professora configurou-se como um exercício de elevada responsabilidade intelectual,

ética e pedagógica, que transcendeu a mera organização técnica da aula. Trata-se de um processo reflexivo e intencional, no qual a docente mobilizou saberes teóricos, experiências cotidianas e princípios formativos para estruturar ações educativas que estivessem alinhadas aos objetivos de aprendizagem e às necessidades contextuais dos estudantes. Ao planejar, a professora não apenas definiu conteúdos e estratégias metodológicas, mas também realizou escolhas que impactaram diretamente na qualidade do ensino, na promoção do desenvolvimento cognitivo e na formação integral dos alunos.

Quadro 1 – Quadro síntese das ações para a organização do ensino

1. **Ponto de partida** Pensar no sujeito - no objeto e nos processos afetivo-cognitivos	1a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico- histórico para buscar o que é nuclear no conceito – Análise do conceito a ser ensinado. 1b) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado – Análise do sujeito da aprendizagem. 1c) Escolha de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores – Análise dos processos cognitivos.
2. **Planejamento das ações** Das ações externas às internas: o plano material ou materializado (ilustrativo), a linguagem verbal (oral e escrita) e o plano mental.	2a) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito (plano material ou materializado: uso de materiais, experimentos, problemas...) 2b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias (linguagem - reflexão e análise). 2c) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento ou modelos conceituais/modelação (linguagem científica) 2d) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes (união entre linguagem dos estudantes e linguagem científica) 2e) Inclusão de novos problemas de aprendizagem para que os estudantes operem mentalmente com o conceito (ação no plano mental - uso do conceito como mediador – generalização)
3. **Avaliação**	3a) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito (ação no plano mental - uso do conceito como mediador – generalização)

Fonte: Sforni (2020).

Para fundamentar a construção do planejamento pedagógico, conforme consta no quadro 1, utilizamos as orientações propostas por Sforni (2020), que apresenta uma sistematização da organização do ensino e das tarefas de estudo. Esse referencial serviu como guia para elaborar um planejamento autoral, específico e alinhado aos objetivos da pesquisa, permitindo uma abordagem mais intencional e contextualizada. Além disso, seguimos o roteiro metodológico indicado por Freitas e Libâneo (2022), que contribuiu para estruturar o plano de ensino de forma coerente,

articulando teoria e prática, e favorecendo a efetividade das ações educativas propostas, que são:

- O plano de ensino deve ser elaborado de forma colaborativa com o/a professor/a.
- A elaboração se inicia com a análise do conteúdo do conceito que será objeto da atividade de estudo dos estudantes (exame lógico e histórico, para identificar a relação geral, universal e abstrata, expressiva da abstração inicial do conceito dentro de uma área de conhecimento).
- Formular o conteúdo de cada elemento da atividade de estudo (o que o aluno realizará em cada ação, para que e em que condições).
- As tarefas de estudo elaboradas precisam mobilizar os motivos dos alunos, considerando sua experiência no contexto local de vida e vinculando-se à atividade dominante no período de desenvolvimento humano em que se encontram.
- As práticas socioculturais e institucionais de que os alunos participam devem ser as referências para promover a articulação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, concretizando-se o duplo movimento do ensino.
- A atividade de estudo dos alunos se organiza conforme as seis ações estabelecidas por Davydov, devendo estar detalhadas, articuladas aos objetivos, considerar os conhecimentos (cotidianos ou científicos) que os alunos já possuem sobre o objeto de estudo.
- A elaboração das ações da tarefa de estudo considera, inicialmente, a confrontação do aluno com um problema formulado para mobilizar a atividade com o objeto de conhecimento, o que se desdobrará no percurso das seis ações de estudo pelo movimento do pensamento abstrato ao concreto.

Durante a realização do experimento, todo o processo foi acompanhado de forma minuciosa e contínua, observando *pari passu* o desenvolvimento das ações dos alunos, e o progresso das ações planejadas. Cada etapa foi cuidadosamente registrada, permitindo uma análise detalhada das interações, estratégias adotadas e respostas individuais e coletivas. As observações foram discutidas e avaliadas em conjunto, considerando os êxitos e as dificuldades enfrentadas tanto pelos estudantes, quanto pela docente. Esse acompanhamento sistemático possibilitou identificar aspectos que demandavam readequações pedagógicas, promovendo ajustes no

planejamento e nas intervenções didáticas com o objetivo de potencializar a aprendizagem, respeitando os ritmos individuais e favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Trata-se, portanto, de um processo reflexivo e formativo, que valoriza a prática docente como ação investigativa e transformadora. Essas reflexões foram preponderantes para que se materializasse o planejamento, conforme será destacado no subtópico a seguir.

3.1.2 Planejar para desenvolver: a construção didático-pedagógica das aulas sob a ótica do ensino desenvolvimental

O planejamento didático-pedagógico apresentado neste subtópico está alicerçado na Teoria do Ensino Desenvolvimental, cuja base epistemológica e metodológica é constituída pelas contribuições de autores como Lev Vygotsky, Vasily Davydov e Mariane Hedegaard, bem como pelos estudos de seus comentadores e continuadores das pesquisas, principalmente, aqueles que se encontram no contexto brasileiro como, por exemplo, José Carlos Libâneo, Raquel A. Marra da Madeira Freitas e Andréa Maturano Longarezi. Essa abordagem teórica orienta a organização do ensino a partir da compreensão de que o processo educativo deve promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, por meio de tarefas de estudo que estimulem o pensamento teórico, a análise reflexiva e a formação de conceitos (Davydov, 1995). Assim, o planejamento assume um caráter intencional e formativo, articulando conteúdos escolares, estratégias didáticas e objetivos de aprendizagem em consonância com os princípios do ensino como mediação e com a valorização da construção ativa do conhecimento.

Aqui está apresentado o delineamento de um compilado das 16 aulas realizadas ao longo de seis encontros para o trabalho pedagógico, cuja estrutura foi concebida com base na abordagem do ensino desenvolvimental. O planejamento das tarefas de estudo está pautado nos princípios metodológicos dessa teoria, especialmente, nas seis ações propostas por Davydov (1988), que orientam a construção do conhecimento por meio da formação de conceitos, da análise teórica e da resolução de situações-problema.

Ao longo das aulas, os conceitos trabalhados estiveram voltados para a valorização dos saberes socioculturais locais dos estudantes, reconhecendo-os como componentes essenciais da construção de sua identidade e de sua inserção no

território, conforme aponta Santos (1999). Paralelamente, foi enfatizada a educação para a saúde relacionada ao eixo ecológico, articulando questões ambientais com práticas educativas (Oliveira, 2022). Como enfatizam Costa e Loureiro (2017), a questão ambiental e a educação são políticas que são construídas com a participação dos sujeitos na vida social e na problematização de sua realidade, ao qual são estimulados a transformar a sociedade de acordo com as suas necessidades. A proposta pedagógica buscou estabelecer conexões significativas entre esses saberes e o tema da saúde, partindo do reconhecimento de que o contexto ambiental e cultural vivido pelos alunos — especialmente no interior da Amazônia — constitui um elemento central para o desenvolvimento de ações educativas.

Nesse sentido, as tarefas de estudo foram planejadas de modo a favorecer a apropriação consciente desses conceitos, estimulando os alunos a refletirem sobre suas vivências, práticas cotidianas e relações com o meio ambiente. A articulação entre os saberes socioculturais locais e a educação para a saúde no eixo ecológico, permitiu o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que integra aspectos culturais, ambientais e formativos, promovendo uma educação que respeita a diversidade, valoriza o território e contribui para o fortalecimento da consciência socioambiental dos estudantes.

Assim, as estratégias metodológicas implementadas ao longo do processo de ensino integraram reflexões dialógicas em tarefas de estudo realizadas em sala de aula e práticas corporais desenvolvidas em espaços abertos, como campos de futebol, estradas, trilhas e igarapés, ambientes que fazem parte do cotidiano dos estudantes e nos quais seus saberes socioculturais são historicamente construídos e vivenciados. Essa proposta, então, se apoiou na ideia de que a bagagem cultural do aluno e o saber prévio que ele possui sobre o objeto de aprendizagem são aspectos relevantes, mas que precisam ser reinterpretados e ampliados à luz do conhecimento escolar e científico (Davydov, 1988). A escolha desses espaços como territórios educativos reforça o compromisso com uma aprendizagem que seja integrada, contextualizada e significativa, respeitando as especificidades culturais e ambientais da região amazônica.

Dessa maneira, as aulas foram concebidas e organizadas a partir de uma perspectiva que considera, de forma integrada, os contextos pessoal, sociocultural, escolar e ambiental dos estudantes. Fundamentadas na abordagem do ensino

desenvolvimental (Davydov, 1988), as práticas pedagógicas adotaram como referência os princípios teórico-metodológicos estruturada com base no método do experimento didático formativo, utilizando o microciclo de investigação como estratégia organizadora do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a atividade de estudo foi assumida como eixo metodológico central.

Segundo Freitas e Libâneo (2022), a atividade de estudo pode ser compreendida, sob a perspectiva do ensino desenvolvimental, como o conjunto de procedimentos e ações realizadas pelos alunos sob a orientação intencional do professor, com o objetivo de promover a formação de conceitos, o desenvolvimento do pensamento teórico e a ampliação das funções psicológicas superiores. Trata-se de uma prática pedagógica planejada que articula mediação docente, problematização dos conteúdos e envolvimento ativo dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Assim, “um de seus pressupostos foi que as bases da consciência e do pensamento teórico são formadas no processo da atividade de estudo realizada pelos alunos na educação escolar” (Freitas; Libâneo, 2022, p. 7).

Esta pesquisa se fundamentou na compreensão de que a atividade de estudo não se limita à realização de ações mecânicas ou à simples memorização/reprodução de informações. Ao contrário, elas envolvem ações cognitivas complexas que estimulam a análise crítica, a investigação e a aplicação dos conhecimentos em múltiplas formas e contextos. Com base nesse entendimento, as aulas propostas nesta investigação foram planejadas de modo a incorporar tarefas de estudo diversificadas, capazes de provocar desafios intelectuais e promover discussões significativas entre os alunos.

Essas tarefas foram concebidas para favorecer o engajamento dos estudantes em processos reflexivos e colaborativos, nos quais o conhecimento é construído por meio da problematização, da troca de ideias e na formação de conceitos, nesse caso, sobre os saberes socioculturais locais e a saúde no eixo ecológico. Ao estimular o diálogo e a participação ativa, o planejamento buscou consolidar uma prática pedagógica que valoriza o pensamento teórico, a autonomia intelectual e o protagonismo discente.

Com base em Davydov (1988), cujas ações de estudo já foram explanadas anteriormente, estruturou-se a atividade de estudo, cujas tarefas de estudo foram

desenvolvidas pelos alunos no percurso das aulas conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2 - Ações da Atividade de Estudo aplicadas nas Aulas.

AÇÕES	DESCRIÇÃO	AULAS CORRESPONDENTES
1ª Ação. Transformação das condições da tarefa de estudo	Apresentação do problema a ser pesquisado	Aula 1. Diagnóstico Aula 2. Apresentação dos conceitos Aula 3. Relação universal dos conceitos
2ª Ação. Modelação da relação universal	Modelação em forma objetivada, gráfica ou por texto	Aula 4. Compartilhando minhas impressões Aula 5. Toró de palavras Aula 6. Minha pegada ecológica. Como posso ajudar?
3ª Ação. Transformação do modelo	Relacionar o universal com o concreto real local	Aulas 7-8. Futebol e saberes socioculturais locais Aulas 9-10. Atividades físicas em climas diferentes Aulas 11-12. Meus saberes, minhas experiências
4ª Ação. Solução de tarefas particulares	Resolver problemas específicos com base no método geral	Aula 6. Minha pegada ecológica. Como posso ajudar? Aula 13. Refletindo sobre minhas ações Aula 16. Caminhada ecológica
5ª Ação. Análise do desempenho	Refletir sobre as ações realizadas e o seu aprendizado	Aula 13. Refletindo sobre minhas ações Aulas 14-15. Documentário, mapa mental, artes Aula 16. Caminhada ecológica
6ª Ação. Avaliação do método geral	Avaliar o nível de assimilação e aprendizado	Aula 13. Refletindo sobre minhas ações Aulas 14-15. Documentário, mapa mental, artes Aula 16. Caminhada ecológica

Fonte: Imagem elaborada pela autora.

Para proporcionar uma visualização mais clara e sistematizada das ações desenvolvidas, foi elaborado o quadro demonstrativo que estabelece a correspondência entre cada ação de estudo e as respectivas aulas. Cabe destacar que essas ações não seguiram, de forma rígida, a ordem sequencial, considerando que o processo de aprendizagem é dinâmico, flexível e não linear. Assim, determinadas etapas puderam ser retomadas ou aprofundadas ao longo dos encontros, conforme as necessidades formativas dos alunos e os desdobramentos pedagógicos observados durante o percurso educativo.

Cabe ressaltar que o objetivo pedagógico geral que orientou o planejamento das aulas foi: **Proporcionar experiências educacionais alinhadas às realidades dos estudantes que incentivem o desenvolvimento dos conceitos de Saúde com base no eixo Ecológico e os Saberes Socioculturais Locais**. Isso buscou integrar os conteúdos às vivências culturais dos alunos e alinhá-los aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais das aulas propostas.

A seguir será explicado as ações da atividade de estudo e a sua relação com as aulas estruturadas desenvolvidas:

1ª Ação - Transformação das condições da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto de estudo

A etapa inicial do trabalho teve como foco a apresentação geral do problema a ser investigado, com o propósito de contextualizar os estudantes e introduzir os conceitos fundamentais do projeto. Para isso, na primeira aula, foi aplicada uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos temas que seriam abordados ao longo das aulas. Essa fase foi essencial para mapear o repertório conceitual dos discentes, ou seja, os saberes socioculturais locais, e subsidiar o planejamento pedagógico de maneira mais precisa e significativa.

A partir desse diagnóstico, foi possível orientar as estratégias de ensino de forma a favorecer a exploração, a investigação e a construção de significados pelos alunos em relação ao objeto de estudo. Assim, criou-se um ambiente propício para que os estudantes estabelecessem conexões entre seus saberes prévios e os novos conhecimentos, promovendo um processo de aprendizagem ativo, reflexivo e contextualizado. A respeito disso, indicam Freitas e Libâneo (2022, p. 8):

> Na primeira ação os alunos necessitam descobrir a universalidade do objeto expressa em sua relação geral, universal e abstrata. Um problema é apresentado para que os alunos o investiguem e cheguem à solução. A solução requer antes que eles se apropriem da relação geral, universal e abstrata. Como ela é apresentada na exposição dos resultados da investigação científica que originou o objeto, os alunos não irão criá-la e sim descobri-la e recriá-la para si, mediante busca e investigação (Freitas; Libâneo, 2022, p. 8).

Nessa etapa inicial do processo pedagógico, os alunos foram incentivados a identificar a relação universal do objeto de estudo, compreendida como a característica mais abrangente que sustenta o conceito teórico central da proposta: os saberes socioculturais locais e a saúde articulada ao eixo ecológico. Por meio de tarefas de estudo investigativas e discussões orientadas, os estudantes foram conduzidos a analisar os temas propostos sob uma perspectiva ampla e universal,

favorecendo a construção de uma base conceitual consistente para o desenvolvimento das fases subsequentes do projeto.

As ações da atividade de estudo correspondentes a essa fase foram implementadas nas 1ª, 2ª e 3ª aulas, estruturadas com foco na análise inicial, na problematização e na identificação dos elementos essenciais que compõem os conceitos em questão. Essa abordagem fomentou o início do processo de formação teórica dos alunos, promovendo a articulação entre seus saberes culturais e os objetivos educacionais, em consonância com os princípios do ensino desenvolvimental.

2ª Ação - Modelação da relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras

Conforme apontam Freitas e Libâneo (2022, p. 8), nesta etapa da atividade de estudo “os alunos constroem um modelo que represente a relação geral e universal do objeto estudado”. As aulas 4, 5 e 6 foram dedicadas ao desenvolvimento dessa fase, na qual os estudantes, após terem explorado e compreendido os conceitos fundamentais nas aulas anteriores, passaram a realizar ações de modelagem e representação de forma objetiva, tanto individualmente quanto em grupos.

Essas tarefas foram conduzidas por meio de metodologias participativas, como elaboração de textos autorais, mapas mentais, análise de fotografias e produção artística. Tais estratégias pedagógicas possibilitaram aos alunos a construção de artefatos (esquematização conceitual, pinturas, fotografias, artes manuais) que representassem o objeto de estudo, permitindo-lhes exemplificar, de maneira geral e específica, os saberes socioculturais locais e sua influência na saúde relacionada ao eixo ecológico.

A modelagem realizada pelos estudantes constituiu um momento de síntese e expressão conceitual, em que os conhecimentos previamente abordados foram reorganizados e ressignificados, favorecendo a consolidação de aprendizagens e o desenvolvimento do pensamento teórico. Essa abordagem está em consonância com os princípios do ensino desenvolvimental, ao promover a construção ativa do conhecimento e a articulação entre teoria, prática e contexto sociocultural.

3ª Ação - Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em 'forma pura'

A partir dos modelos construídos e manipulados nas aulas correspondentes à ação anterior, os alunos foram conduzidos a estabelecer relações entre o conceito universal e abstrato e sua realidade local e concreta. Esse processo de correlação permitiu que os estudantes compreendessem como os saberes socioculturais locais, articulados ao fator ambiental, influenciam diretamente a saúde no contexto em que estão inseridos — o interior da Amazônia.

Ao refletirem sobre os elementos que compõem sua vivência cotidiana, os alunos puderam identificar de forma crítica e contextualizada os vínculos entre os conhecimentos teóricos abordados e as práticas culturais e ambientais que permeiam sua comunidade. Essa etapa da atividade de estudo favoreceu a ressignificação dos conceitos trabalhados, promovendo uma aprendizagem significativa e situada, em consonância com os princípios do ensino desenvolvimental.

> [...] tendo como referência o modelo, o objetivo é identificar o movimento e as transições que ocorrem entre a relação universal e abstrata e as relações particulares e concretas do objeto, situando-o em dado contexto real de vida. Quando isso ocorre, criam-se as condições e meios para que os alunos formem o conceito teórico e o utilizem como procedimento de análise, reflexão e compreensão do objeto (Hedegaard, 2007, p. 122, tradução livre da autora).

As aulas correspondentes à terceira ação da atividade de estudo foram desenvolvidas nas 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª aulas, configurando-se como a fase mais extensa do percurso pedagógico, dada sua relevância para a compreensão e consolidação dos conceitos em articulação com as realidades socioculturais dos alunos. Essa etapa foi marcada por um aprofundamento reflexivo, no qual os estudantes passaram a experimentar seus saberes socioculturais locais de forma mais consciente, crítica e problematizadora.

Ao longo dessas aulas, os alunos foram levados a compreender as razões subjacentes às suas práticas cotidianas no meio em que vivem, reconhecendo que tais ações são fruto de um conjunto de vivências históricas que constituem sua identidade cultural. Paralelamente, foram incentivados a refletir sobre os impactos das

ações antrópicas no ambiente e como essas interferências afetam diretamente suas condições de vida e saúde.

Nesse contexto, as tarefas de estudo relacionadas à EF escolar foram realizadas em espaços que fazem parte da cultura corporal local dos estudantes, tais como campos de futebol comunitários, áreas abertas para alongamentos e práticas corporais, estradas e trilhas na floresta para caminhadas, além de igarapés utilizados para atividades aquáticas. Essas práticas pedagógicas tiveram como objetivo promover a valorização da cultura corporal dos alunos, estimular a consciência ambiental e estabelecer relações entre saúde individual e saúde ecológica.

Ao vivenciar essas experiências, os estudantes foram levados a perceber que suas ações influenciam diretamente o equilíbrio ambiental, e que os efeitos dessa relação podem ser positivos ou negativos, dependendo da forma como interagem com o meio. Essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica e responsável diante das questões socioambientais, fortalecendo o vínculo entre conhecimento escolar, identidade cultural e o tema da saúde.

4ª Ação - Solução de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral

Sobre a quarta ação, destacam Freitas e Libâneo (2022, p. 9):

> A quarta ação consiste especificamente em utilizar o conceito como ferramenta de análise do objeto em diversificadas situações concretas. Daqui em diante o professor vai gradualmente modificando sua atuação com o objetivo de proporcionar aos alunos a conquista crescente de autonomia no estudo, aprendizagem e formação do conceito.

Correspondentes a esta ação da atividade de estudo, foram desenvolvidas as 6ª, 13ª e 16ª aulas, momentos em que os alunos foram orientados e estimulados a refletir criticamente sobre suas práticas cotidianas e a realidade territorial em que estão inseridos. Com base no repertório de experiências e conhecimentos adquiridos na fase anterior, os estudantes demonstraram maior segurança e autonomia para aplicar os conceitos teóricos na identificação e resolução de problemas específicos, contextualizados em suas vivências locais.

Essa etapa foi decisiva para a consolidação da aprendizagem, pois possibilitou a aplicação dos princípios teóricos em situações concretas, promovendo o protagonismo dos alunos na condução das tarefas. As tarefas de estudo foram propostas de forma gradual, partindo de problemáticas identificadas pelos próprios estudantes ou sugeridas pela professora-pesquisadora, estruturadas por meio de perguntas orientadoras e desafios reflexivos.

Entre as estratégias utilizadas, destaca-se a dinâmica da “Pegada Ecológica”, proposta para um mundo e comunidade ambientalmente equilibrados, e o desenvolvimento de práticas corporais típicas da cultura local articuladas à educação para a saúde. Os alunos também participaram ativamente da implantação de pontos de coleta de resíduos sólidos e da organização de uma caminhada ecológica comunitária, com o objetivo de enfrentar e/ou minimizar os impactos do descarte inadequado de lixo — uma das principais problemáticas identificadas durante o processo investigativo.

Essas ações pedagógicas permitiram aos estudantes compreender a interdependência entre práticas corporais, saúde e meio ambiente, fortalecendo a consciência socioambiental e a capacidade de intervenção crítica em seu território.

5ª Ação - Análise do desempenho das ações precedentes

Conforme destacam Freitas e Libâneo (2022), esta etapa corresponde à fase de análise e tomada de consciência do aluno sobre sua aprendizagem e sobre as transformações em sua compreensão do objeto de estudo. Após percorrerem todas as fases das ações da atividade de estudo — voltadas à construção, desenvolvimento, assimilação e formação dos conceitos saberes socioculturais locais e saúde no eixo ecológico —, coube à professora e aos próprios alunos a sensibilidade para observar e refletir sobre as mudanças qualitativas, tanto visíveis quanto subjetivas, ocorridas ao longo do processo.

Essa avaliação não se restringiu à verificação da reprodução do conhecimento, mas buscou identificar as capacidades dos estudantes de aplicar, interpretar e relacionar os conteúdos aprendidos com suas vivências e contextos socioculturais. Na aula 13, foi possível constatar, por meio de relatos escritos e falas espontâneas, o

impacto significativo que os conceitos desenvolvidos exerceram sobre a compreensão que os alunos têm de suas realidades, evidenciando a internalização dos saberes trabalhados.

As atividades realizadas nas aulas 14 e 15 contemplaram tanto a quinta quanto a sexta ação da atividade de estudo, e foram marcadas por expressões criativas e engajadas dos alunos. As exposições de documentários, mapas mentais e produções artísticas manuais — como artesanato e pinturas —, bem como o envolvimento ativo na organização e execução da caminhada ecológica, na aula 16, revelaram o comprometimento, a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes. Essas manifestações demonstram não apenas a apropriação dos conteúdos, mas também a transformação de suas atitudes diante das questões ambientais e culturais que permeiam seu território.

6ª Ação - Avaliação do nível de assimilação do método geral

Tal ação foi realizada nas aulas 13, 14, 15 e 16, juntamente com a ação anterior. Conforme apresentado na primeira ação da atividade de estudo desta pesquisa, a aula inaugural foi marcada pela aplicação de uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação às temáticas que seriam desenvolvidas ao longo do percurso pedagógico. Ao término de todas as etapas de aplicação das tarefas de estudo propostas, a mesma avaliação foi reaplicada, permitindo verificar se houve avanço qualitativo no desempenho dos estudantes tendo em vista a apropriação dos conceitos que guiam os métodos gerais de ação. Os resultados evidenciaram um progresso significativo no número de acertos, indicando uma evolução no domínio conceitual.

Contudo, é importante ressaltar que a avaliação da aprendizagem não pode se limitar a indicadores quantitativos. A assimilação e a formação de conceitos exigem também a análise de aspectos qualitativos, como mudanças de conduta, expressões de pensamento crítico e reflexões sobre as próprias ações. Esses elementos são fundamentais para compreender a profundidade da aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A culminância da pesquisa ocorreu por meio da realização de um projeto de educação ambiental, inserido na programação da semana do meio ambiente. Embora

essa aula não estivesse prevista inicialmente no planejamento, sua implementação revelou-se extremamente significativa para o fortalecimento dos conteúdos abordados e para a observação das atitudes dos alunos diante das questões socioambientais.

Dessa forma, o que foi apresentado até aqui acerca do planejamento evidencia a intencionalidade docente que orientou a pesquisa e a flexibilidade necessária para sua efetivação no contexto das aulas. As decisões, ajustes e reorganizações realizadas ao longo do percurso não permaneceram apenas no plano teórico, mas se materializaram concretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora/pesquisadora. No próximo tópico, essas ações serão evidenciadas por meio dos episódios de ensino, nos quais será possível observar como o planejamento se traduziu em experiências formativas vivenciadas pelos estudantes.

3.2 Episódios de ensino das aulas de Educação Física: estratégias de educação para a saúde no eixo ecológico a partir dos saberes socioculturais locais

As aulas desenvolvidas foram organizadas com base no plano de ensino previamente estruturado visando contemplar integralmente os objetivos pedagógicos definidos para o desenvolvimento do estudo. Contudo, ao longo da execução, foram realizadas adaptações necessárias em função de situações adversas e mudanças climáticas inesperadas. Tais ajustes reforçam a compreensão de que o planejamento didático deve ser flexível e dinâmico, capaz de responder às demandas contextuais e garantir a continuidade do processo educativo de forma significativa e coerente com a realidade dos alunos (Libâneo, 1994).

O contexto educacional em questão, está inserido em um sistema de educação modular, voltado para comunidades situadas no interior da Amazônia, especificamente, na comunidade de Ubinzal, município de Mojuí dos Campos/PA. Essa localidade apresenta uma característica ambiental preocupante, em vista do avanço do desmatamento e da monocultura agrícola, fatores que têm gerado impactos na saúde da população local. Por exemplo, o estudo de Raiol et al. (2023) verificou os níveis de poluição do ar em Mojuí dos Campos cujos resultados apontam valores mais elevados do que é recomendado pela legislação vigente.

> Esses debates num primeiro momento, giram em torno dos impactos socioambientais, que atingem principalmente comunidades tradicionais que

> estão localizadas as margens da Rodovia Santarém – Curuá-Una (PA-370) e da Rodovia Santarém – Cuiabá (BR-163). A chegada da soja nessas comunidades, trouxe inúmeros problemas, como a poluição, desmatamento, problemas associados a venda de terras por conta da moratória da soja, os pequenos produtores deixaram de produzir devido ao êxodo rural, e além disso, **problemas de saúde relacionados ao uso de agrotóxicos** (Rodrigues, 2020, p. 55, grifos nossos).

Diante dessa realidade, tornou-se essencial incorporar à prática pedagógica da EF uma abordagem crítica e reflexiva, que problematizasse os efeitos dessas transformações ambientais sobre a saúde dos comunitários. As aulas foram, portanto, orientadas para promover a conscientização dos alunos sobre tais impactos, articulando os conteúdos do componente curricular aos saberes socioculturais locais, com o objetivo de educar para a saúde por meio das experiências vivenciadas nas práticas corporais próprias da comunidade.

Ao longo de seis encontros, foram desenvolvidas 16 aulas cuidadosamente planejadas. As descrições, apresentadas a seguir, caracterizam cada uma delas como um episódio de ensino articulado a uma ou mais ações da atividade de estudo de Davydov (1988), evidenciando a aplicação concreta dos princípios do ensino desenvolvimental no método do experimento didático formativo (Freitas; Libâneo, 2022; Longarezi, 2023) no contexto educacional amazônico.

Quadro 3 - Primeiro encontro da pesquisa: Apresentação dos Conceitos

PLANEJAMENTO DAS AULAS	
Local: Sala de aula. **Aulas:** 1 a 3. **Horário:** 13h às 15h	
Objetivo Conceitual	• Identificar o que são os Saberes socioculturais e a promoção da saúde.
Objetivo Procedimental	• Investigar o princípio lógico que forma o núcleo conceitual dos Saberes socioculturais e da promoção da saúde.
Objetivo Atitudinal	• Sensibilizar-se sobre importância do problema de estudo.
Caminhar Metodológico	1. Avaliação Inicial (diagnóstico); 2. Apresentação dos Conceitos a serem desenvolvidos; 3. Demonstração dos conceitos na Relação Universal.
Materiais	• Cadernos de anotações e canetas; Projetor; Notebook; Caixa de som; Fichas avaliativas.
Avaliação	• Avaliação Diagnóstica. • Participação nas discussões.

Fonte: Plano de Ensino

No primeiro encontro, realizado em 18 de agosto de 2025, estavam inicialmente previstas duas aulas em sala. No entanto, diante da necessidade de ajustes nas tarefas e na duração do tempo pedagógico, foi incluída uma terceira aula. Essa decisão partiu da observação de que os alunos demandavam um aprofundamento maior nos conteúdos, o que exigiu a reorganização do planejamento para garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

As aulas foram organizadas em três momentos pedagógicos distintos, com o objetivo de favorecer a construção gradual e significativa dos conceitos propostos. O primeiro momento consistiu na *avaliação diagnóstica*, voltada à identificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas a serem desenvolvidos. Em seguida, no segundo momento, realizou-se a *apresentação dos conceitos centrais* — saberes socioculturais locais e saúde no eixo ecológico — por meio de uma exposição dialogada com apoio de *slides*, visando contextualizar e introduzir os fundamentos teóricos da atividade de estudo. Por fim, o terceiro momento contemplou a *demonstração da relação universal dos conceitos*, utilizando vídeos selecionados da plataforma *YouTube* como recurso didático para ampliar a compreensão dos alunos e estabelecer conexões entre os saberes locais e os referenciais universais.

No primeiro momento foi aplicada uma avaliação inicial (Apêndice VI) com o total de dez questões, sendo sete objetivas e três dissertativas. Essa avaliação foi de grande importância para realizar ao final de todo o processo educativo uma nova aplicação dela a fim de visualizar o que os alunos conseguiram avançar. Os alunos, estavam nervosos pois, não tinham ideia sobre qual assunto era a avaliação. Diante da situação, tentei tranquilizá-los explicando que se tratava apenas de uma avaliação inicial de caráter diagnóstico individual, sem peso no conceito da disciplina.

Fotografia 3 - Alunos fazendo a Avaliação Diagnóstica

Fonte: Acervo pessoal.

O segundo momento da aula foi dedicado à apresentação dos conceitos a serem desenvolvidos, utilizando uma abordagem expositiva-dialogada que favoreceu a participação ativa dos alunos. Para apoiar a mediação pedagógica e estimular a interação, foram empregados recursos como *notebook*, projetor, caixa de som e pincel para quadro. A exposição foi conduzida com o auxílio de *slides* (apêndice VII) elaborados especificamente para esse propósito, a partir dos quais se ofereceram explicações detalhadas e exemplificações contextualizadas sobre as questões ambientais e a sua relação com a saúde, contribuindo para a compreensão inicial dos conteúdos e para a construção conceitual de maneira sistemática e acessível. A aula favoreceu a participação ativa dos estudantes diante dos questionamentos apresentados ao longo da exposição oral da professora, fortalecendo o caráter dialógico e colaborativo da prática pedagógica.

Ainda durante a aula, abordou-se a temática ambiental, destacando os impactos da poluição e da degradação do meio ambiente sobre a saúde humana. Discutiu-se, ainda, formas de contribuir para a preservação ambiental, incluindo ações que podem ser desenvolvidas no âmbito da EF. Enfatizou-se a relação direta entre o meio ambiente e a saúde individual e coletiva, reforçando a importância da conservação e do cuidado com os recursos naturais como parte essencial para a promoção da saúde.

Fotografia 4 - Exposição dos Conceitos (Slides)

Fonte: Acervo pessoal.

A terceira parte da aula foi reservada para a apresentação de vídeos disponíveis no *YouTube* e em redes sociais, que reforçam as questões ambientais e a saúde do ser humano, mostrando eventos reais e histórias animadas sobre o assunto. O primeiro vídeo, disponível na plataforma *YouTube*, aborda de maneira didática e acessível os impactos ambientais resultantes das ações humanas e de suas posturas frente ao meio ambiente. A produção destaca a negligência no descarte inadequado de resíduos e a exploração desmedida dos recursos naturais, promovendo uma reflexão crítica sobre a urgência da adoção de práticas sustentáveis.

Figura 13 - 1º Vídeo: Impactos ambientais causados pelo homem

Fonte: Youtube.
Disponível em: https://youtu.be/zkQu0QNcWjA?si=f3CtwVIxLycCJAWA

O vídeo, por apresentar uma linguagem descontraída, inicialmente, provocou risos entre os alunos. Contudo, à medida que a exibição avançava, parte dos estudantes passou a perceber a seriedade e relevância da mensagem transmitida. Por outro lado, alguns mantiveram o foco em elementos considerados humorísticos, ainda que não fossem intencionados como tal. Essa diversidade de interpretações evidencia a influência da individualidade de cada aluno no processo de compreensão e análise crítica dos conteúdos apresentados.

O segundo vídeo demonstra de que forma as atitudes cotidianas podem impactar negativamente o meio ambiente e ressalta a relevância de pequenas mudanças e escolhas conscientes para minimizar esses efeitos. Ao combinar o alerta sobre os problemas ambientais com o incentivo à ação individual, a mensagem torna-se educativa e prática. Sua linguagem direta, aliada a um fundo musical envolvente que confere ritmo e emoção à narrativa, aproxima-se do público jovem e favorece a identificação e a empatia.

Figura 14- 2º Vídeo: Impactos ambientais: Você pode ajudar

Fonte: Youtube.
Disponível em: https://youtu.be/lc6W-wKPNnc?si=y9WIL3CUf97sRf5X

Notou-se que alguns alunos ficaram emotivos com esse vídeo, principalmente, quando apareciam os animais prejudicados pelo lixo, mostrando uma sensibilidade com os animais.

O terceiro vídeo fala sobre a justiça climática que se refere a uma abordagem ética e política que coloca a equidade e os direitos humanos no centro das ações

climáticas, e não apenas a dimensão ambiental. Reconhece que comunidades historicamente marginalizadas — como pessoas de baixa renda, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos — são as que mais sofrem com as consequências das mudanças climáticas, mesmo contribuindo menos para o problema. Mostra as realidades e crises climáticas que aconteceram e acontecem no Brasil. Esse vídeo chamou bastante a atenção dos alunos, pois mostrou as realidades do nosso país e acontecimentos trágicos recentes.

Figura 15 - 3º Vídeo: Justiça Climática: os impactos sociais das mudanças climáticas

Fonte: Youtube.
Disponível em: https://youtu.be/66UfcowKPEA?si=-HsbHeU_GG3FGgni

O quarto vídeo apresentado está publicado na página do *Instagram* intitulado “Brasil de Fato” que aborda o impacto negativo do agronegócio nas comunidades locais de Mojuí dos Campos, destacando como ele ameaça tanto a saúde das pessoas quanto a existência cultural e territorial dessas comunidades. Mostra como o agronegócio provoca degradação ambiental (uso de agrotóxicos, desmatamento, contaminação da água e do ar) e atinge diretamente a saúde da população, com aumento de doenças relacionadas à exposição a químicos e à destruição do equilíbrio ecológico. Além disso, demonstra a desintegração social e cultural, já que comunidades acabam sendo pressionadas a vender suas terras por preços baixos, perdendo sua autonomia e identidade.

Figura 16 - 4º Vídeo: Retrato das comunidades de Mojuí dos Campos e o Agronegócio

Fonte: Instagram
Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DDbnPL9RJN4/?igsh=eXBkend5NTZva2x6

A exibição do documentário revelou-se extremamente relevante, pois apresentou a realidade vivida pelas comunidades dos próprios alunos e de regiões próximas, oferecendo uma perspectiva externa sobre questões que ocorrem em seu entorno. Essa abordagem favoreceu a identificação dos estudantes com os relatos apresentados, gerando concordância com diversas falas e promovendo reflexões significativas sobre suas próprias experiências.

Quadro 4 - Segundo encontro da pesquisa: compartilhando minhas impressões.

PLANEJAMENTO DAS AULAS	
Local: Sala de aula. **Aulas:** 4 a 6. **Horário:** 13h às 15h	
Objetivo Conceitual	• Conhecer o que são os Saberes socioculturais e a promoção da saúde.
Objetivo Procedimental	• Investigar o princípio lógico que forma o núcleo conceitual dos Saberes socioculturais e da promoção da saúde. • Problematizar as questões ambientais locais em relação a Saúde.
Objetivo Atitudinal	• Reconhecer a importância dos saberes socioculturais locais e sua relação com a saúde.
Caminhar Metodológico	1. Roda de Conversa inicial;

	2. Registro de impressões e opiniões sobre os vídeos da aula anterior; 3. Toró de palavras; 4. Pegada Ecológica; 5. Como posso ajudar?
Materiais	• Quadro Branco; Pincel; Papel A4; Lápis e canetas; Projetor e *notebook*.
Avaliação	Participação ativa nas atividades; Apresentação das respostas; Roda de conversa.

Fonte: Plano de Ensino

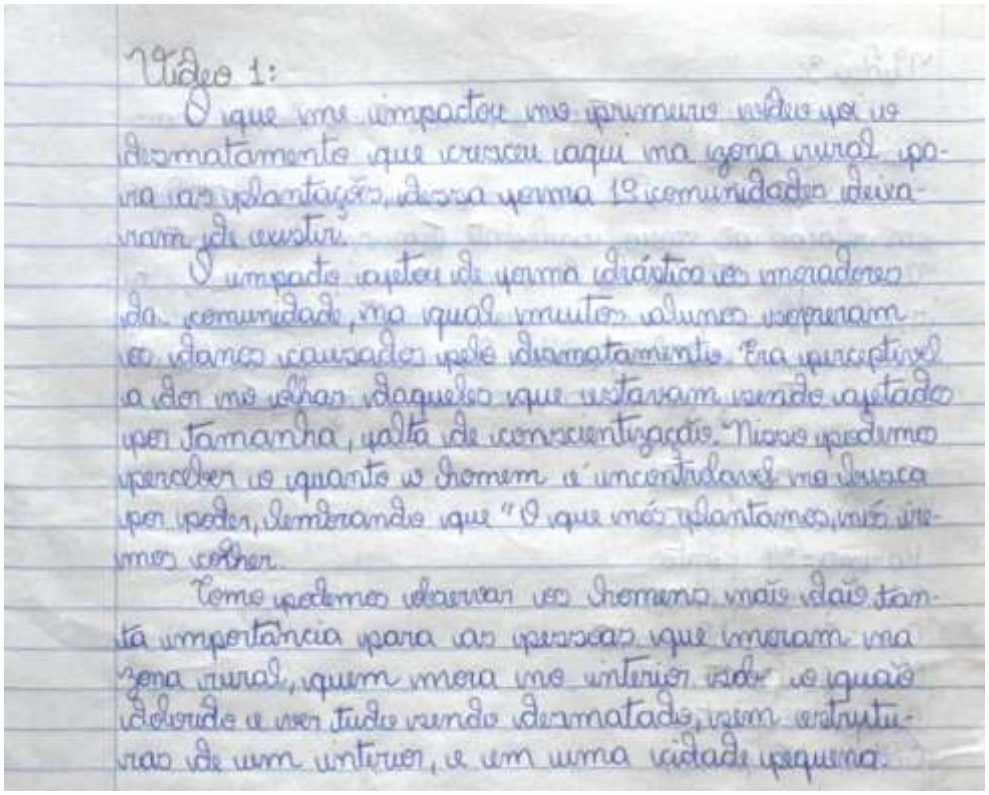
O terceiro encontro ocorreu no dia 21 de agosto, representando as 4ª, 5ª e 6ª aulas, nas quais foi dedicada a discussão e análise dos vídeos do encontro passado, pois como o tempo de aula acabou, não foi possível fazer tais análises. Então, foi solicitado que organizássemos uma grande roda de conversa. Porém, devido ao tamanho da turma e ao espaço reduzido da sala, não foi possível formar um círculo. Também, foi proposto que cada estudante compartilhasse suas impressões oralmente, mas, muitos relataram dificuldades em se expressar e pediram a possibilidade de registrar suas opiniões por escrito.

Diante dessa necessidade, optou-se em adaptar a estratégia da tarefa. Foi orientado que os alunos se organizassem em pequenos grupos, discutissem coletivamente e, a partir do diálogo, registrassem suas ideias, visões, sentimentos e reflexões sobre os vídeos assistidos. Cada grupo tinha que escolher o nome de um animal característico da região, as equipes escolheram os animais: Onça Pintada, Mucura, Jabuti, Capivara e Raposa. Cada equipe registrou suas discussões por escrito em folhas de papel que, posteriormente, foi entregue para registro e avaliação.

Fotografia 5 - Aula em Sala: formação das equipes.

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17 - Aula em Sala: Registro das impressões sobre os vídeos - Equipe Onça Pintada



Vídeo 1:

O que me impactou no primeiro vídeo foi o desmatamento que cresceu aqui na zona rural para as plantações, dessa forma 1º comunidades deixaram de existir.

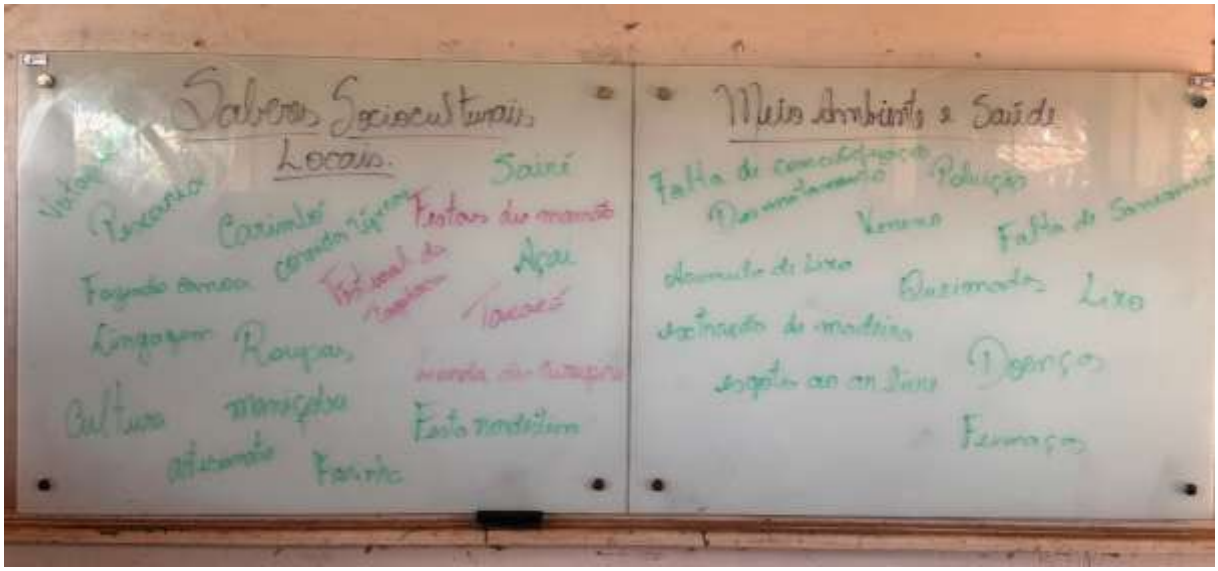
O impacto afetou de forma drástica os moradores da comunidade, na qual muitos alunos sofreram os danos causados pelo desmatamento. Era perceptível a dor nos olhos daqueles que estavam vendo afetado por tamanha, falta de conscientização. Nisso podemos perceber o quanto o homem é incontrolável na busca por poder, lembrando que "O que não plantamos, não iremos colher.

Como podemos observar os homens não dão tanta importância para as pessoas que moram na zona rural, quem mora no interior sofre o que é deixado e ver tudo sendo desmatado, sem estruturas de um interior, e em uma cidade pequena.

Fonte: Acervo pessoal.

Após as discussões e o registro de suas impressões, foi realizada a tarefa “toró de palavras”. Com base nos conhecimentos em construção, os alunos citaram palavras relacionadas aos temas *saberes socioculturais locais* e *meio ambiente e saúde*. As equipes se revezavam na nomeação dos termos, transformando a dinâmica em uma competição lúdica para ver qual grupo conseguia mencionar mais palavras. Enquanto os estudantes falavam, as contribuições iam sendo registradas no quadro. Foi possível observar que eles registraram bastante as festas tradicionais da região e, pelas palavras proferidas, percebeu-se que os alunos já estavam criando uma ideia dos conceitos propostos.

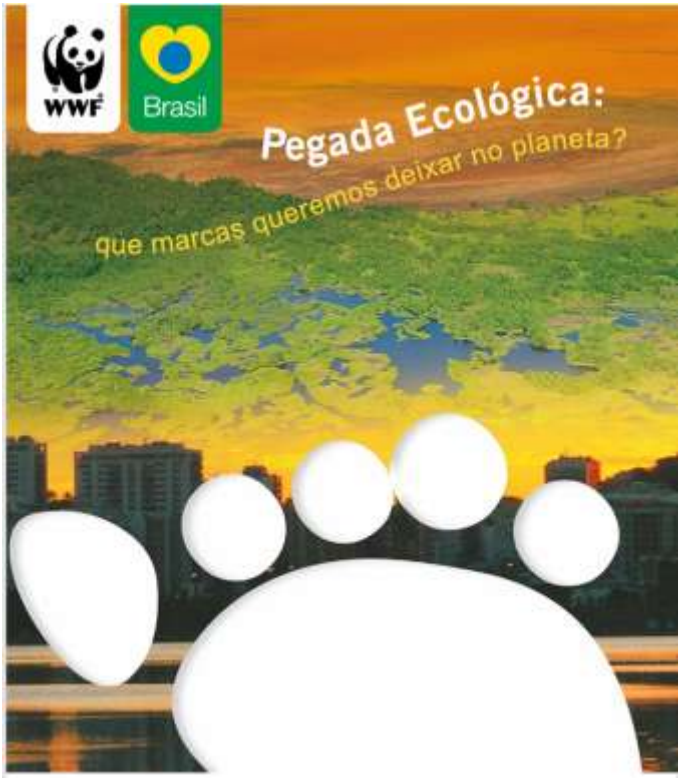
Fotografia 6 - Aula em Sala: Atividade “Toró de Palavras”.



Fonte: Acervo pessoal.

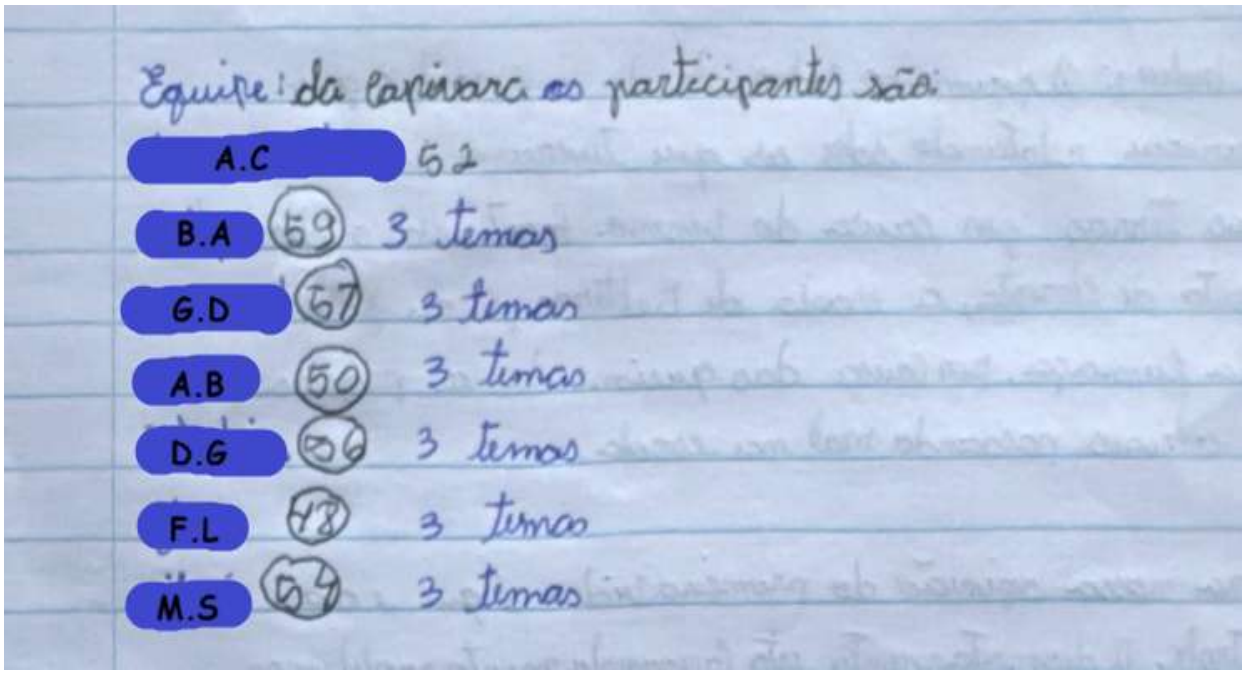
Feitos os comentários, registros sobre os vídeos e o toró de palavras, foi realizada uma atividade em forma de teste de consciência ambiental chamada “pegada ecológica” (ANEXO I). Esse teste permite refletir sobre como os hábitos individuais impactam o planeta Terra, indicando quantos planetas seriam necessários caso toda a população mundial adotasse os mesmos padrões de consumo e comportamento do respondente. As perguntas eram apresentadas com o auxílio de um projetor e cada aluno ia calculando as suas pontuações do teste, que foi registrado na folha de papel que a equipe estava produzindo.

Figura 18 - Aula em Sala: Teste da “Pegada Ecológica”



Fonte: Acervo pessoal

Figura 19 - Aula em Sala: Teste da “Pegada Ecológica” - Equipe Capivara.



Fonte: Acervo pessoal.

As pontuações desse teste mostraram que, por unanimidade, os alunos necessitariam de três ou mais planetas Terras. Através dos resultados, os alunos observaram que seus hábitos e ações estão prejudicando seriamente o nosso planeta.

Outra tarefa que os alunos realizaram em equipe, foi formular respostas para os seguintes questionamentos: “Como os saberes socioculturais locais interferem no modo de relação com a natureza e como isso impacta na nossa saúde?” “Que atitudes podemos ter para contribuir com o Meio Ambiente e assim como a nossa saúde?” Os alunos discutiram e anotavam as melhores respostas. Ao final do encontro todas as equipes entregaram as tarefas registradas em uma folha de papel.

Quadro 5 - Terceiro encontro da pesquisa: vivências de atividades físicas no contexto local

PLANEJAMENTO DAS AULAS	
Local: Campo de futebol e área externa. **Aulas:** 7 e 8. **Horário:** 15:30h às 17h	
Objetivo Conceitual	• Internalizar os conceitos de saberes socioculturais e saúde nos ambientes locais.
Objetivo Procedimental	• Observar, registrar e analisar como os saberes socioculturais locais interferem no movimento corporal na natureza. • Problematizar as questões ambientais locais em relação a saúde.
Objetivo Atitudinal	• Reconhecer a importância dos saberes socioculturais locais e sua relação com a saúde.
Caminhar Metodológico	1. Roda de Conversa inicial; 2. Alongamento e Aquecimento; 3. Atividades Físicas tematizadas e contextualizadas; 4. Jogos pré-desportivos: Futepar; 5. Jogo de Futebol de campo.
Materiais	• Bolas de Futebol; Apito; Cones.
Avaliação	Participação ativa nas atividades. Roda de conversa.

Fonte: Plano de Ensino

O terceiro encontro ocorreu no mesmo dia do encontro anterior, em 21 de agosto, porém, nos últimos períodos de aula. Assim, o segundo e o terceiro encontros aconteceram na mesma data, sendo os três primeiros horários destinados às intervenções em sala e os dois últimos dedicados à vivência de movimentos corporais na área externa. Essa organização possibilitou que os alunos vivenciassem de forma integrada as tarefas em distintos ambientes do processo educativo, consolidando a práxis pedagógica.

A aula foi realizada no campo de futebol da comunidade, localizado a aproximadamente 200 metros da escola. A tarefa de estudo teve início com uma roda de conversa, na qual se explicou que esta seria a continuidade da pesquisa iniciada em sala de aula. Em seguida, os alunos realizaram alongamentos individuais e em duplas, como forma de preparação para as atividades de movimento que se desenvolveriam posteriormente.

Logo após, foram propostas atividades recreativas em grupo, chamado de “pega cobra”. Os estudantes foram divididos em quatro equipes com oito participantes e cada grupo escolheu o nome de uma cobra conhecida da região. Os nomes foram Jararaca, Jiboia, Pico de Jaca e Cascavel. De mãos dadas, as equipes deveriam proteger a própria “calda” enquanto tentavam capturar a “calda” das outras “cobras”. A dinâmica favoreceu a cooperação, o trabalho em equipe, a descontração e funcionou como aquecimento para as atividades pré-desportivas que aconteceriam na sequência.

Fotografia 7 - Aula no campo de futebol: Roda de conversa e alongamento em grupo.

Fonte: Acervo pessoal.

Fotografia 8 - Aula no campo de futebol: Brincadeira em grupo: Pega Cobra

Fonte: Acervo pessoal.

Entretanto, o clima mudou de forma repentina e uma forte chuva interrompeu a aula. Diante disso, alunos e professora abrigaram-se em uma residência próxima. Parte da turma, contudo, demonstrou interesse em prosseguir com a tarefa, alegando estar acostumada a jogar futebol sob chuva. A professora autorizou a continuidade da prática nessas condições, enquanto alguns estudantes optaram por permanecer abrigados. Como o tempo permaneceu instável, a aula precisou ser encerrada antes da conclusão do planejamento previsto.

Fotografia 9 - Aula prática no campo de futebol: Atividades na Chuva.

Fonte: Acervo pessoal.

Quadro 6- Quarto encontro da pesquisa: minhas experiências, meus saberes.

PLANEJAMENTO DAS AULAS	
Local: Espaços externos (trilha e igarapé). **Aulas:** 9 a 12. **Horário:** 13h às 16h	
Objetivo Conceitual	• Internalizar os conceitos de saberes socioculturais e saúde nos ambientes locais.
Objetivo Procedimental	• Observar, registrar e analisar como os saberes socioculturais locais interferem no movimento corporal na natureza. • Problematizar as questões ambientais locais em relação a saúde.
Objetivo Atitudinal	• Reconhecer a importância dos saberes socioculturais locais e sua relação com a saúde.
Caminhar Metodológico	1. Alongamento em círculo; 2. Caminhada em área sem arborização; 3. Caminhada em Trilha arborizada; 4. Lazer no Igarapé; 5. Jogos aquáticos; 6. Slackline.
Materiais	• Bolas; Rede de voleibol; Slackline; Boias de câmara de pneus; Caixa de som e microfone.
Avaliação	• Participação ativa nas atividades.

Fonte: Plano de Ensino

Compreendendo as 9ª, 10ª, 11ª e 12ª aulas, o quarto encontro foi caracterizado por um clima de animação e descontração, embora, também tenha apresentado alguns imprevistos e questionamentos por parte dos alunos. Realizadas no dia 26 de agosto de 2025, essas aulas ocorreram em ambientes naturais que fazem parte do cotidiano dos estudantes e refletem suas culturas no território, como estradas, trilhas, campos abertos e igarapés. Todo o processo foi previamente planejado em conjunto entre professora e alunos, incluindo a organização para arrecadar recursos destinados ao lanche — considerando a distância dos locais em relação à escola —, o transporte dos materiais didáticos necessários e a definição das tarefas de movimento a serem desenvolvidas.

Apesar de todo o planejamento prévio, um imprevisto acabou interferindo na execução das atividades. Ocorreu um acidente na estrada envolvendo uma carreta carregada de milho, que tombou e bloqueou a passagem dos veículos. Esse incidente impossibilitou a circulação de um dos ônibus escolares, resultando na ausência de 17 alunos. Diante dessa situação, foi necessário repensar algumas dinâmicas previamente elaboradas, como a formação das equipes para as disputas dos jogos aquáticos. Inicialmente, foram organizadas as equipes em sala de aula: Onça-Pintada,

Mucura, Jabuti, Capivara e Raposa. Contudo, a ausência de parte dos estudantes deixou alguns grupos desfalcados, exigindo uma nova organização. A reorganização foi feita com base em critérios de equilíbrio entre o número de alunos e alunas em cada grupo, e as novas equipes, nomeadas pelos próprios estudantes, receberam nomes de peixes regionais: Tambaqui, Tucunaré, Pirarucu e Traíra.

Ao chegarem ao local onde as aulas seriam realizadas, os alunos demonstraram grande entusiasmo e logo quiseram correr em direção ao igarapé. No entanto, foram informados de que aquele momento fazia parte de uma aula e, portanto, seguiria a mesma estrutura de uma atividade regular — com etapas de alongamento, aquecimento e atividades orientadas. Diante disso, surgiram algumas manifestações de descontentamento, como foram registradas em diário: “Não acredito que a professora está fazendo isso com a gente!” e “Eu queria mesmo era cair no igarapé, está muito quente!” (Diário de Campo, aula 4, 26/08/2025).

A aula teve início com dinâmicas de alongamento e aquecimento realizadas em roda, em uma área aberta. Em seguida, os alunos participaram de uma caminhada por uma estrada sem arborização, durante a qual foi realizada a medição da temperatura com um termômetro digital. Os valores variaram entre 45°C e 47°C, o que intensificou o desconforto e as reclamações dos participantes. O percurso de aproximadamente 200 metros revelou-se bastante desafiador devido ao calor intenso, levando os alunos a acelerarem o passo em busca de sombra. Ao chegarem à área arborizada, a temperatura reduziu-se significativamente, registrando 31,1°C, o que proporcionou alívio e permitiu a observação concreta da influência da vegetação sobre o clima local.

Fotografia 10 - Aula prática: Caminhada em ambientes diversos.

Fonte: Acervo pessoal.

A caminhada prosseguiu por uma trilha na floresta com aproximadamente 200 metros de extensão, acompanhada por um guia local. Durante o trajeto, um dos alunos avistou um açaizeiro e decidiu escalá-lo, o que levou outro colega a desafiá-lo em uma competição para ver quem subiria mais rapidamente. Essa atividade, não prevista no planejamento, surgiu de forma espontânea e lúdica entre os próprios estudantes revelando um saber sociocultural local. Em seguida, o grupo continuou o percurso por palafitas de madeira até alcançar um igarapé nas proximidades. Ao medir a temperatura no local, o termômetro registrou 28,6°C. Nesse momento, foi possível perceber uma mudança significativa no comportamento da turma. Os alunos passaram a rir, brincar e interagir com mais leveza, contrastando com o cansaço e o desconforto sentidos durante a caminhada sob o sol intenso.

Fotografia 11 - Aula prática: Registros da temperatura em diferentes ambientes.

Fonte: Acervo pessoal.

Ao retornarmos ao balneário, os alunos demonstravam satisfação e alegria. A caminhada pela estrada sem arborização que, antes havia sido desconfortável, desta vez foi menos desgastante, pois os estudantes estavam molhados, refrescados e animados para chegar novamente ao igarapé, onde continuaríamos as tarefas. Foi explicado, então, que seria realizado as tarefas planejadas por cada equipe, em formato de competições dentro da água.

As atividades foram organizadas em categorias masculina e feminina, sendo que cada equipe escolhia seus representantes para participar das competições. A pontuação foi atribuída conforme a colocação obtida: **1º lugar – 4 pontos; 2º lugar – 3 pontos; 3º lugar – 2 pontos; 4º lugar 1 ponto**. Caso a equipe não apresentasse representante em determinada prova, recebia pontuação zero naquela atividade. Ao final, todos os pontos foram contabilizados e os resultados devidamente divulgados.

As atividades aquáticas desenvolvidas foram:

Primeira Atividade: *competição de natação livre*. Primeiro a masculina e depois a feminina. A área de competição era de 20 metros. Os quatros alunos representantes se posicionaram e, ao sinal do apito, começaram a nadar. A chegada marcava a colocação e, assim, a pontuação para a equipe.

Segunda Atividade: *Natação em apneia*. Os alunos nomearam como "natação por baixo", na qual ganhava que conseguisse chegar mais longe nadando por baixo d'água.

Terceira Atividade: *Natação com boia*. Os alunos, com o auxílio de uma boia feita de câmara de pneu de carro, tinham que nadar sem sair de cima dela. Quem chegasse primeiro vencia. Os alunos decidiram que quem não sabia nadar muito bem, pudessem participar nessa modalidade, pois a boia ajudaria. Porém, somente dois alunos que não sabiam nadar se dispuseram a participar, os demais ficaram receosos.

Quarta Atividade: *Slackline por cima da água com ajuda de uma corda para se apoiar*. Foi armado o slackline no igarapé (também conhecido como *waterline*), e os alunos tinha que se equilibrar e transpor uma curta distância. Quem percorresse o perímetro em menor tempo ganhava, pontuando de acordo com a colocação.

Quinta Atividade: *Voleibol na água*. Com regras adaptadas do voleibol tradicional, a disputa foi com a equipe mista, o que uniu e animou ainda mais o jogo. Foram feitas as disputas entre as equipes, em que foi sorteado as ordens.

Em todas as tarefas de natação, foi necessário um intenso diálogo para que os alunos formassem as equipes de competição, especialmente, nas categorias femininas. Em algumas delas, apenas uma aluna participou de todas as provas. A recusa de participação por parte de alguns estudantes pode estar relacionada à insegurança ou à falta de confiança em competir, além de dificuldades de coordenação motora e domínio de técnicas em outras atividades corporais. Mesmo com o constante incentivo à participação coletiva, os resultados nesse aspecto foram limitados.

Por outro lado, durante a prática de *slackline*, observou-se grande curiosidade e entusiasmo por parte dos alunos, motivados pelo caráter desafiador e inusitado da modalidade. Alguns estudantes que se mostravam tímidos ou apreensivos nas disputas de natação demonstraram maior disposição para participar, e várias alunas que haviam se recusado a nadar manifestaram interesse em experimentar o *slackline*. Esse engajamento foi considerado um aspecto positivo do processo de ensino-aprendizagem.

Fotografia 12 – Aula em ambientes aquáticos: Atividades Aquáticas desenvolvidas.

Fonte: Acervo pessoal.

Ao final das competições, foram contabilizados e divulgados os resultados. Os alunos da equipe vencedora receberam a notícia com grande alegria e entusiasmo, enquanto as demais equipes reagiram com tranquilidade e aceitação, demonstrando respeito pelo processo competitivo. Após o término das tarefas estruturadas, foi

informado aos alunos que teriam um tempo livre para brincarem e se divertirem da maneira que preferissem. Esse anúncio foi recebido com uma verdadeira explosão de gritos, risadas e manifestações de satisfação, evidenciando a expectativa e o prazer pela liberdade de escolha.

Durante esse período de recreação, foi possível observar as ações que os alunos desenvolveram de forma espontânea, sem qualquer intervenção de instrução. Algumas alunas passaram a jogar bola de voleibol entre si, sem a preocupação com competição, focando apenas na diversão de acertar a bola. Um grupo de alunos jogou voleibol na água, aproveitando a sensação de refrescância e descontração. Outros se aventuraram no *slackline*, enquanto alguns participaram da brincadeira tradicional da região conhecida como “briga de galo”, em que as meninas se equilibram nos ombros dos meninos e tentam derrubar umas às outras. Além disso, outros estudantes competiam para ver quem conseguia realizar os saltos mais elaborados na água, enquanto alguns apenas nadavam ou permaneciam sentados à beira do igarapé conversando e observando os colegas.

Foi possível notar que, nesse momento, os alunos apresentavam um comportamento significativamente mais relaxado e animado. Estavam engajados nas ações de forma voluntária e prazerosa, sem pressões acadêmicas ou competitivas, vivenciando práticas relacionadas ao seu cotidiano e à sua cultura local. Esse período de descontração e interação social durou aproximadamente 30 minutos, tempo suficiente para que os alunos aproveitassem o momento de lazer antes de precisarmos encerrar as tarefas e retornar à escola.

Ao retornarem, foi perceptível o efeito positivo dessa experiência: os alunos estavam visivelmente animados, alegres e motivados, demonstrando satisfação por terem participado de atividades que iam além dos “muros da escola” que integraram aprendizado, recreação e contato com o ambiente natural. Esse momento reforçou a importância de incluir espaços de descontração e interação espontânea no planejamento pedagógico, valorizando a aprendizagem por meio da experiência, da sociabilidade e do vínculo com o meio ambiente.

Quadro 7- Quinto Encontro da pesquisa: Refletindo sobre minhas ações.

PLANEJAMENTO DAS AULAS	
Local: Sala de aula. **Aulas:** 13 a 15. **Horário:** 13h às 15h	
Objetivo Conceitual	• Conhecer com a geração passada os saberes socioculturais tradicionais.
Objetivo Procedimental	• Apresentar os documentários e ilustrações que problematize os saberes socioculturais locais e soluções viáveis para os problemas ambientais observados. • Discutir como promover saúde, apesar dos estressores identificados.
Objetivo Atitudinal	• Tomar consciência da sua aprendizagem e como isso pode reorientar o seu modo de agir no mundo.
Caminhar Metodológico	1. Roda de conversa; 2. Apresentação de documentários; 3. Explicação do mapa mental; 4. Apresentação de uma arte; 5. Avaliação final (a mesma avaliação diagnóstica).
Materiais	• Avaliação impressa; Papel A4; Lápis e canetas; Projetor e *notebook*.
Avaliação	• Participação ativa nas atividades. • Resolução da avaliação final.

Fonte: Plano de Ensino.

No dia 11 de setembro, a aula iniciou às 13h15 e, desde o princípio, apresentou alguns percalços. Houve a necessidade de trocar de sala para que os vídeos pudessem ser exibidos em um espaço mais adequado — fechado e climatizado. No entanto, no momento da mudança, houve queda de energia elétrica, o que impossibilitou a utilização do ar-condicionado. A sala ficou rapidamente abafada, e a solução encontrada foi retornar à sala original dos alunos. Esse deslocamento gerou certo tumulto e agitação, mas logo foi contornado com a mediação da professora.

Diante da impossibilidade inicial de exibir os vídeos, optou-se por iniciar a aula com uma roda de conversa de recapitulação das aulas desde o primeiro encontro. A proposta era que os alunos, a partir de suas memórias, reconstruíssem os conceitos e etapas vivenciadas até aquele momento. Percebeu-se que muitos não se recordavam de todos os acontecimentos, sendo necessária intervenção da professora, que ia trazendo elementos à memória coletiva. Os alunos, então, confirmavam e complementavam com percepções próprias, em uma dinâmica de reconstrução conjunta.

Durante essa conversa, a energia elétrica foi restabelecida. Com isso, mais uma vez houve necessidade de deslocamento para a sala fechada, onde estava preparado o material audiovisual. Reconhece-se que essas trocas de espaço, associadas à ansiedade dos estudantes, prejudicaram parcialmente a concentração inicial da turma. Entretanto, após a estabilização da situação, foi possível prosseguir com o planejamento.

Nas aulas anteriores, os estudantes haviam recebido a tarefa de produzir um documentário autoral relacionado aos conceitos trabalhados. Alguns grupos ficaram responsáveis pelo tema *Meio Ambiente e saúde* e outros pelo tema *saberes socioculturais locais*. Além do vídeo, cada equipe elaborou também um mapa mental e uma arte visual/manual sobre o tema sorteado. Os materiais foram entregues com antecedência para organização da apresentação.

Dada a expectativa da turma, foi necessário um breve momento de conversa para acalmá-los e organizar a dinâmica. Em seguida, realizou-se um sorteio para definir a ordem das apresentações. Cada equipe deveria se apresentar oralmente, explicando seu mapa mental e sua arte para, em seguida, exibir o vídeo produzido. A sequência de apresentações e impressões, foi a seguinte:

1. **Equipe Raposa** – Trabalhou os conceitos de *saberes socioculturais locais* e *saúde no Meio Ambiente*. Apesar do nervosismo, conseguiram apresentar com clareza e segurança. O vídeo produzido destacou-se pela qualidade e criatividade, recebendo muitos aplausos da turma.
2. **Equipe Onça Pintada** – Teve como destaque o aluno Ailton, estudante com deficiência, que ficou responsável pela apresentação, mas demonstrou nervosismo. Os colegas, em uma atitude colaborativa, o apoiaram, dividindo as falas. A equipe apresentou uma arte criativa, um cartaz bem elaborado e um vídeo de boa qualidade. A dinâmica mostrou solidariedade e integração.
3. **Equipe Capivara** – Também ansiosa, trouxe uma experiência marcante. A aluna Sara, estudante com deficiência (transtorno do aspecto autista – TEA), assumiu a liderança da apresentação, conduzindo com firmeza e clareza. Notou-se que os colegas tiveram mais dificuldade em se expressar, mas Sara conseguiu conduzir o grupo com protagonismo. A equipe apresentou um cartaz atrativo, um mapa mental bem estruturado e um vídeo que representava aspectos da realidade local.

4. **Equipe Jabuti** – Responsável pelos temas *Meio Ambiente* e *saúde*, apresentou dificuldades internas, sendo que alguns integrantes optaram por não participar da apresentação. Mesmo assim, os demais cinco estudantes assumiram a responsabilidade e realizaram um ótimo trabalho. Tanto a arte quanto o vídeo apresentaram qualidade e relevância.

5. **Equipe Mucura** – Formada apenas por meninos, foi considerada a mais controversa, já que parte de seus integrantes não demonstrou muito interesse em estudar ou se expor em apresentações. Apesar do nervosismo, realizaram todas as tarefas propostas. A arte visual escolhida foi a fotografia. O vídeo contou com recursos de inteligência artificial (utilizando imagens locais, segundo os alunos) e o mapa mental foi bem estruturado, embora tenham enfrentado dificuldades em explicar os conceitos.

Figura 20 – Artes produzidas pelos alunos.

Fonte: Acervo pessoal.

Os documentários foram disponibilizados na plataforma *YouTube*, mediante autorização formal registrada nos termos do TCLE e do TALE, assinados pelos alunos

e seus responsáveis. A publicação tem como objetivo possibilitar a apreciação pelo público em geral, especialmente por aqueles que desejarem acessar o material como recurso de estudo ou reflexão. Os endereços eletrônicos são:

DOCUMENTÁRIOS

EQUIPE RAPOSA: https://youtu.be/ymLexWgpEfA

EQUIPE ONÇA PINTADA: https://youtube.com/shorts/cR3Xjx-J5XM

EQUIPE JABUTI: https://youtu.be/fIuIIe8BLUo

EQUIPE CAPIVARA: https://youtu.be/6cVyZ17iXzI

EQUIPE MUCURA: https://youtu.be/RaJ4t7rwNMI

Após a realização de todas as tarefas, aplicou-se a avaliação final, a mesma utilizada no início do primeiro encontro. O objetivo foi verificar possíveis avanços qualitativos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, no que diz respeito à assimilação dos conceitos trabalhados e ao desempenho dos alunos na resolução das questões.

Quadro 8 - Sexto Encontro da pesquisa: Caminhada ecológica.

PLANEJAMENTO DAS AULAS	
Local: Comunidade. **Aula:** 16. **Horário:** 8h às 10h	
Objetivo Conceitual	• Internalizar os conceitos de saberes socioculturais e saúde no eixo ecológico.
Objetivo Procedimental	• Problematizar as questões ambientais locais em relação a saúde.
Objetivo Atitudinal	• Reconhecer a importância dos saberes socioculturais locais e sua relação com a saúde.
Caminhar Metodológico	1. Caminhada ecológica na comunidade; 2. Palestras sobre o Meio Ambiente.
Materiais	• Saco de lixos; Projetor e notebook.
Avaliação	• Participação ativa nas atividades.

Fonte: Plano de Ensino.

A caminhada ecológica não constava no planejamento inicial. Entretanto, a finalização do experimento coincidiu com a semana do Meio Ambiente, no dia 17 de setembro, período em que a escola, em parceria com a comunidade, desenvolveu o projeto de educação ambiental. Embora não tenha sido concebida especificamente

para atender aos objetivos da pesquisa, essa aula mostrou-se pertinente e enriquecedora, favorecendo o fortalecimento dos conteúdos trabalhados e possibilitando observar de forma mais ampla as atitudes dos alunos frente às questões socioambientais. Isso proporcionou um espaço significativo de observação e expressão, permitindo identificar comportamentos, valores e níveis de engajamento que, dificilmente, emergiriam apenas por meio das aulas formais.

A participação na caminhada ecológica foi especialmente reveladora, pois permitiu constatar como os estudantes ressignificaram os conhecimentos adquiridos ao longo do processo. Demonstraram autonomia, capacidade reflexiva e mudanças de postura frente às problemáticas ambientais vivenciadas em sua comunidade. Essa etapa final consolidou, de forma concreta, a articulação entre EF, saberes socioculturais e educação para a saúde, evidenciando o potencial transformador da integração entre educação, cultura, meio ambiente e saúde.

Durante a realização da caminhada ecológica, os alunos envolveram-se de maneira ativa e comprometida, assumindo diferentes responsabilidades ao longo do percurso. Ao caminhar pela comunidade e pelas proximidades da escola, organizaram-se para recolher resíduos sólidos descartados de forma irregular, demonstrando atenção, organização e cooperação na execução da tarefa. Paralelamente, foram orientados a dialogar com moradores e comerciantes locais, compartilhando informações sobre a importância do descarte adequado do lixo e explicando os impactos ambientais decorrentes de práticas inadequadas. Esse momento possibilitou não apenas a vivência concreta dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também o fortalecimento do senso de responsabilidade coletiva e ambiental por parte dos estudantes.

Durante essas interações, foi possível perceber que os alunos se expressavam com propriedade e segurança, demonstrando conhecimento sobre o tema e consciência das implicações socioambientais envolvidas. Suas falas revelaram compreensão dos conteúdos trabalhados ao longo das aulas e indicaram a capacidade de relacioná-los a situações concretas do cotidiano, mostrando que a atividade extrapolou o caráter pontual e se configurou como um momento significativo de aprendizagem e engajamento comunitário.

Na programação do projeto, incluiu-se uma palestra ministrada pela Secretaria de Meio Ambiente de Mojuí dos Campos, que abordou questões pertinentes à

preservação ambiental e às responsabilidades individuais e coletivas nesse processo. Ao final da aula, cada turma apresentou produções relacionadas ao tema meio ambiente, evidenciando diferentes formas de compreensão e expressão sobre o assunto.

A turma do 2º ano do Ensino Médio Modular — grupo que participou diretamente do experimento da pesquisa — apresentou parte das atividades desenvolvidas ao longo do estudo, incluindo vídeos documentários e produções artísticas. Essas apresentações não apenas deram visibilidade ao trabalho realizado, como também permitiram aos alunos compartilhar suas aprendizagens e refletir publicamente sobre a relevância das questões socioambientais investigadas nas aulas de EF.

3.3 Reflexões sobre o trabalho docente: da atividade de ensino em questão

3.3.1 Flexibilidade do planejamento que evidencia a necessidade da autoria e intelectualidade docente

Conforme mencionado anteriormente, as aulas seguiram — ou deveriam seguir — o planejamento previamente estabelecido no plano de ensino. Contudo, algumas mudanças se mostraram necessárias entre o que havia sido planejado e o que se concretizou na execução das aulas, exigindo ajustes ao longo do percurso educativo para melhor atender aos objetivos propostos. Libâneo (1994) defende sobre o planejamento escolar:

> Em primeiro lugar, **o plano é um guia de orientação**, pois nele são estabelecidos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, **ele não pode ser um documento rígido e absoluto**, pois uma característica do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais. Especialmente em relação aos planos de ensino e de aulas, nem sempre as coisas ocorrem exatamente como foram planejadas: por exemplo, certos conteúdos exigirão mais tempo do que o previsto; o plano não previu um período de levantamento de pré-requisitos para iniciar a matéria nova; no desenvolvimento do programa houve necessidade de maior tempo para consolidação etc. **São necessárias, portanto, constantes revisões** (Libâneo, 1994, p. 223, grifos nossos).

Desta forma, entende-se que o plano de ensino constitui um guia orientador da prática docente, estabelecendo diretrizes e meios para a realização do trabalho pedagógico. No entanto, não deve ser entendido como um documento rígido, pois o processo de ensino é dinâmico e está sujeito a ajustes conforme as condições reais e concretas de materialização do ensino. Essa compreensão se evidenciou nas primeiras aulas do experimento didático formativo desenvolvido nesta pesquisa.

Houve necessidade de reajuste em quase todos os planos de aula, alguns de forma mais discreta e outros de maneira mais significativa. No entanto, todas as alterações foram realizadas com o intuito de favorecer uma melhor compreensão dos conceitos estudados e de assegurar a adequação das tarefas de estudo às seis ações de Davydov (1988) previstas na metodologia desta pesquisa. O seguinte trecho do diário de campo exemplifica uma situação na qual foi necessário proceder uma alteração:

> Quando propus que cada estudante compartilhasse suas impressões oralmente, muitos relataram dificuldades em se expressar e pediram a possibilidade de registrar suas opiniões por escrito. Diante dessa necessidade, optei por adaptar a estratégia da tarefa de estudo. Orientei que se organizassem em pequenos grupos, discutissem coletivamente e, a partir do diálogo, registrassem suas ideias, visões, sentimentos e reflexões sobre os vídeos assistidos. Cada Grupo tinha que escolher o nome de um animal característico da região. As equipes escolheram os animais: Onça Pintada, Mucura, Jabuti, Capivara e Raposa.
> OBSERVAÇÃO: Percebi que, ao se organizarem em pequenos grupos formados por afinidade, a discussão ocorreu de maneira mais fluida, possibilitando que os alunos se expressassem com maior clareza e objetividade ao compartilhar seus conhecimentos e impressões (Diário de Campo, aula 2, 21/08/2025).

A necessidade de promover reajustes e flexibilizar o planejamento emergiu da compreensão de que as demandas educacionais são dinâmicas e complexas. Na aula em questão, tornou-se evidente a necessidade de adaptar e diversificar a tarefa de estudo proposta aos discentes, uma vez que eles próprios relataram dificuldades em se expressar oralmente sobre o tema trabalhado. Tal dificuldade, ao ser observada, demonstrou que poderia comprometer o desenvolvimento da tarefa e o alcance dos objetivos previstos. Diante disso, realizou-se um ajuste no planejamento inicial, o que possibilitou um melhor andamento da tarefa e favoreceu a participação e o engajamento dos estudantes sem prejuízo da ação da tarefa de estudo já que eles se expressaram oralmente nos seus respectivos grupos.

Nesse contexto, a reflexão docente situada se torna um saber indispensável, pois é por meio dela que o professor problematiza sua prática, identifica limitações, reconhece potencialidades e toma decisões pedagógicas mais conscientes e eficazes para qualificar o processo educativo (Libâneo, 1994). O conhecimento docente também se constrói no exercício cotidiano da prática pedagógica, articulado às pesquisas e aos estudos constantes, os quais são fundamentais para o aprimoramento de seu papel como mediador do conhecimento junto aos alunos. Corroborando essa perspectiva, Pimenta (2006) afirma que, à medida que o professor se depara com os desafios que emergem no cotidiano da sala de aula, ele desenvolve estratégias para dar continuidade ao seu trabalho. Nesse processo, o docente mobiliza saberes já constituídos e, ao buscar soluções para os problemas encontrados, produz novos conhecimentos, os quais se originam diretamente de sua própria experiência profissional.

Com o desenvolvimento da atividade de estudo, conforme estipulada nos planos de ensino já mencionados anteriormente, evidencia-se o comprometimento da docente/pesquisadora com o planejamento sistemático, a pesquisa contínua e a organização intencional de suas práticas pedagógicas. Esse processo demonstra a preocupação em estruturar o ensino de forma consciente, buscando estratégias e metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos.

Sendo assim, o professor deve assumir, de maneira responsável, seu papel como mediador do conhecimento, atuando de forma reflexiva e situada para garantir que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo eficaz, considerando as necessidades, as potencialidades e as particularidades dos discentes. Concordamos com Freire (1996) que considera a docência como um processo inacabado. Ou seja, o docente que faz o diferencial é aquele que está constantemente refletindo, construindo e aperfeiçoando os seus conhecimentos.

Esse movimento de planejar, pesquisar, organizar e executar as ações pedagógicas revela, de forma evidente, a autoria docente, compreendida como a postura do professor enquanto profissional intelectual, capaz de tomar decisões conscientes (inclusive as situadas advindas das vicissitudes cotidianas), fundamentadas teoricamente e comprometidas com a transformação da prática educativa.

> [...] a autoria docente no contexto educacional é uma necessidade da práxis pedagógica na eminência do pensamento complexo, na compreensão das singularidades e específicas características dos estudantes e principalmente no alargamento das fronteiras dos docentes como intelectuais transformadores de uma realidade macro a partir das realidades educativas do local (Marques; Cavalcante, 2015, p. 40).

Tal concepção dialoga diretamente com Libâneo (1994), ao defender que o professor não é um mero executor de conteúdo, mas um sujeito que pensa, elabora, intervém e transforma o processo de ensino, a partir de sua intencionalidade pedagógica clara e de fundamentos teórico-metodológicos consistentes. Nessa mesma perspectiva, Pimenta (2006), ao discutir sobre o professor reflexivo, destaca que a prática docente não pode ser compreendida como uma ação mecânica ou repetitiva, mas como um processo contínuo de reflexão, análise crítica e reconstrução. Assim, todas as ações de ensino desenvolvidas — desde o planejamento até a execução das tarefas — só se tornaram possíveis porque a docente refletiu sobre sua prática, interpretou o contexto educativo e agiu de forma intencional para superar desafios e potencializar a aprendizagem dos discentes.

Essa compreensão também encontra respaldo na teoria histórico-cultural, especialmente quando Vygotsky (1989) afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, criando condições para que o aluno avance para além do que já domina. Tal movimento só ocorre mediante a intencionalidade do professor, que organiza situações de ensino capazes de mobilizar a aprendizagem e promover o desenvolvimento. É, portanto, a ação consciente do docente que coloca o processo educativo em movimento, mediando as interações, os saberes e as experiências.

Davydov (1988) corrobora essa concepção ao defender que o ensino deve ser organizado de modo a favorecer a formação do pensamento teórico dos estudantes, que exige um professor que planeja de forma crítica, seleciona conteúdos com sentido formativo e estrutura metodologicamente as tarefas de estudo. Dessa forma, o ensino deixa de ser apenas transmissivo e passa a ser um instrumento de desenvolvimento intelectual, reforçando, mais uma vez, que nada disso se efetiva sem a intencionalidade pedagógica do docente.

A seguir, mais um trecho do diário de campo exemplifica essa intencionalidade docente nas aulas:

> Apresentei aos estudantes os conceitos de saberes socioculturais locais e de meio ambiente, destacando suas implicações diretas na qualidade de vida e na saúde da comunidade. Para isso, utilizei uma apresentação em *slides*

> elaborada previamente, com o objetivo de proporcionar uma explicação visualmente organizada e pedagogicamente coerente com os conteúdos da aula (Diário de Campo, aula 1, 18/08/2025).

Nesse trecho relacionado ao episódio de ensino já relatado anteriormente, a preparação antecipada mostrou-se fundamental para tornar a exposição mais clara, dinâmica e significativa. A apresentação de *slides*, composta por definições, exemplos contextualizados e imagens ilustrativas favoreceu a compreensão dos estudantes e possibilitou que estabelecessem relações entre os conhecimentos científicos e as realidades socioculturais que vivenciam. Esse processo de pesquisar, selecionar e produzir materiais pedagógicos — como *slides*, apostilas e vídeos — evidencia não apenas o compromisso da professora/pesquisadora com a aprendizagem, mas também sua intencionalidade docente expressa na busca por práticas que tornem o ensino mais acessível, relevante e conectado ao contexto dos discentes.

No sentido do exposto, torna-se indispensável destacar a autoria docente do professor de EF, especialmente, diante da necessidade de romper com paradigmas e preconceitos historicamente atribuídos à disciplina e aos seus profissionais. Ao longo de seu percurso histórico, o componente curricular foi, por muito tempo, associado à concepções marcadas pelo militarismo, pelo rendimento físico, pelo higienismo e pela esportivização, o que contribuiu para uma visão reducionista de seu papel no contexto escolar (Gonzalez; Fensterseifer, 2009). Em outros casos, também foi vista como uma mera atividade para “gastar as energias” e sem uma intencionalidade pedagógica (Oliveira; Barros; Rocha, 2024).

É importante ressaltar que o professor de EF não deve ser visto apenas como animador de atividades recreativas, treinador ou árbitro esportivo. A área não pode ser limitada a uma perspectiva tecnicista, como ainda aparece em discursos simplistas que ignoram sua complexidade pedagógica. O docente desse componente curricular é um profissional reflexivo que precisa mobilizar a didática como ferramenta essencial para o desenvolvimento intelectual e formativo dos estudantes. Contudo, a consolidação desse perfil formador está diretamente relacionada ao compromisso e à atuação de cada professor em sua prática cotidiana (Caparroz; Bracht, 2007).

Nesse sentido, Sforni (2015) enfatiza que a didática é condição indispensável ao ato de ensinar, uma vez que o domínio do processo de ensino é decisivo para a aprendizagem. Assim, a EF, longe de se restringir ao mero entretenimento desvinculado da intencionalidade pedagógica, deve estruturar o ensino de forma

sistemática e intencional, possibilitando que os discentes avancem na construção do pensamento teórico a partir da análise crítica de seus objetos de estudo para poderem ser-sentir-agir no mundo de forma crítica e volitiva (Santos; Sforni, 2022). Essa perspectiva evidencia que a disciplina assume papel formativo e epistemológico, contribuindo para superar visões reducionistas e reafirmando sua relevância no campo educacional.

> Evitar o tecnicismo não significa negar a necessidade de conhecimentos acerca da dimensão técnica e operacional do trabalho docente. Afinal, o problema não é a técnica em si, mas o uso da técnica da qual se desconhecem a origem, a razão e os resultados. O conhecimento da técnica em seus aspectos apenas operacionais, de fato, enrijece o trabalho e aliena o professor, torna-o mero executor de procedimentos cujos significados lhe são alheios. Assim, para que a prática do professor não se caracterize por essa alienação, a saída não está na desvalorização de discussões sobre metodologias e técnicas de ensino, mas no oferecimento de conhecimentos teóricos sobre elas. Para que a ação do professor não seja uma repetição irrefletida de procedimentos presentes em livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis na mídia, o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário. Essa é uma condição, embora não a única, para que ele seja sujeito de sua própria ação (Sforni, 2015, p. 378).

Diante das pontuações de Sforni (2015), compreende-se que todas as ações desenvolvidas ao longo desse processo — desde o planejamento da atividade de estudo, a elaboração do plano de ensino, a escolha das metodologias, até a condução da atividade de ensino em sala ou fora dela — não foram aleatórias, mas resultantes de uma ação intencional, reflexiva e fundamentada teoricamente e didaticamente. Trata-se, portanto, da afirmação da autoria docente, na qual a professora/pesquisadora se reconheceu como sujeito ativo do processo educativo, responsável por guiar, mediar e potencializar a aprendizagem dos discentes de forma crítica e consciente.

3.3.2 Sobre a avaliação diagnóstica e a zona de desenvolvimento iminente

Libâneo (1994) propõe que a avaliação seja realizada em diferentes momentos do processo educativo: (a) no início, como uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos; (b) ao longo do processo, acompanhando seu progresso; e (c) ao final, cumprindo a função de realimentar o processo de ensino e aprendizagem. Essa prática permite não apenas que o aluno manifeste o que já sabe, mas também que o

professor reflita sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas para alcançar os objetivos propostos e atender às expectativas de ambos ao longo do percurso formativo. Segundo Hoffmann (2005), é preciso que o aluno seja ser vivente do processo de educação, afirmando assim que:

> Fazendo-o parte do processo todo tempo, desde o primeiro dia de aula, a partir do diálogo, de processos interativos, de desafios cognitivos, apontando-lhes os avanços, vibrando com ele, escutando as perguntas que faz, tornando-o mais curioso sobre tudo. Para que isso aconteça o aluno precisa se sentir parte da sua aprendizagem (Hoffmann, 2005, p. 36).

Nesse contexto, a avaliação diagnóstica assumiu a função de identificar o nível inicial de conhecimento dos alunos a respeito dos conceitos, assim como, favoreceu os processos de autoavaliação. Por meio dela, os estudantes participantes da pesquisa foram estimulados a refletir sobre seus comportamentos, habilidades e competências humano-genéricas, elementos fundamentais para alcançar os objetivos pedagógicos propostos. Essa etapa inicial contribuiu para orientar o planejamento das ações educativas, respeitando as singularidades e potencialidades de cada aluno, além de permitir quantificar avanços qualitativos no entendimento dos conceitos ao final do processo.

Para Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é:

> [...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Neste estudo, optou-se por aplicar a mesma avaliação no início e ao final do experimento. Os resultados evidenciaram uma progressão: na primeira aplicação, os

estudantes alcançaram um total de 230 pontos, enquanto no final esse número aumentou para 282 pontos. Contudo, a análise do processo não se restringiu ao aspecto quantitativo, sendo também qualitativa ao considerar os avanços objetivos e subjetivos dos discentes. Esses dados serão aprofundados posteriormente, quando discutirmos os saltos qualitativos apresentados pelos alunos.

No âmbito da discussão proposta, é relevante destacar que a avaliação diagnóstica possibilitou identificar o nível de desenvolvimento real, entendido como o conjunto de habilidades, conhecimentos e competências que o estudante já domina e consegue executar de forma autônoma, sem auxílio externo (Vygotsky, 1989). Essa zona se manifestou em diferentes níveis, revelando as limitações que poderiam comprometer a elaboração de respostas mais coesas e articuladas.

> Aluno E.T: Professora nunca ouvi falar nesse negócio de saberes socioculturais locais?
> Aluno D.A: Pra mim, saúde é não estar doente (risos)?
> Aluno K.M: Tava difícil a avaliação, porque eu não sabia muito sobre o assunto, nunca tinha ouvido falar sobre algumas coisas que estava na avaliação (Diário de Campo, aula 1, 18/08/2025).

O diálogo realizado após a aplicação da avaliação no primeiro encontro evidenciou que parte dos alunos desconhecia os saberes socioculturais locais e não possuía qualquer conhecimento prévio acerca do tema. Além disso, também, não dominavam uma compreensão ampliada de saúde, revelando lacunas significativas em seu repertório conceitual. Cabe destacar, desde já, a necessidade que emergiu para a professora/pesquisadora de assumir uma postura sensível e atenta aos níveis de desenvolvimento real e potencial dos estudantes, utilizando as análises oriundas dessas avaliações como instrumentos para orientar e qualificar o processo pedagógico.

A partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1988), esse cenário pode ser compreendido à luz da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que corresponde à diferença entre o que o aluno consegue realizar de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e o que pode atingir com mediação pedagógica adequada (nível de desenvolvimento potencial). Nesse caso, o reconhecimento dos saberes socioculturais locais e a compreensão do conceito ampliado de saúde constituem avanços potenciais que ainda não tinham sido alcançados pelos alunos de forma

independente, mas que poderiam ser desenvolvidos por meio da colaboração intencional com a professora/pesquisadora.

Nesse sentido, a mediação docente assumiu papel central nesse percurso, uma vez que, por meio das avaliações, a professora/pesquisadora conseguiu identificar não apenas os conceitos já internalizados, mas também aqueles que ainda se encontravam em processo de construção. Essa análise permitiu delimitar o nível de desenvolvimento real e, sobretudo, reconhecer a ZDI em que os estudantes revelaram potencial de avanço mediante orientação adequada (Vygotsky, 1989).

> Conhecer a ZDI possibilita que o educador possa, desde que saiba o nível de desenvolvimento atual da criança, conhecer aquilo que o educando pode fazer sozinho, ou sem grandes dificuldades em um curto intervalo de tempo, e influenciar os ciclos internos de desenvolvimento para elevar o processo de ensino e aprendizagem para além nível de desenvolvimento real, ou imediato (Soares, 2023, p. 2).

Na ZDI estabelece-se num processo de mediação que deve ser compreendido como um movimento colaborativo. O ponto de partida ocorre na interação entre educador e educando, em que aquele que possui maior domínio conduz o que ainda está em processo de aprendizagem, possibilitando que este realize tarefas que, de forma isolada, seriam inviáveis. A prática de colaboração conjunta retorna ao estudante como aprendizagem, constituindo um novo início dentro desse círculo formativo. Ao final, quando o ato pedagógico se concretiza com êxito, o educando já não é o mesmo do início, pois ele se transforma, apropriando-se de conhecimentos e habilidades que antes não conseguia realizar sozinho. Nesse contexto, a dificuldade deixa de ser um limite e passa a se configurar como oportunidade de ação e crescimento (Soares, 2023).

Nesse sentido, diante daquilo que foi exposto nesta seção, destaca-se que a intencionalidade da intervenção docente é essencial, pois cabe ao professor criar condições para que o estudante transite daquilo que já sabe para aquilo que pode vir a saber, atuando como mediador entre diferentes níveis de desenvolvimento (Vygotsky, 1988). Quando o docente reconhece que determinados conceitos introdutórios precisam ser fortalecidos antes de se abordar temas mais complexos, ele reorganiza o ensino dentro da ZDI, garantindo que o processo de aprendizagem ocorra de maneira efetiva e significativa. A análise feita em sala reforça, assim, a

importância de o professor identificar continuamente o nível de desenvolvimento real dos estudantes, ajustando o ensino para criar pontes pedagógicas que os conduzam ao desenvolvimento potencial. Isso permite que os alunos apresentem saltos qualitativos na aprendizagem e no desenvolvimento, questão que será melhor desenvolvida na seção a seguir.

4 AÇÕES DISCENTES RELACIONADAS AO PROCESSO DE APRRENDIZAGEM

Nesta seção, realizou-se a análise dos efeitos do processo de ensino desenvolvido ao longo da pesquisa, com atenção especial às ações e às respostas dos alunos diante das propostas pedagógicas implementadas. Busca-se relatar e demonstrar, de forma sistematizada, as evidências dos avanços e dos saltos qualitativos observados no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, considerando não apenas os resultados alcançados, mas também os movimentos de participação, reflexão e apropriação dos conceitos trabalhados.

Além disso, a seção analisa a relação entre as realidades concretas de vida dos estudantes e o seu processo de aprendizagem, evidenciando como as experiências socioculturais, ambientais e históricas que compõem o cotidiano dos discentes influenciam a forma como compreendem, ressignificam e mobilizam os conhecimentos construídos no contexto escolar. Dessa maneira, a análise permite compreender a aprendizagem como um processo situado, mediado socialmente e profundamente articulado às condições objetivas de existência dos alunos.

4.1 Evidências do desenvolvimento qualitativo dos estudantes

Conforme descrito anteriormente, foram aplicadas duas avaliações no decorrer do processo educacional. A primeira, no início do processo de ensino e a segunda ao final, utilizando o mesmo conjunto de questões em ambas as aplicações. A comparação dos resultados evidenciou uma progressão significativa no desempenho dos estudantes. Enquanto na avaliação inicial o total de pontos obtidos foi de 230, na avaliação final esse número aumentou para 282 pontos. Essa estratégia avaliativa possibilitou mensurar o progresso dos alunos em relação ao quantitativo de acertos, mas também forneceu subsídios para reflexões sobre o planejamento pedagógico e as estratégias de ensino adotadas, evidenciando avanços concretos no processo de aprendizagem e demonstrando a efetividade das intervenções docentes.

Embora o aumento dos acertos sugira uma melhora no desempenho escolar, é importante considerar de forma crítica que esse avanço não necessariamente reflete uma compreensão plena dos conceitos. Fatores como familiaridade prévia com o instrumento avaliativo, maior segurança ao responder ou memorização das questões

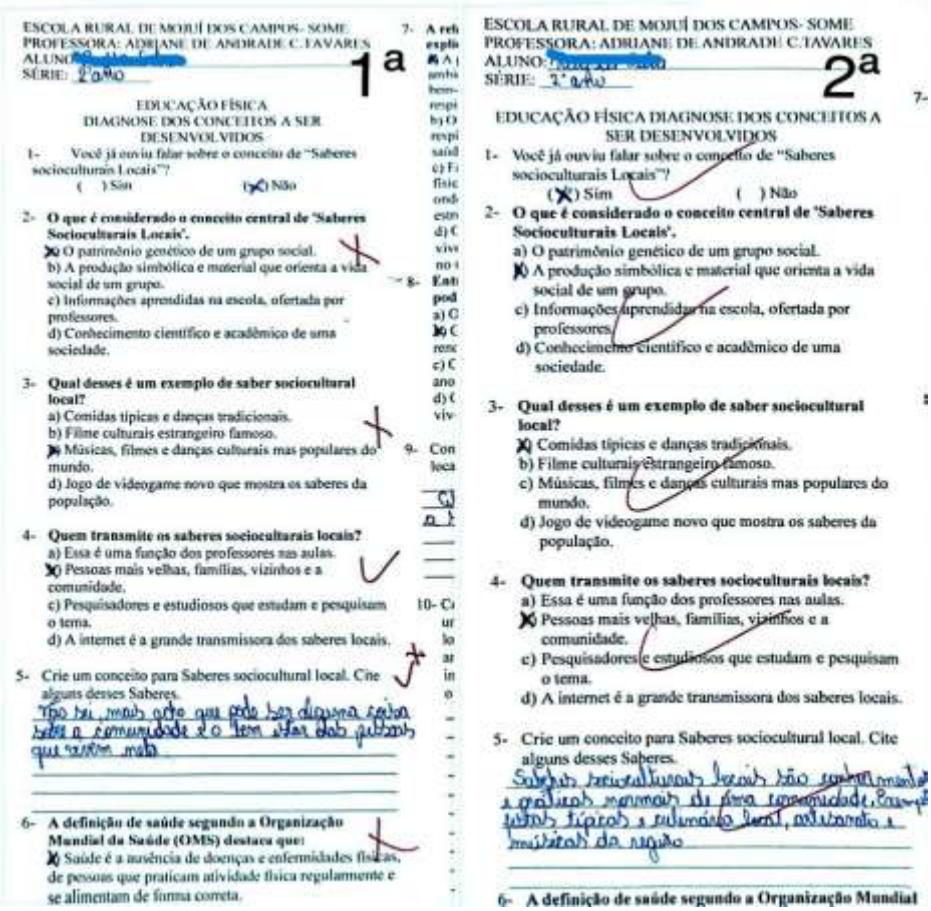
podem ter influenciado os resultados. Assim, embora os dados apontem para uma certa evolução, eles devem ser interpretados com cautela e complementados por outras evidências qualitativas do processo formativo. Por isso, destacamos a importância de se avaliar também a subjetividade o processo de aprendizagem com outras estratégias relacionadas à avaliação processual.

Libâneo (2013) afirma que, por meio da avaliação, os resultados são obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, e são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para correções necessárias. Assim, a avaliação escolar envolve a objetividade e a subjetividade, tanto em relação ao professor como aos alunos.

A avaliação evidenciou que, dentre os 35 alunos participantes da primeira aplicação, 89% declararam nunca ter ouvido falar no conceito saberes socioculturais locais. Já os outros 11% que afirmaram conhecer o termo não conseguiram responder de maneira consistente às questões dissertativas relacionadas ao conceito. Esse resultado suscita uma reflexão importante: o simples ato de “ouvir falar” sobre determinado tema não implica, necessariamente, em compreendê-lo ou possuir respaldo teórico-prático que sustente o conhecimento.

Na segunda aplicação da avaliação, realizada ao término do processo de ensino, verificou-se que 100% dos alunos afirmaram ter ouvido falar sobre o termo, visto que ele foi alvo da atividade de estudo proposta. Além disso, parte deles demonstrou capacidade para responder de maneira mais clara e consistente às questões dissertativas, evidenciando que o percurso de estudo contribuiu para a apropriação conceitual, para uma compreensão mais sólida do tema trabalhado e para uma materialização escrita dissertativa mais elaborada sobre o seu conteúdo.

Figura 21 – Avaliações inicial (esquerda) e final (direita) da aluna R.S.



ESCOLA RURAL DE MOJUÍ DOS CAMPOS- SOME
PROFESSORA: ADRIANE DE ANDRADE C.TAVARES
ALUNO: [redacted]
SÉRIE: 2ano

1ª

EDUCAÇÃO FÍSICA
DIAGNOSE DOS CONCEITOS A SER DESENVOLVIDOS

1- Você já ouviu falar sobre o conceito de "Saberes socioculturais Locais"?
( ) Sim (X) Não

2- **O que é considerado o conceito central de 'Saberes Socioculturais Locais'.**
X) O patrimônio genético de um grupo social.
b) A produção simbólica e material que orienta a vida social de um grupo.
c) Informações aprendidas na escola, ofertada por professores.
d) Conhecimento científico e acadêmico de uma sociedade.

3- **Qual desses é um exemplo de saber sociocultural local?**
a) Comidas típicas e danças tradicionais.
b) Filme culturais estrangeiro famoso.
X) Músicas, filmes e danças culturais mas populares do mundo.
d) Jogo de videogame novo que mostra os saberes da população.

4- **Quem transmite os saberes socioculturais locais?**
a) Essa é uma função dos professores nas aulas.
X) Pessoas mais velhas, famílias, vizinhos e a comunidade.
c) Pesquisadores e estudiosos que estudam e pesquisam o tema.
d) A internet é a grande transmissora dos saberes locais.

5- Crie um conceito para Saberes sociocultural local. Cite alguns desses Saberes.
Não sei, mas acho que pode ser alguma coisa sobre a comunidade e o bem estar das pessoas que vivem nela

6- **A definição de saúde segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca que:**
X) Saúde é a ausência de doenças e enfermidades físicas, de pessoas que praticam atividade física regularmente e se alimentam de forma correta.

ESCOLA RURAL DE MOJUÍ DOS CAMPOS- SOME
PROFESSORA: ADRIANE DE ANDRADE C.TAVARES
ALUNO: [redacted]
SÉRIE: 2ano

2ª

EDUCAÇÃO FÍSICA DIAGNOSE DOS CONCEITOS A SER DESENVOLVIDOS

1- Você já ouviu falar sobre o conceito de "Saberes socioculturais Locais"?
(X) Sim ( ) Não

2- **O que é considerado o conceito central de 'Saberes Socioculturais Locais'.**
a) O patrimônio genético de um grupo social.
X) A produção simbólica e material que orienta a vida social de um grupo.
c) Informações aprendidas na escola, ofertada por professores.
d) Conhecimento científico e acadêmico de uma sociedade.

3- **Qual desses é um exemplo de saber sociocultural local?**
X) Comidas típicas e danças tradicionais.
b) Filme culturais estrangeiro famoso.
c) Músicas, filmes e danças culturais mas populares do mundo.
d) Jogo de videogame novo que mostra os saberes da população.

4- **Quem transmite os saberes socioculturais locais?**
a) Essa é uma função dos professores nas aulas.
X) Pessoas mais velhas, famílias, vizinhos e a comunidade.
c) Pesquisadores e estudiosos que estudam e pesquisam o tema.
d) A internet é a grande transmissora dos saberes locais.

5- Crie um conceito para Saberes sociocultural local. Cite alguns desses Saberes.
Saberes socioculturais locais são conhecimentos e práticas normais de uma comunidade. Exemplo: festas típicas e culinária local, artesanato e músicas da região

6- **A definição de saúde segundo a Organização Mundial**

Fonte: Acervo pessoal.

No exemplo da análise das avaliações feitas pela aluna R.S, percebe-se um avanço significativo em seu desempenho, especialmente, nas questões de múltipla escolha. O destaque, contudo, está na questão 5, que solicitava a conceituação dissertativa do termo *saberes socioculturais locais*. Na primeira avaliação, a estudante demonstrou insegurança e certa apreensão em suas respostas, revelando dificuldade em articular o conceito ao escrever: “Não sei, mas acho que pode ser alguma coisa sobre a comunidade e o bem estar das pessoas que vivem nela”. Já na segunda aplicação, após vivenciar todo o processo de estudo, apresentou uma resposta clara, segura e bem estruturada: “Saberes socioculturais locais são conhecimentos e práticas normais de uma comunidade. Ex: festas típicas e culinária local, artesanato e músicas da região”. Isso evidenciou não apenas maior compreensão do tema, mas também confiança na exposição de suas ideias.

Para facilitar a compreensão dos dados das avaliações inicial e final, elaborou-se um quadro comparativo contendo acertos, erros e notas. Considerando o grande número de estudantes na turma, foram selecionados aleatoriamente 15 alunos, em grupos de cinco, para exemplificação (o quadro completo pode ser visualizado no Apêndice V). Contudo, o resultado final de cada avaliação corresponde ao desempenho global da turma.

Quadro 9 – Demonstração da comparação de resultados das avaliações iniciais e finais dos conceitos desenvolvidos

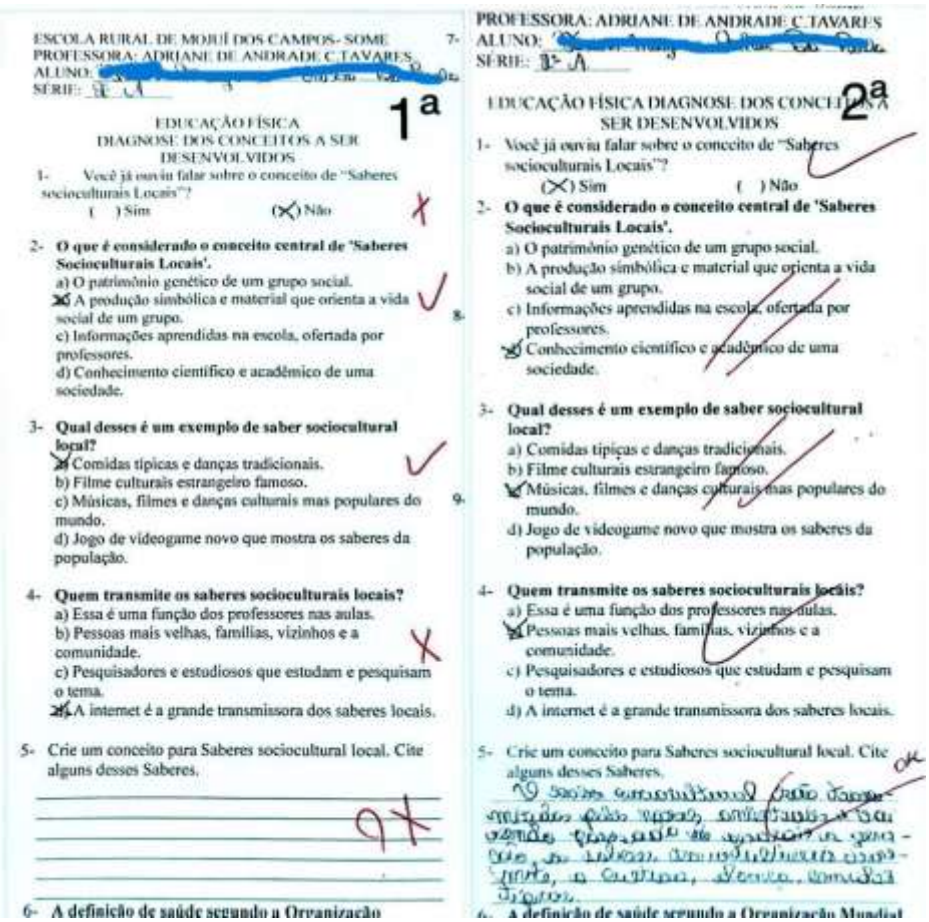
		QUESTÕES - 1ª AVALIAÇÃO												QUESTÕES - 2ª AVALIAÇÃO										
Nº	ALUNO	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	TOTAL		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	TOTAL
1	AILTON S.	N	E	C	E	X	C	C	C	X	X	5		S	C	C	C	X	C	C	C	X	X	7
2	ALICE A.	S	E	C	C	E	E	C	C	C	C	7		S	E	C	C	C	C	C	C	C	C	9
3	ANA L.	N	E	E	E	E	E	E	E	X	CE	2		S	X	C	E	CE	E	E	C	C	CE	6
4	ANA S.	S	E	C	C	CE	E	C	C	C	C	8		S	E	C	C	C	C	C	C	E	C	8
5	CAIO C.	N	E	E	C	E	E	C	C	C	CE	6		S	E	C	C	C	E	C	C	C	C	8
16	FELIPE D.	S	E	E	C	E	E	E	E	CE	CE	4		S	C	E	E	E	E	C	E	C	C	5
17	FRANCISCO B	N	C	C	C	C	C	C	C	CE	CE	10		S	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10
18	GLEICE L.	N	C	C	E	CE	C	E	C	C	CE	8		S	E	C	E	CE	C	C	C	C	C	8
19	GUSTAVO G.	N	E	E	C	C	C	C	E	CE	C	7		S	C	C	C	C	C	C	C	X	X	8
20	HENRIQUE B.	N	E	C	E	CE	C	C	C	CE	CE	8		S	C	C	C	CE	C	C	C	C	C	10
38	SAMUEL R.	N	E	C	E	E	E	C	E	C	CE	5		S	C	C	C	C	E	C	C	C	C	9
39	SARA K.	N	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10		S	E	C	E	C	C	C	C	C	CE	8
40	SILVIO J.	N	E	E	E	E	E	E	E	CE	CE	3		S	E	C	C	C	E	C	E	C	C	7
41	TIAGO S.	N	C	C	E	X	C	E	C	C	CE	7		S	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10
42	VIVIAN R.	N	C	C	E	X	C	E	C	C	C	7		S	E	E	C	C	E	C	C	C	C	7
	TOTAL											230		TOTAL										282

fonte: Desenvolvido pela autora
Legenda: N=Não; S= Sim; E= Errado; C= Correto; X= em branco; CE= Correto/errado

Ao analisar comparativamente o desempenho dos alunos nas avaliações, conforme exposto no quadro 9 e no apêndice V, percebe-se a existência de algumas divergências que merecem reflexão. Em determinados casos, estudantes que haviam acertado questões objetivas na primeira aplicação não mantiveram o mesmo desempenho na segunda, chegando a errar as mesmas questões. Esse resultado suscita questionamentos importantes: até que ponto o aluno realmente internalizou os conceitos trabalhados ou se, em alguns momentos, respondeu de forma circunstancial, sem a devida atenção ou compreensão crítica?

Essas oscilações evidenciam que o processo avaliativo não deve ser interpretado apenas como medição de acertos e erros, mas como um instrumento para problematizar como está a aprendizagem, assim como, capacidades superiores como a atenção voluntária. A aparente regressão do acerto em certas questões pode indicar fragilidades na consolidação dos conteúdos, lacunas na apropriação conceitual ou até fatores externos, como desatenção, ansiedade ou falta de engajamento no momento da avaliação. Assim, mais do que números, os resultados convidam à análise crítica sobre as estratégias pedagógicas e sobre a necessidade de diversificar instrumentos avaliativos que contemplem não apenas o desempenho imediato, mas também a profundidade e a consistência da aprendizagem ao longo do tempo.

Figura 22 – Avaliações inicial e final da aluna V.M


ESCOLA RURAL DE MOJUÍ DOS CAMPOS- SOME
PROFESSORA: ADRIANE DE ANDRADE C.TAVARES
ALUNO: [redacted]
SÉRIE: 3ª A

1ª

EDUCAÇÃO FÍSICA
DIAGNOSE DOS CONCEITOS A SER DESENVOLVIDOS

1- Você já ouviu falar sobre o conceito de "Saberes socioculturais Locais"?
( ) Sim (X) Não

2- **O que é considerado o conceito central de 'Saberes Socioculturais Locais'.**
a) O patrimônio genético de um grupo social.
(X) A produção simbólica e material que orienta a vida social de um grupo.
c) Informações aprendidas na escola, ofertada por professores.
d) Conhecimento científico e acadêmico de uma sociedade.

3- **Qual desses é um exemplo de saber sociocultural local?**
(X) Comidas típicas e danças tradicionais.
b) Filme culturais estrangeiro famoso.
c) Músicas, filmes e danças culturais mas populares do mundo.
d) Jogo de videogame novo que mostra os saberes da população.

4- **Quem transmite os saberes socioculturais locais?**
a) Essa é uma função dos professores nas aulas.
b) Pessoas mais velhas, famílias, vizinhos e a comunidade.
c) Pesquisadores e estudiosos que estudam e pesquisam o tema.
(X) A internet é a grande transmissora dos saberes locais.

5- Crie um conceito para Saberes sociocultural local. Cite alguns desses Saberes.

6- **A definição de saúde segundo a Organização**

PROFESSORA: ADRIANE DE ANDRADE C.TAVARES
ALUNO: [redacted]
SÉRIE: 3ª A

2ª

EDUCAÇÃO FÍSICA DIAGNOSE DOS CONCEITOS A SER DESENVOLVIDOS

1- Você já ouviu falar sobre o conceito de "Saberes socioculturais Locais"?
(X) Sim ( ) Não

2- **O que é considerado o conceito central de 'Saberes Socioculturais Locais'.**
a) O patrimônio genético de um grupo social.
b) A produção simbólica e material que orienta a vida social de um grupo.
c) Informações aprendidas na escola, ofertada por professores.
(X) Conhecimento científico e acadêmico de uma sociedade.

3- **Qual desses é um exemplo de saber sociocultural local?**
a) Comidas típicas e danças tradicionais.
b) Filme culturais estrangeiro famoso.
(X) Músicas, filmes e danças culturais mas populares do mundo.
d) Jogo de videogame novo que mostra os saberes da população.

4- **Quem transmite os saberes socioculturais locais?**
a) Essa é uma função dos professores nas aulas.
(X) Pessoas mais velhas, famílias, vizinhos e a comunidade.
c) Pesquisadores e estudiosos que estudam e pesquisam o tema.
d) A internet é a grande transmissora dos saberes locais.

5- Crie um conceito para Saberes sociocultural local. Cite alguns desses Saberes.

6- **A definição de saúde segundo a Organização Mundial**

Fonte: Acervo pessoal

Ao exemplificar a análise de outra avaliação, agora da aluna V. M, observa-se uma situação marcada por divergências em seu desempenho. Na primeira aplicação, ela acertou as questões 2 e 3 e apresentou erros nas questões 4 e 5. Já na segunda

avaliação, ocorreu o inverso. As questões antes corretas foram respondidas de forma equivocada, enquanto houve acerto na questão 5, de caráter dissertativa. Esse resultado, parece ser particularmente relevante, pois a questão dissertativa exige maior elaboração conceitual e demonstra compreensão crítica do tema. Assim, o acerto nessa etapa evidencia um salto qualitativo em sua aprendizagem, refletindo não apenas memorização, mas apropriação efetiva do conceito de *saberes socioculturais locais*.

Entretanto, é importante destacar que tais resultados não devem ser interpretados de forma linear ou meramente classificatória. Os equívocos cometidos pelos alunos podem sinalizar tanto lacunas conceituais quanto dificuldades momentâneas relacionadas à atenção, motivação ou contexto da avaliação. Assim, mais do que apontar erros, o processo avaliativo deve ser compreendido como instrumento de diagnóstico e de intervenção pedagógica, capaz de orientar práticas que favoreçam a progressão do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação crítica e reflexiva se configura como elemento indispensável para transformar o ensino em um espaço de mediação efetiva, em que o professor atua como facilitador do desenvolvimento e da autonomia intelectual dos estudantes, sendo assim uma via de mão dupla no desenvolvimento educacional (Luckesi,2005; Hoffmann, 1993; Vygotsky, 1989).

Sforni (2015) reforça que na realização da avaliação, não basta que o aluno saiba definir um conceito, pois isso não garante que ele realmente aprendeu. Também, não se considera aprendizagem apenas repetir procedimentos decorados em treinamentos ou listas de exercícios. Nesse sentido, o aprendizado acontece quando o estudante consegue usar o conceito de forma autônoma, aplicando-o em novas situações, com diferentes objetos e fenômenos. Em outras palavras, é preciso verificar se o aluno desenvolveu formas de pensar e de agir que o torne capaz de resolver diferentes tipos de problemas que compartilham a mesma base conceitual (Davydov, 1988). Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem só se concretiza quando o aluno, ao internalizar o conceito, passa a utilizá-lo em novas situações, mobilizando operações mentais que lhe permitem resolver problemas inéditos.

Portanto, é imprescindível considerar as relações subjetivas que o estudante estabelece com o conceito, observando suas formas de agir, pensar e se posicionar diante do objeto de estudo (Libâneo, 2022; Sforni, 2015). Mais do que responder a

questões formais que fazem parte da avaliação, um indicador mais adequado de aprendizagem está na capacidade de mobilizar o conhecimento em situações novas, aplicando-o criticamente na resolução de problemas do cotidiano. Avaliar, portanto, exige ultrapassar a dimensão técnica e reconhecer o caráter formativo e transformador do conceito, que só se concretiza quando internalizado e ressignificado pelo aluno em sua prática social.

A teoria da atividade, desenvolvida por Leontiev (2004), e comentada por autores como Sforni (2004; 2015) e Melo (2017), mostra que aprender não é apenas repetir procedimentos ou decorar definições. Para que haja aprendizagem conceitual, é necessário que o aluno tenha um motivo real — uma necessidade ou interesse pelo conhecimento — que mobilize suas ações. A *atividade* enquanto produtora de sentido ocorre quando o motivo coincide com o objeto da ação, como no caso de um estudante que lê um livro porque deseja compreender seu conteúdo. Contudo, a *ação* de uma atividade pode ser alienada quando o motivo não corresponde diretamente ao objeto, como quando o aluno lê apenas para ser aprovado em uma prova. Por sua vez, as *operações* são os meios pelos quais as ações se realizam, muitas vezes automatizados pelo mero treino de memorizar imediato (mas, que logo acaba esquecido, pois o conteúdo não tomou sentido para ser internalizado) (Sforni, 2015).

Sforni (2004; 2015) reforça que a didática deve ser organizada de modo a possibilitar que os estudantes avancem qualitativamente, deslocando motivos apenas compreensíveis (como estudar apenas para passar em uma prova) para motivos realmente eficazes (apropriar-se criticamente do conteúdo). Esse deslocamento é o que caracteriza o salto qualitativo na aprendizagem, pois revela que o aluno não apenas domina procedimentos, mas é capaz de utilizá-los para interpretar e resolver problemas em diferentes contextos.

Nos episódios de ensino deste experimento que correspondem à 2ª ação de Davydov, caracterizada pela modelação do objeto de estudo, os alunos passaram a registrar, por meio de textos e imagens, os conceitos abordados ao longo das tarefas de estudo. Inicialmente, esse processo configurou-se predominantemente como uma ação de estudo de caráter operacional, na qual os estudantes se restringiram ao cumprimento das tarefas propostas, sem demonstrar envolvimento efetivo ou compreensão da importância dos conceitos estudados.

> [...] quando expliquei que as atividades que eles iriam realizar, seria uma grande roda de conversa em que cada um iria expor seu ponto de vista sobre o assunto e posteriormente iriam escrever um pequeno texto e articular uma resposta coesa verbalmente. A grande maioria da turma reclamou, falando: Aluna A.A: “Ah! Professora de novo essas atividades de escrever?”; aluno G.G: “Bora logo fazer, para acabar essa parte da aula” (Diário de Campo, aula 2, 21/07/2025).

A falta de engajamento observada nas tarefas de estudo propostas pode ser compreendida à luz da distinção entre a ação alienada e a atividade motivada por um sentido no contexto educacional. Quando os alunos se propõem a realizar uma ação apenas para cumprir requisitos formais — como escrever um texto ou realizar uma tarefa sem que o conhecimento seja o real motivo — isso se caracteriza como uma ação alienada. Nesse caso, o motivo não coincide com o objeto da ação, e o estudante não mobiliza interesse genuíno ou necessidade formativa. Sua participação é marcada pela execução mecânica, sem apropriação crítica (Sforni, 2015).

Além disso, a ausência de ânimo indica que os alunos ainda não haviam atribuído sentido às atividades propostas, limitando-se a executá-las de forma mecânica. Do ponto de vista pedagógico, isso evidencia que o objeto de estudo ainda não havia sido plenamente apropriado pelos discentes, o que estava comprometendo o engajamento e a participação ativa nas tarefas de estudo. A dificuldade em compreender a finalidade da atividade — especialmente sua relação com a realidade vivida pelos alunos — contribuiu para esse distanciamento inicial em relação ao processo de aprendizagem.

Isso parece ocorrer porque no contexto educacional brasileiro, o trabalho docente envolve, inicialmente, a necessidade de formar o motivo do aluno para a atividade de estudo, antes mesmo de seu pleno desenvolvimento. Isso significa ter educar o estudante para compreender o sentido e a necessidade de estudar, uma vez que a atividade de estudo, conforme apontam Davydov (1988) e Elkonin (2009), constitui a atividade guia da idade escolar, especialmente no período entre os 6 e 10 anos. Quando essa atividade não é sistematicamente organizada desde os primeiros anos de escolarização, os alunos deixam de desenvolver as funções psíquicas superiores necessárias à apropriação consciente do conhecimento (Vigotski, 1989).

Entretanto, a lógica educacional calcada em princípios neoliberais, marcada pela centralidade em testes, provas e resultados quantitativos, tende a esvaziar o sentido formativo do ensino e da aprendizagem. Esse modelo desloca o foco do

estudo como meio de desenvolvimento humano para a mera obtenção de notas, produzindo a alienação do motivo real da atividade de estudo (Davydov, 1988). Como consequência, muitos estudantes não aprendem a estudar de forma autônoma e reflexiva, passando a executar tarefas mecânicas e ações fragmentadas, desprovidas de significado intelectual.

Dessa forma, ao chegarem ao Ensino Médio, observa-se que grande parte dos alunos não compreende o sentido da atividade de estudo nem possui instrumentos cognitivos adequados para sua realização. Isso dificulta o avanço para a nova atividade guia deste ciclo do desenvolvimento que é a atividade de estudo-profissional. Tal dificuldade não se origina de limitações individuais, mas de um contexto a partir do qual o processo educativo foi negligenciado em etapas anteriores, afetando a organização intencional do ensino voltada ao desenvolvimento do pensamento teórico e à formação consciente do motivo para o estudo, conforme defendem Vigotski (1989), Leontiev (1989) e Davydov (1988).

Essa situação reforça a importância da mediação docente intencional, já mencionada no tópico anterior, pois ela é capaz de reorganizar as atividades de modo a torná-las mais acessíveis e significativas. Mesmo aumentando o esforço do professor, nos parece que esse é um possível caminho para superar os problemas postos na educação brasileira. A falta de engajamento dos alunos, nesse sentido, não deve ser interpretada de forma generalizada como desinteresse ou apatia, mas como um indicativo de que os estudantes necessitam de maior apoio pedagógico para avançar na compreensão dos conceitos e no desenvolvimento das habilidades exigidas. Assim, ao reconhecer e analisar criticamente esse comportamento foi possível reorientar o ensino, ajustando estratégias e promovendo condições mais favoráveis à participação e ao envolvimento dos alunos no processo educativo.

Assim, voltando ao exemplo citado no diário de campo, ao realocá-los em grupos menores e dinamizar o texto a ser escrito, notou-se uma mudança positiva no comportamento e desenvolvimento das tarefas de estudo. Sforni, Serconek e Lizzi (2021) indicam a possibilidade de propor aos estudantes a realização de tarefas em grupo, de modo que, em contextos coletivos, estabeleçam processos de comunicação e colaboração, analisando conjuntamente a problemática apresentada. Nessa dinâmica, os alunos são incentivados a elaborar e discutir hipóteses, bem como a

examiná-las por meio de ações materiais, verbais e escritas, previamente planejadas pelo professor. O trecho do diário de campo exemplifica essa questão:

> Percebi que, ao se reorganizarem em pequenos grupos formados por afinidade, a discussão ocorreu de maneira mais fluida, possibilitando que os alunos se expressassem com maior clareza e objetividade ao compartilhar seus conhecimentos e impressões [...]. As equipes se revezavam na nomeação dos termos, transformando a dinâmica em uma competição lúdica para ver qual grupo conseguia mencionar mais palavras (Diário de Campo, aula 2, 21/08/2025).

Durante a realização das tarefas em grupos formados por afinidade, observou-se maior engajamento dos estudantes, o que favoreceu o desenvolvimento das tarefas de estudo. Com o avanço do processo de ensino, os alunos passaram, gradualmente, a se apropriar dos conceitos trabalhados. Essa evolução tornou-se evidente nas tarefas correspondentes às 3ª e 4ª ações da atividade de estudo, nas quais foi necessário estabelecer relações entre o conceito universal/abstrato e o conceito local/concreto. Tal articulação mostrou-se fundamental para o entendimento e a apropriação efetiva dos conceitos, favorecendo o salto qualitativo da aprendizagem.

> No entanto, o clima mudou repentinamente e uma chuva forte interrompeu a aula. Eu e os alunos nos abrigamos em uma casa próxima, mas parte da turma expressou o desejo de continuar a prática:
> O aluno A.D disse: *professora, deixa a gente jogar!* ***estamos acostumados a jogar futebol na chuva.***
> Eu respondi: *Em outras situações escolares seria inviável fazer atividades nessas condições,* ***mas como isso é um costume próprio de vocês*** *vou permitir temporariamente.*
> Porém, alguns alunos preferiram permanecer abrigados. Os alunos jogaram futebol na chuva por um tempo, mas como a chuva não cessou, fui obrigada a finalizar a aula desse dia (Diário de Campo, aula 3, 21/08/2025, grifos nossos).

A partir da fala do aluno, que mencionou o costume de jogar na chuva como uma prática recorrente em sua comunidade, esse relato foi retomado na aula seguinte como exemplo para as discussões em sala acerca dos saberes socioculturais próprios das localidades em que os estudantes vivem. Outras vivências deles também foram mobilizadas, possibilitando comparações com diferentes realidades escolares e sociais. Esse movimento dialógico favoreceu a contextualização dos conteúdos trabalhados e contribuiu para que os alunos demonstrassem maior compreensão e apropriação do conceito abordado.

Com isso, os alunos obtiveram maior êxito nas tarefas de estudo propostas, como a atividade do *"toró de palavras"*, na qual conseguiram mencionar diversos exemplos de saberes socioculturais locais e identificar impactos ambientais observados em seu cotidiano, relacionando-os às implicações para a própria saúde

Figura 23 – Atividade "Toró de Palavras": Palavras proferidas pelos alunos na dinâmica

Fonte: Imagem gerada por algoritmo de Inteligência Artificial, com comandos atribuídos pela autora com base na imagem fotográfica da Atividade "Toró de Palavras" feita em sala de aula

Outra questão que se tornou possível evidenciar foi a forma como os saberes socioculturais da cultura corporal, próprios da realidade vivenciada pelos alunos, ao serem incorporados às aulas de EF — especialmente na problematização das influências climáticas e ambientais sobre a saúde — foram reconhecidos e compreendidos pelos estudantes, com a ajuda da mediação intencional docente.

> Começamos a caminhada em uma estrada sem arborização, sob forte calor, e logo surgiram murmúrios de insatisfação: aluno (S.G): 'Não acredito que a professora está fazendo isso com a gente!'; aluno (D.G): 'Achei que hoje era só para brincar...'. Durante o percurso, paramos para medir a temperatura com um termômetro digital. O resultado variou entre 45°C e 47°C, o que intensificou o desconforto e as reclamações dos alunos. O trajeto, de aproximadamente 200 metros, mostrou-se bastante desafiador devido ao calor intenso, e os alunos aceleraram o passo em busca de sombra. Ao

> alcançarmos a área arborizada, a temperatura caiu significativamente, chegando a 31,1°C. [...] medimos a temperatura próximo do Igarapé, e o termômetro mostrou 28,6º. **Nesse momento, percebi uma mudança no humor da turma: já começavam a rir, brincar e interagir de forma mais descontraída, ao contrário da caminhada sob sol forte** (Diário de campo, aula 4, 26/08/2025, grifos nossos).

Em outro encontro, essa experiência foi retomada e os alunos passaram a refletir, conforme registrado em diário de campo:

> Aluna V.M: "Verdade professora, eu nem tinha percebido como clima mudou nosso humor!"
> Aluno S.J: "Na caminhada de ida, naquele sol quente, só se via gente reclamado, resmungando de mau humor, depois que caíram no igarapé, já era só alegria!"
> Aluna: S.K: "Até na volta que a gente voltou no solzão, mas como já estávamos refrescados e molhados nem sentimos tanto!" (Diário de campo, aula 5, 11/09/2025).

A partir do trecho relatado, ao realizar uma roda de conversa para debater as aulas desenvolvidas e suas significações para o processo de aprendizagem, foi retomado com os alunos a mudança de comportamento e de humor observada ao longo das atividades. Aqueles que ainda não haviam percebido tal transformação passaram a reconhecê-la durante o diálogo, compartilhando e confrontando suas percepções de forma descontraída, porém, contextualizada e reflexiva.

Outro momento em que foi possível observar os saltos qualitativos na aprendizagem dos alunos ocorreu durante a exposição dos documentários e na realização das produções em artes visuais e manuais. Em especial, durante o projeto da semana do meio ambiente, os estudantes apresentaram um desempenho expressivo, evidenciando elevado nível de dedicação e envolvimento. A maioria dos grupos demonstrou empenho na elaboração e no desenvolvimento das tarefas de estudo propostas, o que revelou avanços significativos na compreensão dos conteúdos e na apropriação dos conhecimentos trabalhados.

> Durante a Caminhada Ecológica, os alunos assumiram diferentes responsabilidades ao longo do percurso. Uma das principais tarefas consistiu em recolher os resíduos sólidos descartados de forma irregular na comunidade e nas proximidades da escola, além disso, os estudantes foram orientados a dialogar com moradores e comerciantes sobre a importância do descarte adequado do lixo, explicando os impactos ambientais associados às práticas incorretas, foi evidente o desenvolvimento dos alunos, pois estavam mais seguros e com bastante embasamento ao falarem com os comunitários, usavam o termo Resíduo Sólido, ao invés de apenas lixo (Diário de campo, aula 6, 17/09/2025).

A observação dos saltos qualitativos na aprendizagem dos alunos evidenciou avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à apropriação dos conceitos trabalhados e à participação ativa nas tarefas propostas. Ao longo do percurso educativo, os estudantes passaram de uma postura inicial marcada por dificuldades conceituais e baixo engajamento para uma atuação mais reflexiva, demonstrando maior compreensão dos conteúdos e capacidade de relacioná-los à sua realidade sociocultural.

4.2 Realidade concreta de vida e os processos de aprendizagem dos alunos

Esse experimento didático formativo também tomou como base as ideias de Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 40) que denominam sua proposta educacional de ensino radical-local, cujo objetivo é “integrar o conhecimento espontâneo da criança, oriundo de sua família e comunidade, ao conhecimento sistematizado apresentado na escola, conforme prescrito nas disciplinas e nos currículos” (tradução livre da autora). Essa proposta fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky, acerca da relação entre conceitos cotidianos e científicos, e de Davydov, sobre o pensamento teórico e a atividade de estudo, para estruturar um experimento formativo. Nesse modelo, a atividade de estudo é organizada por meio de intervenções instrucionais que utilizam procedimentos investigativos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento teórico e estimulando o crescimento humano. As tarefas e ações propostas articulam-se diretamente com os problemas vivenciados pelos alunos, em estreita conexão com suas práticas socioculturais cotidianas.

Hedegaard (2020) propõe articular os processos de apropriação do conhecimento teórico-dialético, conforme a perspectiva de Davydov (1988), com a situação social de desenvolvimento dos alunos. Isso envolve considerar as condições sociais, culturais e institucionais que permeiam a subjetividade dos estudantes na escola e que influenciam seus motivos, a aprendizagem dos conteúdos, as transformações em seus modelos conceituais e, de maneira geral, o desenvolvimento de competências individuais e sociais. Na prática escolar, essa abordagem implica do duplo movimento de ensino, pois visa promover interfaces entre os conceitos

científicos trabalhados na escola e os conceitos cotidianos, produzidos nas condições históricas, sociais e culturais concretas da vida diária dos alunos (Hedegaard, 2004).

A realidade social dos estudantes exerce influência direta na constituição de seu vocabulário, na ampliação de seu repertório conceitual e, consequentemente, em suas possibilidades de aprendizagem. Assim, o professor necessita ser sensível às possíveis lacunas e as diferentes formas de aprendizagem caracterizada na realidade concreta de vida do aluno. No início do processo do experimento, houve o seguinte diálogo, sobre uma das questões contidas na avaliação diagnóstica:

> *Aluna (J. A):* Professora o que é saneamento básico?
> *Professora/pesquisadora:* São infraestruturas como esgoto, coleta seletiva, abastecimento de água. [...]
> Observei com essa pergunta da aluna, que muitos não tem um conhecimento básico sobre assuntos do cotidiano. Porém, é algo que não é da realidade da comunidade. Nota-se que alguns conceitos necessitam ser destacados e aprendidos, antes de propor um conceito mais amplo (Diário de Campo, aula 1, 18/08/2025).

Nesse caso, desconhecer o significado do termo *saneamento básico* evidencia de forma contundente como as condições materiais de existência condicionam a apropriação de conhecimentos e conceitos, as práticas culturais e os discursos que circulam no espaço escolar. Ao viver em uma comunidade ribeirinha desprovida de infraestrutura básica — como, por exemplo, abastecimento de água tratada, rede de esgoto e coleta regular de resíduos sólidos — a estudante não experiencia tais elementos em seu cotidiano, o que dificulta a construção de referências concretas necessárias para a compreensão espontânea desse conceito. Evidencia-se, portanto, a necessidade de sensibilização e de práticas didático-pedagógicas intencionais por parte do docente, de modo a promover uma abordagem mais qualificada dos conteúdos e favorecer a construção do conhecimento científico, considerando e articulando os conhecimentos empíricos trazidos pelos alunos (Hedegaard, 2004; Libâneo, 2022).

Assim, ao afirmar que a localidade dos educandos constitui o ponto de partida para a construção do conhecimento, Freire (1994) enfatiza que é o saber local, produzido no contexto socioespacial em que os sujeitos vivem, que deve orientar os processos de investigação, análise e elaboração do conhecimento. Nessa perspectiva, a realidade concreta dos educandos não é apenas um cenário, mas o

próprio objeto de reflexão pedagógica, a partir do qual se desenvolvem aprendizagens significativas e críticas.

Ao exercer a mediação do conhecimento, o docente não apenas transmite conteúdos, mas cria condições para que os alunos problematizem, confrontem e ressignifiquem seus próprios saberes (Hedegaard, 2004). Nesse processo, a internalização do conhecimento não ocorre de forma homogênea ou passiva, uma vez que cada estudante o reconstrói a partir de suas experiências, trajetórias sociais e vivências individuais.

> Apresentei com *slides* os conceitos de saberes socioculturais locais primeiramente. Ao expor imagens e explicar que todo o modo de vida deles são os saberes, **os alunos ficaram surpresos, pois a vida deles era um saber, algo que eles não levavam em conta**. Os alunos assistiram à explicação do dos *slides* com atenção. Mas, depois começaram a dispersar um pouco a atenção pois queriam falar suas experiências ao verem as imagens. Deixei-os conversarem entre si, sobre as imagens apresentadas e suas experiências. Notei que ficaram animados falando das vivências que já tiveram, sobre as medicinas alternativas naturais que suas mães e vós fazem (Diário de Campo, aula 1, 18/08/2025, grifos nossos).

No decorrer dessa aula, algumas falas dos alunos nos chamou a atenção:

> A.E.: Professora quer dizer que a nossa comida, brincadeiras e trabalhos são saberes é?
> A.T.: Quando alguém tá com a garganta inflamada lá em casa, a minha vó coloca algodão no dedo e passa em um melaço de mel, andiroba, banha de galinha e mete na nossa garganta, no outro dia estamos bonzinho.
> A.D.: E eu que nem sabia que tomar banho no igarapé é um saber, sou cheio de saberes então (falando em tom de brincadeira e com risos) (Diário de Campo, aula 1, 18/08/2025).

Essas manifestações dos alunos revelaram aspectos significativos de suas experiências cotidianas, despertando reflexões importantes sobre suas realidades e modos de vida. Esses relatos marcaram o despertar para a compreensão dos conceitos trabalhados, ao evidenciar a conexão entre o conteúdo abordado e o seu contexto sociocultural, contribuindo significativamente para a riqueza e a profundidade do processo de ensino-aprendizagem.

Santos (1999) destaca que as realidades e os saberes socioculturais são produzidos a partir da relação concreta dos sujeitos com o território em que vivem. Para o autor, o espaço não é apenas um cenário físico, mas uma construção social carregada de significados, práticas, memórias e formas próprias de conhecimento.

Assim, os saberes socioculturais locais emergem das experiências cotidianas, do trabalho, das relações sociais e das estratégias de subsistência construídas historicamente pelos grupos sociais, especialmente aqueles situados nas periferias do sistema econômico capitalista. Essa compreensão valoriza os saberes locais como fundamentais para a leitura crítica da realidade e para a construção de processos educativos comprometidos com a transformação social (Santos, 1999).

Hedegaard (2020) corrobora esse pensamento remetendo que as relações sociais se desenvolvem por meio de atividades humanas inseridas em práticas institucionais, como família, escola e comunidade. Essas práticas envolvem diferentes tradições, saberes e vivências, que proporcionam experiências concretas e desafiadoras ao pensamento e à formação dos indivíduos. Por isso, é fundamental considerar a participação dos alunos nesses contextos, pois o desenvolvimento humano ocorre em articulação com eles.

> Alguns alunos lembraram de como ficou o clima e a nuvem de partículas de fumaça que pairou sobre a região em novembro de 2024, quando não dava para visualizar direito a uma curta distância. E como o clima na região está mudando. E relataram também como as doenças respiratórias aumentaram muito nas suas residências. [...] também foi mostrado como podemos ajudar o meio ambiente e como podemos dentro da EF colaborar. E como o meio ambiente interfere no nosso bem-estar, sendo assim de extrema importância a preservação e conservação ambiental (Diário de Campo, aula 2, 21/08/2025).

No Entanto, em certo momento da aula, alguns alunos começaram a discordar das críticas e até defender as práticas do agronegócio, dizendo:

> Ainda tem muita Mata em pé (Aluno N. R).
> Tem mesmo que derrubar, pra plantar o que sustenta o Brasil (Aluno H. A).
> Os moradores venderam porque quiseram as suas terras (Aluno N. R) (Diário de Campo, aula 1, 18/08/2025).

Observa-se que a diversidade de interpretações acerca da realidade, especialmente no que se refere à percepção do desmatamento como uma prática aceitável sob a justificativa de que o agronegócio é essencial para a economia nacional, revela a influência significativa das experiências familiares, comunitária e socioculturais de cada aluno no processo de construção do conhecimento. Essa

multiplicidade de visões evidencia como valores, crenças e discursos presentes no ambiente doméstico e comunitário moldam a forma como os estudantes compreendem e analisam criticamente os conteúdos abordados em sala de aula, exigindo do educador uma postura reflexiva e dialógica para promover o pensamento crítico e a ampliação de horizontes interpretativos.

Entendemos que esse fenômeno não pode ser atribuído exclusivamente à responsabilidade das famílias na transmissão de determinados valores. Trata-se, antes, da concretude das condições materiais de existência desses sujeitos, diretamente relacionadas às formas pelas quais garantem sua subsistência. Tal realidade insere-se em uma relação histórica de opressão que, muitas vezes, não é percebida pelos próprios indivíduos. Conforme analisa Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, esse processo caracteriza-se por uma situação de alienação, compreendida como a impossibilidade de compreender criticamente as condições que produzem a própria opressão (Freire, 2011).

Krenak (2019) dialoga com a noção de *oprimido* ao evidenciar como os povos indígenas e outros grupos historicamente marginalizados foram submetidos a processos contínuos de dominação, silenciamento e negação de seus modos de vida. Em suas reflexões, o autor denuncia a racionalidade colonial capitalista que separa ser humano e natureza, produzindo não apenas a exploração dos territórios, mas também a opressão dos sujeitos que deles dependem para existir (Krenak, 2019). Assim como Freire (2011), Krenak (2019) aponta que a opressão se sustenta quando os sujeitos são afastados de suas referências culturais, de seus saberes e de sua relação originária com o mundo, passando a naturalizar condições de injustiça e destruição como inevitáveis. Nessa perspectiva, o oprimido é aquele cuja existência é constantemente ameaçada por um projeto civilizatório que desvaloriza a diversidade, o bem viver[16] e os saberes ancestrais e tradicionais.

As formas de organização da vida social e econômica tendem a conduzir os sujeitos a uma compreensão imediata da realidade, na qual práticas opressoras são naturalizadas, aceitas e, por vezes, justificadas. Nesse contexto, a aceitação da

[16] O bem viver é uma cosmovisão indígena que congrega uma forma respeitosa de relacionamento com a natureza na produção da vida, considerando a Terra enquanto um organismo vivo e inteligente e não apenas um recurso a ser consumido. Para mais informações a esse respeito, conferir o trabalho de Almeida (2025).

exploração econômica não se dá por consentimento consciente, mas como estratégia de sobrevivência, uma vez que a recusa a essas condições poderia significar a inviabilização da própria sobrevivência.

> Durante a aula, ocorreu um breve debate entre os alunos a respeito do conteúdo do vídeo, com opiniões divergentes — alguns o defendendo e outros apresentando críticas. Permiti que os estudantes expressassem suas visões, valorizando o espaço democrático de diálogo e escuta. Em seguida, realizei uma mediação pautada na reflexão crítica, conduzindo a discussão para a análise de alternativas sustentáveis que conciliem a preservação ambiental com práticas responsáveis no setor agropecuário, promovendo uma compreensão mais ampla e equilibrada sobre o tema (Diário de Campo, aula 1, 18/08/2025).

Percebeu-se que alguns alunos levaram o assunto de forma banal, como se nada disso atingisse a vida deles ou a sociedade, sem uma opinião crítica, sem uma consciência ambiental. Mas isso, pode ser um reflexo do seu seio familiar e vivencias sociais que vem moldando sua percepção de mundo, pois observamos que os alunos que manifestaram tal opinião, são filhos de proprietários ou que trabalham nas grandes fazendas e lavouras de monocultura, que são os grandes responsáveis pelo desmatamento na região.

Leontiev (1978) relata que a vida concreta deve ser compreendida como um sistema, estruturado em uma hierarquia de atividades interligadas e sucessivas. Nessa perspectiva, a atividade do aluno não pode ser dissociada das relações sociais e da vida em sociedade, uma vez que ela se organiza em conformidade com o sistema de relações da coletividade em que participa. A atividade de trabalho vivenciada pelos alunos ou por suas famílias expressa o caráter alienado do trabalho capitalista, baseado na venda da força de trabalho para a sobrevivência, o que gera processos de desumanização. Nessa condição, o indivíduo perde o controle sobre sua própria atividade e não reconhece a exploração a que está submetido, vivendo sem consciência crítica e sem perspectivas de transformação. Isso pode demonstrar que sua percepção alienada decorre de uma situação de opressão econômica que se reflete em seus posicionamentos sobre as contradições do mundo, muitas das vezes, sob uma ótica negacionista.

Dessa forma, o modo como os indivíduos atuam, pensam e se relacionam com o mundo é diretamente condicionado pelo lugar que ocupam na estrutura social e pelas condições concretas de sua existência. As oportunidades de acesso aos bens

materiais, culturais e simbólicos, bem como as relações sociais nas quais estão inseridos, influenciam suas ações, seus modos de compreender a realidade e suas possibilidades de participação social. Assim, as práticas sociais dos sujeitos não podem ser analisadas de forma isolada ou individualizada, mas devem ser compreendidas como expressão das determinações históricas, sociais e culturais que atravessam suas trajetórias de vida.

Assim, o que permite ao ser humano passar da consciência social para a individual é o seu processo de apropriação dos conhecimentos produzidos anteriormente pelas gerações que o precederam, que ocorre mediante sua atividade em determinado contexto histórico e social. De acordo com Leontiev (1978, p.130), a "consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente". No caso de uma educação campesina, Santos (1999) nos auxilia a compreender que os saberes socioculturais locais é parte fundamental da consciência social e que devem ser considerados seriamente nos currículos de formação para os povos da floresta.

Diante disso, a educação constitui um meio fundamental para o resgate da humanidade e para a formação de uma consciência emancipatória, conforme a perspectiva da pedagogia do oprimido. Dessa forma, entende-se que há uma necessidade urgente de transformação da postura social diante das problemáticas em questão. Contudo, esse movimento revela-se profundamente complexo, sobretudo em razão das contradições e dos limites impostos pela conjuntura política nacional contemporânea, que frequentemente fragiliza políticas públicas e iniciativas voltadas à justiça social e educacional. Ainda assim, reconhece-se na vivência educacional um espaço privilegiado de resistência e possibilidade de mudança. A prática didático-pedagógica, quando intencionalmente organizada e teoricamente fundamentada, constitui-se como um instrumento potente de sensibilização e formação crítica dos alunos, permitindo problematizar conceitos socialmente negligenciados e promover uma consciência coletiva mais comprometida com a transformação da realidade.

5 RECURSO EDUCACIONAL: UM LEGADO DA AÇÃO DOCENTE

O recurso educacional constitui-se como um elemento central no âmbito das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação Profissionais, pois materializa a articulação entre investigação científica, prática pedagógica e intervenção na realidade educacional. Diferentemente de uma produção meramente teórica, o recurso educacional emerge como resposta concreta a uma problemática oriunda do campo de atuação do docente, que nessa pesquisa foi posta a partir do seguinte problema: **Como sistematizar pedagogicamente o ensino da EF no SOME a partir dos saberes socioculturais locais dos alunos campesinos com foco no eixo ecológico da educação para a saúde?** Assim, o recurso educacional ligado a esta pesquisa traduz o conhecimento acadêmico em uma proposta didático-pedagógica passível de uso, adaptação e replicação no contexto escolar.

De acordo com Mendonça et al. (2022), o recurso educacional está contido no espaço da resposta concreta ao problema da pesquisa e deve expressar, de forma autônoma, os fundamentos conceituais, pedagógicos e metodológicos que sustentam sua aplicação. Nesse sentido, ele não se configura apenas como um material complementar à dissertação ou tese, mas como um compilado de artefatos pedagógicos intencionalmente organizados e desenvolvidos a partir de referenciais teóricos consistentes e orientado para a transformação das práticas educativas. Sua relevância reside exatamente na capacidade de estabelecer mediações translacionais entre teoria e prática, promovendo impactos diretos no ensino e na aprendizagem cotidiana em instituições de educação.

Além disso, o recurso educacional possui forte dimensão formativa, tanto para os estudantes quanto para os professores. Para os discentes, ele favorece aprendizagens mais significativas, ao organizar o conhecimento de maneira sistematizada, contextualizada e orientada para a compreensão dos conceitos essenciais. Para os docentes (e podem ser incluídos aqui os que estão em formação inicial), o recurso educacional funciona como um instrumento de reflexão sobre a própria prática, ampliando a autoria pedagógica e contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo. Como destacam Rizzatti et al. (2020), a elaboração de produtos educacionais exige do professor-pesquisador uma postura investigativa, reflexiva e criativa, reafirmando seu papel como intelectual da educação.

Outro aspecto fundamental é o compromisso social do recurso educacional. Ao ser concebido a partir das demandas reais da escola e dos sujeitos que dela participam, ele fortalece a inserção social da pesquisa e contribui para a democratização do conhecimento produzido na universidade. Assim, o recurso educacional amplia o alcance da pesquisa acadêmica, permitindo que seus resultados extrapolem o espaço restrito da pós-graduação e retornem ao “chão da escola”, qualificando as práticas pedagógicas e os processos formativos (Mendonça et al., 2022).

Dessa forma, o recurso educacional assume papel estratégico na área da EF escolar pois, ao sintetizar o movimento dialético entre o âmbito da pesquisa e o da concretização do trabalho docente, reafirma a função social da educação e potencializa o impacto das investigações desenvolvidas nos programas profissionais. Sua importância reside, portanto, na capacidade de produzir conhecimento aplicado, socialmente referenciado e comprometido com a melhoria efetiva da educação.

5.1 Materialização da prática docente: organização didático-pedagógica baseado no ensino desenvolvimental

A reflexão sistemática sobre as ações docentes no âmbito da experiência pedagógica configura-se como prática indispensável para educadores que almejam o aprimoramento contínuo de suas competências profissionais e, em decorrência, a maximização dos processos de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, esse estudo idealizou uma estratégia profícua para a organização e o registro dessas vivências, materializado na elaboração de um recurso educacional em formato de caderno pedagógico. Ele foi concebido como instrumento que integra reflexões, observações e análises avaliativas das práticas desenvolvidas ao longo do percurso educativo.

Figura 24 – Capa do Caderno Pedagógico

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de uma das artes desenvolvida pelos alunos durante o estudo

O caderno pedagógico intitulado: *"A saúde que vem da Terra: a Educação Física a partir dos saberes socioculturais locais dos alunos campesinos"* nasce como uma proposta voltada ao Ensino Médio mediado pelo sistema modular de ensino, cujo objetivo é integrar a temática da saúde às dimensões ambientais e culturais que compõem a vida dos estudantes. Mais do que um recurso didático, trata-se de um espaço de diálogo entre escola e comunidade, em que práticas corporais, saberes tradicionais e reflexões sobre a saúde se entrelaçam para favorecer aprendizagens significativas.

Inspirado na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988) e sustentado pela metodologia do experimento didático formativo (Freitas; Libâneo, 2022), o material convida os educadores a mobilizar os conhecimentos oriundos das vivências locais como ponto de partida para o processo pedagógico. Dessa forma, a saúde é tematizada não apenas como conteúdo curricular, mas como experiência coletiva que valoriza memórias, costumes e modos de vida, fortalecendo vínculos identitários e

comunitários. Sua utilização em sala de aula possibilita que professores e estudantes construam juntos caminhos de reflexão, ressignificação e transformação, tornando-o um instrumento vivo no processo de ensino-aprendizagem.

Além de registrar práticas e resultados, o material constitui um legado para futuras pesquisas e intervenções pedagógicas, permitindo que o conhecimento produzido se expanda e se renove. Para os alunos, evidencia também uma dimensão temporal: os saberes e práticas corporais vinculados ao território podem se perder ou se reinventar ao longo dos anos, mas permanecem como memória de um ensino que reconhece a vida na floresta como eixo central da aprendizagem.

5.2 Descrição do recurso educacional: sequência pedagógica percorrida

O caderno pedagógico, ao longo da sua estrutura, apresenta quatro sessões cuidadosamente organizadas, que desempenham um papel fundamental na orientação do leitor. Cada uma delas foi elaborada com o objetivo de situar o educador no processo pedagógico, oferecendo não apenas uma visão clara dos fundamentos teóricos que sustentam a proposta, mas também dos caminhos para sua transposição didático-pedagógica cotidiana. Essa organização favorece a compreensão gradual dos conceitos, permitindo que o leitor estabeleça conexões entre teoria e prática de forma consistente.

Além de esclarecer os princípios que embasam a metodologia, as sessões funcionam como guias que facilitam a replicação da sequência pedagógica utilizada nas aulas de EF. Dessa maneira, o material não se limita a apresentar conteúdos, mas propõe uma estrutura que pode ser adaptada e aplicada em diferentes contextos escolares, respeitando as especificidades de cada realidade (Mendonça et al., 2022).

A divisão em quatro seções também contribui para que o leitor acompanhe o desenvolvimento da proposta de forma lógica e progressiva, compreendendo desde os fundamentos teórico-conceituais até as etapas de implementação concreta desses saberes. Essa sistematização fortalece o caráter formativo do caderno pedagógico, pois possibilita que os professores não apenas reproduzam a metodologia, mas também reflitam sobre ela, reelaborem-na e a transformem em novas experiências

educativas. Ou seja, o caderno pedagógico também se mantém enquanto uma ZDI para os professores que terão acesso a ele (Vigotsky, 1989).

A primeira seção: **"**O cenário da experiência pedagógica", contextualiza Mojuí dos Campos e a comunidade de Ubinzal, no Pará, marcada por tensões entre agricultura familiar e expansão do agronegócio. Nesse território, funciona o SOME que criado para garantir o acesso ao Ensino Médio em áreas rurais de difícil acesso. O sistema organiza-se em circuitos, com professores atuando em rodízio, mas enfrenta sérios desafios: estradas precárias, falta de infraestrutura, escassez de materiais e pressões políticas que ameaçam sua continuidade. Apesar disso, professores e alunos resistem transformando o SOME em espaço de luta, afirmação de identidades e valorização dos saberes locais, o que fundamenta a proposta pedagógica crítica e emancipatória do recurso educacional.

A segunda seção: "Igarapés de teorias", apresenta a base teórica do recurso educacional. Nela, o conceito de saúde é discutido de forma crítica, indo além da visão biomédica tradicional e relacionando-o aos aspectos sociais, culturais e ambientais. A teoria da salutogênese, de Aaron Antonovsky (1996), é destacada por valorizar os recursos generalizados de resistência que ajudam indivíduos e comunidades a enfrentarem os estressores e a fim de fortalecer o senso de coerência. Essa abordagem é associada à EF como promotora de saúde integral e emancipatória. A seção também aborda a educação para a saúde no eixo ecológico, fundamental no contexto amazônico, e a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988), que a partir de Vygotsky (1989) enfatiza a mediação cultural e a ZDI como espaços de avanço do aprendizado.

Na terceira seção: "A organização didático-pedagógica das aulas", o recurso educacional apresenta orientações práticas para professores, mostrando como planejar atividades de estudo e transformá-las em episódios de ensino. Essa parte traduz a teoria em propostas aplicáveis, articulando corpo, território e saúde. Assim, reforça a importância de aulas que valorizem os saberes socioculturais locais e promovam reflexão crítica. Portanto, é o momento em que a fundamentação teórica ganha concretude na prática pedagógica, oferecendo instrumentos para que a EF seja vivida como espaço de formação integral e emancipatória.

A quarta seção: "Documentos e materiais de apoio", oferece subsídios adicionais, como planejamentos e reflexões sobre o desenvolvimento profissional

docente, ampliando a possibilidade de aplicabilidade do recurso. Entre eles, encontram-se o planejamento da atividade de estudo, o plano de ensino, além dos textos e materiais utilizados durante as práticas pedagógicas. Essa organização tem como objetivo oferecer ao docente um conjunto completo de referências, permitindo tanto a compreensão integral da proposta quanto a possibilidade de replicação, adaptação e aprofundamento em diferentes contextos educativos.

Por fim, o material traz as considerações finais, que reforçam a relevância da proposta para a promoção da saúde e valorização dos saberes socioculturais locais, seguidas das referências utilizadas e da seção sobre os autores, que apresenta suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Essa estrutura tem como propósito estimular reflexões acerca da relevância dos saberes socioculturais locais da população do campo e de sua estreita relação com a saúde no ambiente em que estão inseridos. Ao valorizar essas experiências e conhecimentos, o material contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender sua realidade e atuar em favor de uma educação transformadora, que integra cultura, território e práticas de vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os processos de sistematização pedagógica do ensino da EF no SOME a partir dos saberes socioculturais locais dos alunos campesinos com foco no eixo ecológico da educação para a saúde. Ao problematizar como tais saberes podem ser pedagogicamente sistematizados nesse contexto específico, buscou-se compreender de que modo a organização intencional da atividade de estudo pode contribuir para a apropriação crítica do conhecimento científico, sem desconsiderar as condições concretas de vida e as experiências socioculturais dos estudantes.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os alunos campesinos chegam à escola portando um amplo repertório de saberes construídos em suas práticas cotidianas, fortemente vinculados ao território, à relação com a natureza, ao trabalho, ao clima e às formas de cuidado com o corpo e a saúde. No entanto, tais saberes, em um primeiro momento, não eram reconhecidos pelos próprios estudantes como conhecimentos legítimos, tampouco articulados de forma sistemática aos conteúdos escolares. Essa constatação revelou não apenas uma lacuna conceitual, mas sobretudo um distanciamento historicamente construído entre o currículo escolar e a realidade sociocultural do campo.

Ao longo do processo de intervenção pedagógica, fundamentado nos pressupostos da teoria histórico-cultural, foi possível observar que a sistematização dos saberes socioculturais locais, quando mediada de forma intencional pela docente, favoreceu a ocorrência de saltos qualitativos na aprendizagem dos alunos. A articulação entre os conceitos científicos dos saberes socioculturais locais e da educação para a saúde no eixo ecológico com as experiências vividas pelos estudantes nas aulas de EF possibilitou maior engajamento, ampliação do vocabulário, compreensão conceitual e participação ativa na atividade de estudo. Esse movimento confirmou que a aprendizagem se potencializa quando o ensino se antecipa ao desenvolvimento para o guiar e quando o conteúdo escolar dialoga com a situação social concreta de desenvolvimento dos sujeitos.

A experiência desenvolvida no contexto do SOME evidenciou, ainda, que esse sistema de ensino enfrenta sérios desafios, especialmente no que se refere à precariedade da infraestrutura física e pedagógica e aos constantes ataques de ordem

política e institucional. A limitação de recursos didáticos, a instabilidade na oferta de materiais pedagógicos, as condições físicas inadequadas das escolas e a precariedade de concretização das políticas públicas voltadas à educação do campo impactam diretamente a qualidade do processo educativo. Além disso, o SOME tem sido historicamente atravessado por disputas políticas que buscam fragilizar sua legitimidade e dificultar a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes e continuadas.

Apesar dessas limitações, a pesquisa revelou que a problematização da saúde nas aulas de EF, articulada aos saberes socioculturais locais, pode favorecer a construção de uma formação mais crítica e politicamente consciente. Ao refletirem sobre as relações entre saúde, trabalho, território e modos de vida, os estudantes foram gradualmente estimulados a compreender que as condições de bem-estar e qualidade de vida não se restringem a escolhas individuais, mas estão profundamente relacionadas a fatores sociais, econômicos e políticos que estruturam suas realidades.

Diante disso, esta pesquisa dialoga com perspectivas crítica da EF, que compreendem as práticas corporais como fenômenos sociais, históricos e culturais, e não apenas como conteúdos voltados ao desempenho físico ou à promoção individual da saúde. Assim, reforça-se a importância de um ensino que possibilite aos estudantes refletir sobre suas próprias condições de vida, reconhecer seus direitos sociais e compreender o território como espaço de disputa, pertencimento e construção coletiva de modos de viver mais justos e saudáveis.

Nesse percurso, também se evidenciou a limitação dos documentos curriculares oficiais, como a BNCC. Embora ela estabeleça diretrizes gerais para o ensino, apresenta lacunas quanto à abordagem crítica das relações entre saúde, território e desigualdades sociais. Diante dessa ausência de direcionamento mais aprofundado, torna-se necessário que o professor assuma uma postura autoral e investigativa na organização do planejamento pedagógico, mobilizando referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem crítica e contextualizada da EF escolar. Nesse contexto, as condições concretas da educação do campo demandam do docente um contínuo exercício de adaptação e ressignificação da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que evidenciam a urgência de políticas educacionais comprometidas com a garantia de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e sensível às especificidades dos sujeitos do campo.

A atividade de ensino desenvolvida pela professora — que compreendeu a mediação através de avaliações diagnósticas e finais, de rodas de conversa, de produções textuais e artísticas, do uso de documentários, de jogos pedagógicos e de ações comunitárias — mostrou-se como potente estratégia para a concretização da atividade de estudo dos alunos para promover a internalização dos conceitos trabalhados e a compreensão das relações entre ambiente, saúde e modos de vida no campo. Os avanços observados nos resultados avaliativos e nas atitudes dos estudantes indicam que a sistematização pedagógica dos saberes socioculturais locais contribuiu efetivamente para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Do ponto de vista da pesquisadora-professora, o experimento didático formativo realizado reafirmou a centralidade de uma prática pedagógica intencional e socialmente comprometida, ancorada na realidade concreta dos alunos e orientada para a construção de uma EF crítica, humanizadora e emancipatória. Os resultados evidenciaram que, quando o ensino é organizado a partir das condições socioculturais dos estudantes e valoriza seus saberes, experiências e modos de vida, cria-se um ambiente propício à reflexão, à problematização e à apropriação significativa do conhecimento científico entrelaçado com os saberes cotidianos. Tal perspectiva fortalece o protagonismo discente, amplia as possibilidades de desenvolvimento humano e contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e intervir de forma consciente na realidade em que estão inseridos. Diante dessas constatações, ficou evidente que as dificuldades iniciais dos estudantes não decorriam de limitações cognitivas, mas das desigualdades sociais, culturais e estruturais que historicamente atravessam a educação do campo e se refletem no cotidiano escolar.

Por fim, conclui-se que a sistematização pedagógica dos saberes socioculturais locais em diálogo com a educação para a saúde no eixo ecológico no âmbito da EF constitui um caminho fecundo para fortalecer a identidade dos alunos campesinos, valorizar seus modos de vida e ampliar suas possibilidades de desenvolvimento humano. Embora a educação, isoladamente, não seja capaz de superar as contradições estruturais da sociedade, ela se configura como um espaço privilegiado de reflexão crítica e de transformação, sobretudo quando orientada por uma prática docente intencional, sensível e teoricamente fundamentada. Assim, esta pesquisa reafirma a relevância de um ensino que reconheça o campo como território legítimo

de produção de conhecimento e a EF como componente curricular fundamental na formação integral dos estudantes do SOME.

7 REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. **Educação ribeirinha – saberes, vivências e formação no campo**. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.

ACCIOLY, Cecília B. Costa. **TERRITORIALIDADES E SABERES LOCAIS: muros e fronteiras na construção do saber**. CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. 63, p. 679-691, Set./Dez. 2011

ALBAGLI, S. **TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE. In: Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. / Vinícius Lages, Christiano Braga, Gustavo Morelli, organizadores ; Ignacy Sachs, prefácio. - Rio de Janeiro : Relume Dumará / Brasília, DF : SEBRAE, 2004

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Ecologia de saberes: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí**. 225f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2 dez. 2016.

ALMEIDA, Meycyhane Nogueira. **Tematização e ensino dos jogos e brincadeiras indígenas como estratégia didático-pedagógica de uma educação física para o bem viver: uma experiência em São Gabriel da Cachoeira/AM**. 2025. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2025.

ANTONOVSKY, Aaron. **Health, stress and coping:new perspectives on mental and physical well-being**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1979.

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

BRASIL. Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993. **Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8629.htm. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- Educação Física**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos CEDES, v. 19, n. 48, p. 69–88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Morais, TÁVORA, Maria Josefa de Souza. **Democratização Do Acesso Ao Ensino Médio Para População Do Campo No Pará: Uma Análise A Partir Do Sistema Modular De Ensino.** Educere, XII

Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidades e trabalho docente, 26 á 29/10/2015.

BRIGIDA, Alexsander Luiz Braga Santa; RAMOS, Evandro de Morais. Banzeiros do Rio Negro e a escola ribeirinha: as aulas de educação física no contexto da hinterlândia amazônica. **Revista Teias,** v. 21, n. 61, abril/junho 2020. Sessão Temática: Desafios da Educação na/da/para a Amazônia

BORGES, Anderson Coelho; FOLHES; Ricardo Theophilo. AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA: formas de existência em Mojuí dos Campos- PA. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 17, n. 44, p. 414-436, abr., 2022, Página 414.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53

CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. **Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, SP, v. 24, n. 1, p. 30-44, jan./abr. 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14572/nuan ces.v24i1.2151. Acesso em 28 jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.14572/nuances. v24i1.2151.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações políticopedagógicas para a educação ambiental crítica. **Revista Katálysis.** Jan. abr. 2017.

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

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Trad. Marta Shuare. Moscu: Progreso, 1988.

DINIZ, Francisco Perpetuo Santos. **Relações entre práticas educativas, saber ambiental territorial ribeirinho e o desenvolvimento local**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

FERREIRA, Marcos Santos. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol.22, n.2, p.41-54, janeiro 2001.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8ª ed. São Paulo, editora: paz e terra, 1996.

FREITAS, Adriano de Souza, MEZZAROBA, Cristiano. **Resenha do livro Educação Física para a saúde: uma aposta em (form)ação. Motrivivência**, (Florianópolis), v. 35, n. 66,p. 01-13, 2023. Universidade Federal de Santa Catarina.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino.** educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio/ago. 2016.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. **O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e246996, 2022.

FONTANA, Klalter B.; CRUZ, Dulce M. Plano Educacional Individualizado e o reconhecimento da diferença para o ensino da Educação Física. **Cadernos de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, e-29468, 2022. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade v.**13, n.2, p.20-31, maio-ago 2004

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre O "Não Mais" E O "Ainda Não": Pensando saídas do Não-Lugar da Ef Escolar I***. Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber.** São Leopoldo: Casa Leiria, 2020. **Série Saberes Tradicionais** – Vol. 1.

KLEIN, Daniel; VOGT, Tobias. **A salutogenic approach to Physical Education in schools. Advances in Physical Education,** [s.l.], v. 9, n. 3, p. 188-196, Aug. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.4236/ape.2019.93013. Acesso em: 30 jan. 2025.

KRAUSE, C. (2011). **Desenvolver o senso de coerência em contextos educacionais: progredir na promoção da saúde mental em crianças**. *Revisão Internacional de Psiquiatria*, *23*(6), 525–532. https://doi.org/10.3109/09540261.2011.637907

KRENAK, Airton. **Território e Resistência**. Cadernos PROMUSPP, São Paulo, v.1 n.1, p.3-12, out./dez. 2021. Disponivel: http://cadpromuspp.each.webhostusp.sti.usp.br/1/01.pdf. Acesso em: 17 de março de 2025.

KOTTMANN, L.; KÜPPER, D. Gesundheitserziehung. In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hersg.) (Band I). **Neuers Taschenbuch des Sportunterrichts; Grundlagen und pädagogisches Orientierungen.** Baltmannsweliler: Schneider-Verl. Hohengehren. 1999, p. 235-252.

HAESBAERT, Rogério. **Identidades territoriais. In: Manifestações da cultura no espaço**. ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs). Editora UERJ. Rio de janeiro: 1999b, p. 169-190.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HEDEGAARD, Mariane. **The educational experiment**. In: HEDEGAARD, Mariane; FLEER, Marilyn. **Studying children: a cultural-historical approach**. London: Open University Press, 2008. p. 181-201.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning: a cultural- historical approach**. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2ª edição, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do Censo 2022: Pará**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 20 de abril de 2025

IPAM - Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia. ***Sistema Participativo de Monitoramento e Avaliação do PA Moju I & II e PDS Igarapé do Anta: Primeiros Resultados***. Santarém, PA, 1ª edição, 2013. ISBN: 978-85-87413-07-9.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. DANIIL Borisovich Elkonin: **A Vida E As Produções De Um Estudioso Do Desenvolvimento Humano**. In: **ENSINO DESENVOLVIMENTAL: Vida, pensametos e obras dos principais representantes russos**. PPGED/FACED/UFU, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. S. l. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos**. *Didática***. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Teoria Histórico-Cultural e Metodologia de Ensino: para aprender a pensar geograficamente.** Texto apresentado no XII Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL), abril/2009, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

LIBÂNEO, José Carlos. **Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano.** In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Didática crítica no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **VASILY VASILYEVICH DAVYDOV: A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO**. In: **ENSINO DESENVOLVIMENTAL: Vida, pensametos e obras dos principais representantes russos**. PPGED/FACED/UFU, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

LIMA. Walmir Kemeson de. **Tematização as Saúde nas aulas de Educação Física com unfoque salutogênico: uma experiência em Fonte Boa/AM**. 130f. Dissertação de Mestrado (PROEF)-Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10315

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Teoria do Experimento Formativo no Sistema Elkonin-Davídov-Repkinensino**. In: Roberto valdés Puentes, andréa maturano longarezi (organizadores). desenvolvimental : sistema elkonin-DavÍdov-Repkin. – Campinas, sP : mercado de letras ; Uberlândia, mG : edufu, 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **A. N. Leontiev: A vida e a obra do psicólogo da atividade.** In: LONGAREZI, Andréa Maturano **;** PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **ENSINO DESENVOLVIMENTAL: Vida, pensametos e obras dos principais representantes russos**. PPGED/FACED/UFU, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

MACHADO, Thiago 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**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 849–860, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228. Acesso em: 25 maio. 2025.

MARQUES, Fernanda Rodrigues; CAVALCANTE, Vera Lúcia Marques. **Autoria docente como artefato para os currículos com inovações pedagógicas: um zoom nos ciclos de formação humana** / Fernanda Rodrigues Marques, Vera Lúcia Marques Cavalcante. – 2015.

MENDONÇA, Andréa Pereira et al. **O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós Graduação na Área de Ensino**. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus (AM), v. 8, e211422, 2022. ISSN: 2446-774X.

MEZZAROBA, Cristiano. **AMPLIANDO O OLHAR SOBRE SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: críticas e possibilidades no diálogo com o tema do meio-ambiente a partir da Saúde Coletiva**. Motrivivência Ano XXIV, Nº 38, P. 231-246 Jun./2012.

MIRANDA, M. J. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol** [manuscrito] / Made Júnior Miranda. – 2013. 248 f. ; 30 cm. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2013.

MOUTINHO, Manoel V. Campbell. **Narrativas Memorialísticas Sobre a Gênese do Sistema de Organização Modular de Ensino no Pará.** In. COSTA, Marina de S.; OLIVEIRA, José Ribamar L.; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira (Org). **Educação na Amazônia em Repertório de Saberes:** O Sistema de Organização Modular de Ensino. Belém, PA: Paka-Tatu, 2020.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; BARROS, João Luiz da Costa; ROCHA, Jamillys Rocha da**.** Imaginários sobre a educação física escolar no interior do Amazonas: registros de percepções e possibilidades de transformação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290018, 2024.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, Izabella Rodrigues; BRACHT, Valter. Projetos e práticas em educação para a saúde na Educação Física escolar: possibilidades! **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015. DOI:

https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.25600

OLIVEIRA, V. J. M. DE et al. **Educação Física, saúde e escola: tecendo formas de avançar no trato didático-pedagógico**. Cadernos de Formação RBCE, v. 12, n. 2, 16 nov. 2021.

OLIVEIRA, V. J. M. DE; STREIT, I. A.; AUTRAN, R. G. **Três Movimentos Reflexivos Sobre Educação Física, Saúde E Escola: Desafios Pedagógicos.** Humanidades & Inovação, v. 7, n. 10, p. 354–369, 23 jun. 2020.

OLIVEIRA, Victor José Machado de. **Educação Física para a saúde: uma aposta em (form)ação**. Curitiba: CRV, 2022. 122p.

OLIVEIRA, Arinara; SOUSA, Peterson; PAULETTO, Daniela; TRIBUZY, Aldeize; TRIBUZY, Edgard. Análise do perfil socioeconômico de produtores rurais cadastrados no projeto Prosaf no município de Mojuí dos Campos, Pará. (2023). **Cuadernos de Educación y Desarrollo**. 15. 17159-17173. 10.55905/cuadv15n12-110.

PARÁ. Lei Nº 7.806, de 29 de abril de 2014. Regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, como Política Pública Educacional do Estado. Pará, PA: **Diário Oficial do Pará**, DOE Nº 32.632, 2014

PARÁ**. Secretaria de Estado de Educação do Pará. Documento Curricular do Estado do Pará** – **Etapa Ensino Médio:** Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021. P.522 https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf

PEREIRA, José Carlos Matos**. Os modos de vida na cidade: Belterra, um estudo de caso na Amazônia Brasileira.** Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. 256

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo: Construindo uma prática**. In: PIMENTA, S.G e GHEDIN, E. (org). In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro Cortez (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed., São Paulo, Cortez, 2006,p. 17-52.

PRAZERES, Maria Sueli Correa dos e MENDES, Odete da Cruz. **Sistema De Organização Modular De Ensino (Some): A Realidade Da Oferta Do Ensino Médio No Campo Na Mesorregião De Cametá/Pa**. In. GODOY, Miriam Adalgisa Bedim,

PRESTES, Zoia Ribeiro. ***Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil — Repercussões no campo educacional***. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RAIOL, Adriane Dos Santos et al. Análise da poluição do ar em mojuí dos campos, município do oeste do Pará. **BJAS – Brazilian Journal of Agroecology and**

Sustainability. Volume 6, nº 1, ISSN 2675-1712. p.4–35. 2024. https://doi.org/10.52719/bjas.v6i1.6508

RIZZATTI, Giselly *et al*. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores.** ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657. Acesso em: 25 de novembro de 2025.

RODRIGUES, Marcus Vinícius da Costa. **As Políticas De Estado Para A Introdução Da Soja Em Santarém, Pará**. In: BARROS, Márcio Júnior Benassuly (Org.). ***Políticas públicas e dinâmicas territoriais no oeste do Pará*** [recurso eletrônico] / Abner Vilhena de Carvalho ... [et al.]– Ananindeua, PA : Itacaiúnas, 2020. 359 p. ; PDF ; 6,24 MB.

SANTOS, m. m. c.. As vivências de educação ambiental nas escolas públicas e as políticas educacionais da secretaria municipal de educação em santarém, pará, brasil. campinas: **revista histedbr** on-line, 2015.

SANTOS, Milton. **O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise.** Cadernos IPPUR/UFRJ/Instituto de Pesquisa e Planeja mento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. – ano 1, n.1 (jan./abr. 1986) Rio de Janeiro : UFRJ/IPPUR, 1986

SANTOS, Mílton. O dinheiro e o território. **Geographia: Revista da Pós-Graduação em Geografia**, v. 1, n. ju 1999, p. 7-13, 1999

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interação entre didática e teoria histórico-cultural.** Educação & realidade, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Pesquisas sobre modos de organização do ensino: necessidades, metodologia e resultados**. In: SFORNI, Marta Sueli de Faria; SERCONEK, Giselma Cecilia; BELIERI, Cleder Mariano (org.). **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: experimentos didáticos na educação básica.** Curitiba: CRV, 2019. p. 19-40.

SFORNI, M. S. de F., SERCONEK, G. C., & LIZZI, M. S. S. da S. (2021). Atividade de estudo e organização do trabalho docente. *Obutchénie.* ***Revista De Didática E Psicologia Pedagógica***, *5*(3), 611-629. https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-59155

SILVA, Maria das Graças da. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. Belém: **Revista Cocar**, v. 01, n. 1 jan/jun 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Roberto Fernandes. Contribuições a teoria vigotskiana para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, Piauí, v. 6, n. 2, 2023. Acesso em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/4057

SOUSA, Fernanda Rocha de; FREITAS, Nádia Magalhães da Silva. Saberes culturais de povos tradicionais da Amazônia: contribuições das pesquisas do GRUPEMA (UEPA). **Revista Cocar**. V.14 N.30 Set./Dez./2020 p.1-19.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Sobre o Sistema de Complexos Homem-Esporte-Saúde: reflexões a partir de contribuições da Alemanha**. In: MATIELLO JÚNIOR, Edgard; CAPELA, Paulo; BREILH, Jaime (org.). Ensaios alternativos latino-americanos de educação física, esportes e saúde. Florianópolis: Copiart, 2010. p. 159-183.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZUCKERMAN, Galina. **Developmental education: a genetic modeling experiment**. Journal of Russian & East European Psychology, London, v. 49, n. 6, p. 45-63, 2011.

8 APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro de observação e produção do diário de campo

Objetivo

Criar uma memória do trabalho desenvolvido e registrar as aulas de Educação Física.

Diário de campo

O diário de campo terá como cerne o registro das observações, das interações verbais e não verbais, que ocorrem no cotidiano e nas aulas de Educação Física, refletindo sobre os lugares em que as ações ocorrem. Também, terá como intenção o registro do próprio ato de pesquisar com reflexões teóricas e metodológicas. Além, de auxiliar na análise e a descrição dos registros fotográficos e de vídeos dos locais, experiencias didáticas orientadas e recursos educacionais existentes.

Percursos da observação

- Agendamento dos dias e horários.
- Chegada, apresentação e conversa com a gestora, ou professora e estudantes.
- Conhecer os espaços e as pessoas que trabalham na instituição.
- Descrever de forma geral os estudantes que participarão do Estudo.
- Apresentar os espaços e as atividades desenvolvidas na Educação Física.
- Observar e registrar as atividades de estudo e o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física.
- Registro no diário de campo:
    - Descrição da observação (gestualidades, expressões faciais/corporais, modos de falar/agir, ideias e reflexões, atividades de estudo desenvolvidas, indícios da aprendizagem, motivação das estudantes para o estudo, relações entre professora-estudantes-pesquisador etc.).
    - Notas metodológicas (descrições e críticas sobre a tomada de decisões, facilidades e dificuldades encontradas, lembretes e instruções para o próprio pesquisador).
    - Notas teóricas (reflexões sobre aproximações e distanciamentos dos encontros com o referencial teórico adotado).
    - Do pesquisador (sentimentos e percepções do pesquisador durante o trabalho de campo).

APÊNDICE II - Modelo de elaboração dos planos de aulas

Instituição:	
Nível de ensino:	Ano/Turma:
Turno/Horários:	
Professora:	
Pesquisador:	

Objetivo geral:

Avaliação diagnóstica:

Aula 1			
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação

Aula 2			
Tema/conteúdo	Objetivos específicos (ações procedimentais, atitudinais e conceituais)	Desenvolvimento metodológico (tarefas de aprendizagem)	Avaliação

APÊNDICE III – ***Organização da atividade de estudo: análise, organização do conteúdo e formulação de tarefas de estudo.***[17]

- **OBJETOS DE CONHECIMENTO:**
  - ✓ Saberes Socioculturais locais,
  - ✓ Saúde no eixo ecológico – na Teoria salutogênica.

- **NÚCLEO CONCEITUAL DO CONTEÚDO:**

Saberes Socioculturais Locais

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à **manutenção da saúde (promoção da Saúde)**. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de **práticas corporais**, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a **saúde**, a **socialização** e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das **dinâmicas sociais associadas às práticas corporais**

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: **movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde. (Brasil, 2018).

No que diz respeito às diferentes representações e concepções de Amazônia, é importante se considerar que nesta região existem várias “Amazônias”. Todas elas possuem suas especificidades e singularidades, sejam sociais, econômicas, culturais, territoriais, políticas e ambientais, isto é, refletem a interculturalidade do estado do Pará. É importante que se considere o conhecimento dos povos que vivem na floresta e que dela retiram a sua sobrevivência, respeitando suas crenças, símbolos e modos de vida. Esses povos não são apenas moradores deste espaço, mas são acima de tudo produtores e reprodutores dele. (Gonçalves, 2012. Apud PARA/DCEPA,2021).

[17] Planejamento de atividade de estudos elaborado pela autora/pesquisadora, na intensão de subsidiar as atividades propostas aos alunos.

MODELAÇÃO PARA O ENSINO:

Avaliação Diagnóstica: Analisar o conhecimento prévio dos alunos.

PERGUNTAS PERTINENTES PARA AS AULAS:

❖ *O Que São Saberes Socioculturais? Exemplos.*

Silva (2007) diz que os saberes socioculturais referem-se ao conjunto de conhecimentos, práticas, valores, crenças e tradições que um grupo social desenvolve e transmite ao longo do tempo. Esses saberes são construídos nas interações sociais e nas relações com o ambiente, moldando a identidade e a forma como as pessoas compreendem e se relacionam com o mundo.

Exemplos: Danças, comidas típicas, trabalhos, lazer, tradições...

Características dos saberes socioculturais:

- **Diversidade:** Variam de acordo com o grupo social, o contexto histórico e geográfico.
- **Transmissão:** São transmitidos de geração em geração, por meio da oralidade, da observação, da imitação e de outras formas de aprendizado.
- **Dinamismo:** Estão em constante transformação, adaptando-se às novas realidades e desafios.
- **Integralidade:** Abrangem diferentes dimensões da vida, como a saúde, a alimentação, o trabalho, a religião, a arte e a educação.
- **Territorialidade:** Estão intrinsecamente ligados ao território, refletindo a relação entre o grupo social e o ambiente em que vive.

❖ *Quais Os Saberes Socioculturais Amazônicos?*

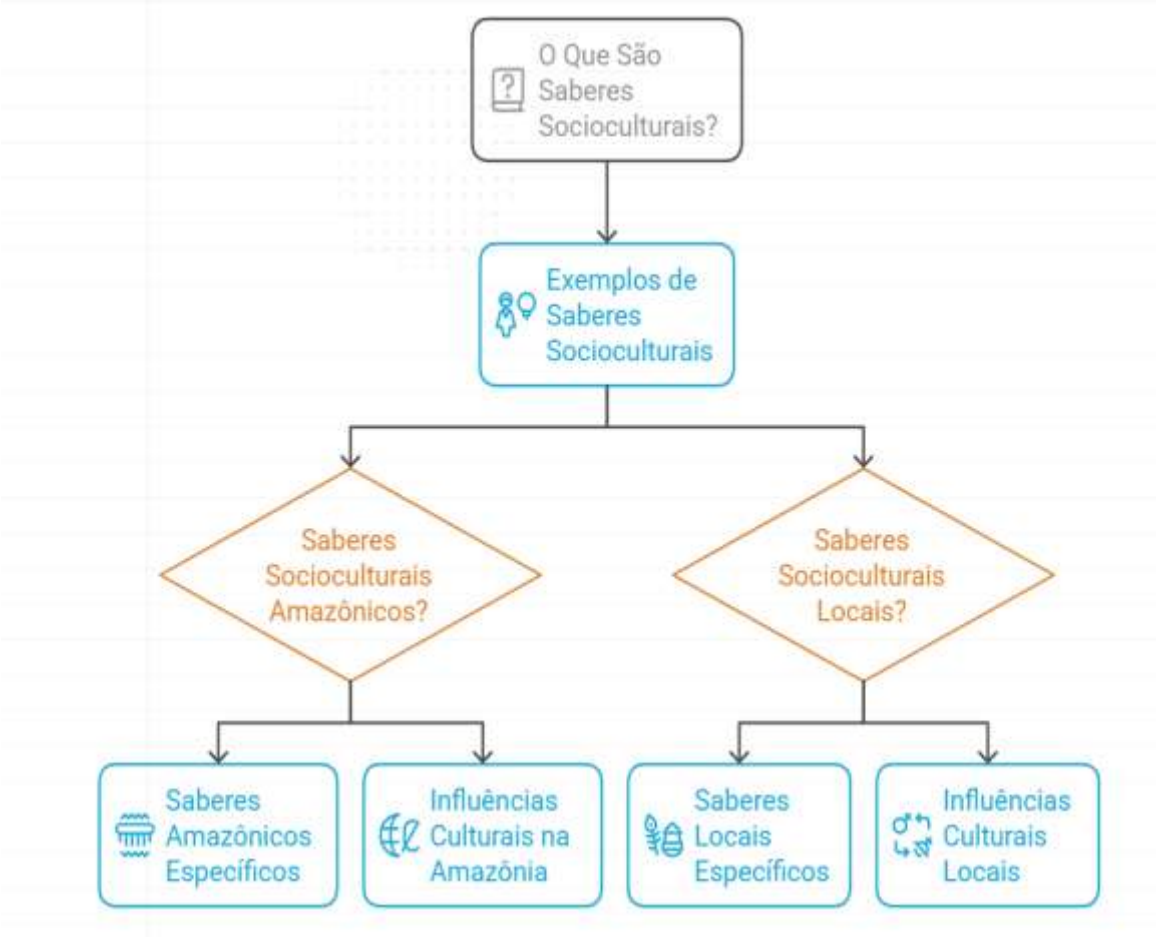
Os saberes socioculturais amazônicos são um conjunto vasto e complexo de conhecimentos, práticas e tradições desenvolvidos pelos diversos povos que habitam a região amazônica, incluindo indígenas, ribeirinhos, quilombolas e outros grupos tradicionais. Esses saberes são transmitidos oralmente de geração em geração e estão intrinsecamente ligados à relação desses povos com o meio ambiente (Candau, 2011).

Alguns exemplos de saberes socioculturais amazônicos incluem:

- **Conhecimentos sobre a biodiversidade:**
  - Uso de plantas medicinais para tratamento de doenças.
  - Técnicas de manejo sustentável de recursos naturais, como pesca, caça e agricultura.
  - Conhecimento sobre os ciclos naturais e as interações entre as espécies.

- **Práticas agrícolas e de manejo da terra:**
  - Sistemas de cultivo adaptados às condições da floresta, como a agricultura de coivara e os sistemas agroflorestais.
  - Técnicas de manejo de solos férteis, como as "terras pretas de índio".
  - Conhecimento sobre as variações climáticas e os ciclos de cheias e secas dos rios.
- **Artes e expressões culturais:**
  - Música, dança e rituais que expressam a relação dos povos com a natureza e o mundo espiritual.
  - Artesanato com materiais naturais, como cestaria, cerâmica e tecelagem.
  - Lendas e mitos que transmitem conhecimentos e valores culturais.
- **Conhecimentos sobre a pesca e a navegação:**
  - Técnicas de pesca adaptadas aos diferentes tipos de rios e lagos.
  - Conhecimento sobre os ciclos de vida dos peixes e outros animais aquáticos.
  - Técnicas de construção de canoas e outros tipos de embarcações.
- **Organização social e política:**
  - Sistemas de organização comunitária e liderança tradicional.
  - Conhecimento sobre os direitos territoriais e a defesa dos territórios tradicionais.
  - Práticas de resolução de conflitos e tomada de decisões coletivas.

❖ *Quais Os Saberes Socioculturais Locais Existente?*
*Pesquisar com os alunos.



PERGUNTAS PERTINENTES PARA AS AULAS:

Conceito de Saúde : OMS (Organização Mundial da Saúde), saúde é "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença". Trata-se de um conceito que ultrapassa a mera ausência de enfermidades, abrangendo a qualidade de vida, a relação equilibrada com o ambiente e a capacidade de viver de forma plena, sendo influenciado por fatores sociais, econômicos e ambientais, e não apenas por aspectos biológicos.

- *como abordar o tema saúde na teoria salutogênica?*
  - ✓ **MCCUAIG; QUENNERSTEDT; MACDONALD (2013, p. 5)**

- ✓ A **operacionalização de uma abordagem baseada em pontos fortes** a partir de uma perspectiva salutogênica dentro do novo currículo australiano de HPE envolve, portanto:

- um foco mais na promoção de uma vida saudável do que na prevenção de doenças;
- a visão da vida saudável como multidimensional e abrangendo dimensões físicas, bem como sociais, mentais, espirituais, ambientais e comunitárias;
- consideração da saúde como algo dinâmico, sempre em devir;
- ver a saúde como algo mais e também algo mais do que a ausência de doença;
- reconhecer o ser humano como agente ativo, vivendo em relação com seu ambiente; e
- que a saúde não é considerada como um objetivo final em si, mas sim como um pré-requisito importante para viver uma boa vida.

Principais aspectos da abordagem salutogênica:

Senso de coerência:

- É o conceito central da teoria, referindo-se à capacidade do indivíduo de perceber a vida como compreensível, gerenciável e significativa.
- Pessoas com alto senso de coerência tendem a lidar melhor com o estresse e a manter a saúde em situações adversas.

Recursos generalizados de resistência:

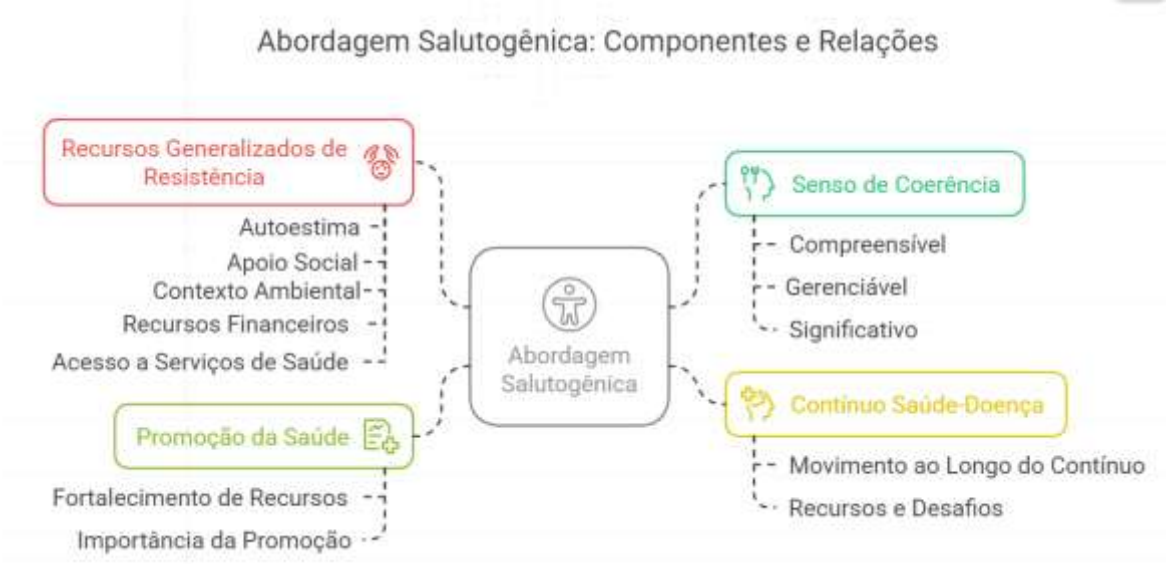
- São os fatores que ajudam a pessoa a lidar com o estresse e a promover a saúde, como recursos pessoais, sociais e ambientais.
- Exemplos incluem autoestima, apoio social, recursos financeiros e acesso a serviços de saúde.

Contínuo saúde-doença:

- A salutogênese vê a saúde e a doença como extremos de um contínuo, em vez de categorias separadas.
- Todas as pessoas se movem ao longo desse contínuo, dependendo de seus recursos e desafios.

Promoção da saúde:

- A abordagem salutogênica enfatiza a importância de promover a saúde, em vez de apenas prevenir doenças.
- Isso envolve fortalecer os recursos generalizados de resistência e o senso de coerência.



❖ Como propor aulas práticas que abordem a teoria salutogênica, a Saúde como o eixo ecológico?

Atividades ao ar livre e contato com a natureza:

- **Trilhas ecológicas:** Promova caminhadas em trilhas locais, explorando a fauna e flora, e discuta a importância da preservação ambiental para a saúde.
- **Jogos e esportes em ambientes naturais:** Realize atividades como futebol, vôlei ou outros esportes em parques, praias ou áreas verdes, ressaltando os benefícios do contato com a natureza para a saúde física e mental.
- **Atividades de aventura:** Organize atividades como rapel, canoagem ou escalada, que estimulem a conexão com a natureza e o desenvolvimento de habilidades físicas e socioemocionais.

Discussões e reflexões:

- **Debates sobre problemas ambientais:** Promova debates sobre temas como poluição, desmatamento e mudanças climáticas, relacionando-os com a saúde humana.
- **Reflexões sobre hábitos de consumo:** Incentive os alunos a refletir sobre seus hábitos de consumo e a buscar alternativas mais sustentáveis.
- **Discussões sobre a importância da preservação ambiental:** Promova discussões sobre a importância da preservação ambiental para a saúde das futuras gerações.

Valorização dos saberes socioculturais locais:

- **Resgate de práticas corporais tradicionais:** Resgate jogos, danças e outras práticas corporais tradicionais da comunidade local, que estejam relacionadas com a natureza e a saúde.
- **Diálogo com membros da comunidade:** Promova o diálogo com membros da comunidade, como agricultores, pescadores e povos indígenas, para aprender sobre seus conhecimentos e práticas relacionadas à saúde e ao meio ambiente.
- **Visitas a espaços naturais:** Organize visitas a espaços naturais da comunidade, como rios, cachoeiras e florestas, para vivenciar a conexão entre o corpo humano e a natureza.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular- Educação Física. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Educação & Sociedade*, [1] v. 32, n. 115, 2011.

McCuaig, Louise; Quennerstedt, Mikael; Macdonald, Doune. A salutogenic, strengths-based approach as a theory to guide HPE curriculum change. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 4, n. 2, p. 109-125, 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/18377122.2013.801105

SILVA, Maria das Graças da. **Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida** locais.Belém: Revista Cocar, v. 01, n. 1 jan/jun 2007.

APÊNDICE IV - Plano de ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZÔNAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

	PLANO DE ENSINO	
	ESCOLA ESTADUALRURAL DE MOJUÍ DOS CAMPOS (Sistema de Organização modular de Ensino- SOME)	
	ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens e suas tecnologias	
	COMPONENTE CURRICULAR: Educação Física	
	PROFESSORA/PESQUISADORA: Adriane De Andrade Costa	
	Quantidade de Aulas: 16 aulas	
	Nível de ensino: Ensino Médio	Ano: 2ª ano/2025

OBJETIVO
Proporcionar experiências educacionais alinhados a seus saberes socioculturais locais que incentivem o desenvolvimento dos conceitos de Promoção da saúde com base eixo ecológico.

PRINCÍPIOS CURRICULARES NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE
Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e Suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo.

BNCC -DCEPA- EF- Ensino Médio
Competência Especifica 5: Compreender, de forma interdisciplinar, os processos de produção e negociação de sentidos nas Práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à socio biodiversidade. **EM13EDF503PA**: Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

* DCEPA- Documento Curricular do Estado do Pará.

PLANO DE ENSINO					
OBJETOS DO CONHECIMENTO	**OBJETIVOS (ações conceituais, procedimentais e atitudinais)**	**QTDE DE AULAS**	**CAMINHAR METODOLÓGICO (tarefas de aprendizagem)**	**MATERIAIS**	**AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO**
• Introdução ao tema: saúde, meio ambiente e Saberes sociocultural na Amazônia: O que preciso saber ?	• AC- identificar o que são os Saberes socioculturais e a promoção da saúde; • AP- Investigar o princípio lógico que forma o núcleo conceitual dos Saberes socioculturais e da promoção da saúde. • AA- Sensibilizar-se sobre importância do problema de estudo.	**3**	• Problema: Como os saberes socioculturais locais interferem no modo de relação com a natureza e como isso impacta na nossa saúde? • Atividade diagnóstica escrita sobre os conceitos a ser trabalhados. • Exposição de slides, Imagens e Vídeos. • Pesquisa orientada sobre o que é Saúde e o que são saberes socioculturais.	- Cadernos de anotações; canetas, - Cartolinas, - papel A4; - - pincel. - Projetor, - notebook, - caixa de som, - Fichas avaliativas	Avaliação processual com a Análise e registro dos discursos Orais e anotações escritas.
• Meio ambientes e Saúde num contexto universal. • Os saberes Socioculturais locais e a Saúde	• AC- Conhecer o que são os Saberes socioculturais e a promoção da saúde; • AP- Sistematizar os conceitos em forma de mapa mental. • AA- Reconhecer a importância do problema de estudo.	**3**	• Problema: Como posso ajudar? • . Roda de conversa • "Toró de palavras"- - Os alunos formarão grupos e discutirão as respostas mais frequentes. Escreverão as respostas mais concisa. •	-apostilas - Cadernos de anotações; canetas, - Cartolinas, - papel A4; - - pincel. - Projetor, - notebook, - caixa de som, - microfone - Fichas avaliativas	Avaliação processual com Exercícios objetivos e subjetivos.
• Onde construo meus saberes? Ambientes Locais; saberes e práticas socioculturais locais	• AC- Internalizar os conceitos de saberes socioculturais e saúde no Ambientes Locais; • AP- Observar, registrar e analisar como os saberes socioculturais locais interferem no movimento corporal na natureza. • AP- Problematizar as questões ambientais locais em relação a Saúde. • AA- Reconhecer a importância dos saberes socioculturais locais e sua relação com a saúde.	**6**	• <u>Problema:</u> Como e quais atividades do cotidiano utilizar nas aulas? • Aulas de vivências corporais focadas nas observações e experimentações de ações no Meio Ambienta Local através dos saberes Socioculturais locais. • Aulas de esportes na Natureza;	- Materiais esportivos (bolas, cones, redes, etc). - Slickline. - Boias de flutuação; - caixa de som, -microfone. - celulares	• Avaliação processual Participação Ativa nas aulas;

			• Praticas corporais tematizada nas práticas dos saberes socioculturais locais;		
• Pensando e vivenciando Possíveis soluções para os problemas identificados.	• AC- Conhecer com a geração passada os saberes socioculturais tradicionais • AP- Apresentar os documentários e ilustrações que problematize os saberes socioculturais locais e soluções viáveis para os problemas Ambientais observados; • AP- Discutir como promover saúde, apesar dos estressores identificados. • AA- Tomar consciência da sua aprendizagem e como isso pode reorientar o seu modo de agir no mundo.	3	• Aulas dialogadas com exposição das impressões adquiridas sobre as práticas. • Trabalho em Grupo (previamente proposto) -Produção de documentários e desenhos ilustrativos e Mapas Mentais: • Aula Dialogada; • Refazer a Avaliação diagnóstica	- Projetor, - Notebook, -Caixa de som, - Microfone. - Celulares	✓ Avaliação processual com Exposição dos Documentários e ilustrações.
Avaliação de Aprendizagem/ Atitudes e Apropriação do Conceito	• AC- Identificar o que o estudo proporcionou novos conhecimentos e conceitos. • AP- Responder a avaliação proposta. • AA- Tomar consciência da sua aprendizagem e como isso pode reorientar o seu modo de agir no mundo.	1	**PROJETO** "Consciência Verde" Caminhada Ecológica: Educação Ambiental, Gestão de Resíduos e Saúde	- Caixa de som, microfone. - Panfletos. - Sacos de Lixo. - Carro de apoio	Avaliação processual Participação Ativa nas aulas

APENDICE V - Resultados das avaliações inicial e final

ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL RURAL DE MOJUÍ DOS CAMPOS **SÉRIE: 2º ANO** **TURNO: TARDE** **COMUNIDADE: UBINZAL**

PROFESSOR(A): ADRIANE DE ANDRADE COSTA **DISCIPLINA: ED.FÍSICA** **MODULO: 3º** **ANO: 2025**

		QUESTÕES 1º AVAL												QUESTÕES 2ª AVAL										
Nº	ALUNO(A)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
1	AILTON SILVA DE SOUZA*	N	E	C	E	X	C	C	C	X	X	5		S	C	C	C	X	C	C	C	X	X	7
2	ALICE DE FREITAS ANTUNES	S	E	C	C	E	E	C	C	C	C	7		S	E	C	C	C	C	C	C	C	C	9
3	ANA CAROLINA FREITAS DE LIMA	N	E	E	E	E	E	E	E	X	CE	2		S	X	C	E	CE	E	E	C	C	CE	6
4	ANA FRANCIELE FRANCA DE SOUSA	S	E	C	C	CE	E	C	C	C	C	8		S	E	C	C	C	C	C	E	C	C	8
5	ANTONIA GILCILANE ALVES DE SOUSA																							
6	CAIO JUNIO DE JESUS CHAGAS	N	E	E	C	E	E	C	C	C	CE	6		S	E	C	C	C	E	C	C	C	C	8
7	DANIELE SILVA DA CONCEICAO																							
8	DANILO LINHARES DA SILVA	N	C	C	E	CE	E	C	C	CE	C	8		S	C	C	C	C	E	E	C	C	C	8
9	DAVID DA SILVA DE SOUSA	N	C	E	C	CE	X	E	X	C	C	6		S	E	C	C	CE	E	E	E	CE	C	6
10	EDICLEIA SOUSA SILVA	N	E	E	C	X	E	E	C	C	C	5		S	E	C	C	CE	E	C	C	C	C	7
11	ELAINE RIBEIRO DE ARAUJO	N	E	E	C	X	E	C	C	C	X	5		S	E	C	C	C	C	E	C	C	C	8
12	ELANO MARQUES GOMES	N	C	C	C	X	E	C	C	C	C	8		S	C	C	C	C	E	C	C	C	C	9
13	ELOA COELHO SILVA													S	C	C	C	C	E	C	C	C	C	
14	ELTON DOS SANTOS BERINO	S	E	C	C	CE	E	C	C	C	C	8		S	E	C	C	C	C	C	C	C	C	9
15	FABIANA BATISTA DE OLIVEIRA																							
16	FELIPE OLIVEIRA DOMINGUES	S	E	E	C	E	E	E	E	CE	CE	4		S	C	E	E	E	E	C	E	C	C	5
17	FRANCISCO RIKELME PESSOA BATISTA	N	C	C	C	C	C	C	C	CE	CE	10		S	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10
18	GLEICE BATISTA NASCIMENTO DE LIMA	N	C	C	E	CE	C	E	C	C	CE	8		S	E	C	E	CE	C	C	C	C	C	8
19	GUSTAVO DOS SANTOS GOUDINHO	N	E	E	C	C	C	C	E	CE	C	7		S	C	C	C	C	C	C	C	X	X	8
20	HENRIQUE NESTOR BORCHERT	N	E	C	E	CE	C	C	C	CE	CE	8		S	C	C	C	CE	C	C	C	C	C	10
21	HIAGO ARAUJO DA SILVA	N	C	E	E	X	E	C	C	CE	X	5		S	E	C	E	X	E	C	E	C	CE	5
22	HILKE MILANO CARVALHO FERREIRA	N	E	C	C	C	C	C	C	C	C	9		S	E	C	C	C	E	C	C	C	C	8
23	JADSON ANTUNES DE FARIAS	N	C	E	E	CE	C	C	E	CE	CE	7		S	C	C	E	C	E	C	E	C	C	7
24	JANDERSON MELO LIMA													S	E	C	E	CE	C	C	E	X	X	
25	JOSEFA TAILANE COSTA DA SILVA	N	C	C	C	X	C	E	E	CE	X	5		S	C	C	C	C	C	C	E	C	X	8
26	KARINA MOTA GOMES	N	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10		S	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10
27	KASSIELE COSTA SOARES	N	C	C	C	X	C	C	C	C	X	8		S	E	C	C	C	C	C	C	C	C	9
28	KEMILY VITORIA NASCIMENTO GUIMARAES	N	E	C	E	C	C	C	C	C	C	8		S	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10
29	LARISSA FERREIRA DA SILVA													N	E	E	C	E	C	E	E	C	C	
30	MATEUS DOS REIS SILVA																							
31	OZIEL COSTA SOARES	N	E	C	E	CE	C	E	C	CE	CE	7		S	C	C	C	C	E	C	E	C	C	8
32	RAFAEL DA SILVA OLIVEIRA	N	E	C	E	X	E	E	C	CE	CE	5		S	C	C	C	C	E	C	C	C	C	9
33	RAQUELI VIANA DE CASTRO	N	E	C	C	E	C	C	C	C	CE	8		S	E	C	C	C	C	C	C	C	C	9
34	RAYSSA RAQUEL PEREIRA DA SILVA	N	E	E	C	CE	E	C	C	C	X	6		S	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10
35	RODRIGO DA SILVA CORDEIRO	N	E	E	E	X	E	C	C	CE	X	4		S	E	C	E	X	E	C	C	X	X	4
36	RODRIGO SILVA LUNA	N	E	C	C	X	C	C	E	C	X	6		S	C	C	C	C	E	C	C	C	X	8
37	SAMARA FERREIRA DE SOUSA	N	E	E	C	X	E	C	C	C	X	5		S	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10

38	SAMUEL LIMA DA ROCHA	N	E	C	E	E	E	C	E	C	CE	5		S	C	C	C	C	E	C	C	C	C	9
39	SARA ALINE LIMA KREUZ	N	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10		S	E	C	E	C	C	C	C	C	CE	8
40	SILVIO JOSE COLARES DA CRUZ JUNIOR	N	E	E	E	E	E	E	E	CE	CE	3		S	E	C	C	C	E	C	E	C	C	7
41	TIAGO PEREIRA DA SILVA	N	C	C	E	X	C	E	C	C	CE	7		S	C	C	C	C	C	C	C	C	C	10
42	VIVIAN MAYARA SILVA DA ROCHA	N	C	C	E	X	C	E	C	C	C	7		S	E	E	C	C	E	C	C	C	C	7
SOMA DO TOTAL DE PONTOS												230												282

LEGENDA: N=NÃO; S= SIM; E= ERRADO; C= CORRETO; X= EM BRANCO; CE= CORRETO/ERRADO

APÊNDICE VI - Avaliação diagnóstica

ESCOLA RURAL DE MOJUÍ DOS CAMPOS- SOME
PROFESSORA: ADRIANE DE ANDRADE COSTA
ALUNO:_____ SÉRIE: _____

EDUCAÇÃO FÍSICA
DIAGNOSE DOS CONCEITOS A SER DESENVOLVIDOS

1- Você já ouviu falar sobre o conceito de "Saberes socioculturais Locais"?
( ) Sim ( ) Não

2- **O que é considerado o conceito central de 'Saberes Socioculturais Locais'.**
a) O patrimônio genético de um grupo social.
b) A produção simbólica e material que orienta a vida social de um grupo.
c) Informações aprendidas na escola, ofertada por professores.
d) Conhecimento científico e acadêmico de uma sociedade.

3- **Qual desses é um exemplo de saber sociocultural local?**
a) Comidas típicas e danças tradicionais.
b) Filme culturais estrangeiro famoso.
c) Músicas, filmes e danças culturais mais populares do mundo.
d) Jogo de videogame novo que mostra os saberes da população.

4- **Quem transmite os saberes socioculturais locais?**
a) Essa é uma função dos professores nas aulas.
b) Pessoas mais velhas, famílias, vizinhos e a comunidade.
c) Pesquisadores e estudiosos que estudam e pesquisam o tema.
d) A internet é a grande transmissora dos saberes locais.

5- **Crie um conceito para Saberes sociocultural local. Cite alguns desses Saberes**.

_____

_____

6- **A definição de saúde segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) destaca que:**
a) Saúde é a ausência de doenças e enfermidades físicas, de pessoas que praticam atividade física regularmente e se alimentam de forma correta.
b) Saúde é o resultado exclusivo de bons hábitos alimentares e prática de exercícios.
c) Saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não se limitando à ausência de doenças.
d) Saúde é determinada apenas pela herança genética e pelo histórico familiar, onde a família não apresenta doenças hereditárias.

7- **A relação entre saúde e meio ambiente pode ser explicada pelo fato de que:**
a) A poluição, o saneamento inadequado e a degradação ambiental afetam diretamente a qualidade de vida e o bem-estar humano, além de influenciar em doenças respiratórias, infecciosas, vetoriais e câncer.
b) O meio ambiente influencia apenas doenças respiratórias e não interfere em outros aspectos da saúde.
c) Fatores ambientais não têm relação com a saúde física, mas podem afetar apenas o humor das pessoas, onde repercute diretamente no bem-estar, gerando estresse e mal- humor.
d) O meio ambiente saudável beneficia apenas quem vive em áreas rurais, pois estão diretamente inseridos no meio ambiente.

8- **Entre os determinantes sociais e ambientais da saúde, podemos citar:**
a) Os hábitos alimentares e rotina de exercícios.
b) Condições de moradia, saneamento básico, educação, renda e acesso a serviços de saúde.
c) O número de vezes que a pessoa vai ao médico por ano.
d) O tamanho da cidade ou comunidade em que a pessoa vive

9- Como você avalia as questões ambientais e a saúde na localidade onde você vive.

_____

_____

10- Considerando que a Educação Física escolar pode ser um espaço para valorizar os saberes socioculturais locais, promover saúde e estimular a preservação ambiental, proponha atividades que apresente uma integração mais ampla e significativa desses conceitos, e o porquê de realizar tais atividades?

_____

_____

APÊNDICE VII - Slides da aula

Culinárias e Ervas

- A comida tradicional é história e a tradição de um povo.
- Cada prato típico carrega valores, símbolos e modos de vida
- Conhecimentos passados oralmente entre gerações.
- Usadas para aliviar sintomas e promover o bem-estar

Lazer e descontração

- Atividades lúdicas, transmitidas de geração em geração.
- Fortalecem vínculos sociais e culturais.
- Preservar essas práticas fortalece a identidade cultural

Organização social e política:

- Sistemas de organização comunitária e liderança tradicional.
- Conhecimento sobre os direitos territoriais e a defesa dos territórios tradicionais.
- Práticas de resolução de conflitos e tomada de decisões coletivas.

IDENTIDADE

Os saberes socioculturais locais são pilares essenciais para a identidade, coesão e desenvolvimento das comunidades.

FUTURO

Valorizar e preservar esses conhecimentos é garantir um futuro culturalmente rico e sustentável.

Ensinar saberes socioculturais locais apresenta desafios e, ao mesmo tempo, abre portas para uma educação mais rica e inclusiva.

1. **Superar Estereótipos** — Combater preconceitos e informações equivocadas sobre culturas tradicionais.
2. **Integrar Currículo** — Harmonizar os saberes populares com o currículo formal, enriquecendo o aprendizado.
3. **Diálogo Intercultural** — Transformar a escola em um espaço vibrante de troca e respeito entre diferentes culturas.
4. **Potencial Transformador** — Incentivar a valorização da diversidade, formando cidadãos conscientes e engajados.

Importância para a Identidade Comunitária

Os saberes socioculturais fortalecem o sentimento de pertencimento e orgulho entre os membros da comunidade.

Eles promovem a coesão social e ajudam a preservar a história e a memória coletiva, mantendo viva a transmissão oral e prática dos saberes

Assim, contribuem para a construção de uma identidade cultural sólida e reconhecida.

Esses saberes não se limitam apenas ao conhecimento: eles moldam comportamentos, hábitos e a forma como as pessoas se relacionam com o mundo ao redor.

A cultura, influencia a forma como as pessoas percebem o mundo e interagem com ele, podendo promover valores de respeito à natureza e à saúde.

A saúde e o meio ambiente estão intrinsecamente ligados. Uma boa saúde depende de um ambiente saudável, e a saúde ambiental é essencial para o bem-estar humano. O respeito ao meio ambiente é, portanto, um componente crucial da sustentabilidade, pois garante a disponibilidade de recursos naturais para as futuras gerações.

Meio Ambiente e Saúde

Explorando a relação entre o meio ambiente e a saúde humana.

O Que é Saúde ?

é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. Essa definição, adotada em 1948, enfatiza que a saúde envolve não apenas a ausência de problemas físicos, mas também um estado de equilíbrio e bem-estar em todas as áreas da vida.

Influência Meio Ambiente e Saúde

O meio ambiente influencia diretamente a saúde das populações.

Os impactos ambientais exercem efeitos significativos na saúde humana, tanto de forma direta quanto indireta, através de alterações no meio ambiente que afetam a qualidade de vida, a disseminação de doenças e o bem-estar geral.

A degradação ambiental, incluindo poluição do ar e da água, desmatamento e mudanças climáticas, pode levar a uma série de problemas de saúde, como doenças respiratórias, cardiovasculares, infecciosas e transtornos mentais.

Impactos da Poluição do Ar na Saúde

A poluição do ar pode causar ou agravar doenças cardiovasculares, como hipertensão, doença arterial coronariana, infarto do miocárdio, acidente vascular cerebral e insuficiência cardíaca. Os poluentes do ar, especialmente as partículas finas (PM2.5), podem levar à inflamação e estresse oxidativo no organismo, afetando diretamente o sistema cardiovascular.

Impactos da Poluição do Ar na Saúde

A poluição do ar é responsável por doenças respiratórias como asma e bronquite.

Partículas finas e gases tóxicos afetam principalmente crianças e idosos.

Impactos da Poluição por agrotóxico

Os agrotóxicos podem causar diversas doenças tanto em trabalhadores rurais quanto na população em geral, devido à exposição direta ou ao consumo de alimentos contaminados. As doenças podem ser agudas, com sintomas imediatos, ou crônicas, com efeitos que se manifestam ao longo do tempo.

Impactos da Poluição da água na Saúde

A poluição da água pode causar diversas doenças, tanto em humanos quanto em animais. As principais doenças transmitidas pela água contaminada incluem cólera, diarreia, febre tifoide, leptospirose, hepatite A, giardíase e amebíase, além de algumas doenças relacionadas a vetores como dengue, zika e chikungunya.

Benefícios da Preservação Ambiental para a Saúde

- Melhora da qualidade do ar e redução de doenças respiratórias
- Água limpa e segura para consumo
- Ambientes mais saudáveis e equilibrados

O Papel da Educação Ambiental

A educação ambiental promove a sensibilização de hábitos sustentáveis e saúde coletiva.

Iniciativas escolares e comunitárias ajudam a reduzir impactos ambientais.

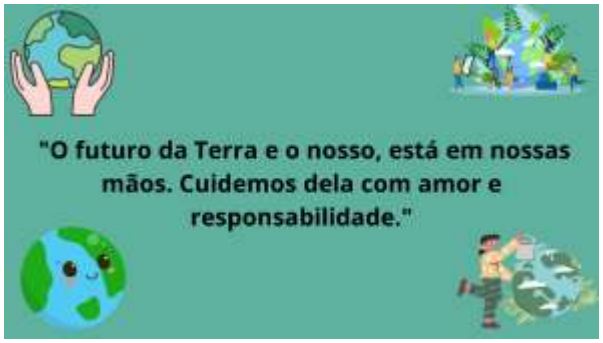
Sensibilização Conscientizar gera mudanças positivas a longo prazo.

O Que é Saúde Ambiental? Saúde no Eixo Ecológico

A saúde ambiental é um campo que estuda como o ambiente natural e construído impacta diretamente o bem-estar humano. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), fatores como poluição do ar, água e solo, exposição a produtos químicos e agentes biológicos são responsáveis por uma vasta gama de doenças, desde infecções agudas até condições crônicas e graves.

Medidas para Preservar o Meio Ambiente e Proteger a Saúde

- **Redução da emissão de poluentes industriais e veiculares**
- **Tratamento adequado de resíduos e esgoto**
- **Educação ambiental e conscientização da população**



"O futuro da Terra e o nosso, está em nossas mãos. Cuidemos dela com amor e responsabilidade."

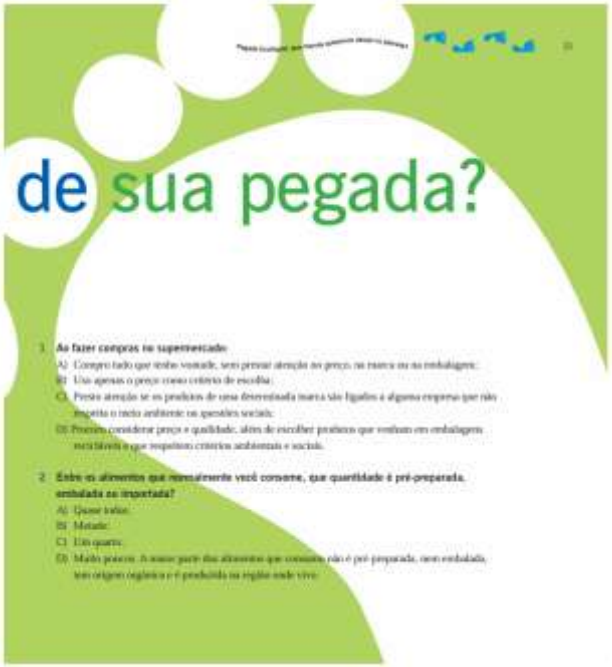
9- ANEXOS

ANEXO I – Pegada Ecológica

Qual o tamanho

Nas próximas páginas, você irá encontrar 15 questões que têm como objetivo identificar alguns dos hábitos que compõem seu estilo de vida. A partir deles, poderemos estimar a quantidade de recursos naturais necessária para sustentar suas atividades diárias.

Responda ao questionário e conheça o tamanho estimado de sua pegada ecológica!
Pode ser uma surpresa!



de sua pegada?

1 **Ao fazer compras no supermercado:**
A) Compro tudo que tenho vontade, sem prestar atenção ao preço, na marca ou na embalagem;
B) Uso apenas o preço como critério de escolha;
C) Presto atenção se os produtos de uma determinada marca são ligados a alguma empresa que não respeita o meio ambiente ou questões sociais;
D) Procuro considerar preço e qualidade, além de escolher produtos que venham em embalagens recicláveis e que respeitem critérios ambientais e sociais.

2 **Entre os alimentos que normalmente você consome, que quantidade é pré-preparada, embalada ou importada?**
A) Quase tudo;
B) Metade;
C) Um quarto;
D) Muito pouco. A maior parte dos alimentos que consome não é pré-preparada, nem embalada, tem origem orgânica e é produzida na região onde vive.

3 **O que acontece com o lixo produzido na sua casa?**
A) Não me preocupo muito com o lixo;
B) Tudo é colocado em sacos recíclicos pelo faxineiro, mas não faço a menor idéia para onde vai;
C) O lixo é reciclável e separado;
D) O lixo seco é direcionado à reciclagem e o lixo orgânico, encaminhado para a compostagem (transformação em adubo).

4 **Que eletrodomésticos você utiliza (escolha a opção que mais se parece com a situação de sua casa)?**
A) Geladeira, freezer, máquina de lavar roupa/lanqueiro e forno de microondas;
B) Geladeira e máquina de lavar roupa/lanqueiro;
C) Geladeira e forno microondas;
D) Geladeira.

5 **Você considera, na sua escolha de compras de eletrodomésticos e lâmpadas, informações referentes à eficiência energética do produto (se o produto consome menos energia)**
A) Não. Compro sempre as lâmpadas e os eletrodomésticos mais baratos;
B) Utilizo lâmpadas frias, mas não levo em consideração a eficiência energética de eletrodomésticos;
C) Compro eletrodomésticos que consomem menos energia e utilizo lâmpadas incandescentes (amarelas);
D) Sim. Só utilizo lâmpadas frias e compro os eletrodomésticos que consomem menos energia.

6 **Você deixa luz, aparelhos de som, computadores ou televisão ligados quando não estão sendo utilizados?**
A) Sim. Deixo luzes acesas, computador e tv ligados, mesmo quando não estou no ambiente ou utilizando-os;
B) Deixo a luz dos cômodos ligada quando sei que em alguns minutos vou voltar ao local;
C) Deixo o computador ligado, mas desligo o monitor quando não estou utilizando;
D) Não. Sempre desligo os aparelhos e lâmpadas quando não estou utilizando, ou deixo o computador em estado de hibernação (stand by).

7 **Quantas vezes por semana, em média, você liga o ar condicionado em casa ou no trabalho?**
A) Praticamente todos os dias;
B) Entre três e quatro vezes;
C) Entre uma e duas vezes por semana;
D) Não tenho ar condicionado.

8 **Quanto tempo você leva, em média, tomando banho diariamente?**
A) Mais de 20 minutos;
B) Entre 10 e 20 minutos;
C) Entre 10 e 5 minutos;
D) Menos de 5 minutos.

9 **Quando você escova os dentes:**
A) A torneira permanece aberta o tempo todo;
D) A torneira é aberta apenas para molhar a escova e na hora de enxaguar a boca.

10 **Quantos habitantes moram em sua cidade?**
A) Acima de 500 mil pessoas;
B) De 100 mil a 500 mil pessoas;
C) De 20 mil a 100 mil pessoas;
D) Menos de 20 mil pessoas.

11 **Quantas pessoas vivem na sua casa ou apartamento?**
A) 1 pessoa;
B) 2 pessoas;
C) 3 pessoas;
D) 4 pessoas ou mais.

12 **Qual é a área de sua casa/apartamento?**
A) 170 metros quadrados ou mais;
B) De 100 a 170 metros quadrados (3 quartos);
C) De 50 a 100 metros quadrados (2 quartos);
D) 50 metros quadrados ou menos (1 quarto).

13 **Com que freqüência você consome produtos de origem animal (carne, peixe, ovos, laticínios)?**
A) Como carne todos os dias;
B) Como carne uma ou duas vezes por semana;
C) Como carne raramente, mas ovos/laticínios quase todos os dias;
D) Nunca (vegetariano).

14 **Qual o tipo de transporte que você mais utiliza?**
A) Carro é meu único meio de transporte e, na maioria das vezes, anda sozinho;
B) Tenho carro, mas procuro fazer o pé ou percursos mais curtos e privilegio o uso do transporte coletivo sempre que possível;
C) Não tenho carro e uso transporte coletivo;
D) Não tenho carro, uso transporte coletivo quando necessário, mas ando muito a pé ou de bicicleta.

15 **Por ano, quantas horas você gasta andando de avião?**
A) Acima de 50 horas;
B) 25 horas;
C) 10 horas;
D) Nunca ando de avião.

Calcule sua Pegada

Chegou o momento de conhecer o impacto dos nossos hábitos diários na Natureza. Revisite o questionário e transfira suas respostas para a tabela abaixo. Por fim, some os valores de cada opção marcada e conheça o tamanho estimado de sua Pegada Ecológica.

Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
a = 4	a = 4	a = 4	a = 4	a = 4
b = 3	b = 3	b = 3	b = 3	b = 3
c = 2	c = 2	c = 2	c = 2	c = 2
d = 1	d = 1	d = 1	d = 1	d = 1

Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10
a = 4	a = 4	a = 4	a = 4	a = 8
b = 3	b = 3	b = 3	b = 3	b = 6
c = 2	c = 2	c = 2	c = 2	c = 4
d = 1	d = 1	d = 1	d = 1	d = 2

Questão 11	Questão 12	Questão 13	Questão 14	Questão 15
a = 8	a = 8	a = 8	a = 8	a = 12
b = 6	b = 6	b = 6	b = 6	b = 9
c = 4	c = 4	c = 4	c = 4	c = 6
d = 2	d = 2	d = 2	d = 2	d = 3

total

Calculando a sua pegada

até 23

*Se a sua pegada ecológica ficou nesta faixa, **parabéns!** Seu estilo vida leva em conta a saúde do planeta! Você sabe equilibrar o uso dos recursos com sabedoria. Que tal mobilizar mais pessoas e partilhar sua experiência? Você pode ajudar outras pessoas a encontrar um padrão mais justo e sustentável também!*

de 24 a 44

*Sua pegada está um pouco acima da capacidade do planeta. **Vale a pena reavaliar algumas opções** do seu cotidiano. Algumas mudanças e ajustes podem levá-lo a um estilo de vida mais sustentável, que traga menos impactos à Natureza. Se você se juntar a outras pessoas pode ser mais fácil!*

de 45 à 66

*Se todos no planeta tivessem um estilo de vida como o seu, **seriam necessárias três Terras. Neste ritmo o planeta não vai agüentar!** Que tal fazer uma reavaliação dos seus hábitos cotidianos hoje mesmo? Dê uma olhada nas sugestões de como diminuir sua pegada e mobilizar mais pessoas!*

de 67 à 88

***Alerta total!** Sua pegada está entre os padrões mais insustentáveis do mundo! **É URGENTE reavaliar seu jeito de viver.** Seu padrão de consumo e hábitos de vida estão causando danos à vida na Terra e ameaçando o futuro. Mas não desanime, nunca é tarde para começar a mudar. Veja as sugestões de como diminuir a pegada na próxima sessão! Junte-se a outras pessoas!*