

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS

MILENA DE BEM ZAVANELLA FREITAS

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA
uma análise bibliográfica em busca de impacto científico e social

SÃO CARLOS

2026

MILENA DE BEM ZAVANELLA FREITAS

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

uma análise bibliográfica em busca de impacto científico e social.

Documento apresentado à banca examinadora a
fim de obter o título de doutora em Educação.

Orientadora: Roseli Rodrigues de Mello.

Doutoranda: Milena de Bem Zavanella Freitas.

SÃO CARLOS

2026

Freitas, Milena de Bem Zavanella

Educação Física na escola: uma análise bibliográfica em busca de impacto científico e social / Milena de Bem Zavanella Freitas -- 2026.
136f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Roseli Rodrigues de Mello

Banca Examinadora: Prof. Dr. Alsemo João Calzolari Neto, Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, Profa. Dra. Rosimara Silva Correia, Profa. Dra. Claudia Foganholi

Bibliografia

1. Educação Física dialógica; . 2. Impacto científico e social; . 3. Psicologia educacional;. I. Freitas, Milena de Bem Zavanella. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Milena de Bem Zavanella Freitas, realizada em 09/02/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto (UFSCar)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Profa. Dra. Rosimara Silva Correia (UFMS)

Profa. Dra. Claudia Foganholi (UFF)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, à minha orientadora, Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, pela disposição em me acompanhar e inspirar a como fazer da educação com base em ciência a força fundamental para transformar sonhos em realidade.

Agradeço aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à pesquisa brasileira e à formação ao ensino superior.

Agradeço aos companheiros e companheiras do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) pela construção de conhecimento coletivo e por sonhar e fazer junto um mundo mais igualitário.

Agradeço a minha mãe, Maria Helena, pelo investimento em minha educação, pelo apoio incondicional, amor e compreensão nos momentos difíceis.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada.

Em certo momento não apenas *vivíamos*, mas começamos a *saber* que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível *saber* que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*.

RESUMO

Com base no documento que reúne as principais contribuições da Psicologia para a Educação, denominado “os 20 princípios mais importantes da Psicologia para o ensino e aprendizagem de estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, divulgado pela Associação Americana de Psicologia, esta tese consiste em um trabalho de revisão sistemática com o intuito de explorar os conhecimentos pautados em evidências científicas de impacto social em produções internacionais no âmbito da Educação Física. Com base em concepções ontológicas de perspectiva comunicativa, transformativa e pragmática em consonância com um modo de produção do conhecimento que se pretenda útil para a melhoria da vida humana, a Metodologia Comunicativa foi utilizada como orientação teórico-metodológica, assim como a declaração PRISMA conferiu a estrutura procedimental para a realização da revisão sistemática. Este trabalho se propôs a avaliar a relevância do conhecimento produzido e acessado, bem como explorar as contribuições e as lacunas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais oriundas do fracasso e da violência escolar. Considerando a função social da docência, a Educação Física precisa reavaliar a produção de conhecimento em sua área. Essa reflexão é fundamental para aprimorar a formação e a atuação profissional, visando a excelência na aprendizagem e na qualidade da convivência escolar.

Palavras-chave: Educação Física; educação dialógica; impacto científico; impacto social; psicologia educacional.

ABSTRACT

Based on the document that compiles the main contributions of Psychology to Education, entitled "Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning" published by the American Psychological Association, this thesis consists of a systematic review aimed at exploring knowledge based on scientific evidence of social impact in international productions within the field of Physical Education. Based on ontological conceptions from a communicative, transformative, and pragmatic perspective, and in line with a mode of knowledge production intended to be useful for the improvement of human life, the Communicative Methodology was used as the theoretical-methodological guidance. Likewise, the PRISMA statement provided the procedural structure for conducting the systematic review. This work aimed to evaluate the relevance of the knowledge produced and accessed, as well as to explore its contributions and gaps, with a view to overcoming social inequalities arising from school failure and violence. Considering the social function of teaching, Physical Education needs to re-evaluate the production of knowledge in its field. This reflection is fundamental to enhancing professional training and practice, aiming for excellence in learning and in the quality of the school environment.

Keywords: Physical Education; dialogic education; scientific impact; social impact; educational psychology.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. APRESENTAÇÃO..... | 6 |
| 2. INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 3. EXPLICANDO OS 20 PRINCÍPIOS..... | 18 |
| 3.1. Primeiro Domínio - Como os estudantes pensam e aprendem?..... | 18 |
| 3.2. Segundo Domínio - O que motiva os estudantes?..... | 24 |
| 3.3. Terceiro Domínio - Por que o contexto social, as relações interpessoais e o bem-estar emocional são importantes para o aprendizado do estudante?..... | 26 |
| 3.4. Quarto Domínio - Como as atividades em sala de aula podem ser melhor conduzidas?..... | 28 |
| 3.5. Quarto Domínio - Como avaliar o progresso do estudante?..... | 29 |
| 4. CONCEPÇÕES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA..... | 31 |
| 4.1. Desenho metodológico..... | 35 |
| 4.2. Coleta de dados..... | 39 |
| 4.3. Critérios de inclusão..... | 40 |
| 4.4. Organização dos dados..... | 42 |
| 5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS..... | 44 |
| 6. RESULTADOS..... | 56 |
| 6.1. Mapa temático de literatura da pesquisa..... | 56 |
| 6.1.1. Cognição e aprendizagem na Educação Física..... | 57 |
| 6.1.2. Motivação e Educação Física..... | 69 |
| 6.1.3. Contribuições da Educação Física para o bem-estar e coesão social..... | 79 |
| 6.1.4. Gestão, desenvolvimento e Educação Física..... | 84 |
| 6.1.5. Educação Física escolar e avaliação..... | 96 |
| 7. DISCUSSÃO: Impacto científico e social na Educação e a função social da produção científica para a atuação docente..... | 103 |
| 8. CONCLUSÃO..... | 114 |
| 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 116 |
| 10. APÊNDICE..... | 122 |
| 10.1. Apêndice A..... | 122 |

1. APRESENTAÇÃO.

Dentre os anos de 2019 e 2021, ao defender a dissertação que me conferiu o título de mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos me deparei, por meio da pesquisa, com a fragilidade que a formação inicial em Educação Física¹ possui para proporcionar conhecimento e ferramentas eficientes² a futuros(as) professores(as). Defendi a argumentação de que a formação docente na Educação Física, tanto inicial quanto continuada, deve se orientar por atuações baseadas em evidência científica a fim de garantir excelência no ensino e na aprendizagem instrumental, assim como eficácia na superação dos conflitos e prevenção da violência escolar.

As inquietações a respeito de tal fragilidade foram expostas em diálogo com professores(as) de Educação Física, atuantes nas redes públicas e particulares do ensino básico, sobre a atuação profissional docente e o conhecimento científico produzido com direcionamento para a prevenção e superação da violência baseada na expressão da identidade de gênero e orientação sexual (Freitas, 2021).

Anos depois, agora na condição de professora da Educação Infantil de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo, as mesmas preocupações tomam novas formas diante dos desafios enfrentados no cotidiano onde sou responsável pelo ensino de crianças de dois a seis anos de idade, de uma a duas vezes por semana, durante 25 a 50 minutos: conhecimentos e procedimentos do âmbito da Educação Física, com auxílio de um currículo limitado, que facilite o desenvolvimento infantil integral, buscando criar um ambiente de relações igualitárias enquanto modero a interação de 15 a 25 crianças por aula.

Com este contexto da escola pública, na qual se misturam opiniões e fundamentos viesados pela preferência política do governo dominante, aguardando o prazo de validade coincidente com a próxima eleição para a chegada de novas práticas e novos fundamentos, que de novos nada possuem exceto a roupagem sob a qual se dissimulam os interesses econômicos e sociais daqueles representantes, pretendemos introduzir o(a) interlocutor(a) na discussão epistemológica sobre a produção do conhecimento especializado da Educação

¹ Por vezes, ao longo do texto, o(a) leitor(a) irá se deparar com termos referentes às disciplinas do conhecimento em letras maiúsculas, como Educação Física, Pedagogia, Sociologia, Psicologia, etc. Caracterizando o termo com base na reunião de conhecimentos idealizados que qualificam a estrutura de determinada disciplina. No entanto, quando os mesmos termos ou semelhantes estiverem escritos com letras minúsculas, nos referimos a atuação ou prática cotidiana que mobiliza a vida das pessoas no cotidiano e nos diferentes meios sociais.

² Nos referimos a conhecimentos e ferramentas eficientes de apoio à docência às atuações informadas por conhecimento científico, ou seja, que foram experimentadas, transferidas e avaliadas, conferindo estabilidade aos resultados de modo que eleve a eficácia do ensino de modo a otimizar a aprendizagem e a gestão das turmas, minimizando a atuação docente seja condicionada a sucessão de tentativas e erros (Flecha et al., 2024).

Física, sua relação com os desdobramentos sobre a formação inicial e continuada de professores e professoras e, conseqüentemente, sobre o que afeta a prática educativa no país.

Não nos preocupamos somente com a denúncia das lacunas e deficiências da Educação Física no Brasil. Com esta pesquisa, almejamos anunciar um modo de conceber a produção de conhecimento que forneça instrumentos efetivos para uma atuação docente comprometida com o desenvolvimento das crianças e jovens para que se tornem cidadãos e cidadãs providos(as) de ferramentas cognitivas, motoras e afetivas para circular livremente pelo mundo, com igualitárias garantias de sucesso acadêmico e profissional, e orientadas a favor de uma sociedade radicalmente democrática que preza pelos direitos humanos, em especial pelo direito de se viver uma vida livre de violência desde os zero anos de idade.

Esta tese está composta por cinco seções. Na primeira, a introdução, tratamos brevemente do histórico da Educação Física no Brasil, dedicando-nos mais às bases que lhe deram e dão suporte, para indicar que nem as passadas, nem as atuais ofereceram e oferecem elementos fundamentais de orientação aos e às docentes, para garantir autoconhecimento e conhecimento de mundo para autonomia e ação no próprio mundo. Encerramos o item com a questão de pesquisa e a tese que defendemos. Na seção seguinte, apresentamos o documento e seus conceitos sobre ensino e aprendizagem a respeito dos 20 princípios válidos da Psicologia para tais ações; esses princípios são o parâmetro para analisarmos ao longo da tese os artigos sobre ensino de Educação Física captados em uma das principais bases internacionais mais reconhecida mundialmente na produção de conhecimento científico na atualidade. Depois, passamos para a seção na qual descrevemos o desenho metodológico da pesquisa, com as devidas concepções ontológicas e epistemológicas apresentadas. Na seção cinco, apresentamos os dados coletados, na seis os resultados e sua discussão, para, então, concluirmos o trabalho.

2. INTRODUÇÃO.

A Educação Física, que no Brasil carrega consigo raízes europeias de caráter militar e higienista (Betti, 1991; Castelani Filho, 2010; Soares, 2004), por muito tempo teve seu conhecimento, discurso e, sobretudo, sua prática cooptados pelas ideologias eugenistas de melhoramento da raça e supressão da miscigenação, resultante da violência em que foram submetidos os povos originários e o povo negro sequestrado do continente africano. Esses fatos foram continuamente denunciados pela vanguarda de pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras, que abriram caminhos para uma crise que fez emergir a nova concepção de Educação Física no país (Medina, 2007). Assim, o movimento humano cultural e socialmente situado tornou-se objeto central da disciplina, cujas bases teóricas ultrapassaram os limites da biologia e medicina, incorporando argumentações com base na Pedagogia, na Sociologia, na Psicologia e na Antropologia, difundidas por meio de correntes epistemológicas distintas, tais como a fenomenologia, o materialismo-histórico e o estruturalismo (Betti, 1991). Dessa forma, podemos afirmar que as bases biológicas e médicas associadas a uma ideologia eugenista de adestramento da mentalidade, do corpo e do comportamento da população tiveram como efeito a contestação do papel da ciência para a transformação almejada por meio da mudança de paradigma da disciplina no Brasil, necessária para radicalizar a função social da Educação Física - a Escola Nova, anterior a esse movimento, não surtiu os efeitos esperados na prática, mesmo tendo introduzido o debate sociológico e psicológico na área (Betti, 1991).

A partir dessa reconhecida crise, iniciada no Brasil nos anos de 1980, com ápice na década de 1990, ainda que informadas por pensamentos distintos e, por vezes concorrentes, como os postulados de Piaget e Vygotsky ou Saviani e Paulo Freire, novas formas de compreender e atuar na Educação Física foram sendo propostas.

Em uma onda que ficou conhecida como movimentos renovadores na Educação Física, navegando na contramão do autoritarismo, novas concepções ganharam força a favor da democratização das práticas corporais e na reformulação dos currículos escolares e universitários, que se fizeram presentes até os dias de hoje, tais como a concepção de motricidade humana (Batista Freire, 1989; Medina, 2007; Sérgio, 1995), a psicomotricidade, a Educação Física Humanista, entre outras concepções que nutriram a assimilação do movimento humano como fenômeno historicamente situado e resultante de conhecimentos socialmente produzidos bem como acumulados pela humanidade, que deveria ser manifesto e

criticamente difundido nas escolas, qualificado pelo conceito de cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992).

Nesse percurso, uma ruptura entre ciência e ideologia foi necessária para superar a manifestação dos interesses autoritários das forças armadas e ditatoriais do país. Assim, a busca pela cientificidade na Educação Física acompanhou os confrontos de paradigmas das Ciências Sociais, resultando na rejeição da produção do conhecimento introduzida com os sistemas ginásticos europeus, sob a influência do positivismo clássico para a produção de diretrizes anátomo-fisiológicas pressupostas pela Medicina e Biologia (Betti, 1991). A Educação Física brasileira rompia com o aperfeiçoamento do corpo físico para a guerra e para a exploração do trabalho, com a educação moral e cívica de caráter fundamentalista, submissa à domesticação, à obediência e ao desenvolvimento de hábitos de higiene.

Passados mais de trinta anos desde a crise mais acentuada da Educação Física, hoje, nas escolas brasileiras, a cultura corporal ganhou forças ressaltando os aspectos culturais das práticas corporais, na expectativa de que, por meio da experiência, os(as) estudantes se apropriem do movimento humano e o recriem, compreendendo a expressão corporal como uma linguagem social e historicamente construída (Coletivo de Autores, 1992).

Atualmente, na proposição da Educação Física disposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a racionalidade científica pode ser entendida como um aspecto limitante às práticas escolares. Para superá-la, a BNCC preconiza valorizar as potencialidades da estética e da ludicidade vinculadas às práticas corporais, de modo que as experimentações se realizem “fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (Brasil, 2018, p. 213). Ademais, a BNCC situa os(as) estudantes na condição de também produtores de cultura e enfatiza a dimensão subjetiva da experimentação diante das diferentes formas de manifestação da cultura corporal. Por meio de um ensino estruturado com base em oito dimensões do conhecimento (experimentação, apropriação, fruição, reflexão, valoração, análise, compreensão e protagonismo comunitário), o documento estrutura o ensino da Educação Física para o desenvolvimento de competências específicas correspondentes a ações representativas de cada uma das dimensões do conhecimento (Brasil, 2018).

Assim, pode-se afirmar que, hoje, no Brasil, predomina um ensino baseado em uma dimensão epistemológica de tendência subjetivista da Educação Física, na qual a experiência consciente informa o sujeito sobre o mundo, lhe permitindo fazer interpretações e tomar conclusões sobre a realidade. Em outras palavras, a compreensão da realidade social é centrada no sujeito, cujo entendimento da verdade que orienta a construção do conhecimento

reside no sentido atribuído ao objeto, com base na experiência, pelos próprios sujeitos que a vivenciam (Faria, 2022). Tal como podemos observar no seguinte trecho extraído da BNCC:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (Brasil, 2018, p. 214).

Essa passagem representa o distanciamento tomado em relação ao paradigma positivo, adepto da observação direta dos fenômenos sociais, característica primordial do positivismo, em que se procurava estabelecer as leis e os nexos causais, de modo que fosse possível corroborá-las ou refutá-las por meio de testes e experimentos, certificando-se de que a subjetividade interferisse minimamente no campo de pesquisa ao separar opiniões preconcebidas dos fundamentos pautados em teoria (Faria, 2022).

Entretanto, a assimilação de novos paradigmas epistemológicos, com seus representantes determinados a romper com o positivismo clássico, cujo cultivo de uma atitude mental de distanciamento com a realidade estudada, a fim de imperar o plano social sobre o individual e subjetivo, atraiu a produção de conhecimento na Educação Física para um polo oposto, centrado no sujeito. Acreditamos que esse movimento resultou, ocasionalmente, na resignação de conhecimentos que ainda necessitam ser mais bem difundidos. Como popularmente se costuma dizer, jogaram fora a água do banho com o bebê dentro.

Mauro Betti, ao explicar sobre a relação entre Educação Física e sociedade no Brasil, entre 1930 e 1986, durante os períodos ditatoriais intercalados com as tentativas de abertura e democratização social, momento em que o escolanovismo representou um marco na denúncia e tentativa de transformação da Educação no mundo, destacou que a limitação no debate entre as diferentes abordagens “tem sido a de julgar que a mudança do discurso é suficiente para produzir mudanças no processo ensino-aprendizagem da Educação Física” (Betti, 1991, p. 137).

Tal declaração teve como referência a sucessão do discurso biológico com ênfase na higiene, saúde e eugenia, posto em prática por meio das metodologias ginásticas, sobretudo pelo Método Francês, para os discursos bio-psico-social que confiaram, inicialmente, as mudanças ao valor educativo do jogo e do esporte. Já, ao final do período mencionado e com base em concepções dialético-críticas da educação, a Educação Física teve seu papel

questionado diante dos movimentos de redemocratização e transformação social, cuja equivalência chegou a ser pouco reconhecida efetivamente na prática educativa (Betti, 1991).

Ainda que tenhamos pouco conhecimento de atuações pautadas nos métodos ginásticos ainda sendo realizadas nas escolas brasileiras (não ousou declarar a sua extinção, pois ainda encontramos profissionais formados nessa concepção e o sistema de formação continuada não tem garantido elementos eficientes para sua efetiva superação), a rejeição de uma abordagem positivista não gerou conhecimento didático-pedagógico suficiente para prevenir, por exemplo, a prática do “rola-bola”³ nas escolas, ou a ausência de avaliações compatíveis tanto com as competências específicas, quanto com as necessidades formativas dos(as) estudantes viventes na atual sociedade da informação⁴.

A exemplo disto, o sistema de avaliação na Educação Física militarista era definido sob parâmetros anátomo-fisiológicos excludentes, de tal forma que o acesso a determinado nível de conhecimento só era possível após a ultrapassagem de um nível anterior (Betti, 1991). Esse sistema foi coerentemente repudiado, considerando-se o processo de democratização da educação, mas que, até o momento, ainda se encontra inconsistente no que diz respeito às avaliações formativas e somativas da aprendizagem estudantil.

Nesse sentido, este trabalho representa um processo de dar-se conta, de tomar consciência do inacabamento do mundo assim como de nós mesmos(as) que, conforme Freire (2021), nos mantém motivados(as) num permanente movimento de busca, sendo a estagnação uma incoerência diante do desvelamento da inconclusão que funda a educação como processo permanente. “Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade (Freire, 2021, p. 57).

No permanente movimento de busca, impulsionado pela tomada de consciência do inacabamento do ser humano, onde radica sua educabilidade, reside a aprendizagem como meio de transformação da realidade. Por isso mesmo que a educação é de natureza política de inaceitável neutralidade. Nesse processo, necessariamente se distingue a ética do ser humano,

³ O termo “rola-bola” é regionalmente representativo para um tipo de prática que se conhece em todo o país nas aulas de educação física, caracterizado pela abstenção da prática educativa na qual o material para um jogo, geralmente uma bola utilizada em um esporte escolhido por uma minoria de estudantes, por exemplo, o futebol ou voleibol, é entregue a turma. Uma parte dos(as) estudantes interessados nesses jogos autogeridos eventualmente participam, enquanto a outra parte realizam qualquer outra atividade que nada tem relação com a disciplina e seu propósito educativo.

⁴ A sociedade da informação é o termo que identifica o tipo de sociedade em que vivemos atualmente, iniciado internacionalmente nos anos setenta do século XX, no qual o modo de produção da era industrial foi tomado por um novo paradigma e uma linguagem especializada que prevaleceu sobre a tecnologia, a economia e no modo de estabelecer as relações governamentais, institucionais e interpessoais. A sociedade da informação é o conceito elaborado na Sociologia que centraliza a transformação que o advento do processamento e divulgação de dados ocasionou em todos os âmbitos sociais impactando diferentes fenômenos sociais e dissolvendo barreiras demográficas no mundo inteiro (Flecha; Gómez; Puigvert, 2010; Castells, 2020)

que inacabado e consciente de sua educabilidade, tem de se posicionar, de fazer escolhas e decidir com a ética, se comprometer ou, então, sobre ela transgredir. (Freire, 2021).

Refletir sobre a interação humana nos coloca diante de questões éticas cuja escrita no plural assume a existência de mais de uma manifestação em si. Paulo Freire (2020) nos contempla com uma perspectiva de ética humana universal que não foi dada a nós antes da história, mas que se fez no percurso da história mesma, pavimentando, assim, um caminho aspirado pela humanidade. Por isso que, para Freire (2020), o processo de humanização consiste na vocação ontológica do ser humano, parte de sua razão de ser.

A ética universal rompe com a ética do mercado, com a ética do dinheiro e do poder. Tensiona os limites estruturais de classe, de ordem política, ideológica e social. É nesse sentido que, ao revisitar a *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2020) afirma que não é o opressor quem liberta o oprimido e nem se liberta. O opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não é liberto pois proíbe o oprimido de ser. O oprimido, por sua vez, humaniza a si e ao opressor simplesmente por proibi-lo de continuar oprimindo-o. A luta pela igualdade carrega consigo a vocação ontológica da humanidade.

[...] inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. O sonho se faz uma necessidade, uma precisão (Freire, 2020, p. 138).

Cotidianamente, como professoras e professores de crianças e adolescentes, fazemos escolhas condicionadas, mas não determinadas pelo sistema escolar em que estamos inseridas e inseridos. São escolhas que unem em si o desejo e os valores expressos na profissão. No campo das escolhas e renúncias, nos deparamos nas escolas e na universidade com a indiferença do “fatalismo libertador”, que contém em suas aspas a ironia de nada libertar (Freire, 2020).

Compreendemos que o trabalho na Educação é pesado, que carrega consigo a forte opressão do sistema, dos cortes de governo, da baixa qualidade nas condições de trabalho e remuneração e que, no tempo da espera de testemunhar a mudança, muitas vezes, somos paralisados por um cansaço existencial (Freire, 2020) de ter que lutar por muito menos do que os mínimos.

O trabalho na Educação implica o exercício direto da vocação ontológica de humanização, que institui profundamente uma ação docente comprometida com a ética e com

a vida humana (Freire, 2020). Nos momentos de desesperança, que façamos o esforço de lembrar a quem mais afeta a nossa desilusão. A fatalidade da desesperança nos faz olhar para as condições vulneráveis de uma família com sua criança e ali julgar que nada pode ser feito. Nesse momento, nos abstermos do dever de educar e negamos o direito de aprender. Não que a luta seja fácil, nem que a mudança seja rápida. Mas, de antemão, necessitamos nos libertar desta anestesia lamuriosa para podermos nos movimentar, nos fortalecer e nos comprometer.

De fato, quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos. Foi sempre assim e continua sendo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é a esperança que nos move (Freire, 2020, p. 174).

Na condição de espécie que se tornou capaz de tomar distância para reprogramar a própria existência, prosperou a vocação da humanidade ao fazermos da vida mais que suporte e do viver mais que adaptação (Freire, 2020). Conscientemente, diferenciamos o inato do adquirido, sendo o adquirido consequência do empenho para a transformação. Na mesma proporção em que a humanização consiste na vocação humana, a desumanização equivale a sua distorção. Não são dadas, mas adquiridas e realizadas no processo de estar-sendo.

A compreensão da vida humana e tudo que ela produz como condição mesma e não como determinação, inclusive sobre as estruturas sociais, revela as brechas do sistema cujos fatores condicionantes não passam de potencialidades, probabilidades e tendências. Nessas brechas nos encontramos com a liberdade, com a possibilidade de tomar distância, com o entusiasmo por *saber mais* para *ser mais* (Freire, 2020). É nesse percurso em que superamos a história como determinismo e passamos a vivê-la como possibilidade sobre a qual “o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam” (Freire, 2021, p. 111).

Deste modo, consideramos que talvez não se tenha realizado a total ruptura entre ciência e ideologia na Educação Física, de modo que o discurso sobre transformação social parece não ter sido suficiente para uma mudança efetiva na prática educativa. Na produção de conhecimento para a formação docente, por exemplo, destacamos a prioridade que tem sido dada à experiência de vida somada à experiência profissional (Marcon; Graça; Nascimento, 2010) em detrimento de uma produção de conhecimento voltada para uma formação profissional com base em evidências científicas de impacto social.

As evidências científicas de impacto social (Flecha et al., 2024) se constituem em informações academicamente produzidas e debatidas entre pares, a nível internacional, que

fornecem dados quantitativos e(ou) qualitativos sobre melhorias efetuadas na vida das pessoas, tal como prevê o artigo nº 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵, que defende não somente a participação, mas o direito aos benefícios que o progresso científico pode gerar para a vida humana. Assim, as ações derivadas deste tipo de conhecimento produzido têm uma utilidade e função social específicas orientadas a atingir objetivos socialmente acordados, tais como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável⁶.

A ciência na qual nos amparamos, trabalha para superar o modo de produção de conhecimento para o povo e passa a produzi-lo com o povo. Ao contrário de uma perspectiva populista, que fala pelo povo e não com ele, a universidade, sobretudo a universidade pública, deve ser capaz de articular o processo de desenvolvimento científico aos interesses das minorias populares (Freire, 2020).

Nesse sentido, a universidade deve se ocupar, fundamentalmente, com o ciclo do conhecimento que, por sua vez, se caracteriza pelo processo de reconhecimento do que já é conhecido e pela produção de algo novo (Freire, 2020). Na condição de uma instituição que tem como atribuição a pesquisa, o ensino e a extensão, em que não se separam artificialmente, as fases deste ciclo do conhecimento se realizam, sobretudo, no exercício da docência, no ensino e na aprendizagem para o reconhecimento dos conteúdos, ao passo que a pesquisa é a principal responsável por produzir novos conhecimentos.

Afirmando a função social da ciência na Educação, que em última instância se propõe à transformação social a favor da superação das desigualdades sociais oriundas do fracasso e da violência social, esta pesquisa se apoia em concepções comunicativas da educação, para fazer valer o direito aos benefícios que o progresso científico pode gerar para a vida humana.

No horizonte da cocriação do conhecimento, advogamos a favor da superação do degrau epistemológico entre o conhecimento científico gerado nas universidades, cuja relação com a comunidade se limita à coleta dos dados e explicação das evidências após a produção dos resultados; pretendemos que a população geral possa aprender a consultar por conta própria conhecimentos científicos, e que sejam capazes de distinguir a qualidade das informações e, sobretudo, de atuar como sujeitos em todo processo de pesquisa, fundamentalmente na avaliação de seu impacto social (Flecha et al., 2024).

Assim, para além de como o conhecimento é produzido e utilizado, esta pesquisa preocupa-se com as consequências provenientes de sua utilização, de tal forma que fiquem

⁵ A Declaração Universal dos Direitos Humanos está disponível na íntegra em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

⁶ Os objetivos de desenvolvimento sustentável foram declarados pela Organização das Nações Unidas para serem atingidos até o ano de 2030 pelos países signatários. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

evidentes quais ações no mundo representam os discursos as quais as mesmas se filiam. Em termos mais diretivos, levantamos mais uma vez a problemática existente entre teoria e prática na educação que, além de polarizada, representa um desequilíbrio quanto à responsabilidade pelas consequências sobre o ensino e aprendizagem das crianças, cujo contexto e os atributos demográficos são frequentemente utilizados como justificativas para aquilo que não deu certo.

Partindo da universalidade como princípio ético humano, que rompe com a ética do mercado e consumo (Freire, 2020), esta pesquisa se orienta por meio de metas socialmente consensuadas. Ainda que limitados, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável representam a materialização de um acordo global que pretende gerar soluções para os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo.

Com base em conhecimentos pautados em evidências científicas de impacto social, destacamos a relevância do sucesso acadêmico no mundo atual, em busca de “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ODS nº4). E, por meio da coesão social e da prevenção da violência escolar, visamos à superação das “desigualdades sociais dentro dos países e entre eles” (ODS nº 10), por meio da formação de cidadãos(ãs) comprometidos(as) com a ética humana, a justiça social e a liberdade.

Para desenvolver esta pesquisa, levantamos a seguinte questão: o conhecimento proveniente da produção internacional em Educação Física tem utilizado evidências científicas de impacto social para a superação das desigualdades sociais, especificamente visando a promover ensino e aprendizagem de excelência na contramão do fracasso e da violência escolar?

Com isso, levantamos a tese de que existem conhecimentos fundamentais, consensuados mundialmente, para assegurar máxima aprendizagem a todos(as) estudantes, que têm sido preteridos no âmbito da Educação Física, debatidos em comunidade científica internacional, na qual a produção brasileira deve ter pouco colaborado.

Consideramos que se forem identificadas tanto uma subutilização das evidências científicas de impacto social, quanto a escassez de contribuições significativas de produções brasileiras para o debate internacional, tais ausências podem demonstrar o reflexo de um contexto educacional no qual a experiência tem se consolidado como primazia para a atuação e para a formação docente no Brasil, e talvez no mundo.

Sem a rigorosidade e a transferibilidade de atuações pautadas numa ciência que respalde o ensino na Educação Física, perdemos de vista a função social da pesquisa acadêmica e da prática educativa em promover melhorias na vida das crianças e jovens, ao permitir que o trabalho e a formação docente se caracterizem por conter alto teor opinativo.

Para explorarmos essa tese, utilizamos o documento consensuado na comunidade científica internacional que reúne os principais fundamentos da didática com base em postulados da Psicologia da Aprendizagem. Este documento denominado “Os 20 princípios mais importantes da Psicologia para o ensino e aprendizagem de estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (APA, 2015) reúne as principais evidências científicas da Psicologia para a Educação, com intuito de fornecer contribuições relevantes para o ensino e a aprendizagem.

Ao elucidar quais fatores sociais e comportamentais são inerentes à experiência estudantil e determinantes para a educação e para o desenvolvimento humano, tais como a motivação, a cognição, as interações sociais e a comunicação, os princípios representam esquemas facilitadores da aprendizagem, sendo a escola um ambiente fundamental e os(as) professores(as) agentes essenciais para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal dos estudantes. No documento sobre os princípios mais importantes da Psicologia para a Educação encontram-se argumentos a respeito do como e por que devemos oferecer instruções eficazes e apoio apropriado aos estudantes, elaborar ambientes estimulantes que promovem bem-estar, assim como utilizar adequadamente na docência os recursos de avaliação e de pesquisa (APA, 2015).

Deste modo, além de expor os problemas existentes entre produção de conhecimento qualificado e sua funcionalidade no exercício da profissão docente, a presente tese pretende anunciar possibilidades pelas quais a Educação Física pode promover impacto científico e social aos processos de ensino e aprendizagem, intencionando superar as desigualdades ocasionadas pelo fracasso e pela violência escolar.

Esta pesquisa se constitui em um trabalho de revisão sistemática com o objetivo geral de explorar conhecimentos pautados em evidências científicas de impacto social em produções internacionais no âmbito da Educação Física, a fim de avaliar a relevância do conhecimento produzido e acessado, bem como explorar as contribuições e as lacunas do conhecimento, tendo em vista a superação das desigualdades sociais oriundas do fracasso e da violência escolar⁷.

⁷ Entende-se por desigualdades sociais derivadas do fracasso e da violência escolar barreiras sociais, econômicas e culturais impostas sobre a vida humana pelos meios governamentais, institucionais, comunitários ou

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende: i) identificar os temas emergentes e recorrentes na produção de conhecimento em Educação Física em revistas científicas internacionais e indexadas na *Web of Science*; ii) caracterizar o mapa de relações temáticas existentes com base nos 20 princípios mais importantes da Psicologia para a Educação (APA, 2015); iii) analisar o impacto científico e social do conhecimento produzido, verificando tanto as lacunas quanto às contribuições da produção de conhecimento na Educação Física, considerando a efetividade do conhecimento para os processos de ensino e aprendizagem na área.

relacionais, tais como a manutenção ou o agravamento da precariedade das condições de vida, a pobreza, o analfabetismo, a falta de saneamento básico, o impedimento ao lazer, à cultura e aos instrumentos que facilitam a circulação e a liberdade, assim como a perpetuação do sofrimento causado pelos preconceitos de origem como o racismo, a homofobia, a misoginia, o etarismo, a xenofobia que naturalizam a violência nas relações mediante o abuso físico, psicológico, sexual e pela negligência (Flecha et al., 2024).

3. *EXPLICANDO OS 20 PRINCÍPIOS.*

Antes de prosseguirmos com os procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentaremos “Os 20 princípios mais importantes da Psicologia para o ensino e aprendizagem de estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (APA, 2015), divulgados pela Associação Americana de Psicologia. O documento reúne as principais contribuições da Psicologia para a Educação, atualizadas e revisadas em colaboração com um grupo de psicólogos conhecido como Comissão para a Psicologia na Escola e na Educação, apoiado financeiramente pela Associação Americana de Psicologia. Este documento foi utilizado na tese como base tanto para as buscas quanto para as análises dos resultados provenientes desta revisão.

Os membros da comissão realizaram, ao longo de diversas reuniões, um processo de identificação, seleção, categorização e validação dos conhecimentos mais relevantes para assegurar sucesso nos processos de ensino e aprendizagem. A partir da identificação sistemática de 45 princípios iniciais, o grupo obteve, de modo consensual, os 20 princípios finais, organizados em cinco domínios do funcionamento psicológico. Nas subseções seguintes, cada princípio será apresentado dentro de seu domínio correspondente.

Além dos princípios direcionados de modo geral para estudantes de todas as faixas etárias, também se encontram disponíveis no *website* da APA releituras dos princípios para populações específicas, como a primeira infância, altas habilidades e educação especial, todas elaboradas com base nos mesmos princípios da Psicologia para aprendizagem. As referências podem ser verificadas na íntegra por meio do documento disponível no *website*⁸ da associação.

3.1. Primeiro Domínio - Como os estudantes pensam e aprendem?

→ Princípio 1: “As crenças ou percepções dos estudantes sobre inteligência e capacidade afetam o seu funcionamento cognitivo e aprendizagem” (APA, 2015, p. 7).

Este princípio postula duas formas de mentalidade sobre a inteligência: fixa ou de crescimento. Tais mentalidades estão fortemente vinculadas ao modo como um(a) estudante se relaciona com o próprio processo de aprendizagem, superando ou alimentando as barreiras para que o desenvolvimento cognitivo aconteça. Quando um(a) estudante crê que a inteligência é uma capacidade fixa e inata, com características imutáveis e incontroláveis, a mesma é percebida como uma entidade, cujo empenho e o estudo pouco têm relação com o

⁸ <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty/index>.

sucesso ou fracasso. Estes(as) estudantes, que costumam se orientar por metas de desempenho em detrimento das metas de aprendizagem, frustram-se a cada erro cometido e a cada *feedback* negativo recebido.

Por outro lado, estudantes que percebem a inteligência pela lente da mentalidade de crescimento, costumam se orientar por metas de aprendizagem nas quais o erro faz parte do processo de se engajar em atividades desafiadoras e não o reconhecem como um fracasso, mas como um sinal para que se dediquem ainda mais às tarefas e aos desafios enfrentados.

Deste modo, professores(as) devem fortalecer nos(as) estudantes a mentalidade de crescimento, atribuindo o erro ou o acerto à ausência ou ao exercício do esforço, para que compreendam que o fracasso não ocorre por falta de capacidade. Em outras palavras, por meio do *mindset* de crescimento, os(as) estudantes passam a ter o controle para alterar seus níveis de cognição conforme a dedicação despendida ao longo do tempo, compreendendo que este conjunto de fatores é o que leva ao fracasso ou ao sucesso.

Este princípio é importante para que professores(as) saibam como se comunicar de modo a influenciar positivamente a percepção dos(as) estudantes sobre a própria inteligência, assim como sobre o efeito do esforço sobre a aprendizagem. Por exemplo, é importante que professores(as) estejam atentos a como elogiam seus(as) estudantes para que não associem competência à realização de uma tarefa fácil. Assim, habitua os(as) estudantes para que não relacionem inteligência à rapidez ou ausência de esforço.

Do mesmo modo, é importante que professores(as) direcionem os elogios ao esforço ou à escolha de estratégias inteligentes. Por exemplo, em vez de dizer “como você é inteligente!”, que digam “gostei que você encontrou outra forma para resolver o problema!”. Especialmente quando os elogios são direcionados a estudantes atípicos ou que apresentam alguma dificuldade, pois, inadvertidamente os(as) professores(as) acabam sugerindo que aquele(a) estudante está abaixo dos demais que não recebem elogios realizando as mesmas tarefas.

Muitas vezes, estudantes evitam se arriscar em tarefas desafiadoras por medo de fracassar. Um apoio eficaz consiste na oferta de ajuda para todos(as) os(as) estudantes, seguido de críticas leves e construtivas. Assim evita-se produzir efeitos negativos na crença dos(as) estudantes sobre sua própria capacidade, mesmo partindo de boas intenções, ao passo que alimenta o *mindset* de crescimento sobre o próprio processo de aprendizagem. Portanto, é interessante que as tarefas sejam avaliadas levando-se em consideração o nível de esforço despendido pelos(as) estudante (mínimo, moderado ou incompleto) a fim de que não se estabeleça uma relação negativa com um possível temor ao erro.

→ Princípio 2: “O que os estudantes já sabem afeta a aprendizagem” (APA, 2015, p. 9).

Este princípio indica a existência de duas importantes atribuições da docência que devem ser trabalhadas com os(as) estudantes, denominados de crescimento conceitual e mudança conceitual. Tais processos estão correlacionados ao que os(as) estudantes já sabem sobre um tema ou conceito, pois o que já foi aprendido em outros contextos interage com o conteúdo trabalhado na escola. Deste modo, o que foi aprendido deverá ser ampliado e aprofundado por meio do crescimento conceitual ou revisto para que ocorra uma mudança conceitual, caso haja erro ou inconsistência de informação, o que restringe o conhecimento do estudante a “concepções equivocadas”, ou “concepções alternativas”.

Uma avaliação formativa inicial pode ser aplicada para verificar o estado do conhecimento dos(as) estudantes sobre o assunto trabalhado. É importante indicar que as concepções equivocadas ou alternativas comumente estão enraizadas e persistem à mudança conceitual. Por isso, a mudança conceitual é um desafio muito maior para os(as) professores(as) do que promover o crescimento conceitual em seus(as) estudantes quando estes(as) já possuem algum conhecimento coerente sobre o tema a ser trabalhado.

A utilização de interações significativas e reflexivas entre estudantes com diversos níveis de entendimento sobre um assunto tem efeito positivo sobre a mentalidade dos estudantes, potencializando a aprendizagem que apoia o processo de mudança conceitual. Quando concepções equivocadas persistem, provocar dissonâncias perceptivas entre o que pensam e a informação correta sobre o tema estudado é essencial para provocar uma auto reflexão e, conseqüente, revisão conceitual.

→ Princípio 3: “O desenvolvimento cognitivo dos estudantes e a aprendizagem não estão limitados por estágios gerais de desenvolvimento” (APA, 2015, p. 10).

Diferentemente do que já foi pressuposto com base na teoria dos estágios, na qual acreditava-se que para uma criança aprender uma habilidade ou conceito ela necessariamente deveria primeiro atingir determinado estágio de desenvolvimento relativo a uma idade ou ano escolar, descobriu-se que, na verdade, a cognição se desenvolve, sobretudo, por estímulos interacionais. Por isso, ainda que a apreensão de certas competências seja facilitada por estruturas cognitivas formadas originalmente no próprio esquema biológico, tais como a predisposição de genes que fornecem orientação para o domínio de habilidades, eventos e conteúdos, o contexto e a interação interpessoal com pessoas mais experientes, ou com materiais complexos, impulsiona a cognição dos seres humanos para níveis mais avançados.

A familiaridade com um tema e a participação ativa em uma comunidade facilitam igualmente o desenvolvimento da cognição.

Para saber qual atividade ou proposta é adequada ao processo de desenvolvimento de cada estudante, professores(as) devem reconhecer os níveis iniciais de conhecimento que os(as) estudantes possuem quando chegam na escola. Essa linha de base serve para identificar a zona de desenvolvimento proximal, aquela em que o objetivo traçado deve estar um passo adiante do que o(a) estudante já sabe, a ponto de ser desafiador e ao mesmo tempo alcançável. Neste processo, pouco a pouco, a cognição vai se expandindo e se aprofundando.

→ Princípio 4: “A aprendizagem se baseia no contexto. Aprendizagem generalizada em novos contextos não é espontânea, mas, pelo contrário, precisa ser facilitada” (APA, 2015, p 11).

Este princípio refere-se a como o contexto condiciona, inicialmente, a aprendizagem e como pode, posteriormente, contribuir para o desenvolvimento avançado da cognição em novos contextos. Assim, o ensino voltado para compreensão em vez da memorização é fundamental para que os(as) estudantes possam apreender conceitos fundamentais. Somente por meio da compreensão é que, posteriormente, os(as) estudantes podem obter sucesso ao serem estimulados a generalizar a aplicação dos conceitos em novos contextos.

Assim, a mediação do(a) professor(a) é um elemento chave para o domínio da generalização. A fim de potencializar o aprendizado, o conhecimento pode ser organizado com base em princípios fundamentais trabalhados em exercícios de generalização. O aumento gradativo da complexidade tende a estimular desenvolvimento do raciocínio igualmente complexo, por exemplo, a comparação de diferentes contextos, assim como a aplicação do conhecimento no mundo real e nas vivências do cotidiano.

→ Princípio 5: “Adquirir habilidade e conhecimento de longo prazo depende enormemente da prática” (APA, 2015, p 12).

Este princípio apresenta relação direta entre memória de longo prazo e aprendizagem. O processamento dos estímulos recebidos pelas pessoas em seu cotidiano ocorre, inicialmente, por meio da atenção e codificação, assimilado primeiro pela memória de tempo e capacidade limitadas, chamada memória de curto prazo, ou memória de trabalho.

Para que os estímulos se concretizem como aprendizagem permanente, é preciso que o conhecimento seja transferido para a memória de longo prazo, cuja organização e capacidade de armazenamento são imensamente maiores. A fim de que a transferência ocorra com sucesso, a prática deliberada, que envolve atenção, ensaio e repetição, deve ser uma das

principais estratégias utilizadas e muitas vezes suficiente para se adquirir aprendizagem especializada.

Para facilitar a transferência do conhecimento para a memória de longo prazo, é fundamental que professores(as) motivem a prática constantemente, sabendo que é uma atividade intensa e desafiadora que exige concentração e perseverança. A prática distributiva e intercalada favorece a eficiência e é uma das possibilidades para o processamento da aprendizagem na memória de longo prazo. É importante que os(as) estudantes saibam que o esforço da prática irá produzir efeitos diretos na aprendizagem e no desempenho. A fim de facilitar a retenção, os exercícios devem ser aplicados em diversas situações, com intervalos espaçados e boa frequência de repetição, de modo que exijam gerar informações com base no que já foi ensinado e aprendido.

→ Princípio 6: “Dar *feedback* aos estudantes de maneira clara, esclarecedora e no momento oportuno é importante no processo de aprendizagem” (APA, 2015, p. 14).

Todo processo de aprendizagem deve ter como foco os objetivos de aprendizagem e é preciso que tais objetivos sejam evidentes para os(as) estudantes no momento da aprendizagem. Esse recurso pode ser facilitado com a exposição de metas a serem atingidas em relação ao atual estado do conhecimento sobre o conteúdo a ser assimilado. Se utilizado corretamente, o *feedback* é uma ferramenta altamente eficiente de ensino, se for fornecido de modo regular, específico e explicativo tendo relação direta com o desempenho e, se possível, com as metas de aprendizagem previamente estipuladas.

Por isso, ainda que bem intencionados(as), quando professores(as) dizem “bom trabalho”, poucas dicas são ofertadas aos(às) estudantes sobre quão próximos ou distantes estão das metas de aprendizagem, ou ainda o que devem produzir para melhorarem seu desempenho. Além do mais, o tempo em que se disponibiliza o *feedback* tem influência sobre seu efeito, por isso é importante adequá-lo de quanto em quanto tempo deve ser oferecido. Geralmente, quanto mais próximo de um teste ou exercício aplicado melhor é o efeito do *feedback* sobre a aprendizagem. Igualmente, o modo que é comunicado afeta diretamente a motivação dos(as) estudantes, sendo mais eficaz quando se reduz a negatividade e ressalta os esforços significativos sobre a compreensão e o trabalho executado.

→ Princípio 7: “Habilidades autorreguladoras ajudam no processo de aprendizagem e podem ser ensinadas aos estudantes” (APA, 2015, p. 15).

Os(as) estudantes necessitam de apoio para aprender a organizar o planejamento individual de execução do estudo. Habilidades autorreguladoras são aquelas que fortalecem o

hábito de estudar, tais como a sustentabilidade da atenção, capacidade de organização, planejamento, autocontrole e memorização. Tais habilidades estão sujeitas ao aprimoramento pelo reforço e podem ser adquiridas ao longo do tempo.

Elementos fundamentais para estimular a autorregulação provém das interações e da estrutura do ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, professores(as) devem investir no modo como apresentam as instruções prezando pelo direcionamento dos objetivos e metas de aprendizagem, com o auxílio de demonstrações e explicações sobre os componentes das tarefas. É importante que os(as) estudantes aprendam a organizar as atividades por níveis de complexidade relativos ao tempo de prática necessária para a compreensão de um tema em profundidade.

→ Princípio 8: “A criatividade dos estudantes pode ser estimulada” (APA, 2015, p. 15).

Este princípio rompe com a crença popular do dom da criatividade. Longe de ser uma capacidade inata, sobre a qual se acredita que as pessoas nascem providas ou desprovidas biologicamente, a criatividade se define pela produção de novas ideias com base em conhecimentos já adquiridos para solucionar problemas e avaliar estratégias em determinado contexto ou situação. Em outras palavras, consiste em uma ação reflexiva que pode ser desempenhada por qualquer pessoa. Na atual sociedade, onde as informações são massivamente compartilhadas, a criatividade é um recurso mental extremamente valioso para que a juventude obtenha sucesso acadêmico, laboral, pessoal e relacional.

Estudantes devem ser estimulados a superar os misticismos em relação à criatividade e a apreender o cultivo da criatividade pela disciplina do pensamento. Para isso, são úteis atividades variadas que possibilitem oportunidades de disciplinar o pensamento criativo diante de tarefas que exijam criar, resumir, desvelar, prever, imaginar e inventar com base em informações já aprendidas, em tarefas tanto individuais como de grupos.

O pensamento criativo deve ser estimulado de modo que o mesmo se torne resultado direto do processo de aprendizagem. Estratégias para o cultivo do pensamento criativo consistem em incentivar a aplicação e a transposição do conhecimento entre diferentes áreas e situações, assim como a admissão de uma ampla variedade de respostas e formas de resolução dos problemas abordados durante as aulas.

3.2. Segundo Domínio - O que motiva os estudantes?

→ Princípio 9: “Os estudantes tendem a apreciar o processo de aprendizagem e ter um melhor desempenho quando estão mais motivados intrinsecamente do que extrinsecamente para alcançar seus objetivos” (APA, 2015, p. 17).

A experiência da motivação intrínseca diz respeito ao engajamento em atividades ou tarefas acompanhadas por sentimentos diretamente relacionados à satisfação e ao prazer que a própria atividade proporciona independentemente da existência de recompensas externas e posteriores. De modo contrário, a motivação extrínseca é aquela que faz com que as pessoas se engajem em uma atividade na expectativa de alcançar algo para além da realização da atividade em si.

Mais uma vez, a orientação para a realização das atividades e o fornecimento adequado de *feedback* podem ser uma fonte de incentivos que despertem o interesse intrínseco dos(as) estudantes. Uma estratégia de abordagem envolve promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas, reconhecidas como autonomia, competência e relacionamento. Por exemplo, para satisfazer a sensação de autonomia, pode-se oferecer a realização de escolhas nas tarefas instrumentais ou a participação na construção dos acordos de convivência, mobilizando intrinsecamente a motivação dos(as) estudantes.

→ Princípio 10: “Os estudantes persistem diante de tarefas desafiadoras e processam informações mais profundamente quando adotam metas de domínio (aquisição de conhecimento) ao invés de metas de desempenho” (APA, 2015, p. 18).

A orientação por metas de domínio ou de desempenho está relacionada a fatores motivacionais e a mecanismos de enfrentamento diante do erro ou fracasso. De um modo se compreende que a aprendizagem é um processo orientado para aprimorar o domínio das competências e adquirir novas habilidades, de tal forma que o erro é parte do processo de aprendizagem. Por outro lado, focar em metas de desempenho sujeita os(as) estudantes a se preocuparem excessivamente com a performance, especialmente quando comparam-se com outras pessoas, levando-os(as) a comportamentos de evitação pelo receio de não serem capazes de demonstrar um ideal esperado.

Professores(as) podem organizar o ensino orientado para metas de domínio a fim de minimizar atitudes negativas diante do estudo. Por exemplo, é interessante comentar sobre o esforço individual e o progresso obtido nas realizações atuais em relação ao passado, assim como oferecer elogios sempre vinculados a *feedbacks* que estimulem a repetição da tarefa visando alta qualidade. Sempre que possível, evitar comparações entre o desempenho dos(as)

estudantes, focando apenas no desempenho anterior com o presente, de modo que os erros não sejam fortemente destacados, mas vistos como oportunidades de aprimorar o aprendizado.

A individualização da instrução também é um fator determinante, considerando o ritmo de aprendizagem que cada pessoa tem. Quando possível, oportunizar que estudantes definam e monitorem os prazos e o progresso alimenta a responsabilidade e a autonomia sobre o próprio trabalho. Entretanto, a individualização não significa o isolamento, pois a cooperação entre estudantes com diferentes níveis de domínio sobre um mesmo assunto estimula a criação de comunidades de apoio para a aprendizagem.

→ Princípio 11: “As expectativas que os professores têm a respeito dos seus estudantes afetam as oportunidades que eles têm para aprender, sua motivação e seus resultados de aprendizagem” (APA, 2015, p. 20).

As expectativas criadas sobre os(as) estudantes têm poderes maiores do que popularmente se acredita. Muitas vezes tais expectativas funcionam como uma espécie de profecia autorrealizável na qual os(as) estudantes estigmatizados assumem o papel atribuído sobre eles e elas. Assim, são destituídos os “baderneiros”, os “burros”, os “lerdos”, os “mal educados” de serem mais do que aquilo que pensam e maldizem deles nos corredores, nas aulas e nas salas dos(as) professores(as).

Isto porque as crenças e as expectativas dos professores e professoras moldam as relações estabelecidas com cada estudante e tendem a decair sobre aqueles(as) socialmente estigmatizados que têm suas capacidades intelectuais tradicionalmente invalidadas. O formato das aulas, a abordagem, as práticas, o nível das atividades, a disposição para o ensino, a qualidade do *feedback* oferecido, entre outros fatores que se vinculam aos resultados de aprendizagem idealmente antecipados e os métodos de avaliação aplicados, são apresentados para cada estudante de uma maneira quando há altas expectativas de modo diferente de que quando há baixas expectativas criadas.

Ainda que o ritmo, o desempenho e o domínio sejam particulares em cada estudante, é importante que os professores e professoras cultivem e comuniquem as altas expectativas que possuem sobre todos e todas. Deste modo, um histórico acadêmico ruim não deve ser limitante para as altas expectativas, especialmente quando se trata de estudantes pertencentes às minorias sociais. Verificações constantes da própria expectativa sobre os(as) estudantes devem ser realizadas de modo a verificar a quantidade e a qualidade de atenção dedicada a todos e todas, comparar os tipos de *feedback* ofertados a cada estudante, assim como perceber

se há uma distribuição equitativa dos espaços a serem ocupados em relação à proximidade do(a) professor(a) que esses espaços proporcionam.

→ Princípio 12: “Definir metas de curto prazo (proximais), específicas e moderadamente desafiadoras aumenta a motivação mais do que estabelecer metas de longo prazo (distais), genéricas e excessivamente desafiadoras.” (APA, 2015, p. 21).

A definição de metas envolve o estabelecimento de objetivos desafiadores, porém realizáveis de acordo com um padrão de desempenho esperado. O exercício de definir metas de curto prazo, específicas e realizáveis gera uma concretude que possibilita monitorar o progresso com base em ações reais, de tal forma que alimente a motivação do(a) estudante em dispor deste exercício com base na autoeficácia percebida para desenvolver autonomia.

3.3. Terceiro Domínio - Por que o contexto social, as relações interpessoais e o bem-estar emocional são importantes para o aprendizado do estudante?

→ Princípio 13: “A aprendizagem está situada em contextos sociais múltiplos” (APA, 2015, p. 22).

É fundamental conhecer o modo como os(as) estudantes interagem nos diversos contextos em que participam (comunidade, família, grupo de iguais) e as referências culturais que são compartilhadas (crenças, valores, linguagens e modelos de comportamento), pois as influências dessas esferas se manifestam interagindo entre si, de tal forma que a integração dos(as) professores(as) com esses ambientes tende a garantir maior eficácia no ensino e facilitar a comunicação entre as pessoas e os saberes partilhados em cada contexto.

Este princípio sugere que o ambiente de classe seja percebido como uma “cultura de sala de aula”, na qual as experiências e os significados possam ser partilhados, promovendo um ambiente seguro por meio da construção conjunta de valores e crenças que correspondam a expectativas de comportamentos coerentes com o estabelecimento de relações igualitárias. Mais do que participar da comunidade local, de modo a gerar conexões entre o aprendizado escolar e a vida cotidiana, é essencial que as famílias se sintam bem-vindas para se envolverem na educação de suas crianças, considerando o fortalecimento da aprendizagem que este envolvimento agrega ao ensino.

→ Princípio 14: “As relações interpessoais e a comunicação são fundamentais no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes” (APA, 2015, p. 23).

Este princípio enfatiza a importância da intersubjetividade para a aprendizagem, de tal forma que as habilidades sociais se tornam fundamentais, como a comunicação respeitosa de sentimentos e pensamentos, bem como o convívio escolar é um contexto crítico para o ensino e a prática de comportamentos verbais e não-verbais.

Por isso, é necessário que professores(as) estabeleçam, desde o início do ano letivo, os valores e as regras para a construção de um ambiente seguro para todas as pessoas, solidário, conduzido por comportamentos coerentes que possam ser aprendidos no cotidiano escolar, com *feedbacks* adequados, em vez de simplesmente esperar que tais comportamentos aconteçam naturalmente. A qualidade do clima social é de responsabilidade primeira do(a) professor(a) e os(as) estudantes também aprendem pelo modelo, sendo indispensável para a prática docente uma comunicação objetiva e com escuta respeitosa.

→ Princípio 15: “O bem-estar emocional influencia o desempenho educacional, a aprendizagem e o desenvolvimento” (APA, 2015, p. 24).

Não é possível esperar desempenho acadêmico de um(a) estudante em sofrimento. Estar emocionalmente bem é um requisito mínimo para um desenvolvimento saudável em todos os aspectos da vida. Este princípio abrange o autoconceito, a autoestima, a autoeficácia e o controle de si como componentes que impactam diretamente o bem-estar emocional, a depender de como são percebidos por cada estudante. Ademais, os sentimentos associados ao bem-estar, como a felicidade, a calma e o contentamento, tal qual habilidades positivas de enfrentamento, compõem um perfil emocionalmente saudável que pode ser aprendido mediante compreensão, expressão e regulação, tanto das próprias como diante das emoções dos(as) colegas de turma.

Este princípio reitera a importância de um clima de sala seguro, confortável e estimulante para promover o bem-estar entre os(as) estudantes. A comunicação, a segurança, a aceitação e o apoio social devem ser demonstrados nas ações dos(as) docentes e ensinados como caminhos para o desenvolvimento emocional. Mais uma vez, a expectativa sobre o clima e o comportamento deve ser explícita, com exemplos positivos do que se espera, partindo da monitoração constante para garantir o incentivo de todos(as), mesmo que no passado tenham demonstrado um comportamento inadequado.

3.4. Quarto Domínio - Como as atividades em sala de aula podem ser melhor conduzidas?

→ Princípio 16: “As expectativas com relação à conduta em classe e à interação social são aprendidas e podem ser ensinadas usando princípios de comportamento comprovados e instruções eficazes em sala de aula” (APA, 2015, p. 26).

A aprendizagem instrumental depende tanto das habilidades acadêmicas quanto das relacionais. O comportamento contextualizado e a função que determinado comportamento possui na obtenção dos resultados derivados da ação são elementos essenciais para promover uma substituição de comportamentos indesejáveis. O ensino não deve ser destinado somente àqueles(as) que se demonstram prontos(as), mas também aos(às) estudantes que apresentam dificuldades em se concentrar ou que provocam conflitos sociais que possuem o mesmo direito a uma educação de qualidade.

Diante disso, a psicologia comportamental voltada para a educação oferece evidências eficazes para traduzir os valores e as expectativas em atitudes visíveis por todas as pessoas. As estratégias disciplinares proativas tendem a ser mais eficientes se postas em prática desde o início e reforçadas durante todo o ano letivo. Destacamos algumas delas: o estabelecimento de regras comportamentais que antecipem atitudes indesejadas funcionam melhor do que as estratégias reativas aos problemas, o exercício do reforço e elogio de comportamentos desejados, ignorar os inadequados diante do grupo para que a atenção seja propositalmente depositada no comportamento desejado, antecipação de correção e consequências planejadas sobre os comportamentos indesejados e, por último, o reforço constante de altas expectativas, bem como das boas relações, inter e intrapessoais, para todos(as) estudantes.

→ Princípio 17: “Uma condução eficaz da sala de aula baseia-se na capacidade do professor em: (a) definir e comunicar altas expectativas, (b) alimentar relacionamentos positivos consistentemente, e (c) proporcionar apoio de alta qualidade ao estudante” (APA, 2015, p. 27).

A estrutura e o apoio são os elementos mais relevantes que podem ser ofertados aos(às) estudantes para se estabelecer um clima de ensino eficaz. A estrutura diz respeito à objetividade das regras e das expectativas sobre as metas de aprendizagem e comportamentos, assim como sobre a organização do ambiente e previsibilidade idealizada por um planejamento adequado. De modo complementar, o apoio docente deve ser responsivo, transmitindo segurança, altas expectativas, cuidado, afeto, e reforço positivo do que se espera por meio de uma comunicação que evidencie o comprometimento com a

aprendizagem de todos e todas para que atinjam as expectativas acadêmicas e comportamentais.

3.5. Quarto Domínio - Como avaliar o progresso do estudante?

→ Princípio 18: “As avaliações formativas e somativas são importantes e úteis, mas requerem abordagens e interpretações diferentes” (APA, 2015, p. 29).

Avaliações formativas são aquelas que permitem identificar o nível de desempenho em relação a uma meta de aprendizagem específica, gerando informações úteis para auxiliar na continuidade do ensino a fim de atingir as metas estipuladas. Tratam-se de progressões e podem incluir formas abrangentes como debates, colaborações em grupos, autoavaliação e avaliação dos pares, sempre acompanhadas de *feedback* descritivo sobre onde o(a) estudante se encontra e onde espera-se que ele(a) chegue.

→ Princípio 19: “As habilidades, conhecimentos e competências dos estudantes são melhor medidos através de processos avaliativos fundamentados na ciência psicológica com padrões bem definidos para garantir qualidade e conformidade com as regras” (APA, 2015, p. 30).

Os processos avaliativos, somativos ou formativos, devem possuir um nível de qualidade atestado por meio de evidências científicas que assegurem confiabilidade aos processos com o intuito de inferir adequadamente os conhecimentos, habilidades e competências de cada estudante.

O senso de justiça é fundamental na validação dos testes e tarefas avaliativas, por isso é indispensável que os(as) professores(as) se atentem a quanto do que foi avaliado condiz com a intenção da avaliação e quanto não foi intencional, assim como refletir sobre as consequências que podem se desdobrar dos processos avaliativos. Afinal, um mesmo teste é útil para mensurar certas coisas e não outras e isso é preciso estar claro para qualquer pessoa envolvida no processo. Ademais, maior confiabilidade pode ser agregada por meio da repetição, em situações diferentes, ao longo do tempo, com o cuidado de garantir que pessoas de grupos culturais diferentes não sejam privilegiadas nos processos avaliativos.

→ Princípio 20: “A análise dos dados de uma avaliação depende de uma interpretação clara, apropriada e justa” (APA, 2015, p. 31).

Este princípio aprofunda a compreensão sobre os cuidados necessários para analisar os dados originados em uma avaliação. Primeiramente, os resultados de uma avaliação não devem inferir sobre aspectos para os quais não tenha sido planejada, o que certifica uma

análise minimamente adequada sobre os dados. Segundo, como se trata de um processo comparativo, é importante se atentar para quais comparações estão sendo submetidas as respostas e ações dos(as) estudantes de modo a privilegiar a comparação com modelos aceitáveis/inaceitáveis, em vez de comparações entre os(as) estudantes; que se tenham critérios bem definidos para os cortes ou indicadores de desempenho. Por fim, estando ciente que todo processo avaliativo terá seus pontos fortes e fracos, é importante cultivar uma boa comunicação com os(as) estudantes e familiares sobre os resultados das avaliações e suas consequências, pois os resultados podem gerar impactos significativos sobre as pessoas.

Apresentados os domínios e os princípios do documento APA, voltamos a afirmar que, com o objetivo de explorar a produção de conhecimento por meio de parâmetros científicos de impacto social, esta pesquisa se baseia nos princípios distribuídos em cinco áreas do funcionamento psicológico, que envolvem a cognição, a motivação, o contexto social, bem-estar emocional e os procedimentos avaliativos. Ainda que não seja uma produção específica do âmbito da Educação Física, defendemos sua utilização justamente pela relevância deste conhecimento para a eficácia dos processos de aprendizagem para todas as idades, em qualquer situação de ensino.

Nesta seção, foram resumidos os 20 princípios da Psicologia para a Educação de modo a destacar conhecimentos pautados em evidências científicas robustas que garantem melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Na seção seguinte, serão encontrados os parâmetros epistemológicos e metodológicos que orientam esta pesquisa, assim como as justificativas pelas quais foram escolhidas as abordagens pragmática e comunicativa, ainda pouco exploradas na Educação Física brasileira. Os 20 princípios compõem a orientação investigativa da revisão e da análise dos dados.

4. CONCEPÇÕES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA.

Nesta sessão, apresentamos os componentes epistemológicos e metodológicos que caracterizam a pesquisa desenvolvida, primeiramente conceituando cada um desses termos relacionado às próprias orientações do trabalho. A fim de nos distanciar de um entendimento neutro de produção acadêmica e científica, optamos por elucidar o discurso a fim de buscar coerência com a prática. Com isso, compreendemos que a perspectiva filosófica é indissociável do processo de produção de conhecimento científico que, segundo Faria (2022, p. 79)

caracteriza-se pelo rigor com que se reveste sua aquisição. Não se trata do conhecimento que produz a verdade, mas daquele que pode assegurar sua condição pelo método com que foi obtido e pela sua consistência e robustez. Conhecimento científico é o que decorre da busca metodologicamente orientada pelo que encontra *oculto* sob a capa do visível imediato.

Nesse sentido, o método científico trata-se de um componente mais abrangente do que um conjunto de ferramentas e técnicas que serão utilizadas para realizar pesquisas (Faria, 2022). A metodologia pretende conduzir e orientar os processos de investigação que estão diretamente vinculados à concepção ontológica que, por sua vez, corresponde ao modo pelo qual enxergamos a realidade e, conseqüentemente, medeia a relação entre o ser social que pesquisa e o objeto ou fenômeno investigado.

A dimensão ontológica corresponde ao que Creswell e Creswell (2021) conceituam como perspectivas filosóficas referentes à compreensão do mundo ou, ainda, conforme compreendido por Gómez e colaboradores(as) (2006), trata-se do entendimento sobre a realidade social. Cada estudioso ou estudiosa poderá apresentar uma seleção de concepções ontológicas consensuadas nas Ciências Sociais. Aqui incluímos as perspectivas mencionadas por Gómez e colaboradores(as) (2006), nomeadas: objetiva, subjetiva, dialética e comunicativa; complementadas por àquelas estabelecidas por Creswell e Creswell (2021), a saber: pós-positivista, construtivista, transformativa e pragmática.

Com efeito de objetividade para este relatório de pesquisa, seguimos com aquelas concepções ontológicas ou perspectivas filosóficas às quais esta pesquisa se filia: comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006), transformativa e pragmática (Creswell; Creswell, 2021). Assim sendo, entendemos a realidade social por se constituir de uma natureza comunicativa, de tal modo que existe uma realidade externa à subjetividade e à mente humana, mas que os significados sobre esta realidade são comunicativamente constituídos,

em razão da capacidade que possuem as pessoas em interpretar e atribuir intersubjetivamente sentidos consensuados a ela.

De modo complementar, uma perspectiva filosófica transformativa institui como função da pesquisa científica à transformação social para superação das desigualdades e libertação de populações oprimidas por meio da justiça social, da criação colaborativa de conhecimento, negando a neutralidade política do papel da ciência no mundo (Creswell; Creswell, 2021).

Ao mesmo tempo, partimos de uma perspectiva pragmática na qual se faz eticamente imperiosa a preocupação com as consequências oriundas do conhecimento produzido e no mundo aplicado. As noções de verdade, para essa perspectiva, têm como referência o funcionamento no tocante às consequências esperadas diante da utilização do conhecimento produzido (Creswell; Creswell, 2021). Essa pesquisa defende o impacto social positivo do conhecimento como consequência fundamental para a continuidade da produção e reprodução de qualquer conhecimento.

Resumindo, compreendemos que a realidade social é de natureza comunicativa, na qual o conhecimento é produzido de modo intersubjetivo e deve ser avaliado diretamente pelos resultados decorrentes de sua utilização no mundo. Por meio do debate entre pares, a nível internacional, com a colaboração dos(as) participantes, a pesquisa acadêmica se insere em um modo de produção de conhecimento comprometido com a promoção ao direito universal advindo dos benefícios conquistados em razão do progresso científico para o melhoramento da vida das pessoas.

A epistemologia, desde a modernidade até os dias atuais, possui uma compreensão abrangente, contemplando tanto a ideia de teoria ou filosofia do conhecimento ou, ainda, atua diretamente sobre o ato de produção do conhecimento em si. Existiu um período reconhecido como pré-epistemológico, situado na era de Sócrates, Platão e Aristóteles, no qual dois polos epistemológicos compartilhavam o debate sobre a produção de conhecimento: racionalismo puro ou idealismo e empirismo puro ou experimental (Faria, 2022). Ambos os polos formaram as bases para o desenvolvimento das Dimensões Epistemológicas Básicas⁹

⁹ De acordo com Faria (2022), até o momento, os conhecimentos científico, filosófico e tecnológico envolvem seis Dimensões Epistemológicas Básicas aplicadas às Ciências Humanas, Sociais e em Estudos Organizacionais objetivamente reconhecidas em razão das teorias e metodologias propostas em suas bases fundantes. São elas: o positivismo, o materialismo-histórico, o pragmatismo, a fenomenologia, o funcionalismo e o estruturalismo. O que caracteriza cada uma é o modo como os elementos constitutivos precisamente se relacionam, considerando a relação consciência↔matéria nas diferentes formas de conceber o mundo e criar explicações sobre a realidade. Nesse sentido, mais do que enquadrar a pesquisa num modelo epistemológico, a escolha prática da Dimensão Epistemológica pelo(a) pesquisador(a) corresponde diretamente ao modo de compreender o mundo,

mundialmente reconhecidas (positivismo, materialismo-histórico, pragmatismo, fenomenologia, funcionalismo e estruturalismo¹⁰).

Dentre as formas de entendimento sobre epistemologia, nesta pesquisa, assimilamos o termo diretamente ao processo sistemático e crítico sobre o qual o conhecimento é social e historicamente produzido, de tal forma que não pode se dissociar da ontologia e da metodologia sob as quais está submetida a relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível (Faria, 2022).

A rigorosidade a qual é sujeita a produção do conhecimento científico implica coerência entre o problema exposto, os objetivos da pesquisa e os atos epistemológicos que se alinham à lógica existente entre as escolhas ontológicas e metodológicas para se formular um conhecimento que possa ser reconhecido como verdadeiro. Por sua vez, o conhecimento verdadeiro depende do sistema de referência epistemológica que orienta sua produção e exposição ao mundo (Faria, 2022).

É importante frisar que não se trata de uma compreensão relativista, na qual tudo pode ser ou não ser ao mesmo tempo. O conhecimento não é relativo em si mesmo, mas “o conhecimento é concernente a um fato, um fenômeno, uma ideia, que expressa uma relação segundo uma referência ontológica, epistemológica e metodológica” (Faria, 2022, p. 130).

Assim, partimos de uma dimensão epistemológica pragmática, na qual o conjunto de normas e convenções que historicamente possibilitam ao conhecimento científico se distinguir como verdadeiro se confirma, unicamente, ao se pretender útil à vida humana (Faria, 2022).

De antemão, é necessário enfatizar que não nos apoiamos em compreensões superficiais do termo pragmatismo que direcionam o entendimento para uma conotação absolutamente esvaziada, como sinônimo de ação ou prática destituída de caráter reflexivo. Nos afastamos de qualquer compreensão que, conforme Freire (2020) veementemente chama atenção, se diz favorável aos discursos neoliberais “pragmáticos” que tensionam a vida para um ideal determinista da existência onde nos restariam apenas a acomodação, a adaptação e a sobrevivência.

William James (1979), um dos principais intelectuais da dimensão pragmática de produção do conhecimento, defendeu o equilíbrio entre os polos epistemológicos, idealismo e

considerando igualmente as condições determinadas pelo objeto quanto à adequação teórica e técnica-instrumental da práxis da pesquisa.

¹⁰ Faria (2022) considera as chamadas epistemologias do sul como parte do materialismo histórico e o pós-estruturalismo como continuidade do estruturalismo, não apresentando ainda, nenhum dos dois, consistência ou corpo próprio que caracterize novas epistemologias.

empirismo, como solução para a colisão entre as ideias que representam cada pensamento. Julgando pensamento racionalista como um espírito terno e dedicado aos princípios abstratos e eternos, ao passo que o empirismo se equivale a um espírito duro, estreitamente devotado aos fatos da realidade, James (1979) defendeu que a confluência entre ambos é o caminho para superar o mais antigo impasse filosófico, assim como para favorecer o avanço do conhecimento. Deste modo, instituiu o pragmatismo como proposição que reúne sistematicamente as diferentes concepções sobre o mundo.

O marco epistemológico, defendido por James (1970), estabelece o pragmatismo como uma teoria da verdade por meio da relação estabelecida entre o pensamento e o objeto¹¹, que depende do método científico como garantia de rigor necessário para se produzir conhecimento verdadeiro. Na dimensão pragmática (James, 1979), a razão de ser da produção do conhecimento tem a ver com a utilidade prática da aplicação deste conhecimento à realidade, sendo que as teorias e as abstrações racionais funcionam como instrumentos de ação no mundo, que devem desempenhar alguma função ou criar meios pelos quais os problemas podem ser resolvidos.

A incidência da epistemologia sobre a metodologia, evoca no pragmatismo (James, 1979) a localidade histórica da produção do conhecimento, cuja relação entre fatos e crenças acumuladas pela humanidade transmuta entre o passado, o presente e o futuro. Assim, o conhecimento sobre o mundo vai sendo acumulado com base na observação e na experimentação. É incompleto e, de tempos em tempos, sofre constantes alterações, provocando mudanças de opiniões e transformando as formas de encarar a realidade.

O método científico, por outro lado, possui um parâmetro avaliativo que permite verificar e validar os fatos com base na comparação das consequências práticas que determinado conhecimento gerou para a realidade. Assim, o método científico pautado no pragmatismo (James, 1979) deve, substancialmente, validar as hipóteses por meio da análise da soma das consequências considerando a utilidade do conhecimento para produzir verdades verificáveis sobre o mundo.

¹¹ O idealismo parte da primazia do pensamento, que tem no seu extremo assunção do como pensamento agente causal da realidade, deslocando o foco da produção do conhecimento para o sujeito pensante e, no extremo oposto, o empirismo radical reflete a tentativa de conhecer exatamente os princípios da realidade, que independe da existência de um sujeito (Farias, 2022).

4.1. Desenho metodológico.

Em todas as dimensões epistemológicas, o método pretende conduzir e orientar os processos de investigação vinculados à concepção ontológica que medeia a relação entre o ser social, que pesquisa, e o fenômeno a ser investigado (Faria, 2022).

Em acordo com o pragmatismo, esta pesquisa possui caráter qualitativo e exploratório (Creswell; Creswell, 2021), cujo tratamento dos dados é essencialmente interpretativo, tanto para a criação de categorias como para a emissão de conclusões sobre as informações coletadas. Pela própria característica da pesquisa qualitativa, os fenômenos costumam ser analisados em uma perspectiva abrangente que busca considerar toda complexidade da realidade social.

Além disso, os dados coletados em uma pesquisa qualitativa são comumente tratados de forma indutiva e dedutiva (Creswell; Creswell, 2021). Por meio de abstrações, os dados são organizados conforme o reconhecimento de padrões, categorias e tópicos, de tal forma que possam apoiar ou direcionar as argumentações a respeito das unidades temáticas, assim como apoiar ou refutar as hipóteses da pesquisa.

A subjetividade do(a) pesquisador(a), situada em um contexto histórico-social específico, é um fator de influência direta sobre os resultados da investigação qualitativa. A reflexividade é o processo pelo qual os dados da pesquisa encontram sentido nas características particulares de quem pesquisa compondo o papel do(a) pesquisador(a) na interpretação dos resultados (Creswell; Creswell, 2021).

Em coerência com as argumentações teóricas reunidas até aqui, sendo essa uma pesquisa que transita entre as concepções comunicativa, transformativa e pragmática da produção do conhecimento, optamos por elaborar o desenho de pesquisa sob a orientação teórica da Metodologia Comunicativa (Gómez *et al*, 2006), com base nos procedimentos designados pela declaração PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses*¹²) para pesquisas de revisões sistemáticas.

Igualmente importante declarar, como advertem Creswell e Creswell (2021), com quem e para quem este conhecimento pretende ser elaborado e dirigido. Por tratar-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, certos elementos específicos de uma pesquisa de campo não estão presentes, tais como pessoas entrevistadas, ambientes visitados e ações desenvolvidas *in loco*. Isto não significa a inexistência de um público com o qual se pretenda

¹² Tradução: itens de relatório preferidos para revisões sistemáticas e meta-análises.

dialogar com base neste conhecimento, no caso, professores e professoras de Educação Física em exercício, assim como estudantes de graduação que pretendem atuar no ensino básico.

A Metodologia Comunicativa (MC), que inaugura nas ciências sociais uma forma de minimizar o degrau epistemológico que existe tradicionalmente entre pesquisadores(as) e sujeitos de pesquisa, pauta-se no debate público como o meio pelo qual se atua a favor da cocriação entre pesquisadores e população na produção científica.

Dialogar diretamente com professoras e professores, estudantes e com profissionais-pesquisadores é coerente com o objetivo de avaliar o impacto da produção e utilização do conhecimento sobre ensino e aprendizagem na Educação Física, difundido na comunidade internacional científica respaldada pela verificação dos pares. Deste modo, a Metodologia Comunicativa (MC) utiliza do diálogo igualitário como ferramenta para garantir que a intersubjetividade se faça presente na produção do conhecimento científico, do mesmo modo que se faz presente na sociedade, a favor da superação das desigualdades sociais. Será que esses sujeitos têm sido ouvidos nas pesquisas realizadas em Educação Física?

É imprescindível compreender a sociedade em que vivemos para obter sucesso na promoção da coerência entre o que se espera do conhecimento produzido e as consequências concretas de sua utilização. A atual sociedade da informação é um contexto onde o diálogo é cada vez mais facilitado em todos os meios, relações e instituições, sendo uma ferramenta fundamental para a transformação social (Flecha; Gómez; Puigvert, 2010).

Podemos perceber o efeito da dialogicidade sobre as conquistas históricas de democratização nas sociedades, nas constantes reivindicações por equidade universal, pelo fim das guerras, da escravização e da violação de direitos humanos ao redor do mundo (Flecha; Gómez; Puigvert, 2010). Pejorativamente chamados(as) de sonhadores(as), os(as) cientistas sociais que anunciam conquistas, tanto globalmente nos modos de se fazer política como dentro das famílias, na realidade têm a consciência de que dentro da ciência, parte desse mesmo mundo, a luta não pode ser diferente.

Reconhecer o giro dialógico e seu impacto sobre o mundo não significa ignorar a existência das relações de poder que ainda perduram e colonizam o mundo da vida (Flecha; Gómez; Puigvert, 2010). Significa reconhecê-las e agir para que cada vez menos essas relações condicionem a vida humana, para que onde houver conflitos entre as pessoas que possamos resolver por meio do diálogo, mesmo que seja um processo longo e árduo.

Sabemos que todos os sonhos de melhorias para a vida de todas as pessoas ainda não foram completamente realizados como foram idealizados. Sabemos que ainda existem grupos extremamente privilegiados e outros duramente vulneráveis. Felizmente, isto não significa

que a dialogicidade não esteja se manifestando como um valor que impulsiona melhorias na vida das pessoas e se concretizando como via real de transformação. A possibilidade de eleger governantes, de reivindicar por igualdade de direitos entre as raças e os gêneros, o reconhecimento das composições múltiplas de comunidades onde não se impera mais o chefe de família, tudo isso foi possível a partir do giro dialógico na era da informação (Flecha; Gómez; Puigvert, 2010).

Nesse sentido, na Metodologia Comunicativa (Gómez *et al.*, 2006), considera-se o diálogo como ferramenta essencial para a produção de conhecimento útil e eficaz para a superação das desigualdades sociais. A MC, na condição de uma metodologia que transforma, rompe com as metodologias que pesquisam sobre populações de forma inconsequente e produz conhecimento com e para os grupos mais vulneráveis.

Os atores sociais, que são aquelas mesmas pessoas que devem se beneficiar diretamente do conhecimento produzido, devem estar envolvidos em todas as fases da pesquisa, sobretudo na análise dos dados e na validação dos resultados finais (Gómez *et al.*, 2006). Assim, as minorias sociais testemunham e asseveram sobre o impacto que o conhecimento produzido tem sobre o fenômeno estudado que conhecem de perto, em suas próprias vidas. Por meio de pesquisas realmente igualitárias, promove-se a inclusão das vozes das pessoas tanto na coleta quanto na análise dos dados. A isto denomina-se superar o degrau epistemológico existente entre o que pensam os(as) pesquisadores(as) e os(as) participantes da pesquisa.

Deste modo, a MC promove a superação das desigualdades sociais (Gómez *et al.*, 2006) desde a construção do conhecimento em si. Ao contrário das pesquisas das ciências sociais que, tradicionalmente, emitem conclusões sobre os problemas que enfrentam as populações estudadas e que, muitas vezes, levam à reprodução da exclusão e das barreiras sociais já existentes, em vez de ajudarem a superá-las. Esse desserviço é fruto de interpretações teóricas isoladas que produzem equívocos sobre a realidade e culpabiliza os contextos culturais pelos próprios conflitos.

Deste modo, a MC incentiva o compromisso com a produção de informações úteis para transformar legislações, instituições e relações interpessoais, em benefício das populações. Vai além dos diagnósticos dos problemas, busca identificar as ações capazes de reduzir as desigualdades. Todas as etapas de pesquisa devem ser conduzidas com base nas pretensões de validade em detrimento das pretensões de poder, tanto para estratégias qualitativas quanto quantitativas (Gómez *et al.*, 2006). Isto significa que a validade

argumentativa não se determina por meio da posição social que ocupa o enunciante, mas pela qualidade da própria argumentação elaborada.

O consenso, objetivo final do processo da pesquisa comunicativa, por sua vez, não pode se confundir com a prioridade do que pensa o(a) pesquisador(a) ou, ainda, a uma suposta neutralidade científica. Mesmo que as relações sejam definidas pela hierarquia social dominante, onde a concordância frequentemente se dá pela imposição do poder, os enunciados devem ser cultivados em situações ideais de fala, tendo as pretensões de validade como rigoroso critério para a construção de uma racionalidade científica intersubjetivamente construída e partilhada (Gómez *et al.*, 2006).

Por se tratar de uma revisão de literatura, buscaremos visualizar nos artigos analisados se docentes e estudantes de Educação Física foram inseridos no estudo e se suas reflexões foram contempladas nos resultados dos estudos. Quanto à pesquisa aqui apresentada, o debate sobre o conhecimento produzido inicialmente ocorrerá nos contextos avaliativos para defesa da tese, com professores(as) de diferentes áreas da Educação e informados(as) por diferentes leituras de mundo, para possibilitar uma reflexão colaborativa inicial sobre o impacto dessa pesquisa no âmbito da Educação Física. Na sequência, em pesquisa posterior, pretendemos levar esse debate a profissionais e a estudantes para cocriação de propostas.

Para execução dos procedimentos metodológicos específicos, esta revisão se orienta pela declaração PRISMA (Page *et al.*, 2021), revista e atualizada para a composição de relatórios, estudos de revisão e meta análises com base em itens úteis para identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as informações mais relevantes dos documentos revisados.

Segundo a declaração PRISMA (Page *et al.*, 2021), as revisões têm como função informar, de modo mais preciso, o estado do conhecimento em uma área, as principais contribuições ou lacunas existentes sobre determinado tópico. Igualmente, as revisões sistemáticas são úteis para identificar problemas em pesquisas originais relevantes para futuras adequações, assim como para estruturar os dados essenciais que compõem um relatório, ou ainda para avaliar ou produzir teorias que ajudem a explicar o funcionamento dos fenômenos.

Nesse sentido, a declaração PRISMA (Page *et al.*, 2021) estabelece alguns parâmetros ideais para se elaborar uma revisão sistemática consistente: transparência na escrita, descrição dos motivos pelos quais a revisão está sendo feita, precisão e completude no relato das informações contidas nos estudos eleitos, relato de como os estudos foram identificados, selecionados e caracterizados, assim como os métodos utilizados em cada um.

Ao preparar as buscas iniciais da revisão, extraímos palavras-chaves do próprio documento “20 princípios mais importantes da Psicologia para o ensino e aprendizagem de estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (APA, 2015), especificamente nas cinco dimensões do funcionamento psicológico mais relevantes da Psicologia para a Educação.

Na sequência, descrevemos, conforme se preconiza na declaração PRISMA, os procedimentos de busca, identificação, seleção e categorização dos dados.

4.2. Coleta de dados

Neste segmento encontram-se descritos os procedimentos realizados na fase de identificação e seleção dos artigos para a coleta dos dados. A fim de contemplar as cinco áreas do funcionamento psicológico que reúnem os princípios mais importantes da Psicologia para o ensino e aprendizagem, a estratégia de busca teve como referência termos retirados do próprio documento. A relevância dos termos para encontrar palavras-chaves condizentes com os temas estudados foi verificada no *thesaurus* da plataforma *Education Resources Information Center*¹³ (ERIC) para que pudessem melhor direcionar as buscas sobre os conceitos centrais abordados em cada dimensão.

A *Web of Science* foi escolhida como base de dados de referência devido ao seu alcance interdisciplinar no debate nacional e internacional para a elaboração de pesquisas, com robustas contribuições para a área da Educação e Educação Física, cuja confiabilidade e rigorosidade dos estudos ali indexados são garantidas, sobretudo, com auxílio da revisão de pares.

No processo de busca e identificação das pesquisas, para algumas dimensões, apenas uma combinação de termos foi suficiente para obter uma quantidade relevante de artigos com grande número de acessos; em contrapartida, para outras, foram necessárias duas ou mais buscas com diferentes termos, a fim de atingir um número significativo de resultados e minimizar a possível perda de informações relevantes.

Por exemplo: referente à segunda dimensão [o que motiva os(as) estudantes?], a combinação “*physical education*” AND “*motivation*” apresentou milhares de artigos com alto número de citações, sendo julgada como suficiente para conter informações relevantes. Por outro lado, relativo à terceira dimensão (que enfatiza a importância do contexto social, das relações interpessoais e do bem-estar emocional para o aprendizado) foram realizadas sete buscas com diferentes combinações dos termos centrais para que, ao menos em três

¹³Website: <https://eric.ed.gov/>.

destas sete buscas, houvesse quinze artigos com o número mínimo de citações delimitados pelos critérios de inclusão. As últimas buscas foram realizadas em dezembro de 2024, sendo contabilizado o número de citações dos artigos, salvos em planilhas, até esta data. Buscas realizadas que não obtiveram em seus resultados artigos adequados ao tema, objetivos e com no mínimo 20 citações não foram incluídas nesta descrição. Na Tabela 1 estão descritas as combinações de termos utilizados, referentes a cada dimensão, que tiveram resultados úteis para dar sequência ao processo de identificação e seleção dos artigos conforme os critérios de inclusão descritos a seguir.

| Tabela 1 - Combinação dos termos utilizados em relação ao número de entradas. | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|---|--|---|--|---------------------------------------|---|
| | Domínio 1 | | Domínio 2 | Domínio 3 | | | Domínio 4 | Domínio 5 | |
| Termos de busca | "physical education" AND "learning" | "physical education" AND "think" | "physical education" AND "motivation" | "physical education" AND "context" AND "learning" | "physical education" AND "relationship" AND "learning" | "physical education" AND "emotional" AND "learning" | "physical education" AND "feedback" AND "learning" | "physical education" AND "assessment" | "physical education" AND "assessment" AND "student" |
| Entradas | 573 | 221 | 3120 | 841 | 481 | 308 | 346 | 2243 | 237 |

Fonte: Elaborada pela autora.

4.3. Critérios de inclusão.

Os critérios de inclusão foram definidos considerando a língua (artigos escritos em português, inglês ou espanhol), sem delimitação de data, sem delimitação de desenho metodológico, adequado ao tema e com ao menos 20 citações, considerando a difusão do conhecimento como elemento central para o debate desenvolvido neste trabalho.

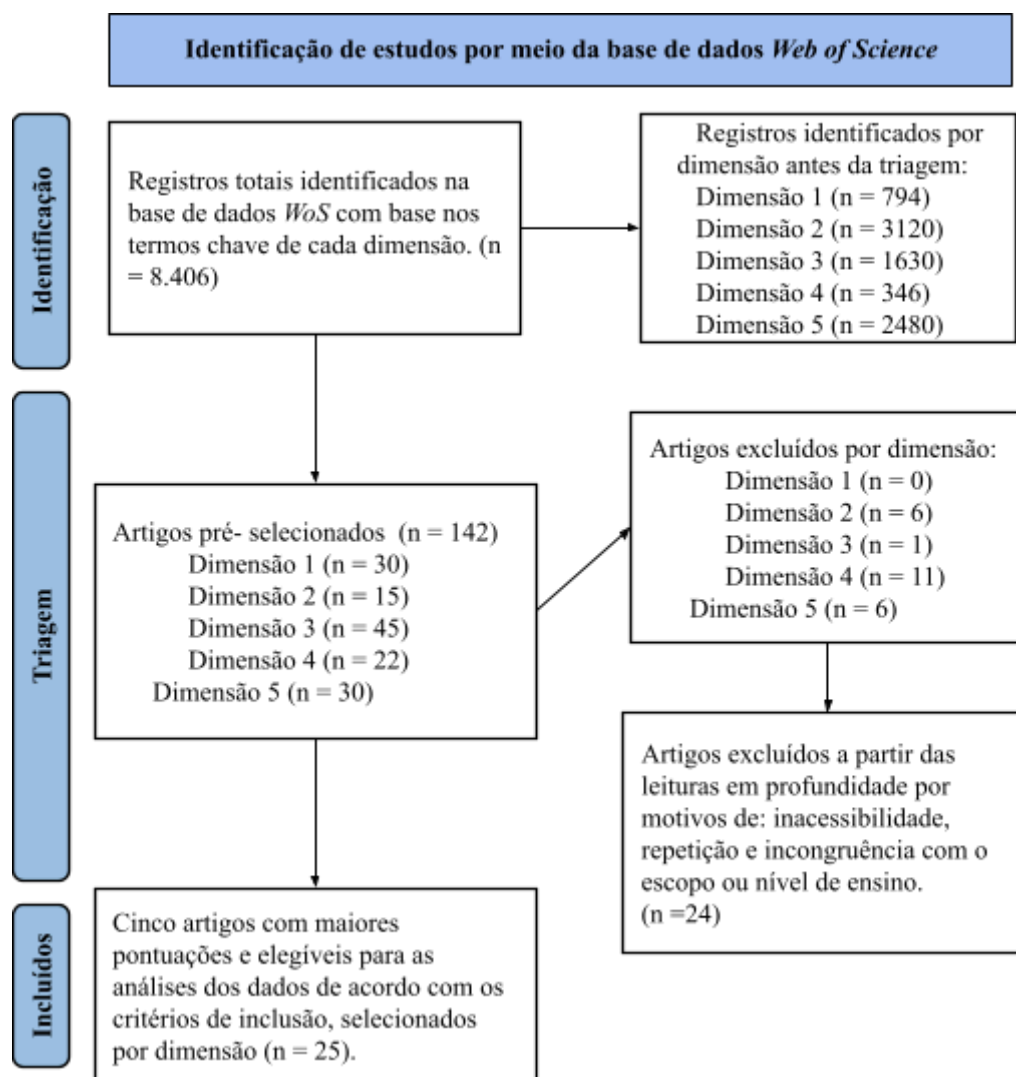
O público alvo das populações participantes nos estudos se limitou às crianças (a partir do zero até os doze anos de idade) e aos níveis infantil e fundamental da educação básica. Artigos referentes exclusivamente ao ensino médio e à formação docente inicial, sem respectiva atuação escolar, foram excluídos da pré-seleção. Esse critério foi definido por dois motivos. Primeiro, porque a atuação da pesquisadora é com crianças, sendo assim oportuno aproximar o universo da pesquisa com a experiência docente. Segundo, pelo fato de prevalecer pesquisas com adultos e adolescentes no ensino formal em razão, sobretudo, da necessidade de acompanhamento e permissão dos responsáveis legais pelas crianças. Diante disso, consideramos vantajoso explorar as lacunas de um campo de pesquisa ainda em consolidação. A restrição de pesquisas com crianças é tamanha que foram mantidos como

elegíveis os artigos que reuniram as faixas etárias de crianças e adolescentes em um mesmo estudo, assim como os níveis de ensino infantil ou fundamental com o ensino médio e quando referentes à formação inicial ou continuada de professores(as) associada ao estudo da atuação docente.

Artigos sem acesso gratuito garantido pelo periódico, por vínculo institucional ou não disponibilizados na rede *Researchgate*¹⁴ foram excluídos, ainda que tivessem alta pontuação e estivessem adequados aos demais critérios de inclusão. O acesso gratuito tornou-se um critério de inclusão considerando a possibilidade do acesso à informação e divulgação do conhecimento. Inferimos que artigos gratuitos se apresentariam com maior difusão não somente no meio acadêmico, mas sobretudo para os profissionais da educação e para os países nas demais regiões continentais que não europeus ou estadunidenses, considerando que a cobrança é de alto custo com base no dólar ou euro, na maioria das vezes.

Assim, na primeira etapa de seleção e identificação dos estudos, por meio da leitura dos títulos e resumos e com auxílio das ferramentas da própria base da *Web of Science*, foram criadas listas com 15 artigos pré-selecionados para cada busca. Na sequência, as listas foram condensadas em planilhas de *excel* para que cada dimensão tivesse apenas uma lista de artigos pré-selecionados com base na leitura dos títulos e resumos. O fluxograma representado na Figura 1 contém os processos de identificação e seleção dos artigos conforme sugerido pela declaração PRISMA (Page *et al*, 2021).

¹⁴ *Researchgate* é uma rede social destinada a pesquisadores e pesquisadoras do mundo inteiro com o objetivo de tornar o conhecimento acadêmico e científico mais acessível. Além de ser um meio para a divulgação, promoção de trabalhos e criação de vínculos digitais nesta rede, frequentemente, artigos ou documentos que originalmente teriam algum custo associado são disponibilizados gratuitamente pelos(as) próprios(as) pesquisadores(as). Para saber mais acesse a rede: <https://www.researchgate.net/>.



Fonte: Diagrama de fluxo adaptado com base na declaração PRISMA (Page *et al*, 2021).

4.4. Organização dos dados.

Após a primeira etapa de seleção dos estudos e nas listas elaboradas, foram selecionados cinco artigos referentes a cada dimensão, totalizando 25 artigos, cujos dados a respeito do conteúdo foram extraídos e alocados em cinco planilhas de *excel*, nas quais foram resumidas em colunas informações pertinentes para se criar um mapa relacional entre todas as pesquisas revisadas. A saber: número de identificação do artigo; domínio de busca; termos de busca; título e autoria; tema e justificativa; questão de pesquisa, objetivos e hipóteses; tipo de pesquisa, medidas e procedimentos utilizados; participantes ou fonte de dados (no caso de revisões ou artigos teóricos); nível escolar; análise dos dados e resultados; discussão e conclusões; recomendações; lacunas e, com efeito introdutório para a análise dos dados, uma

coluna de notas de observação com relação a dimensões e princípios associados ao conteúdo do respectivo artigo.

Uma sexta planilha foi criada com dados paramétricos dos artigos incluindo nas colunas: ano de publicação; origem das instituições de pesquisas vinculadas aos(as) pesquisadores(as); pontuação do artigo (nº de citações *WoS*); nome da revista; área de pesquisa (como descrita pelas categorias geradas pela própria *WoS*); *JIF Quartile* e *ranking* da revista na categoria.

Finalmente, uma sétima planilha foi criada para dar seguimento aos elementos para a análise dos dados que dizem respeito ao impacto científico e social presentes nos estudos analisados. Nessa planilha, os artigos foram classificados de acordo com: título e autoria; referencial teórico-metodológico; impacto científico (sim ou não); produção de material de apoio (sim ou não); impacto social (sim ou não). A indicação afirmativa de impacto social levaria à identificação do local de atuação, dos sujeitos identificados e o tipo de benefício produzido; e na última coluna, se a pesquisa contribui diretamente para a prevenção ou superação do fracasso e da violência escolar.

5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, será apresentado um panorama geral sobre os artigos revisados com base em métricas comparáveis, tais como o ano de publicação, a origem das instituições a que estiveram vinculados(as) os(as) pesquisadores(as), o impacto acadêmico e científico com base, respectivamente, no número de citações e na qualidade do periódico publicado, dados estes reunidos na Tabela 2 disponível na seção de apêndices e ilustrados em gráficos posteriores. Por último, ao final desta seção, há uma breve descrição do conteúdo e objetivos dos estudos organizados em relação ao tipo de publicação e abordagem metodológica de cada pesquisa incluída nesta revisão.

Apesar de não ter sido determinada previamente uma delimitação temporal como critério de inclusão nas buscas iniciais, relembramos que a versão original, publicada em inglês, sobre os 20 princípios para o ensino e aprendizagem, foi publicada no ano de 2015 e continha em suas referências publicações desde a década de 1970 até contemporâneas a sua própria publicação.

A maioria dos artigos incluídos nesta revisão pertence à mesma década de publicação do documento que reúne os princípios. Dois dos estudos foram publicados na década de 1990, seis estudos nos anos 2000, quinze estudos da década de 2010 e dois estudos na década de 2020. O artigo mais antigo selecionado foi publicado no ano de 1998 e o mais recente publicado no ano de 2020.

Quanto à origem do vínculo institucional dos(as) pesquisadores(as), a maior parte reside no continente europeu, com instituições europeias presentes em dezessete dos 25 artigos revisados. O Reino Unido foi o país com o maior número de vinculações, com oito artigos, seguido pela Bélgica com cinco representantes, dois da Espanha, três da República da Irlanda e, com um representante para cada, ainda se fizeram presentes pesquisadores(as) vinculados a instituições da França, Suécia, Finlândia e Alemanha.

A América do Norte foi o segundo continente com maior número de artigos: oito artigos no total, sendo quatro publicados nos Estados Unidos e quatro no Canadá. Na sequência, veio a Oceania, com quatro artigos vinculados às suas instituições, todos com origem na Austrália. A Ásia obteve representação em dois artigos publicados, um de Israel e outro de Singapura. Por fim, a América do Sul foi representada por dois países, Chile e Brasil, com representantes em dois artigos diferentes. O vínculo institucional referente ao Brasil se deu pelo fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) aos estudos de um pesquisador associado a uma universidade australiana. O continente africano não esteve presente entre as instituições representantes das

pesquisas revisadas. As parcerias intercontinentais ocorreram em oito dos 25 artigos revisados, sendo o Canadá e a Austrália com maior número de parcerias entre pesquisadores(as) de instituições de países localizados em diferentes continentes.

Ao averiguar o domínio de grupos de pesquisa sobre os tópicos revisados, identificamos que existem pesquisadores(as) que estão presentes em pelo menos mais de um artigo, chegando até em quatro participações em diferentes estudos, demonstrando certo domínio sobre a difusão dos achados a respeito de um mesmo tema no âmbito da Educação Física. Por exemplo: pesquisas embasadas na teoria da autodeterminação, uma das teorias mais antigas e com maior número de publicações no âmbito da Educação Física, correspondem a dez dos estudos revisados. O domínio das publicações foi compartilhado entre dois grupos europeus nos(as) quais os(as) mesmos(as) autores(as) aparecem, alternadamente, liderando ou em autoria secundária. Apenas o estudo de Boiché e colaboradores(as) (2008) não foi produzido por alguém pertencente a nenhum desses grupos e está publicado em um periódico de alto impacto na categoria de psicologia educacional.

Quanto à pontuação dos artigos, que deveriam ter no mínimo 20 citações na *WoS* para serem incluídos, consideramos esta uma métrica que se refere, sobretudo, ao impacto acadêmico de um estudo no meio em que este é publicado, pois o número de citações representa a quantidade de vezes que outros(as) autores(as) utilizaram o estudo para a construção de pesquisas posteriores, seja para reforçar ou refutar os dados e argumentos defendidos no artigo citado. O artigo menos citado entre os incluídos nesta revisão obteve 22 citações, ao passo que o artigo com maior número foi mencionado em 1248 outros estudos igualmente indexados na *WOS*. Esses valores representam uma grande diferença, na qual o artigo com maior impacto acadêmico foi mencionado 1224 vezes mais do que o artigo menos citado da atual seleção. O Gráfico 1 contempla a variação de pontuação referente ao número de citações que cada artigo recebeu.

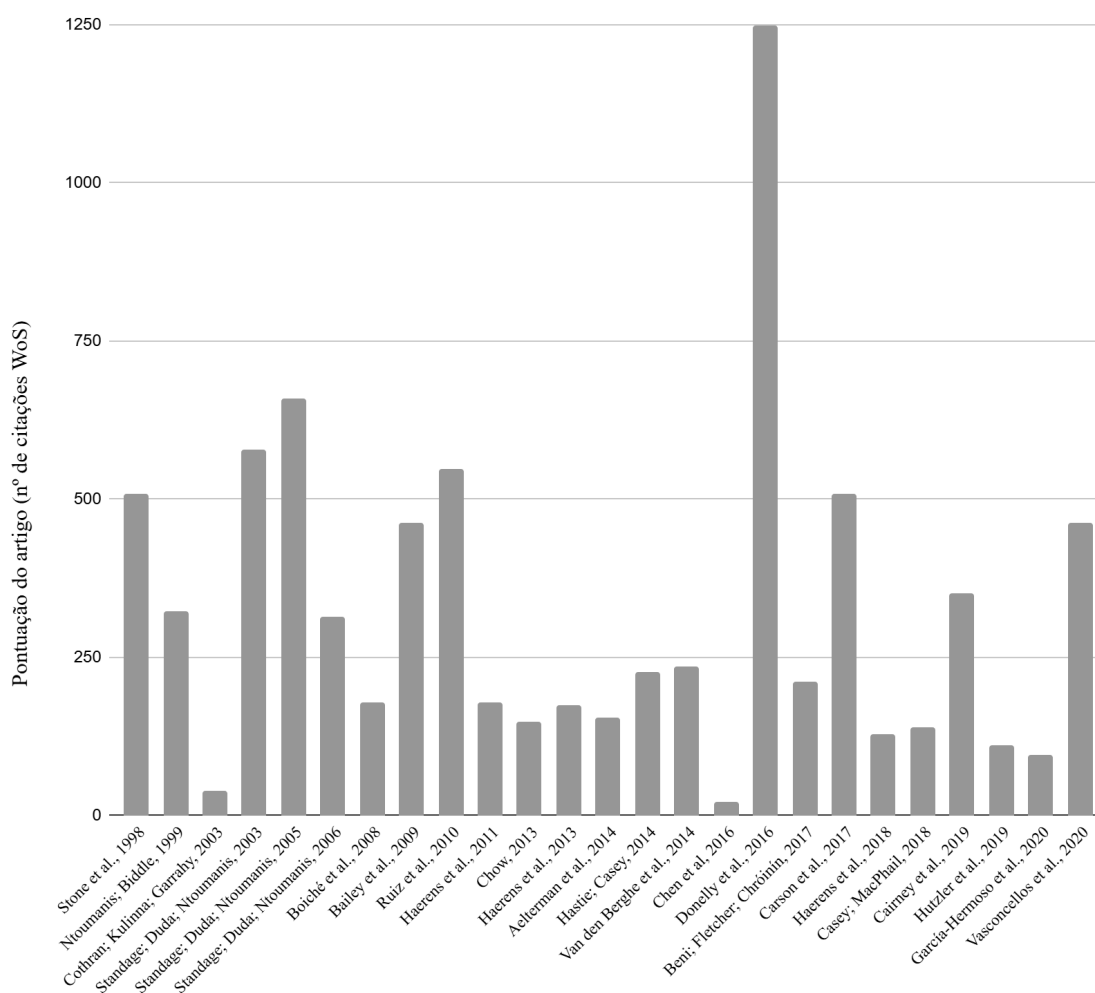
Verificamos, ainda, como mencionado anteriormente, a relação entre o número de citações e o fator de impacto referente a cada revista. Para isso, utilizamos como referência um índice do *Journal Citation Reports* (JCR) categorizado pela editora *Clarivate*, que reúne todas as revistas indexadas na *Web of Science*. O JCR possui uma organização com base nas disciplinas do conhecimento associadas às diferentes áreas de produção científica.

Um periódico, por sua vez, pode estar vinculado a diferentes categorias que estão contidas nos guarda-chuvas das disciplinas em que se divide a produção do conhecimento acadêmico e científico. Por exemplo, o grupo “ciências sociais, geral” abrange 41 diferentes categorias, tal como “educação e pesquisa em educação” que, por sua vez, contém 756

revistas indexadas e distribuídas em quatro quartis conforme a classificação de cada revista. Essa forma de organização interna do JCR é útil para compreender a qual área do conhecimento um estudo está associado.

Na tentativa de explorar os componentes do JCR utilizados como referência para avaliar o impacto científico de cada periódico, nos orientamos pelo *Journal Impact Factor* (JIF) que traduz em valores a relevância que deve conter o conteúdo das publicações de uma revista indexada na coleção da *WoS* para determinada área do conhecimento. Este fator de impacto funciona como critério para assentir credibilidade e confiabilidade às informações publicadas. Quanto maior for o fator de impacto de uma revista, maiores colaborações esta revista tem apresentado para sua área de conhecimento.

Gráfico 1 - Número de citações das publicações selecionadas e distribuídas na linha do tempo.



Fonte: Elaborado pela autora.

O JIF é um valor calculado de acordo com o número de citações que a revista recebeu dentro de uma área de atuação em relação aos últimos dois anos. A fim de equiparar a qualidade das revistas, um ranking é calculado com base no maior e menor número de fator de impacto e dividido em quatro quartis, sendo que entre 100-75% está o grupo com as revistas que possuem maior fator de impacto (Q1), entre 75-50% estão as revistas do segundo grupo (Q2), entre 50-25% as do terceiro grupo (Q3) e, por último, entre 25-0% estão as revistas de menor fator de impacto (Q4) de uma determinada área do conhecimento científico.

A maior parte dos artigos estava associada a mais de uma categoria, entretanto, quando identificado esse padrão, selecionamos aquelas categorias em que as revistas estavam melhor qualificadas e que pareciam possuir relação mais próxima com área de conhecimento com a qual pretendemos contribuir com esta revisão.

Deste modo, identificamos cinco diferentes categorias que englobam todos os artigos: *Sport Sciences* foi a mais recorrente com doze entradas, seguida pela categoria *Education & Educational Research* com dez, *Psychology, Educational* com quatro, *Public, Environmental & Occupational Health* com duas e, com uma entrada, a categoria *Pediatrics*. Com isso, percebemos que a produção de conhecimento científico e acadêmico realizado na Educação Física apresenta uma característica multidisciplinar, sendo debatida no meio educacional, com respaldo da Psicologia, da Medicina, em relação com a saúde pública e, de modo mais específico, no âmbito esportivo.

Quanto aos periódicos vinculados às categorias acima mencionadas, dezessete foram identificados, nenhum pertencente ao último quartil e duas revistas, *Research Quarterly for Exercise and Sport* e *QUEST*, pertencentes ao terceiro quartil (Q3) na categoria *Sports Sciences*. Entretanto, o periódico *QUEST*, na categoria *Education & Educational Research*, está presente no segundo quartil (Q2). Todos os demais periódicos se encontram nos dois primeiros quartis, sendo que dezesseis estão no Q1 e oito no Q2.

O artigo com maior número de citações (Donnelly et al., 2016) se encontra em uma revista bem ranqueada, estando na décima segunda de 134 posições na categoria *Sports Sciences*. A *Medicine & Science in Sports & Exercise* é um periódico mensal multidisciplinar que contém em cada edição investigações originais, estudos clínicos e revisões abrangentes sobre tópicos atuais em medicina esportiva e ciência do exercício.

Na mesma categoria *Sports Sciences*, existem outros quatro periódicos incluídos no Q1, com a presença dos três primeiros mais bem ranqueados dentre as 134 revistas deste quartil. A *British Journal of Sports Medicine* possui a primeira colocação, seguida pela *Journal of Sport and Health Science* na segunda posição e a *Sports Medicine* na terceira, finalizando com a *Psychology of Sport and Exercise* na vigésima segunda posição. No segundo quartil desta categoria, três jornais se fizeram presentes: *Journal of Sports Sciences*, *Journal of Sport & Exercise Psychology* e *Journal of Teaching in Physical Education*. QUEST foi um dos periódicos integrantes do terceiro quartil e que foi a segunda revista com o maior número de artigos incluídos nesta revisão, três dos 25, com altos números de citações. Por fim, também no terceiro quartil dessa mesma categoria encontra-se o periódico *Research Quarterly for Exercise and Sport* com um artigo publicado.

A revista com maior número de artigos presentes em nossa seleção, quatro dos 25, chama-se *Physical Education and Sport Pedagogy* e pertence à categoria *Education & Educational Research* de característica multidisciplinar, em que o periódico ocupa do centésimo lugar de 762 no primeiro quartil. Nessa mesma categoria também há mais uma revista do Q1 denominada *Teaching and Teacher Education*. Já, no segundo quartil, encontram-se três outras revistas: *Research Papers in Education*, *QUEST* e *Journal of Teaching in Physical Education*.

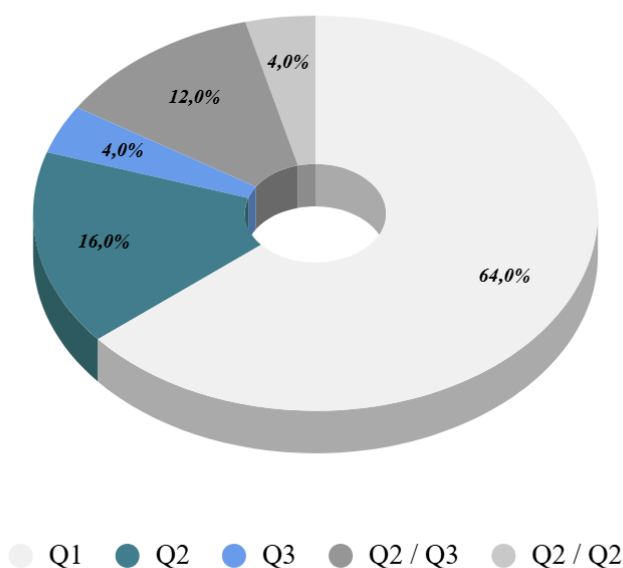
A categoria *Psychology, Educational* teve dois periódicos representantes, ambos no primeiro quartil e bem ranqueados, estando o *Journal of Educational Psychology* na quarta e o *British Journal of Educational Psychology* na décima sexta posição de 74. Os dois periódicos *BMC Public Health* e *American Journal of Preventive Medicine*, referentes à categoria *Public, Environmental & Occupational Health*, encontram-se ambos no primeiro quartil. Por fim, ocupando o primeiro lugar na categoria *Pediatrics*, correspondente a uma especialidade da Medicina, o periódico *JAMA Pediatrics* lidera o *ranking* composto por 191 revistas.

O Gráfico 2 ilustra a porcentagem em relação à distribuição dos periódicos nos quadrantes de fator de impacto (JIF). As fatias com dois quadrantes sinalizados representa o pertencimento do periódico a mais de um quadrante em duas categorias igualmente significantes para o estudo.

Quanto às abordagens de pesquisa identificadas nos estudos revisados, registramos dezessete artigos de abordagem qualitativa e cinco quantitativa. Nenhum artigo utilizou a abordagem quali-quantitativa para conduzir as pesquisas.

Dentre os estudos qualitativos, diferentes tipos de desenhos foram utilizados para conduzir as pesquisas. As revisões bibliográficas foram o tipo de desenho de pesquisa com mais representantes dentre os estudos selecionados, o que faz sentido em razão das revisões serem trabalhos comumente mais buscados para se informar sobre o estado do conhecimento até o momento de sua publicação. Foram identificadas treze revisões com semelhanças e diferenças entre si quanto ao modo de desenvolvimento e exposição.

Gráfico 2 - Distribuição dos artigos de acordo com o JIF dos respectivos periódicos



Fonte: Elaborado pela autora.

Agrupamos as revisões de acordo com as estruturas diferenciadas em três tipos. O primeiro grupo reuniu as revisões do tipo não-sistemática, ou narrativa, cujo material é selecionado com base na intenção direta dos(as) pesquisadores(as) em apresentar um conteúdo e seu direcionamento, retirando o fator da aleatoriedade que é normalmente utilizado para diminuir os vieses em pesquisas científicas, assim como para explorar amplamente o estado da produção e as lacunas sobre determinado tema (Creswell; Creswell, 2021). Na revisão narrativa, frequentemente critérios são estabelecidos para melhor se adequar ao propósito, aos princípios científicos e às expectativas dos(as) pesquisadores(as).

Assim se caracterizou o estudo de Haerens e colaboradores(as) (2011); denominada como seletiva, a revisão buscou defender o desenvolvimento de um modelo pedagógico para a Educação Física Baseada na Saúde, considerando a ideia de modelo curricular como um molde para gerar programas conceitualmente fundamentados com objetivos específicos de

aprendizagem para a seleção e a estruturação do conteúdo, do ambiente e das instruções procedimentais.

Em outra revisão não-sistemática, ao discorrer sobre o impacto de práticas pedagógicas no modo como os indivíduos aprendem habilidades motoras, Chow (2013) selecionou estudos qualitativos e quantitativos sobre a pedagogia não-linear, sem a descrição da fonte de busca e dos critérios de inclusão/exclusão, a fim de apresentar os princípios e discutir evidências presentes na literatura selecionada sobre a abordagem pedagógica não-linear em relação à aprendizagem motora e às implicações de sua adoção na Educação Física.

Por meio de uma revisão narrativa, Hastie e Casey (2014) elaboraram um guia para pesquisas futuras sobre práticas baseadas em modelos na educação. Destacaram na literatura três elementos-chave para a elaboração de um tutorial com base na descrição dos elementos curriculares, validação de implementação dos modelos e descrição do contexto em que foram desenvolvidos. Com elementos semelhantes, Cairney e colaboradores(as) (2019) apresentaram a alfabetização física como elemento chave de um modelo conceitual como um determinante para estabelecer uma relação consistente entre saúde pública e educação.

Hutzler e colaboradores(as) (2019) classificaram sua pesquisa como revisão narrativa; entretanto os critérios foram mais bem delineados em relação às revisões mencionadas anteriormente. Foram delimitadas as bases de dados, as palavras-chave e os critérios de inclusão para a escolha dos estudos, tais como idioma, rigor científico baseado na revisão por pares, tipo de publicação, população e disciplina. A pesquisa pretendeu identificar e resumir, com base em pesquisas internacionais, o conteúdo, as perspectivas, os princípios científicos e a utilidade prática a respeito das atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão, a fim de propor um modelo para buscar e conduzir novos caminhos nesse âmbito de pesquisa.

Outras revisões utilizaram modos de seleção sistematizados com base em critérios randômicos, procedimentos explícitos, rigorosos e replicáveis tais como a escolha de bases de dados científicas, combinação de palavras-chaves, delimitação de data, língua, revista ou base de publicação, entre outros. Essas revisões são denominadas sistemáticas, porém muitas ainda não apresentaram uma referência orientadora das etapas e dos procedimentos a serem realizados.

Este foi o caso da pesquisa de Stone e colaboradores (1998) que, considerando a relação entre os comportamentos de atividade física e a saúde na vida adulta, revisaram e sintetizaram evidências de estudos que testam intervenções para aumentar a atividade física

em ambientes escolares e comunitários desde a infância até a idade adulta, a fim de elaborar e implementar políticas e programas eficazes para promover a atividade física entre crianças e jovens.

Em diferente perspectiva temática sobre o clima motivacional na Educação Física, Ntoumanis e Biddle (1999) buscaram fornecer uma visão geral dos resultados de pesquisas passadas e contemporâneas sobre a influência de diferentes estruturas situacionais e ambientes psicológicos sobre a motivação e a cognição de participantes de esportes, educação física escolar e engajamento em exercícios de modo geral. O estudo apresentou ainda uma síntese dos instrumentos psicométricos mais utilizados para avaliar o clima motivacional, tais como escalas e questionários, de modo a contribuir com a limitação de parametrizar a magnitude dos efeitos dos diferentes climas motivacionais na EF almejando maior eficácia na organização de estratégias de intervenção.

Outra revisão foi elaborada com base em uma referência específica para avaliação de aptidão física identificada como ALPHA, acrônimo de *Assessing Levels of Physical Activity*. Ruiz e colaboradores(as) (2010) reuniram evidências sobre a associação e a validade preditiva entre aptidão física e saúde, assim como evidências sobre a segurança, confiabilidade e validade de critério dos testes de aptidão física realizados em ambiente escolar, a fim de considerar a viabilidade da inclusão de uma bateria de testes de aptidão física relacionada à saúde para crianças e adolescentes na Educação Física escolar.

Van den Berghe e colaboradores(as) (2014) tiveram como pano de fundo as principais teorias da psicologia social utilizadas dos estudos em Educação Física, sobretudo artigos publicados nas últimas décadas com base na teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000). A revisão sistemática objetivou fornecer uma visão geral das investigações sobre motivação na Educação Física associadas à teoria da autodeterminação, de modo a identificar lacunas na pesquisa e fornecer caminhos futuros com ênfase pedagógica.

Em outra revisão sistemática, Beni, Fletcher e Chróinín (2017) utilizaram o conceito de experiências significativas a fim de encontrar na literatura elementos de participação nas experiências individuais que pudessem promover experiências significativas na Educação Física e no esporte juvenil, de acordo com os critérios que representam qualidades de experiências significativas para além das diferenças contextuais, a saber: interação social, diversão, desafio, aumento da competência motora e prazer. O estudo se pautou em pesquisas com crianças e jovens de todas as idades do ensino básico e com limite de 18 anos para o esporte infanto-juvenil, com base na hipótese de que a promoção de experiências

significativas pudesse frear a queda na participação na Educação Física que comumente ocorre com o passar dos anos escolares.

A terceira variação dos tipos de revisões contidas nos estudos mais citados foram aquelas que tinham como referencial a declaração PRISMA (Page et al., 2021) como parâmetro metodológico de pesquisa, parâmetro também utilizado na atual revisão, de modo a aproximar o modo de estruturar as revisões a fim de favorecer as comparações entre os estudos, diminuir vieses e agregar qualidade à revisão.

Utilizando a declaração PRISMA, Donnelly e colaboradores (2016) investigaram se a atividade física, a aptidão física e os programas esportivos influenciam a cognição, a aprendizagem, a estrutura cerebral, a função cerebral e o desempenho em testes padronizados de concentração e atenção entre crianças de 5 a 13 anos.

Vasconcellos e colaboradores(as) (2020) reuniram evidências oriundas do contexto da educação física que se fundamentam nos princípios da teoria da autodeterminação, a fim de testar o modelo de sequência motivacional (necessidade de suporte > necessidade de satisfação > motivação > resultados) e identificar possíveis caminhos de intervenção para melhorar as experiências dos alunos na Educação Física.

Igualmente orientada pela declaração PRISMA, a pesquisa de García-Hermoso e colaboradores(as) (2020), partindo da premissa de que as escolas são ambientes ideais para a promoção da atividade física e do exercício entre crianças e adolescentes, e que a Educação Física é o principal meio para atingir esses objetivos, examinou a associação entre qualidade e quantidade de intervenções com aptidão física e habilidades motoras fundamentais em crianças e adolescentes.

Por fim, a revisão sistemática de Carson e colaboradores(as) (2017), para além da adequação dos procedimentos da revisão com base na declaração PRISMA, também foi incluída no Registro Prospectivo Internacional de Revisões Sistemáticas (PROSPERO)¹⁵. Ambos instrumentos contribuem para aproximar os resultados das pesquisas por meio de parâmetros comparáveis e compartilhados, pavimentando os caminhos do próprio debate científico internacional. Com o objetivo de examinar as associações entre medidas de atividade física e os indicadores de saúde, amplamente utilizados, nos primeiros anos de vida de um ser humano a fim de auxiliar na atualização ou no desenvolvimento de diretrizes de

¹⁵ Produzido pelo Centro de Revisões e Disseminação e financiado pelo Instituto Nacional de Pesquisa em Saúde e Assistência da Universidade de Nova York, a fim de promover a transparência na produção científica, o PROSPERO funciona como um registro internacional de revisões sistemáticas a fim de reduzir viés em pesquisa, prevenir o desperdício e a duplicação não intencional em pesquisa. Para saber mais acesse: <https://www.crd.york.ac.uk/prospero/>.

atividade física para crianças pré-escolares, a revisão (Carson et al., 2017) se baseou no delineamento GRADE¹⁶ para avaliar a qualidade da evidência anunciada nos artigos revisados para cada desenho de estudo incluído dentro de cada indicador de saúde.

Outro desenho presente dentre as pesquisas de abordagem qualitativa foram os estudos transversais exploratórios. Cothran, Kulinna e Garrahy (2003) buscaram compreender o que pensam os(as) estudantes sobre eficácia na gestão de aula e o comportamento associado em razão dessa percepção que muitas vezes é compartilhada entre os pares. Sob a justificativa de que a gestão de turmas é um tópico central dentre as preocupações dos(as) professores em formação, no início da carreira ou já experientes, a pesquisa defende que compreender as perspectivas dos(as) estudantes é um fator relevante para elaborar planos de gestão eficazes que, por sua vez, podem facilitar a criação de ambientes de aprendizagem mais bem-sucedidos e agradáveis.

Haerens e colaboradores(as) (2013), em um estudo qualitativo exploratório observacional, mensuraram práticas de apoio às necessidades psicológicas básicas (Ryan e Deci, 2000) em sala de aula com base em técnicas diferentes dos autorrelatos, que é o procedimento mais utilizado nos estudos que procuram mensurar o apoio às necessidades, a fim de investigar as relações entre os comportamentos de ensino com apoio às necessidades observados e a percepções dos(as) estudantes.

O desenho quasi-experimental também foi utilizado em um estudo de abordagem qualitativa. Ainda que seja pouco comum nessa abordagem, a característica principal deste tipo de pesquisa é analisar os efeitos que uma intervenção pode ter sobre determinado grupo quando este é comparado a outro grupo que não recebeu a mesma intervenção. Com base em observações e questionários, Aelterman e colaboradores(as) (2014) procuraram examinar o efeito de uma formação de um dia sobre as crenças e a prática docente em relação às estratégias de ensino estruturantes e de apoio à autonomia.

Ainda na abordagem qualitativa, o desenho de pesquisa-ação foi utilizado por Casey e MacPhail (2018) para abordar os desafios no processo de adotar, planejar e implementar um ensino baseado em múltiplos modelos na Educação Física. Tendo como foco a experiência, a competência e a confiança de professores(as) para implementar tal abordagem, e

¹⁶ Apoiado e utilizado por diversas instituições científicas no mundo, tal como a Sociedade Brasileira de Cardiologia no Brasil, o sistema classificação de recomendações, avaliação, desenvolvimento e avaliação (*Grading of Recommendations, Assessment, Development, and Evaluation*, GRADE) trata-se de um consenso sobre a classificação da qualidade das evidências no âmbito da saúde, ao passo que as revisões sistemáticas fornecem informações essenciais sobre os efeitos estimados pelos resultados de um estudo, de modo a garantir um o nível alto de confiança para a tomada de decisões bem fundamentadas e assim classificar a força das recomendações. Para saber mais sobre o sistema de avaliação sobre a qualidade das evidências acesse: <https://www.gradeworkinggroup.org/>.

considerando aspectos da realidade escolar, tais como as necessidades dos(as) estudantes e dos currículos, o estudo utilizou dados de uma pesquisa mais ampla. Os dados foram extraídos de grupos focais semi-estruturados realizados com estudantes ao final de unidades didáticas, com auxílio de diários registrados pelo professor-pesquisador e de análises reflexivas realizadas ao final das diferentes etapas do ensino.

Em relação à abordagem quantitativa, na qual cinco artigos foram identificados, quanto ao desenho, todos os artigos se caracterizam como levantamentos, cujo objetivo central é produzir inferências sobre relações entre variáveis visando à generalização dos achados (Creswell; Creswell, 2021). Ao utilizar uma amostra populacional, os levantamentos apresentam descrições quantitativas de tendências, considerando as relações estatisticamente analisadas entre as variáveis de modo descritivo ou preditivo.

Assim procederam Standage, Duda e Ntoumanis (2003; 2006) em dois levantamentos transversais, fundamentados na teoria da autodeterminação, para avaliar as implicações do ambiente social na motivação dos(as) estudantes em relação à Educação Física e, posteriormente, para avaliar a existência de um grau motivacional preditivo da intenção das crianças e jovens do ensino fundamental em vivenciar atividades físicas no tempo livre.

Em outro levantamento transversal, Haerens e colaboradores(as) (2018) utilizaram questionários em escala Likert e análise estatística para investigar como os diferentes estilos motivacionais, descritos como instruções de controle e suporte à autonomia, podem explicar as experiências motivacionais para estudantes de Educação Física do ensino fundamental e atletas juvenis em contraturno escolar.

Um levantamento quantitativo longitudinal foi incluído na revisão. Ao longo de dois anos, Chen e colaboradores (2016) examinaram em que medida o programa de ensino denominado *quality physical education teaching*¹⁷ (QPET) contribuiu para a melhoria da competência em habilidades manipulativas de crianças, a fim de fornecer evidências empíricas sobre os impactos do programa com base nos resultados de aprendizagem almejados pela Associação Nacional para o Esporte e Educação Física, dos Estados Unidos da América.

Um terceiro tipo de levantamento quantitativo esteve contemplado entre os estudos selecionados com a especificidade de uma amostragem por *clustering*, que ocorre em duas fases, comumente utilizada para agrupar populações com base em características que

¹⁷ Tradução da autora: ensino de educação física de qualidade. Para saber mais sobre o programa acesse: <https://www.shapeamerica.org/standards/pe/>.

compõem a população para, num segundo momento, identificar os indivíduos pertencentes a cada conjunto ou *cluster*.

Assim procederam Boiché e colaboradores(as) (2008), apresentando o resultado combinado de duas pesquisas relacionadas, cujo objetivo geral foi examinar a motivação dos alunos e os potenciais efeitos do reagrupamento das diferentes formas de motivação. A sequência das ações se resumiu em: no primeiro estudo, identificar perfis motivacionais emergentes entre estudantes de um país e, no segundo estudo, verificar se os perfis motivacionais emergentes poderiam ser validados em uma amostra de estudantes de outro país, a fim de avaliar o efeito que os perfis motivacionais emergentes poderiam ter no desempenho, na predição do esforço e, conseqüentemente, a nota final em Educação Física.

Esses foram todos os artigos revisados para a elaboração da tese doutoral, uma quantidade modesta, mas que oferece dados que nos permitiram elaborar uma discussão pertinente em relação aos tópicos emergentes, assim como o impacto acadêmico, científico e social dos estudos selecionados, cujo debate será apresentado a seguir na seção de resultados e discussão.

6. RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados da análise de dados, juntamente com a sua discussão, em relação tanto ao impacto científico e social do conhecimento produzido, como acerca dos tópicos emergentes dos artigos revisados, dispostos em um mapa temático de literatura referente à atual pesquisa, a fim de avaliar a relevância do conhecimento produzido e acessado, bem como debater a respeito das contribuições e as lacunas dos achados, tendo em vista a superação das desigualdades sociais oriundas do fracasso e da violência escolar.

6.1. Mapa temático de literatura da pesquisa.

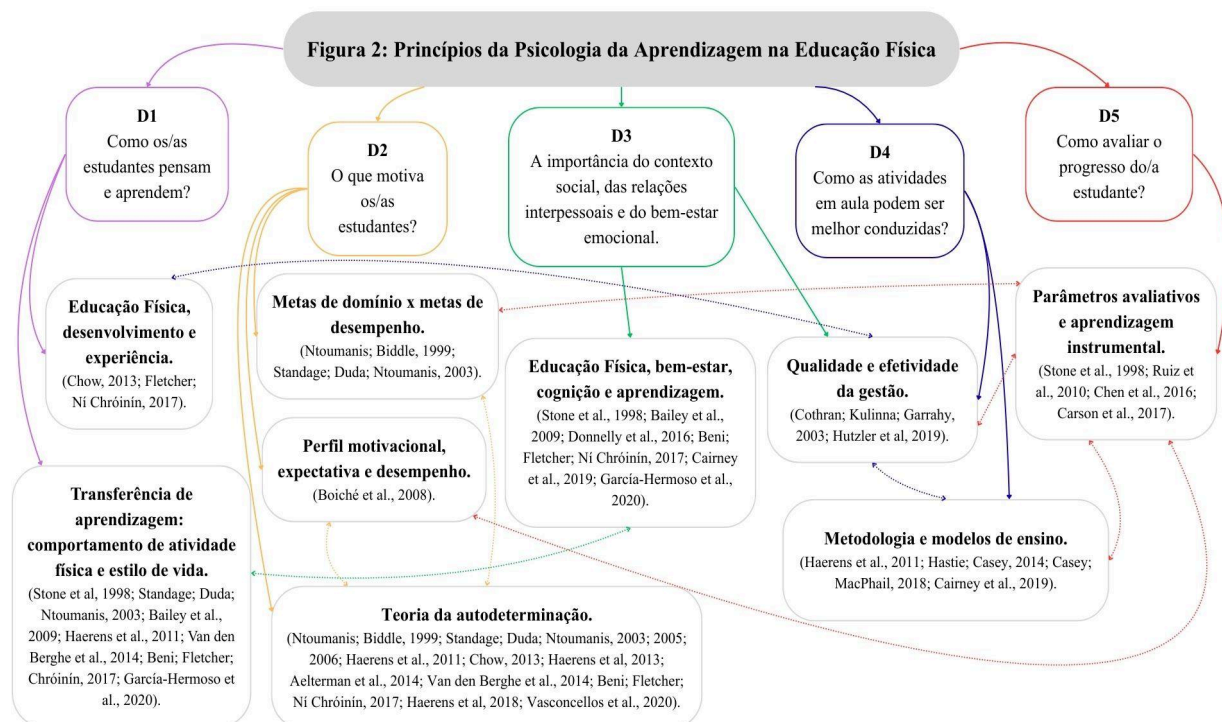
Nesta seção apresentamos a organização dos dados de acordo com os temas emergentes, extraídos com base nas leituras em profundidade e categorizados de acordo com a ideia de mapa de literatura, proposto por Creswell e Creswell (2021).

Um mapa da literatura auxilia na organização e visualização do repertório de pesquisas referentes a um tema, sendo estruturado por meio da identificação de padrões entre os tópicos e subtópicos encontrados nos materiais selecionados para compor uma revisão (Creswell; Creswell, 2021). Este mapa favorece a compreensão de como a atual pesquisa pode integrar a rede de conhecimento na qual pretende se inserir e, sobretudo, contribuir para o avanço do conhecimento.

Na figura 2, se encontra a representação visual do mapa de literatura cujo título destacado se refere ao tema geral da tese. Os temas emergentes, identificados nas leituras em profundidade, estão resumidos em quadrantes, com as respectivas referências dos estudos analisados, conectados por setas contínuas às dimensões do funcionamento psicológico que, por sua vez, estão conectados ao tema geral da pesquisa de modo adequado para o tratamento e análise dos dados. As setas tracejadas, por sua vez, representam a relação entre temas e a cor de cada seta representa a conexão entre os temas e as dimensões equivalentes.

Ainda que a busca inicial tenha sido realizada com a expectativa que todas as dimensões estivessem contempladas com referências diretamente associadas aos temas centrais, considerando os termos utilizados em cada busca, não foram encontradas informações proporcionalmente distribuídas para cada dimensão ou até mesmo que viessem a representar todos os princípios. Por diversas vezes, um artigo buscado com base em termos de uma dimensão apresentou um tema diretamente vinculado a princípios de outras dimensões. Tal como os estudos fundamentados na teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000), cujo referencial representou a maior incidência temática e teórica entre as

revisões analisadas. Ademais, considerando a interdisciplinaridade do conhecimento, frequentemente um mesmo estudo apresentou relações positivas ou negativas com mais de um princípio e até mesmo com mais de uma dimensão.



Fonte: Elaboração da autora.

Os resultados foram analisados por meio de cinco categorias de análises associadas às cinco áreas do funcionamento psicológico, tal como estão organizados os vinte princípios (APA, 2020), com o intuito de aproximar a argumentação do conhecimento didático contextualizado no âmbito da Educação Física escolar.

6.1.1. Cognição e aprendizagem na Educação Física.

Dois temas emergentes foram identificados nos artigos analisados e associados à primeira dimensão do funcionamento psicológico referente aos princípios que explicam como os estudantes pensam e aprendem, de modo a agregar eficiência aos processos de ensino e aprendizagem. O primeiro deles diz respeito ao próprio entendimento de aprendizagem e desenvolvimento.

Na tentativa de definir a melhor forma de ensino a fim de maximizar a aprendizagem de habilidades na Educação Física e no esporte, Chow (2013) se apoia no conceito de aprendizagem não-linear, baseado no modelo de restrições de Karl Newell (1986 apud Chow, 2013), ao explicar como o comportamento humano orientado por objetivos pode emergir como consequência das restrições impostas pelo ambiente ou pela tarefa. Associada a uma

didática aplicada à Educação Física, a aprendizagem não-linear é empregada como um meio para estruturar práticas, transmitir instruções, fornecer *feedback* e avaliar o desempenho.

Com o objetivo de apresentar os princípios e discutir evidências presentes na literatura em relação à aprendizagem motora e às implicações a adoção de uma abordagem pedagógica pautada pela noção de aprendizagem não-linear na Educação Física, Chow (2013) parte da relação entre práticas pedagógicas e a forma como os indivíduos aprendem habilidades motoras.

De acordo com a pedagogia não-linear, a aprendizagem motora corresponde a um processo de aquisição de padrões de movimento que emergem como consequência das restrições interagentes (tarefa, ambiente e executor) orientadas por objetivos de aprendizagem ou desempenho. Nessa perspectiva, mente, corpo e ambiente se influenciam continuamente para moldar o comportamento adaptativo e direcionado a objetivos, conforme os sistemas neurobiológicos tentam satisfazer as restrições interativas. Trata-se de uma relação informação-movimento, no qual o comportamento é necessariamente contextualizado dentro do ambiente para ser melhor compreendido (Chow, 2013).

O autor (Chow, 2013) considera sua pesquisa como um ponto de partida relevante na aproximação entre aprendizagem não-linear e a Educação Física, com a expectativa de que professores(as) utilizem seus elementos no apoio de ensino de habilidades motoras de forma mais eficaz e significativa. Resumidamente, os pontos centrais de uma atuação com base na aprendizagem não-linear partem da variabilidade criativa ao propor restrições relativas à tarefa, ao ambiente e ao próprio indivíduo executante. Por exemplo, modificar os objetivos da tarefa e o modo de utilizar equipamentos, alterar elementos do ambiente físico e social, assim como as regras do jogo e propor restrições que considerem os aspectos estruturais e funcionais do(a) aprendiz para que novos comportamentos adaptativos sejam produzidos.

Por ser uma abordagem centrada no indivíduo que se aproxima da concepção construtivista da Educação e, conseqüentemente, dos modelos educacionais que se apoiam nessa abordagem, a questão interacional da aprendizagem nos parece ser deixada em segundo plano. Ao considerarmos os três elementos básicos para um ensino que produza uma aprendizagem efetiva, estrutura, apoio e repetição pela prática, a proposta de Chow (2013) parece centrar-se na manipulação de elementos da estrutura de ensino (APA, 2015) como o cerne do processo.

Ao se opor a uma abordagem de ensino centrada no(a) professor(a), a pedagogia não-linear (Chow, 2013) se desloca para o extremo oposto na tentativa de contribuir com os princípios da aprendizagem motora. Igualmente centrada no sujeito, a revisão de Beni,

Fletcher e Chróinín (2017) incorpora a noção de experiências significativas como elemento que facilita a aprendizagem e o engajamento. O estudo aposta no potencial do movimento humano para a construção de sentido, acreditando que práticas corporais desenvolvidas na Educação Física devem compor a experiência humana com base em uma abordagem pessoalmente significativa.

Nessa perspectiva, cabe ao papel dos(as) professores(as) conceber e facilitar a vivência de experiências significativas para os(as) estudantes. Assim, com base em aspectos subjetivos e afetivos, os elementos destacados correspondem à valorização da identidade e da interação social, de tal modo que a organização espacial, inclusive, seja estruturada com base nas necessidades e desejos dos(as) estudantes. Por fim, outros elementos são destacados a fim de proporcionar uma aprendizagem pessoal relevante, tais como a diversão, o desafio moderado, o cuidado com os aspectos negativos da competição e a autopercepção da competência e autonomia como fatores motivacionais destacados.

Abordagens construtivistas da Educação correspondem a heranças originadas da influência das teorias do desenvolvimento elaboradas por Jean Piaget e muito difundidas no Brasil, até os dias de hoje, mesmo com a contestação de sua validade e, conseqüentemente, de sua utilidade (Vygotsky, 1934). Contrário ao que afirmam os princípios centrados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (APA, 2015) facilitados, sobretudo, pela interação entre estudante e professor(a), Piaget (1999) afirmou a existência de estágios gerais de desenvolvimento que limitam a cognição e o raciocínio do(as) estudantes.

Ao contrário do que por muito tempo se supôs em razão da difusão desta produção acadêmica (Piaget, 1999), não existe a aparição de estruturas originais, distintas das anteriores, e que possibilitam novas formas de organização da atividade mental. Essa compreensão limita a manifestação cognitiva das crianças a um fenômeno regular e inevitável, independentemente do contexto e da experiência infantil.

Tal teoria foi desenvolvida com a intenção de elencar os aspectos positivos do pensamento infantil que tradicionalmente fora compreendido com inferior ao pensamento do adulto, sob a hipótese de que o pensamento infantil seria mais egocêntrico do que em relação ao adulto. Piaget observou as etapas do amadurecimento por meio de um método clínico e não científico, no qual a generalização não seria possível de ser aplicada (Vygotsky, 1934). Consideramos ainda que nos dias atuais, em razão do desenvolvimento do método científico e da sua coesão em comunidade internacional, dificilmente essa teoria ganharia a força outrora reconhecida.

Vygotsky (1934) contestou veementemente a concepção central da teoria de Piaget que afirma que a linguagem egocêntrica é reflexo imediato da estrutura do pensamento infantil, igualmente egocêntrico, com a tendência ao desaparecimento com o passar dos estágios de desenvolvimento. Para Vygotsky (1934) a linguagem egocêntrica é o instrumento verbalizado da criança para pensar sobre condições e soluções relativas ao plano real e assim satisfazer suas necessidades internas. Esta forma de pensamento que se mantém no adulto, mas, evolutivamente, passa a ser representado pela linguagem interna, a verbalização mental.

Este modo de pensamento caracterizado por Piaget, localizou a linguagem egocêntrica como acessório da atividade infantil cujo desempenho não estava vinculado a alguma utilidade para criança, mas para sua própria satisfação (Vygotsky, 1934).

Deste modo, a compreensão da existência de estágios internos de maturação somada à concepção egocêntrica do pensamento e da linguagem na criança e distante do entendimento social da realidade, constitui a raiz do pensamento de abordagens subjetivistas da educação. Os maiores problemas de tais abordagens correspondem a subordinação do papel da interação para a aprendizagem, assim como a relativização do desempenho sobre a aprendizagem conforme características inerentes ao sujeito, mas que são, na realidade, definidas pelo observador.

Partindo do entendimento que Educação Física deve contribuir para uma educação integral dos seres humanos, Richard Magill (1986) afirma que a aprendizagem é o centro de todo processo educacional, enfatizando a responsabilidade do(a) professor(a) em compreender como as pessoas aprendem e quais condições influenciam sua aprendizagem. A manifestação de comportamentos observáveis é o aspecto que possibilita o testemunho da aprendizagem, assim a expressão desses comportamentos foram categorizados em três domínios básicos: cognitivo, afetivo e motor.

Os comportamentos motores contextualizados, de fato, talvez sejam aqueles que mais facilmente são possíveis de observar elementos relativos aos três domínios (Magil, 1986). Em uma brincadeira de pega, por exemplo, uma criança toma decisões baseadas nas ações do pegador para se esquivar, efetivamente corre para escapar e, frequentemente, se emociona com frustração, alegria e senso de pertencimento ao compartilhar a experiência com outras crianças.

Na interação constante com os(as) estudantes e, sobretudo, com o(a) professor(a) é que o ensino pode ser desempenhado e a aprendizagem facilitada (APA, 2015). No contexto da aprendizagem motora (e equivalente a outro contexto qualquer) entende-se a aprendizagem como “uma mudança no estado interno do indivíduo, que é inferida de uma

melhora relativamente permanente no desempenho como resultado da prática” (Magil, 1986, p. 26).

Nesse sentido, o desempenho, compreendido como um comportamento observável, não pode ser arbitrário, mas preestabelecido pelo planejamento do ensino e definido pelas expectativas sobre as metas de aprendizagem. O que não significa que estabelecer a expectativa de um desempenho previamente almejado equivale a extrair toda subjetividade do(a) estudante que carrega consigo as particularidades de uma comunidade e de uma cultura historicamente situada.

Retomaremos mais adiante na sessão a utilidade das medidas e os parâmetros de desempenho que podem orientar tanto o ensino quanto os processos avaliativos nas aulas de Educação Física. De antemão, afirmamos que as medidas de desempenho agregam a objetividade, precisão e validade (Magill, 1986; APA, 2015). Afinal, é qualitativamente diferente uma criança contar que sabe chutar de ela demonstrar o chute, assim como um estudante assumir que sabe vencer ou perder é diferente de demonstrar respeito aos(as) colegas quando de fato enfrenta uma situação de vitória ou derrota.

A soma desses elementos configura uma situação ideal de ensino em que, com base no comportamento observado, orientado por objetivos educacionais, o(a) professor seja capaz de estruturar o ambiente de forma adequada para que, ao interagir com os(as) estudantes, ofereça *feedback* útil para a tarefa e estimulante para o aprendiz (APA, 2015). Mais do que isso, esses elementos envolvem a atuação docente por parâmetros comprometidos com ensino em não com julgamentos, os quais, frequentemente, tomam conta da interação com os(as) estudantes de modo que não ajuda o ensino e ainda reforça os estigmas sobre as turmas e os(as) estudantes.

Sobre este último ponto, gostaríamos de fazer uma consideração com base em uma das teorias referenciada no primeiro domínio dos 20 princípios e que é bastante útil para encararmos de forma diferente tanto os(as) estudantes mais dedicados em Educação Física quanto aqueles(as) que não se identificam ou que rejeitam a disciplina.

Idealizada por uma psicóloga norte-americana chamada Carol Dweck (2006), hoje professora titular na Universidade de Stanford, a teoria do *mindset* de crescimento possui alta confiabilidade validada por mais de vinte anos de pesquisas científicas realizadas no campo da Psicologia.

Dweck (2006) explica que nossas personalidades se formam alimentadas por nossas crenças que, em conjunto, representam uma ou outra forma de pensar, em outras palavras, constituem os diferentes *mindsets*. Essa teoria avança em relação aos estudos anteriores que

buscam compreender se as qualidades humanas são inatas ou adquiridas, mutáveis ou permanentes. Agora os estudos buscam informar o impacto que as crenças possuem para a vida das pessoas.

Fundamentada na neurociência, a teoria dos *mindsets* parte da compreensão de que os genes humanos, que condicionam grande parte das características das pessoas, somente são expressos se o ambiente possibilita um desempenho de maneira adequada. Isto significa que o contexto, o treinamento e o esforço despendidos em determinada experiência são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer aptidão (Dweck, 2006).

De modo geral, foram identificados dois tipos de *mindset*: fixo e de crescimento (Dweck, 2006). A diferença fundamental entre o *mindset* fixo e a do *mindset* de crescimento está na forma como as pessoas avaliam a noção de inteligência o que, conseqüentemente afeta o sentido do aprendizado para cada um e cada uma de nós interferindo em todas as áreas da nossa vida, na escola, nos relacionamentos e no mercado de trabalho.

De acordo com a teoria (Dweck, 2006), o *mindset* fixo é o modo de perceber a inteligência como uma entidade adquirida de forma inata, na qual as pessoas tem ou não tem, são ou não são inteligentes. Nessa compreensão, quase nada pode ser feito para mudar essa característica. Por outro lado, na perspectiva do *mindset* de crescimento, a inteligência é percebida como uma aptidão a ser adquirida por meio da disposição e vontade de aprender.

Basicamente, os dois tipos de *mindset* interagem fortemente com cinco aspectos relativos à aprendizagem de maneira bastante divergente, sendo personificados nas ações das pessoas que apresentam características mais de um ou outro *mindset*. Uma pessoa que percebe a inteligência por meio do *mindset* fixo geralmente possui uma vontade de parecer inteligente e se preocupa com a forma como será avaliada, o que faz com que evite ao máximo desafios com o risco de fracassar, pois receia perder o reconhecimento da inteligência. Comumente, pessoas de *mindset* fixo tendem a desistir mais facilmente frente a obstáculos caso a resolução do problema não ocorra de modo imediato, nessa mentalidade o ato de fracassar se transforma em uma identidade própria de fracassado(a) (Dweck, 2006).

O esforço e o risco, diante dessa percepção, não se associam à aprendizagem de novas habilidades, ao aprimoramento das capacidades e ainda são percebidos como um sinal de que a realização é algo distante e impossível. A crença de que as características são permanentes geram um temor em relação ao desafio e uma aversão ao esforço, que é visto como indício da falta de inteligência. O *mindset* fixo faz com que as pessoas acreditem que a capacidade e o esforço são contradições: ou se é capaz ou precisa se esforçar. Da mesma forma, acreditam

que as coisas são mais fáceis para as pessoas realmente inteligentes. Logo, as críticas são mal recebidas e os *feedbacks* negativos são rechaçados (Dweck, 2006).

Por outro lado, sabendo que o intelecto humano possui habilidades que podem ser cultivadas, pessoas de *mindset* de crescimento (Dweck, 2006) possuem um desejo intrínseco pelo aperfeiçoamento e, mais do que buscar novos desafios, essas pessoas florescem com eles. O desenvolvimento por meio do esforço é o elemento chave para o *mindset* de crescimento. É nele que devemos focar na tentativa de transmitir novas crenças para os(as) estudantes.

A mentalidade de crescimento persiste nas dificuldades e reconhece o esforço como fundamental para se obter excelência e tornar-se inteligente. Quando o erro acontece, não pensam que estão fracassando, mas sim aprendendo. Igualmente, essas pessoas vêem a crítica como oportunidade para o aprendizado, assim como vislumbram inspiração no sucesso das outras pessoas a ponto de querer crescer e aprender em conjunto. O *mindset* de crescimento possibilita tomar o controle da situação e dominar o desenvolvimento das próprias capacidades pessoais por meio do poder de transformação que há no esforço.

Dweck (2006) enfatiza que esta teoria não desconsidera os fatores estruturais e contextuais que muitas vezes são decisivos para os recursos e oportunidades que se apresentam na vida das pessoas para a realização de conquistas. Pessoas mais abastadas, com maior escolaridade, com identidades socialmente mais privilegiadas, com maior rede de apoio, assim como outros fatores econômicos e sociais geram múltiplas facilidades para que seus esforços sejam recompensados e reconhecidos.

Na concepção dessa teoria (Dweck, 2006), os estereótipos sociais funcionam como uma âncora para o desenvolvimento e ofuscam o potencial de desempenho alimentando um tipo de mentalidade fixa. Entretanto, estudos demonstraram que mesmo nas situações mais adversas e com as piores condições disponíveis, a mentalidade de crescimento permite que a pessoa tenha domínio mental e emocional para conseguir fazer seus esforços prevalecerem. “Mesmo quando aparecer o rótulo negativo, eles continuarão donos de seu próprio aprendizado” (Dweck, 2006, p. 66).

É importante salientar que os dois tipos de *mindset* compõem a formação da personalidade de todas as pessoas (Dweck, 2006). Deste modo, é possível que em uma área da vida, como nas artes ou nas aptidões físico-motoras, as crenças e ações de uma pessoa estejam mais alinhadas com o *mindset* fixo. Por exemplo, por acreditar que não possui aptidão para o esporte, ainda que admire e consuma conteúdos específicos, essa pessoa não se arrisca em aprender algum esporte na vida adulta, mesmo tendo sonhado com isso algum dia.

Os *mindsets* constituem importante parcela da nossa personalidade e, felizmente, são passíveis de transformação (Dweck, 2006). Perceber, compreender e refletir sobre os *mindset* fixo e de crescimento faz parte do processo de transformação da mentalidade. É evidente que acreditar que as qualidades são imutáveis geram pensamentos e ações que direcionam as pessoas a caminhos completamente diferentes daqueles aos quais se direcionam as pessoas com a crença de que as qualidades, como a inteligência, podem ser cultivadas.

Todas as pessoas nascem com a vontade de aprender, porém, o momento em que as crianças começam a ser capazes de se autoavaliar é quando o *mindset* fixo pode se instalar e, assim, desestimular as mesmas crianças, que a pouco se aventuravam em novas experiências, a terem medo de novos desafios. Desde a idade pré-escolar, as crianças já podem experimentar os efeitos da mentalidade fixa e passam a rejeitar oportunidades de aprendizagem. Familiares e professores(as) devem compreender que toda palavra e ação enviam mensagens que incentivam um ou outro tipo de percepção que as crianças têm sobre si. Infelizmente, na grande maioria das vezes passamos o recado oposto daquilo que intencionam motivar (Dweck, 2006).

Aquilo que dizemos ou fazemos na relação com as crianças e adolescentes pode ter efeito completamente diferente do que esperamos sobre os(as) estudantes se partimos de um ou outro *mindset*. Isso significa que a nossa mentalidade sobre a outra pessoa, em outras palavras, a crença que temos sobre elas e a forma como demonstramos essa crença pode ser um fator decisivo para estagnar o desenvolvimento ou potencializar sua melhora (Dweck, 2006).

O impacto da expectativa do adulto sobre o comportamento da criança ou adolescente possui influência fundamental e diferentes teorias têm apontado para consequências semelhantes no que diz respeito aos resultados educacionais. O trabalho fundante de Rosenthal e Jacobson (1968) sobre o efeito pigmaleão teoriza como as expectativas de uma pessoa sobre o comportamento de outra podem se tornar uma profecia autorrealizável. No estudo foi dito a professores(as) que certas crianças que frequentavam suas turmas poderiam apresentar um destaque intelectual com base em resultados de testes associados à universidade de Harvard que, na realidade, nunca foram realizados. No experimento, o comentário serviu de base para gerar maior expectativas dos(as) professores(as) sobre as crianças que tinham sido aleatoriamente selecionadas para compor o grupo experimental. Os resultados indicaram que as crianças do grupo experimental obtiveram ganho aumentado nas performances de QI, especialmente as crianças pequenas e pertencentes a minorias sociais. O efeito pigmaleão (Rosenthal; Jacobson, 1968) nos mostra que o ponto de chegada é tão ou

mais relevante do que o ponto de partida, em outras palavras, o anseio que esperamos conquistar tem tanta força quanto às condições atuais que dispomos para caminhar.

Nesse sentido, Aubert e colaboradores(as) (2020) defendem uma perspectiva de ensino que reconhece as contribuições do construtivismo ao superar a concepção tradicional homogeneizante da educação ao enfatizar as diferenças dos(as) estudantes e defender a igualdade de oportunidades considerando a diversidade de interesses, níveis de conhecimento e motivação. No entanto, a ênfase na diferença reflete igualmente um dos problemas centrais associados ao construtivismo que são expectativas reduzidas para aqueles(as) que já se encontram em desvantagem. As diferenças socioculturais, nessa perspectiva, muitas vezes são utilizadas como justificativas para adaptações do ensino que nivelam por baixo os objetivos educacionais, vide as práticas de separação de grupos de estudantes por nível de ensino, por exemplo.

Esses são alguns dos motivos pelos quais a qualidade da interação é a chave para o sucesso de acordo com abordagens comunicativas de educação. Segundo a concepção de aprendizagem dialógica (Aubert et al., 2020), que inclui e supera as concepções educacionais anteriores (tradicional e construtivista) devemos garantir mais do que a igualdade de oportunidades a fim de não aumentar as desigualdades que marcam os pontos de partida. A diversidade é uma riqueza para a aprendizagem, trata-se de um privilégio de explorar e conhecer um mesmo conteúdo por meio de múltiplos pontos de vista que possuem, cada um à sua maneira, contribuições singulares sobre o assunto. Valorizar as diferenças, para a aprendizagem dialógica, implica necessariamente oferecer à diversidade um tratamento igualitário na qual, independentemente do ponto de partida, que todas(os) tenham a oportunidade de atingir os mesmos resultados. Somente garantindo a igualdade de resultados para toda a gente por meio de interações responsivas e igualitárias, suprindo as diferentes demandas do mesmo modo que valoriza-se o processo, é que podemos superar as desigualdades sociais advindas dos problemas educacionais.

Retomando a teoria dos *mindsets*, entre tantos contextos de pesquisas desenvolvidas, Dweck (2006) afirma que a prática esportiva é o lugar onde mais visivelmente podemos testemunhar o impacto de ambas mentalidades sobre o desempenho, seja observando uma pessoa com *mindset* de crescimento que abraça os desafios para alavancar seu desenvolvimento ou pela rejeição aos desafios e justificativas infundadas quando vivem situações de fracasso, característica do *mindset* fixo. Infelizmente, lamenta Dweck (2006), o mundo dos esportes é um criadouro de mentalidades fixas, até mesmo especialistas acreditam na existência de talento nato.

Sabemos que a Educação Física não se resume ao universo dos esportes, no entanto não podemos negar a expressividade que possui o fenômeno esportivo em razão de tantos apelos econômicos e culturais a ele vinculados. A influência sobre crianças e jovens é massiva, o que torna ainda mais preocupante o fato de que até mesmo no meio esportivo existe a tendência de se valorizar mais o talento do que cultivar a relação positiva existente entre prática e aperfeiçoamento, entre mente e desempenho, sobre uma capacidade adquirida (Dweck, 2006). Ver atletas de ponta como super-heróis em vez de uma pessoa comum que despendeu anos de dedicação intensa parece agradar mais o imaginário da maioria das pessoas. Vamos nos lembrar que, ainda que exista um arcabouço biológico que potencialize a destreza motriz, somente um contexto estimulante possibilita o desenvolvimento adequado das aptidões.

A aptidão física é claramente visível, está estampada no corpo e nos movimentos. É igualmente visível o esforço despendido na prática e, conseqüentemente, o efeito sobre os resultados. O medo do julgamento e da inadequação pode ser desolador para crianças e jovens que não tiverem suas mentalidades bem trabalhadas, podendo se estender a uma vida adulta condicionada ao sedentarismo. Consideramos que também é papel da Educação Física proporcionar às crianças e, sobretudo, aos jovens autonomia e vontade para se engajarem ao longo de toda vida a práticas corporais de sentido.

Assim chegamos ao segundo tema emergente que se refere a busca por encontrar formas de intervenção que, visando um impacto sobre a saúde pública mundial, minimize a evasão escolar na Educação Física ao passar dos anos escolares como tradicionalmente ocorre nas escolas ao redor do mundo.

Esta uma justificativa central para o desenvolvimento de diversas pesquisas revisadas (Stone et al, 1998; Standage; Duda; Ntoumanis, 2003; Bailey et al., 2009; Haerens et al., 2011; Van den Berghe et al., 2014; Beni; Fletcher; Chróinín, 2017). Localizamos nesta seção tal debate pois, de certo modo, diz respeito à transferência ou generalização de práticas e comportamentos que podem ser aprendidos ou estimulados nos anos escolares iniciais e continuamente nutridos no percurso escolar, assim como se tornarem hábitos levados para ambientes externos aos muros da escola.

De fato, a aproximação entre as práticas culturais comunitárias e as atividades escolares, na qual uma aprende com a outra, é uma contribuição fundamental da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992) na produção de conexões de sentido.

Nos estudos aqui relacionados identificamos diferentes caminhos para se promover engajamento e continuidade na participação dos(as) estudantes na Educação Física, tais

como: o envolvimento significativo para influenciar a qualidade de vida a nível existencial (Beni; Fletcher; Chróinín, 2017); a satisfação das necessidades psicológicas básicas associadas à Educação Física para fomentar uma motivação intrínseca que fortaleça o engajamento pelo próprio prazer experimentado nas práticas corporais (Standage; Duda; Ntoumanis, 2003; Van den Berghe et al., 2014; Beni; Fletcher; Chróinín, 2017); a existência de políticas públicas e de uma agenda internacional de saúde pública que cujo incentivo a adesão a Educação Física como ambiente escolar central para influenciar o comportamento futuro de crianças e jovens na adoção um estilo de vida e comportamentos favoráveis à saúde integral (Bailey et al., 2009; Haerens et al., 2011; García-Hermoso et al., 2020)

Apesar das tentativas exploradas pelas pesquisas revisadas, ainda não existem evidências robustas encontradas sobre intervenções na Educação Física que contenham satisfatoriamente a queda da evasão dos(as) estudantes conforme passam os anos escolares.

No entanto, para além da experimentação, o domínio sobre o corpo em movimento contextualizado, a sensação de competência e o engajamento em boas relações (aspectos mais especificamente abordados no tópico sobre motivação), é preciso reconhecer objetivamente a aprendizagem sobre o domínio motor que as crianças carregam consigo para as escolas, a fim de traçar as melhores estratégias para que todas(os) atinjam as metas comuns de aprendizagem (Dweck, 2006).

Estreitando a relação entre aprendizagem e avaliação, apenas uma das pesquisas (Chen et al., 2016) que aborda diretamente a relação entre expectativa e desempenho orientado pelos objetivos de aprendizagem. No entanto, assim como defendemos que a aprendizagem instrumental nas disciplinas de matemática e português deve ser um direito igualmente assegurado para todos e todas, por que desistimos desse direito quando se trata da Educação Física?

Cotidianamente eu me encontro com crianças que não sabem correr, saltar e até mesmo andar numa idade em que outras gerações já saberiam. Os padrões de movimento que correspondem a elementos básicos para se produzir uma ação motora completa e que, deste modo, poderiam ser úteis na aprendizagem de habilidades motoras específicas (Magil, 1986) já não estão mais presentes no movimento das crianças quando elas chegam nas escolas.

Os padrões de movimento (Magil, 1986), por exemplo, o chute ou até mesmo o ato correr, que em gerações anteriores costumávamos aprender na rua, com crianças maiores, antes mesmo de frequentar as aulas de Educação Física, já não fazem parte do cotidiano das brincadeiras e dos jogos de muitas crianças na era da informação. A falta de aprendizagem instrumental certamente será sentida na quando uma criança quiser se aventurar no contexto

de um esporte, como o chute para o futebol ou a corrida para o salto em distância, ou interferir no engajamento em atividades comunitárias e de lazer, como a resistência para fazer longas caminhadas ao ar livre junto da família, ou ainda na formação de relacionamentos com pares e, a longo prazo, até mesmo na adoção de um estilo de vida.

Como reafirmou Paulo Freire ao longo de sua vida e obra, “a educação sozinha não transforma o mundo, mas a implica pela sua própria função social” (Freire, 2020, p. 45). A educação possibilita às minorias populares o desenvolvimento da cognição e da linguagem, oferece ferramentas para se voltar às suas realidades e tomar, com garantias que se fortalecem apesar dos riscos, a vida pela mão e assim conjecturar invenções para um novo mundo. Esses são direitos que têm as minorias sociais, direito universal que muitas vezes se restringe oportunamente como privilégio das elites. Quantas crianças das camadas populares conhecemos que estão matriculadas no futebol, na natação ou no judô comparado com as classes mais economicamente favorecidas?

No mundo globalizado, vivendo a era da informação, mais que nunca é útil compreender como as esferas local, regional, nacional, continental e global contém em si coisas uma das outras. Coisas estas em que estão mergulhadas as subjetivações, as relações, as instituições e os sistemas e que o desenvolvimento de uma visão crítica tanto sobre um ponto quanto sobre o todo possibilita transitar e a transmutação entre e de todos esses contextos. É nesse sentido que a linguagem é o meio pelo qual aperfeiçoamos a nossa capacidade de apreender uma releitura crítica do mundo e, assim, podermos conquistar uma verdadeira cidadania, com plenas garantias de direitos tendo em vista à transformação e não mais adaptação (Freire, 2020). Nesse contexto, a Educação Física cuida, particularmente, de um formato muito específico da expressão humana que se faz possível pela linguagem corporal e do movimento situado (Coletivo de Autores, 1992; BNCC, 2018).

A prática educativa crítica, rigorosa e coerente encontra sua totalidade na relação entre os diferentes componentes - processos, técnicas, desejos, expectativas, objetivos e a perene tensão entre teoria e prática - com o conteúdo a ser apreendido em interação. Não existe educação sem ensino sistemático de determinado conteúdo e por isso que a aprendizagem instrumental continua a ser uma prioridade de qualquer prática educativa democrática e progressista (Aubert *et al*, 2020).

Diante disso, criticamos as abordagens fortemente subjetivistas da educação que defendem a limitação dos conteúdos instrumentais da aprendizagem, por tratar-se de um problema de natureza política que, sem dizer diretamente, subtraem o direito que têm as pessoas, especialmente as minorias populares, em exercitar um saber mais crítico, “o direito

de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (Freire, 2020, p. 154).

Afinal de contas, realmente a favor de quem interessa que as crianças populares não tenham gosto pelo movimento? Que as famílias saibam como se alimentar protegidas das promessas milagrosas de *influencers* digitais?

Deste modo, não é possível pensar a educação sem pensar os objetos de conhecimento a serem ensinados, em outras palavras, o conteúdo programático que compõe o currículo que está necessariamente implicado em qualquer prática educativa (Freire, 2020). Premissa que, na aprendizagem dialógica (Aubert *et al.*, 2020), conceito mais profundamente elaborado nas seções posteriores, é destacada no princípio da aprendizagem instrumental cujo direito de acesso e domínio das mais diversas ferramentas que permitem conhecer e transformar não somente a própria vida, mas como o mundo, devem ser asseguradas a toda gente.

O saber de experiência feito (Freire, 2020), muitas vezes sábio e funcional no cotidiano, se diferencia do saber científico, sobretudo, na capacidade de garantir proteção social a quem dele se utiliza. A rigorosidade do saber científico e sua utilidade universal dispõem aos seres humanos ferramentas mais eficientes, maior exatidão e autonomia para circular no mundo e assim transformar a própria realidade.

Entretanto, é importante frisar que não se trata de saber puramente técnico, neutro na relação política de modo que a simples transmissão desse conhecimento contivesse em si a força da transformação. Por isso mesmo, Freire (2020) defende que parte inseparável do conteúdo mesmo, junto da aprendizagem das técnicas e tecnologias, residem questões político-ideológicas que também devem ser apreendidas na relação dinâmica com os diferentes saberes de experiência feito de quem ensina e aprende. Assim, os conteúdos curriculares, numa perspectiva progressista e democrática, constituem parte de uma leitura crítica da realidade, em que se tematiza como determinado conteúdo é produzido e qual o impacto na vida humana considerando a complexidade das esferas social, política, econômica e cultural.

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (Freire, 2020, p.65).

Para assim intervirmos, é preciso saber que não sabemos tudo e, tampouco, os(as) educandos e educandas não sabem nada (Freire, 2020). A relação estabelecida na prática

educativa democrática e progressista tem de superar tanto os limites do senso comum, aprendido pelo saber de experiência feito, como a deposição sistemática de saberes estereis realizada pelo educador(a). Ao respeitar e não negar ou subestimar o saber de experiência feito o(a) educador(a) firma um canal de diálogo com o(a) educando.

A educação, que por ser progressista e comprometida com a função social de democratizar o acesso e a produção do conhecimento, compreende que não há ensino sem conteúdo. Por isso, Freire (2020) afirma que o saber de experiência feito contém o conhecimento proveniente da experiência cultural, que requer o devido reconhecimento e respeito, para que, partindo dele possam superá-lo, educador(a) e educando(a).

Aqui tratamos diretamente do diálogo pedagógico que demarca a noção de que o conhecimento não finda no objeto e nem no momento em que se toma conhecimento dele. Diante de qualquer objeto cognoscível a relação com o conhecimento se estabelece entre sujeito-objeto-sujeito (Freire, 2020). Ainda que mesmo pautada por uma exposição, um diálogo pedagógico é feito conjuntamente, entre professor(a) e estudante, um aprofundamento sobre a própria exposição articulado tanto com o conhecimento de experiência feito como com outros saberes que estudantes se dispõem a articular.

6.1.2. Motivação e Educação Física.

Esta categoria de análise tem como ponto central para discussão o conceito de motivação e suas implicações para favorecer e otimizar os processos de ensino e aprendizagem (APA, 2015). Este foi o tema predominante nos estudos revisados (Ntoumanis; Biddle, 1999; Standage; Duda; Ntoumanis, 2003; 2005; 2006; Haerens et al., 2011; Chow, 2013; Haerens et al, 2013; Aelterman et al., 2014; Van den Berghe et al., 2014; Beni; Fletcher; Ní Chróinín, 2017; Haerens et al, 2018; Vasconcellos et al., 2020).

Igualmente predominante foi a utilização da Teoria da Autodeterminação como arcabouço teórico para tanto explicar o conceito de motivação assim como para orientar as estratégias de pesquisa e às atuações na prática educativa. Em razão de seu alcance na produção de conhecimento na Educação Física, destacada como a teoria mais representada em estudos no âmbito educacional, apresentamos a seguir uma síntese explicando os aspectos mais relevantes da teoria elaborada, entre os anos 1970 e 1980, por Richard M. Ryan e Edward L. Deci.

A teoria da autodeterminação (Ryan; Deci, 2000) foi desenvolvida de modo a compreender a natureza e a função da motivação no comportamento humano. Com base nos

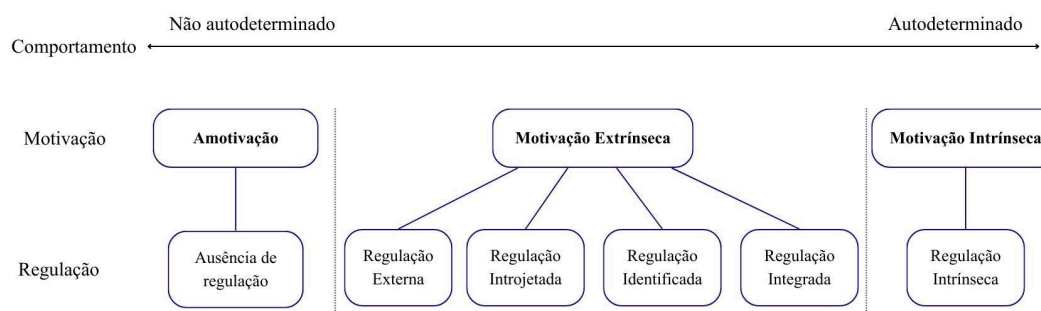
modelos socioculturais estabelecidos, as pessoas se movem para tomar decisões, fazer escolhas, se comprometem e assumem um direcionamento em suas vidas por diversos motivos que, na multiplicidade das experiências, geram diferentes consequências. Motivados tanto por valores e interesses intrínsecos como por controle e coerção, os indivíduos seguem atribuindo significado aos seus comportamentos.

A teoria argumenta (Ryan; Deci, 2000) que a motivação é um conceito fundamental para a autodeterminação, em outras palavras, é um fator determinante para compreender o que move uma pessoa para a ação. Relacionada a aspectos biológicos, cognitivos e de regulação social, a motivação se expressa por meio de atitudes dotadas de energia, direcionamento, persistência e intencionalidade. Possui alto valor social, pois a motivação gera ação, a motivação é combustível para a produção.

Decorrente disso, Ryan e Deci (2000) identificaram três diferentes tipos de motivação que se distribuem ao longo de um continuum - ausência de motivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca. Experimentalmente e funcionalmente distintos, cada tipo de motivação gera consequências específicas para o aprendizado e o desempenho, assim como para o bem-estar generalizado.

Figura 2 - Continuum motivacional

Teoria da Autodeterminação (Ryan; Deci, 2000)



Fonte: Ilustração do continuum elaborado com base na Teoria da Autodeterminação e adaptado de Ryan e Deci (2000; 2020).

No *continuum* motivacional, esquematizado na Figura 2, se dispõe a determinação do comportamento (mais ou menos autodeterminado) relativo à expressão da motivação correspondente a ao tipo de regulação. A teoria compreende que os comportamentos intencionais podem ser multiplamente motivados por vias mais ou menos internalizadas da motivação. Entretanto, o esquema nos ajuda a compreender como a autonomia e o controle moldam nossa experiência de motivação e, por consequência, de aprendizagem.

Localizado na extrema esquerda do *continuum*, encontra-se a desmotivação caracterizada por um estado físico e mental de estagnação em que a pessoa é pouco capaz de regular seus comportamentos, conseqüentemente suas ações se esvaziam de intencionalidade, sem expectativas de que alcançar resultados positivos. Podendo derivar da falta de competência percebida ou da falta de valor e interesse, experimentando forte sensação de incompetência e ausência de sentido, a desmotivação é muito presente no comportamento de estudantes e tem sido um forte preditor negativo de engajamento, aprendizagem e bem-estar (Ryan; Deci, 2000; 2020).

No contexto de vida integrada em sociedades, o que as pessoas realizam cotidianamente, na maioria das vezes, não corresponde a ações intrinsecamente motivadas, cuja conexão de sentido é fortemente estabelecida. Mesmo sem a valorização da tarefa em si, as pessoas seguem comprometidas com suas atividades e encontrando motivação para tal. A motivação que é expressa em atividades que não despertam o interesse intrínseco é explicada pelos mecanismos relacionados à natureza da motivação extrínseca (Ryan; Deci, 2000).

A motivação extrínseca refere-se a uma variedade de estilos regulatórios e instrumentais por natureza, por isso também denominada motivação instrumental. Varia de conteúdo e caráter, mas diz respeito ao incentivo que cultivamos para realizar tarefas cujo objetivo é obter algum resultado para além da satisfação inerente à própria atividade. Este processo é especialmente relevante após a primeira infância, cujas responsabilidades começam a aumentar em razão das demandas sociais que nem sempre são espontaneamente atraentes (Ryan; Deci, 2000).

Nas posições centrais do continuum estão localizados os diferentes graus de motivação extrínseca. A teoria da autodeterminação buscou identificar como os fatores contextuais promovem cada um dos níveis de regulação do comportamento associados a cada estágio da motivação extrínseca, pois diferentes estágios de motivação extrínseca produzem diferentes experiências e resultados. No esboço linear, ao lado da falta de motivação, encontra-se o primeiro nível da motivação extrínseca denominado regulação externa, seguido pela regulação introjetada, regulação identificada e, por fim, regulação integrada na outra extremidade (Ryan; Deci, 2000; 2020).

Em pesquisas, quanto mais um(a) estudante foi submetido a regulação externa, ou seja, ter seu comportamento frequentemente submetido a recompensas, sanções e avaliações, menor interesse, desempenho e esforço foram desprendidos para a realização de uma tarefa e mais indisposição foi percebida para assumir a responsabilidade pelos resultados negativos. Assim, a regulação externa corresponde a comportamentos impulsionados por recompensas

e/ou punições impostas externamente, cuja experiência faz do próprio comportamento um fenômeno controlado ou alienado a si próprio e ausente de autonomia na ação (Ryan; Deci, 2000; 2020). Podemos reconhecer esse tipo de motivação em estudantes que participam das aulas de Educação Física para não receberem uma punição por faltas ou para evitar que a escola se comunique com sua família a fim de comunicar o problema.

Conforme caminhamos para a direita do continuum, diminui a sensação de controle e aumenta a autodeterminação na expressão dos comportamentos. Na regulação introjetada (Ryan; Deci, 2000; 2020) a motivação extrínseca é menos acentuada, pois o comportamento é regulado pelas recompensas internas associadas à autoestima, de modo que há maior aceitação e menor alienação na ação, ainda que não seja concebido como um comportamento autêntico. A regulação introjetada atua em comportamentos cuja função é evitar sentimentos ruins, como vergonha e ansiedade ou alimentada pela busca do sucesso e ou evitação do fracasso. Em pesquisas, estudantes demonstraram o gerenciamento de falhas associado à regulação introjetada ao, por exemplo, demonstrar habilidades a fim de obter reconhecimento resultando, assim, em uma regulação "controlada internamente" (Ryan; Deci, 2000; 2020).

A regulação introjetada difere da regulação externa a partir do momento no qual indivíduos sentem que devem começar a aceitar e valorizar determinados aspectos que condicionam a vida humana. No entanto, o comportamento ainda possui altos níveis de controle porque a valorização da atividade ainda se dá por pressões externas (por exemplo, culpa, ansiedade, regras), de tal forma que o indivíduo ainda não aceitou a ação como sua. Portanto, essa regulação não representa autodeterminação (Ryan; Deci, 2000; 2020).

Deste modo, a principal diferença entre a regulação introjetada e a regulação externa é que as pressões regulatórias de controle se deslocam de fontes externas para fontes internalizadas. Ou seja, a regulação externa decorre da percepção, ao passo que a regulação introjetada deriva do sentimento de que se "deve" participar de uma atividade (Ryan; Deci, 2000; 2020). Em aulas de Educação Física, por exemplo, verificamos esse tipo de regulação em estudantes que participam das atividades pelo receio do acúmulo de faltas ou que deixam de participar pelo medo do fracasso diante dos pares deduzindo como insuficiente sua aptidão.

Maior grau de autodeterminação verifica-se na regulação identificada (Ryan; Deci, 2000; 2020). Este estágio, ainda da motivação externa, ocorre pela valorização autoconsciente do comportamento ou de seu efeito, levando a maior sensação de autonomia do que de controle e, conseqüentemente, há maior sensação de disposição para ação. Estudantes em pesquisas demonstraram maior interesse e prazer pelo processo de

aprendizagem, assim como mais propensos(as) a enfrentar os desafios e despender mais esforços do que quando comparados a estágios menos autodeterminados do comportamento (Ryan; Deci, 2000; 2020). Por meio da regulação identificada, estudantes participam mais espontaneamente das atividades de Educação Física, ainda que represente instrumentalmente a adoção de um meio para determinado fim, por exemplo, ganho de condicionamento físico, perda de peso, pertencimento a um grupo de amigos(as).

E, por fim, a forma mais autodeterminada de regulação da motivação extrínseca (Ryan; Deci, 2000; 2020) é denominada regulação integrada que, por sua vez, se assemelha em diversos aspectos à experiência da motivação intrínseca. Isso porque as regulações integradas correspondem a comportamentos que foram incorporados ao *self* ou ao conceito de identidade que o indivíduo tem sobre si, o que significa que correspondem diretamente aos valores e necessidades do indivíduo.

A regulação integrada explica que a expressão dos comportamentos assim motivados corresponde a uma gama de interesses e valores essenciais para o indivíduo (Ryan; Deci, 2000). Relativo ao domínio, por exemplo, esse tipo de regulação motiva as pessoas a se engajarem em práticas corporais porque é importante para si ser fisicamente forte ou saudável. Diferentemente de indivíduos motivados pela regulação identificada que participam de atividades em razão do que ditam os valores sociais, indivíduos motivados pela regulação integrada se comportam e pensam de uma maneira congruente com os valores sociais que adotaram para si.

Na maioria dos casos, a eficácia na regulação do comportamento ocorre pelos ganhos associados à resiliência, à percepção do bem-estar generalizado e à integração facilitada dentro do grupo social. No entanto, esse tipo de motivação requer uma maturidade autorreflexiva e um senso de si mais frequentemente encontrado em adultos do que em crianças e adolescentes (Standage; Duda; Ntoumanis, 2006). Por esse motivo, esse construto motivacional foi desconsiderado na elaboração de várias das pesquisas aqui revisadas.

Por fim, na extrema direita do continuum encontra-se a motivação intrínseca que, segundo Ryan e Deci (2000), é regulada pela sensação de vitalidade e prazer inerentes à própria experiência, sendo considerada uma das mais valiosas potencialidades da natureza humana. O desenvolvimento cognitivo e a integração social são dependentes dessa inclinação natural para a exploração e superação dos desafios por meio do exercício de nossas aptidões e capacidades. Assim, em aulas de Educação Física, a motivação intrínseca corresponde à participação de estudantes que frequentam as aulas porque dizem gostar, sem a necessidade de explicar com algo mais do que pelo próprio prazer de estar ali presente.

Essencial para otimizar os processos de aprendizagem, como assimilação e domínio, a motivação intrínseca também necessita de condições contextuais de suporte favoráveis a sua manifestação e manutenção. Por tratar-se de uma expressão das tendências integrativas da natureza humana que compõem um padrão interno presente em grande parte das aprendizagens ao longo da vida, a motivação intrínseca manifesta-se sentido que uma atividade possui em si mesma, seja pela sensação de desafio, curiosidade ou senso estético (Ryan; Deci, 2000). Atividades lúdicas, exploratórias e que despertam a curiosidade exemplificam comportamentos intrinsecamente motivados pois não dependem de incentivo e pressões internas para acontecer (Ryan; Deci, 2020).

Ainda que duas pessoas demonstrem a mesma eficácia em determinada atividade, aquelas que agem motivadas intrinsecamente são reconhecidas por demonstrar maior excitação, confiança, criatividade, vitalidade e persistência na ação, assim como melhor desempenho e sensação de bem-estar generalizado. Por outro lado, mesmo que uma atividade tenha valor motivacional intrínseco, quando o desempenho da tarefa é condicionado por recompensas extrínsecas, tais como ameaças, prazos, pressões avaliativas e metas impostas, de modo geral, a motivação intrínseca é consideravelmente suprimida (Ryan; Deci, 2000).

Na educação formal, pesquisas mostram que a motivação intrínseca possui função significativa para conquistas acadêmicas e aumento de desempenho. Entretanto, ao passar dos anos escolares, a experimentação da motivação intrínseca parece decair. Com isso, Ryan e Deci (2020) levantam a questão sobre quanto os ambientes escolares fornecem apoio que potencializam a motivação dos(as) estudantes e, inclusive, dos(as) professores(as).

A teoria da autodeterminação não sugere que as pessoas progridem linearmente entre os estágios do *continuum* motivacional, saindo da falta de motivação rumo a motivação intrínseca para todo tipo de comportamento regulável. Na realidade, as pessoas podem experimentar a regulação de um comportamento em qualquer estágio de motivação dependendo, principalmente, tanto dos fatores contextuais quanto das experiências passadas que apoiam ou suprimem de autonomia para a motivação (Ryan; Deci, 2000).

Quando uma pessoa, tal como um(a) professor(a), busca provocar uma ação em outra pessoa, a teoria nos orienta a considerar que os primeiros comportamentos serão extrinsecamente motivados. Com isso, diferentes efeitos podem resultar dessa interação, seja a falta de motivação, conformidade passiva ou, então, o comprometimento pessoal ativo. Nesse sentido, Ryan e Deci (2000) buscaram compreender quais condições sociais fomentam e/ou inibem os processos de internalização e integração do comportamento e a chave para esse entendimento consiste na satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Ao longo de mais de duas décadas de pesquisas empíricas (Ryan; Deci, 2000; Ryan; Deci, 2020), nas quais diferentes variáveis contextuais foram objetivamente manipuladas para compreender a relação entre os processos psicológicos internos e os comportamentos manifestados, foram identificadas três necessidades psicológicas inatas e fundamentais para a expressão da motivação em todos os seres humanos. Tais conhecimentos, contributos teóricos fundamentais para a psicologia aplicada, foram base para a exploração do efeito de estruturas sócio-ambientais a fim de otimizar tanto a aprendizagem quanto para promover a qualidade de vida em uma escala universal.

Competência, autonomia e relacionamento foram identificados como as três necessidades psicológicas básicas que facilitam o desenvolvimento ideal das aptidões naturais, desde que sejam satisfeitas para que as pessoas possam viver experiências intrinsecamente motivadas. Assim, quanto mais satisfeitas as necessidades psicológicas básicas, maior será o apoio para uma experiência autônoma de motivação e mais internalizado será o comportamento, ao passo que quanto mais frustradas forem as necessidades psicológicas básicas, maior controle externo haverá sobre o comportamento e menos autônoma será a motivação percebida. Estas condições específicas, quando satisfeitas, permitem aflorar qualidades positivas como o esforço, a agência e o comprometimento na condição de capacidades inatas associadas à motivação e à integração social. (Ryan; Deci, 2020).

Nessa concepção, o contexto social funciona como catalisador que prejudica ou favorece a realização da potencialidade humana (Ryan; Deci, 2000). O modo como cada pessoa experiencia a sensação de competência, autonomia e a forma como os relacionamentos são conduzidos irá condicionar o tipo de motivação experimentada e a autodeterminação para a ação. A autonomia se refere ao senso de iniciativa, a competência ao senso de maestria e o relacionamento ao senso de pertencimento e conexão interpessoal (Ryan; Deci, 2020).

As necessidades psicológicas básicas possuem relevância universal, independentemente do contexto e da identidade individual, e devem ser continuamente nutridas para que a sensação de integridade e bem-estar perdurem igualmente ao longo da vida. A autonomia, em especial, possui alto valor funcional em qualquer cultura e, quando nutrida, tende a contemplar também as outras dimensões (Ryan; Deci, 2020).

No entanto, a teoria reconhece as variações causadas pela linguagem, significados e dinâmicas sociais sobre a percepção de autonomia, competência e relacionamento que, por sua vez, influenciam a forma como são internalizados valores e comportamentos

culturalmente socializados. Por exemplo, o nível de controle sobre um comportamento pode ser percebido como mais ou menos controlador a depender do modo como as relações são estabelecidas em diferentes partes do mundo. Em outras palavras, as vias de controle e o modo de expressá-lo são relativas em cada cultura em razão dos valores e comportamentos socialmente valorizados e reproduzidos (Ryan; Deci, 2000). Porém a relação entre controle e autonomia sobre um indivíduo se mostrou universal, pois são dimensões sempre presentes nas relações humanas com semelhantes efeitos sobre o(a) aprendiz em qualquer contexto estudado em escala internacional (Ryan; Deci, 2020).

Entretanto, apesar de ser um processo imanente ao ser humano, esse impulso para o crescimento e aprendizagem que denominamos motivação não se manifesta automaticamente, necessita ser facilitado (Ryan; Deci, 2020). Deste modo, as investigações sobre a teoria da autodeterminação buscaram mapear as dinâmicas que se estabelecem entre a experiência de aprendizagem e bem-estar e a satisfação ou frustração das necessidades psicológicas básicas, visando um desenvolvimento psicossocial saudável (Ryan; Deci, 2000).

Assim, pessoas que se movem em busca da realização de objetivos de vida e no processo obtêm satisfação das necessidades básicas, por consequência, essa pessoa terá seus processos de aprendizagem otimizados, juntamente a uma experiência de crescimento, auto realização e bem-estar, assim como melhora da autoestima e distanciamento da depressão e ansiedade. Por outro lado, a persistência na realização de objetivos extrinsecamente determinados muitas vezes pode frustrar as necessidades psicológicas básicas, gerar mal-estar e dificuldades de aprendizagem (Ryan; Deci, 2000; 2020).

Novamente, essa é uma relação considerada inerente e universal para a vida humana, que também sofre influências culturais de modo a condicionar os objetivos de vida aos respectivos contextos de inserção (Ryan; Deci, 2000; 2020). No entanto, existem igualmente influências sociais que atuam em escala globalizada, tais como a exposição midiática exacerbada, negligência ou abuso no cuidado parental e exposição a ambientes controladores são exemplos de contextos que frustram as necessidades psicológicas básicas e alimentam objetivos de vida extrinsecamente motivados, como o consumismo ou a necessidade de aprovação.

Com os anos de pesquisas, dois objetivos foram continuamente testados e explorados por evidências. Primeiro, identificar quais formas de motivação promovem maior desprendimento de esforços, aumento do engajamento, do aprendizado e do bem-estar para qualquer atividade e faixa etária. Segundo, altamente relevante para a educação, compreender

como o apoio de professores(as) e familiares podem satisfazer as necessidades psicológicas básicas e assim facilitar a experiência de autonomia na motivação (Ryan; Deci, 2020).

A teoria da autodeterminação sugere que os contextos mais imediatos dos indivíduos devem ser analisados a fim de saber como as necessidades psicológicas básicas estão sendo nutridas ou frustradas (Ryan; Deci, 2000). Nos ambientes formais de aprendizagem, como na escola e universidade, os(as) professores(as) são as influências mais próximas do envolvimento dos(as) estudantes nos processos de aprendizagem.

Para estruturar um ensino voltado para a autonomia, os(as) professores(as) podem apoiar os(as) estudantes estabelecendo metas de domínio, direcionadas para aumento da competência ou conhecimento sobre determinado tópico, em vez de metas de desempenho que nutrem uma motivação controlada externamente pelo resultado. A teoria argumenta que punições e recompensas baseadas em resultados dirigem qualquer comportamento para metas de desempenho, tendo em vista a comparação, classificação e superação das demais pessoas, promovendo, inclusive, a evitação de desafios e atividades quando o resultado não pode ser garantido. Por outro lado, as metas de domínio são objetivas e informacionais, em que se minimiza a comparação entre estudantes e potencializa o crescimento verdadeiro (Ryan; Deci, 2020).

A relação entre metas de domínio e metas de desempenho foram concepções exploradas mais especificamente por duas das revisões que utilizaram como pano de fundo a teoria da autodeterminação. Ambas apresentaram resultados condizentes com os princípios relacionados à motivação. A primeira delas demonstrou como um clima motivacional, ou seja, como as variáveis que definem o clima para a organização e realização do ensino e o modo como são estimuladas as interações nas turmas, quando orientado para o domínio ou para o desempenho podem gerar efeitos muito divergentes. Os pesquisadores (Ntoumanis; Biddle, 1999) compreenderam que instruções orientadas para tarefas ou climas motivacionais de domínio estimula estudantes a exibir padrões cognitivos, afetivos e comportamentais adaptativos e favoráveis à aprendizagem. Por outro lado, o oposto acontece quando o clima motivacional é orientado pelo controle e para o desempenho (Standage; Duda; Ntoumanis, 2003).

A teoria da autodeterminação (Ryan; Deci, 2020) afirma que o apoio à autonomia e provisão de estrutura reúnem os elementos fundamentais para satisfazer as necessidades psicológicas básicas visando desenvolvimento e bem-estar. O efeito da autonomia sobre a satisfação com as tarefas influencia as demais necessidades de competência e relacionamento. Nessa direção, ações docentes compatíveis para esse fim equivalem a ser responsivo(a),

valorizar os questionamentos e os diferentes pontos de vista, encorajar o esforço, oferecer atenção individualizada, espaço para a comunicação e orientações quando o(a) estudante se sente empacado. A provisão de escolhas significativas é fundamental para o exercício da liberdade que sustenta a autonomia, de modo a despertar um senso de domínio sobre a tarefa e o processo de aprendizado.

De modo complementar, a estrutura se refere ao modo como o apoio é oferecido, envolvendo a aprendizagem dos(as) estudantes por meio de ambientes e atividades bem organizadas, assim como *feedbacks* objetivos e dirigidos às metas de domínio. Assim, uma prática de ensino bem estruturada tende a satisfazer a sensação de competência e criar um suporte informativo para o engajamento no processo de aprendizagem. A competência também pode ser estimulada por meio da definição e comunicação de metas claras e desafiadoramente realizáveis, assim como prover consistência e coerência nas regras de convivência. A combinação entre estrutura e autonomia, que se opõe a um ambiente caótico e controlador, tem sido empiricamente associada ao aumento de comportamentos autodeterminados, no uso de estratégias autorreguladoras da aprendizagem que ocasionam diminuição de sofrimento mental, como transtorno de ansiedade (Ryan; Deci, 2020).

O tipo de relacionamento estabelecido entre professores(as) e estudantes é primordial para avançar no processo de integração do comportamento autodeterminado. Crianças tendem a se afeiçoar a pessoas que são referência de cuidado, conexão e segurança (Ryan; Deci, 2000). Já, entre pares, considerando que pessoas tendem a aderir a determinadas atividades sendo influenciadas pela relevância com que tal atividade possui para um grupo, especialmente se se sentirem competentes nessas práticas, o sentimento de pertencimento é fundamental para que os(as) estudantes se motivem com os(as) colegas a participar de aulas de Educação Física.

Uma das revisões analisadas (Aelterman et al., 2014) chama a atenção para a importância ao suporte que os(as) professores(as) precisam para suas próprias necessidades psicológicas básicas. Quando professores(as) se sentem pressionados(as), pela gestão, políticas educacionais, pelas famílias ou por relações problemáticas com estudantes e chegam a exaustão com a própria motivação afetada acabam sendo tensionados(as) a agir sob padrões mais controladores de ensino.

A lógica é simples, para motivar os(as) estudantes, os(as) professores precisam estar motivados(as). Professores(as) mais autonomamente motivados(as) a ensinar foram percebidos como favoráveis à autonomia pelos(as) estudantes que, por sua vez, estavam autonomamente motivados(as) a aprender. Essa lógica se estende também para cargos

administrativos, como a direção e coordenação das escolas que igualmente correspondem a um perfil motivador (Aelterman et al., 2014).

Com um vasto histórico de 30 anos de pesquisas, a teoria da autodeterminação tem sido evidenciada como um valioso construto para o desenvolvimento e o bem-estar humano considerando a importância da motivação intrínseca para a aprendizagem e convivência, com implicações significativas para a Educação Física. No entanto, identificamos que entre as pesquisas revisadas, as quais se utilizam da teoria da determinação para testar modelos motivacionais, manipular variáveis que possam contribuir para o aumento de experiências intrinsecamente motivadas, entre outros objetivos, apenas uma tem como objetivo verificar o impacto de perfis motivacionais sobre o desempenho dos(as) estudantes (Boiché et al., 2008). Coincidentemente trata-se na única pesquisa sobre a temática cujos pesquisadores não pertencem aos dois grupos que compartilham a dominância sobre as publicações deste tópico que foram revisadas.

Explorando as possíveis relações entre perfis motivacionais e desempenho na Educação Física, a pesquisa confirmou que, independentemente do nível inicial de habilidades de um(a) estudante, quanto mais autodeterminado fora o perfil de motivação em relação à atividade, maior foi sua nota e desempenho final. Os(as) pesquisadores(as) perceberam que a atribuição das melhores notas foi para aqueles(as) estudantes cujo maior esforço era percebido, ainda que não atingissem o nível mais alto de desempenho em relação à tarefa (Boiché et al., 2008).

Com isso, o perfil motivacional mostrou uma associação indireta com a nota, graças às suas ligações com o esforço despendido e o nível final de desempenho, o que sugere que os professores levaram em consideração algumas características dos(as) estudantes e diferentes do objetivo de aprendizagem foram consideradas para a avaliação ao final do ciclo (Boiché et al., 2008). Explicações para este resultado se relacionam com as expectativas iniciais que professores(as) criam sobre os(as) estudantes, além de vieses perceptuais na avaliação que podem afetar julgamento sobre o desempenho real dos(as) estudantes. Entretanto, não foi possível verificar a relação dos resultados com as justificativas.

De todo modo, consideramos que os estudos com base na teoria da autodeterminação no âmbito da Educação Física podem dar continuidade nas pesquisas considerando as contribuições mais relevantes sobre os processos avaliativos na Educação, tanto para avaliações formativas quanto somativas. Deste modo, as pesquisas centradas na motivação, reconhecida como uma das principais dimensões educacionais da Psicologia para a aprendizagem (APA, 2015), pode produzir resultados ainda mais significativos ao incorporar

os conhecimentos para vincular avaliações objetivas, apropriadas e justas ao desempenho dos(as) estudantes.

6.1.3. Contribuições da Educação Física para o bem-estar e coesão social.

Cada vez mais populares são os benefícios do exercício físico a níveis fisiológicos, mentais e sociais. A bibliografia científica possui uma enorme quantidade de pesquisas que comprovam o impacto positivo do exercício físico, compreendido como uma atividade física planejada, sistemática, repetitiva e contextualizada, sobre a promoção da saúde e na prevenção e gestão de distúrbios de saúde (Mahindru; Patil; Agrawal, 2023).

Uma variedade de características relacionadas à aptidão física é aprimorada por meio do exercício, como força, resistência, densidade mineral óssea e otimização da composição neuromusculoesquelética, que possibilitam autonomia e funcionalidade. O estresse mecânico produzido no exercício melhora o desempenho atlético, aprimorando a composição corporal, o condicionamento físico e as habilidades motoras. Ademais, o exercício físico atua extensivamente na prevenção de diversas doenças crônicas e mortalidade prematura, como doenças cardiovasculares, cardiometabólicas, câncer e osteoporose, por meio da adoção de um estilo de vida ativo igualmente colabora com o alívio do sofrimento associadas a condições crônicas, como fibromialgia, dor crônica e no tratamento de diversos transtornos por uso de substâncias, como a redução ou o abandono do tabagismo (Mahindru; Patil; Agrawal, 2023).

A Organização Mundial da Saúde recomenda que, diariamente, crianças e adolescentes, façam em média 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa, majoritariamente de característica aeróbica e, sobretudo, evitar limitar o em comportamento sedentário, especialmente a quantidade de atividades recreativas em frente às telas. Para adultos, são recomendados ao menos 150 a 300 minutos de atividade física aeróbica de moderada intensidade, ou 75 a 150 de vigorosa intensidade, ou uma combinação de atividade física moderada e vigorosa ao longo da semana para benefícios substanciais à saúde. Para benefícios adicionais, recomenda-se a realização duas ou mais vezes por semana de atividades de fortalecimento muscular de moderada ou vigorosa intensidade que envolvam grandes grupos musculares dois ou mais dias por semana (OMS, 2020).

Os benefícios da adoção do exercício físico como parte de um estilo de vida também incidem sobre aspectos mentais da saúde, mais especificamente sobre a melhora da autoestima, da função cognitiva, regulação do humor, alívio dos sintomas associados à

ansiedade e depressão, reduzindo os efeitos negativos do estresse, além de melhoras observadas na atenção, no foco, na memória, na fluência da linguagem e na tomada de decisões (Mahindru; Patil; Agrawal, 2023).

Inclusive, um dos estudos selecionados apresenta uma série de dados sobre a relação, entre crianças e adolescentes, dos níveis de atividade física, aptidão física, participação em Educação Física ou esporte e função cognitiva ou desempenho acadêmico, atestando melhorias nas funções executivas e defendendo a criação e otimização de políticas públicas que possam favorecer a oferta e o engajamento em práticas corporais nas escolas (Donnelly et al., 2016). Já é uma preocupação antiga das pesquisas em buscar informações relevantes para aumentar a atividade física em escolas e outros ambientes comunitários para crianças até a idade adulta .

Outro dos estudos (García-Hermoso et al., 2020) enfatiza a importância dos efeitos que a Educação Física pode ter sobre a saúde das crianças e adolescentes, também visando um estilo de vida ativo no futuro, para explorar a relação entre quantidade/qualidade ideal a fim de se obter esses resultados desejados. Por meio de uma revisão de acordo com a declaração prisma, o estudo avaliou a associação entre a qualidade e a quantidade de intervenções de Educação Física com o desenvolvimento da aptidão física e a aquisição de habilidades motoras fundamentais em crianças e adolescentes.

Como conclusão, diferente do que provoca o jargão popular “quanto mais melhor”, o aumento do número de aulas de Educação Física não necessariamente promove impactos na aptidão física e na aquisição de habilidades. Já, investir na qualidade das intervenções parece aumentar os níveis de habilidade e aptidão. Por qualidade entende-se como estrutura, planejamento e execução por profissionais altamente qualificados com os conhecimentos que agregam qualidade ao ensino como, por exemplo, definição de metas, consistência, monitoramento e avaliação. Além disso, a qualidade também se refere a um ensino voltado para a autonomia dos(as) estudantes poderem avaliar as próprias condições e transformações com base em conhecimentos que promovam autonomia para a prática, como ensinar as regras, táticas e objetivos de vários jogos; conceitos e procedimento relativos a movimentos, habilidades e capacidades; intervir sobre os aspectos sociais e emocionais; estimular confiança para serem ativos refletindo sobre o que significa investir em saúde a longo prazo, por meio do equilíbrio entre oportunidades para praticar os procedimentos com instrução, *feedback* individualizado e reflexão sobre a prática (García-Hermoso et al., 2020).

Consideramos esses fatores como componentes do bem-estar e que, definitivamente, favorecem uma predisposição generalizada ao aprendizado. No entanto, gostaríamos de

ênfatizar outros pontos do bem-estar, apresentados pelos princípios da aprendizagem (APA, 2015), que a Educação Física deve comprometer-se e que se relacionam com as relações interpessoais e a coesão social.

Com base nos princípios 13-15 (APA, 2015), identificamos três elementos chave para a conquista de um clima escolar favorável ao desenvolvimento integral de todas as crianças: os acordos sociais, a comunicação e a coesão social comunitária. Os estudos destacados nessa categoria defendem a Educação Física como o ambiente escolar que mais influência pode exercer sobre o comportamento futuro de crianças e jovens por meio da adoção de um estilo de vida e comportamentos sociocognitivos favoráveis à saúde integral do ser humano.

Desse modo, são os aspectos sociais do movimento, tais como: respeito pelo seu corpo e o dos outros, desenvolvimento integrado da mente e do corpo, compreensão do papel da atividade física para a vida humana, melhora da autoconfiança e a autoestima, melhora o desenvolvimento social e cognitivo e o desempenho acadêmico, oportunidades para conhecer e se comunicar com outras pessoas, assumir diferentes papéis sociais, aprender habilidades sociais específicas, como tolerância, e cooperação e, particularmente a experimentação de emoções que não são encontradas em outros âmbitos da vida (Bailey et al., 2009; Beni; Fletcher; Ní Chróinín, 2017; Cairney et al., 2019).

A fim de integrar a essa discussão conhecimentos que fundamentam atuações pautadas em evidências científicas de impacto social, cuja produção de conhecimento e atuação docente na Educação Física podem ser fortalecidas pelas colaborações da socialização preventiva (FLECHA, 2012) e da socioneurociência.

Visando à promoção de relações sociais igualitárias, a socialização preventiva é compreendida como um caminho eficiente para superar os condicionamentos enraizados pela socialização dominante, por meio da transformação sentido dos afetos e das vontades. A naturalização da violência e sua aceitação como meio para resolução de conflitos são facilitadores para a manutenção tanto de comportamentos abusivos como da permanência de condicionantes estruturais repressivas, como o patriarcado, o racismo, a lgbtfobia, etc (Flecha, 2012).

Aprendemos em todos os círculos de convivência um pouco sobre modelos de relacionamentos, e com base nessas experiências vamos constituindo os modos de nos relacionar. No entanto, alguns destes círculos são primordiais no processo de socialização: a família, a escola, os meios de comunicação e o grupo de iguais (Flecha, 2012). Na escola, reconhecemos as referências socioculturais manifestadas por cada estudante, mais do que

isso, ao observarmos o comportamento e a interação dos meninos e meninas podemos reconhecer o que está sendo reforçado ou transformado no próprio ambiente escolar.

A socialização preventiva (Flecha, 2012) viabiliza como ensinar às crianças, desde muito cedo, a não aceitar qualquer tipo de maltrato e, mais do que isso, a proteger umas às outras com atitudes respaldadas por valores igualitários. Não por convencimento, muito menos por imposição, as crianças podem escolher cultivar relações igualitárias que nutrem um ambiente responsivo à aprendizagem.

Todos os espaços e disciplinas escolares têm papel fundamental no sucesso acadêmico e na integração dos(as) estudantes a uma comunidade livre de abuso e violência. Infelizmente, a Educação Física é testemunha de inúmeros conflitos recorrentes, de modo que a disciplina passou a ser vinculada a altos índices de *bullying* e comportamentos abusivos. Entretanto, da mesma forma que a disciplina representa risco e sofrimento para algumas crianças e adolescentes, quando bem estruturada pode compor um importante trabalho a favor do bem-estar individual e coletivo, com base em relações igualitárias que favoreçam o desempenho acadêmico na contramão da evasão escolar (Aubert; Bizkarra; Calvo-Lajusticia, 2014; Sandúa, 2015).

A socioneurociência (Racionero-Plaza et al, 2022). reúne conhecimentos relevantes das ciências sociais e da neurociência de modo a contribuir para a identificação e superação de fatores de risco para a saúde humana causados pelas interações pessoais. Em situações de abuso frequente o organismo é sobrecarregado com um tipo de estresse conhecido como tóxico, adquirido ao longo do tempo enquanto perduram as altas adversidades, tais como situações de pobreza e a própria violência, como no caso do *bullying*. Esse tipo de estresse também gera sérios problemas de saúde, afetando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e alterando a atividade do sistema imunológico, assim como o funcionamento e a estrutura do cérebro (Racionero-Plaza, 2018).

Considerando o papel da Educação Física no âmbito educacional, essa pesquisa compreende que é igualmente função social da produção de conhecimento e da atuação docente o comprometimento com a promoção da coesão social, aumento dos níveis de aprendizagem e melhora da qualidade de vida por meio da aquisição hábitos saudáveis (Aubert; Bizkarra; Calvo-Lajusticia, 2014). Como parte integrante da Educação Física no Brasil, os processos de ensino e aprendizagem pautados nos componentes da cultura corporal devem convergir com uma disciplina dialógica, que visa proporcionar toda aprendizagem de forma segura e igualitária a todas as pessoas.

A criação de relações igualitárias na comunidade escolar, de tal forma que a escola e as famílias sejam aliadas tanto na proteção social quanto para o desempenho acadêmico das crianças e adolescentes se relaciona diretamente com a qualidade da gestão, tanto de ensino quanto administrativa. Esse tópico será melhor discutido na seguinte categoria.

6.1.4. Gestão, desenvolvimento e Educação Física.

Nessa seção discorreremos sobre os três principais elementos para uma gestão em sala de aula eficiente e igualitária (altas expectativas, relacionamento positivo e apoio de alta qualidade) (APA, 2015), dando continuidade do debate iniciado na seção anterior, sobretudo no que diz respeito à importância da aproximação da escola para realmente conhecer as famílias, assim como abrir caminhos para que a família possa confiar na escola, movimento no qual a gestão administrativa age diretamente a favor ou contra, e o papel da comunicação no manejo docente e qual tipo de comunicação é realmente eficiente.

Entre as revisões analisadas, artigos que abordaram a gestão de aulas reuniram-se em torno de dois grandes tópicos que se relacionam entre si: elementos que podem agregar qualidade e eficiência na gestão de aula e, associado a esse tema, modelos de ensino e seus desdobramentos sobre a prática pedagógica.

Sobre qualidade e eficiência, identificamos um estudo (Cothran; Kulinna; Garrahy, 2003) que utiliza a percepção de estudantes como medida avaliativa de estilos de ensino e manejo das turmas. O estudo defende que professores(as) devem se atentar ao que pensam os(as) estudantes, os nomeando de teóricos educacionais ativos, deduzindo que a compreensão do(a) estudante sobre o que seria uma gestão eficaz, facilitaria a criação de ambientes de aprendizagem mais bem-sucedidos e agradáveis.

Por meio de entrevistas, o estudo transversal (Cothran; Kulinna; Garrahy, 2003) investigou as relações entre a gestão de sala de aula sob a percepção dos(as) estudantes e os comportamentos associados. Os achados da pesquisa se equiparam com parte dos elementos apresentados nos princípios (APA, 2015), como o estabelecimento de expectativas e consequências claras, por parte dos(as) professores(as), desde o início e a manutenção de relacionamentos atenciosos e respeitosos com os(as) estudantes (Cothran; Kulinna; Garrahy, 2003).

Como resultado dissonante, o estudo destacou que os(as) estudantes valorizam professores(as) que criam momentos de entretenimento e diversão em suas aulas (Cothran; Kulinna; Garrahy, 2003). Consideramos que a diversão é algo que pode ser favorável,

entretanto não pode ser um pré-requisito ou equivalente a um objetivo educacional em razão das demandas dos(as) estudantes. A diversão pela diversão, sem conexão com a aprendizagem instrumental pode ser prejudicial. Especialmente na Educação Física, onde muitas vezes a satisfação por meio da diversão passa a ser vista como suficiente, especialmente em escolas populares, gerando obstáculos para que as crianças e jovens dominem ferramentas cognitivas e motoras que possibilitam abrir caminhos na própria vida.

Quantas vezes se justifica o conteúdo ou a aula dizendo: “vamos fazer, elas gostam”. A débil justificativa de todo currículo da felicidade. A aprendizagem instrumental não deve ser maçante e associada a um peso ou punição, bem-vindas são as atuações que possibilitam a descontração junto ao ensino. No entanto, se esse não for o perfil de algum(a) docente, será ele ou ela julgado(a) como um(a) profissional ruim por ser uma pessoa séria? Acima de tudo, é preciso cuidar para que estudantes não associem aprendizagem à diversão somada à ausência de esforço ou repetição, elementos essenciais para se obter profundidade e retenção no aprendizado (APA, 2015).

A pesquisa (Cothran; Kulinna; Garrahy, 2003) expressa que há poucas orientações sobre como os educadores devem equilibrar ou combinar controle e diversão e como, a partir disso, como estabelecer os relacionamentos necessários para uma gestão eficaz da turma e das aulas. Freire (2020) discorre diretamente sobre os problemas derivados de posturas tanto autoritaristas como licenciosas dos(as) docentes na relação com os(as) educandos(as).

A tirania do autoritarismo se mostra nas atitudes do professor, independentemente de seu posicionamento político, quando este esconde verdades, nega e manipula informações, pune e esteriliza a liberdade do educando que simplesmente não está de acordo com ele. Com a certeza de que tudo sabe, se porta como dono dos conteúdos e dos métodos de ensino. Assim se julga conhecedor de tudo o que sabem e necessitam as minorias sociais, ainda que nunca tenha dialogado com nenhuma delas.

Por outro lado, a permissividade da licenciosidade mascara uma pedagogia dos mínimos, um faz de conta pedagógico onde, na Educação Física temos a conhecida prática de entregar a bola (Darido; Souza Júnior, 2013) e minimamente mediar o jogo de uns poucos, em sua maioria meninos, enquanto o restante da turma faz qualquer outra coisa em volta da quadra. Nessas práticas representantes da “pedagogia da felicidade” (Capllonch; Figueras, 2012), se valoriza a diversão pela diversão e a ludicidade pela ludicidade, justificando o descomprometimento com a aprendizagem instrumental desde que “os estudantes gostem” e “se divirtam”.

A nosso ver, é nesse sentido que Freire (2020) critica os posicionamentos “pragmáticos” de adaptação ao mundo que serve a ética do mercado acima da ética humana. Trata-se de uma relação mecânica com a realidade fomentada por ideais tão licenciosos quanto autoritários segundo os quais devemos nos adequar como se, fatalmente, não houvesse outras formas de existir, em que toda luta é vã e que nada podemos diante do destino.

Muito diferente disso, trabalhamos a favor do equilíbrio na relação entre autoridade-liberdade, na qual atuações verdadeiramente democráticas criam profundas raízes. Tal como reafirma Freire (2020, p. 162) “não penso automaticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”. O diálogo torna-se, então, a ferramenta fundamental de estabelecimento de uma relação igualitária entre agentes educacionais e as comunidades as quais se integram.

São nas relações verdadeiramente dialógicas que se torna possível efetivar o posicionamento democrático sem reduzir ou igualar os papéis que ocupam estudantes a professores(as) na prática pedagógica. A função do(a) educador(a) de ensinar ainda é sua responsabilidade, ao passo que, dialogando se revigora na curiosidade dos(as) educandos(as) e, assim, aprende para saber e ensinar melhor o que sabe (Freire, 2020).

A educação bancária nunca foi, para Freire (2020), o método pelo qual se faz possível girar a engrenagem da transformação. Sendo necessária a presença e a assunção de si como sujeitos capazes de conhecer, tanto educando(a) como educador(a), reconhecendo que sabemos pouco, alimentamos na relação a curiosidade que se inquieta para saber mais.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. [...] o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador” (Freire, 2020, p.65).

Assentimos que a aprendizagem em profundidade não ocorre por causa do(a) professor(a) que deposita seu conhecimento sobre o(a) estudante, como tampouco é algo que se manifesta espontaneamente sem a intervenção docente (Freire, 2020). A aprendizagem é resultado de um processo em que sujeitos cognoscentes concebem, em interação, conhecimento sobre algum objeto cognoscível. O gene se manifesta somente se o ambiente permite, a interação é o princípio fundamental da aprendizagem.

O ato de aprender não se finda no conhecimento em si do objeto cognoscível. Ensinar a aprender profundamente tem a ver com exercitar a capacidade de avaliar o próprio aprendizado, sabendo que aprendeu por apreender a razão de ser do objeto ou conteúdo cognoscível. Ao ensinar a aprender, o(a) professor(a) também aprende porque, no ato mesmo

de ensinar, refaz os caminhos de conhecer o objeto já conhecido por meio da inteligibilidade dos(as) educandos(as). Assim, ensinar e aprender são ações, criações produtoras que exige de quem educa um desempenho e uma disciplina intelectual que continuamente necessita ser alimentada para que compreendendo mais criticamente a prática presente aprimore a futura (Freire, 2020).

Assim, tanto para estudantes aprendizes quanto para professores(as) aprendizes o ato de estudar é imprescindível, reconhecendo a dificuldade e a exigência que o estudo demanda, a quem a ele se entrega poderá sentir o prazer nele contido da recompensa da aprendizagem e das possibilidades que se abrem. Cabe ao professor e professora um papel fundamental no desenvolvimento da disciplina intelectual necessária para o bom desempenho dos(as) estudantes, sendo uma das principais fontes de motivação, orientação e apoio para que tal disciplina seja assumida pelos(as) estudantes como vontade própria (Freire, 2020).

Dando continuidade aos temas emergentes desta categoria, outro estudo (Hutzler et al, 2019) aborda a atuação docente diante dos desafios da inclusão na Educação Física, levando em conta o direito fundamental à educação equitativa e adequada às necessidades de todos(as) estudantes. Ao discutir a preparação dos(as) professores(as) para sentirem-se aptos a trabalhar com as populações com deficiência, a pesquisa relaciona as atitudes dos(as) professores(as) associadas à percepção da autoeficácia como moderadores determinantes do comportamento docente diante da necessidade de inclusão.

Fundamentado na Teoria Social Cognitiva, o estudo (Hutzler et al, 2019) associa o aumento da autoeficácia, descrita como a crença que um indivíduo possui sobre sua capacidade de adquirir domínio sobre uma tarefa específica que impulsiona comportamentos de realização, a redução da ansiedade e da evitação diante de uma situação de ensino desafiadora, como a educação inclusiva. O aumento da percepção de autoeficácia, por sua vez, tende a proporcionar um controle comportamental adequado e, por consequência, mudança de atitudes, entendidas como ações resultantes da socialização, em relação à situação de ensino.

Com o objetivo de identificar e resumir informações publicadas em pesquisas internacionais sobre atitudes de professores(as) de Educação Física em relação à inclusão, a fim de reunir seus princípios científicos e utilidade prática, a revisão narrativa (Hutzler et al, 2019) debate como na maior parte das pesquisas as variáveis de contexto e os atributos pessoais de professores surgem como influências e justificativas sobre as atitudes e a percepção da autoeficácia dos(as) professores(as) que, por sua vez, condicionariam a capacitação e a atuação docente. Os principais elementos destacados foram: a experiência no

ensino de estudantes com deficiência ou proximidade com pessoas com deficiência na vida pessoal; formação qualificada e especializada para inclusão de pessoas com deficiência; especificidade das deficiências dos(as) estudantes, como tipo de deficiência e conhecimento sobre as potencialidades; estruturas físicas e materiais disponíveis no ambiente escolar; fatores demográficos e psicológicos individuais, como gênero e idade, dos(as) professores(as).

Esta revisão nos demonstra como fatores contextuais ainda dominam na Educação e são utilizados como justificativas para as falhas no ensino e a distância entre a aprendizagem dos(as) estudantes típicos para os(as) estudantes atípicos. Por isso, reforçamos a necessidade de pautar tanto as pesquisas como a atuação docente em evidências científicas de impacto social, como os 20 princípios da Psicologia para a Educação (APA, 2015). Evidências assim classificadas tem como característica a generalização do conhecimento para populações mais diversas, tanto que os mesmo princípios são úteis para agregar eficiência ao ensino de populações com necessidades especiais, tal como está publicado pela Associação Americana de Psicologia, em outro documento cuja linguagem e exemplificação estão adaptadas para esta população (APA, 2023).

No que se refere a modelos pedagógicos de ensino, a produção internacional da Educação Física reúne uma série de exemplos utilizados para pesquisa e prática. Entre as pesquisas selecionadas para revisão temos: a defesa do desenvolvimento de um Modelo Pedagógico de Educação Física Baseado na Saúde (Haerens et al., 2011); a elaboração de um guia para pesquisas sobre práticas baseadas em modelos de modo geral (Hastie; Casey, 2014); uma pesquisa-ação que buscou apresentar dados empíricos sobre os desafios no processo de se envolver, planejar e implementar múltiplos modelos para o ensino (*Models Based Practice*) em Educação Física (tais como *Cooperative Learning*, *Sport Education* e *Tactical Games*) considerando aspectos da realidade escolar, às necessidades dos(as) estudantes e dos currículos (Casey; MacPhail, 2018); a apresentação de um modelo conceitual baseado na ideia de alfabetização física (*Physical Literacy*) como um conceito multidimensional que envolve os domínios físico, cognitivo, social e afetivo como determinantes da saúde (Cairney et al., 2019).

Percebemos que nessas pesquisas que pretendem criar, desenvolver ou avaliar os modelos de ensino prevalece a discussão de detalhes para adequação à prática de modo que o impacto do modelo sobre a aprendizagem efetiva das crianças ou sobre a qualidade da convivência entre os(as) estudantes são preocupações pouco abordadas. Como se a realidade tivesse que servir para que os modelos funcionassem como idealmente foram elaborados.

Com isso, voltamos para o destaque de elementos contextuais como justificativa para as tentativas que não deram certo, em vez de investigar o que na estrutura das propostas não permitem o seu desenvolvimento com êxito em qualquer âmbito de ensino.

Por exemplo, os modelos encontram problemas relacionados à experiência do(a) professor(a) ou dos(as) estudantes com o ensino baseado em modelos que demanda tempo, recursos e adequações para seu funcionamento (Haerens et al., 2011; Hastie; Casey, 2014), deficiência das pesquisas em apresentar todos os elementos necessários e inegociáveis para o funcionamento adequado do modelo (Hastie; Casey, 2014), ou tratam-se de abordagens direcionadas apenas a professores(as) que aspiram uma mudança pedagógica e filosófica sobre o entendimento das forma de interagir, priorizando a descentralização do professor e o apoio entre os pares minimizando a relevância do aprendizado de habilidades ou o desenvolvimento de aptidões (Casey; MacPhail, 2018) e, por fim, colocar literalmente à prova o funcionamento de novos modelos que ainda prevalece a elaboração teórica de concepção Cairney et al., 2019).

Na contramão de abordagens relativistas que destacam a influência do contexto sobre a eficácia do ensino, iremos incorporar ao debate um conceito fundamental para nossa pesquisa, que nos orienta por meio de uma perspectiva de entendimento universal do estabelecimento das relações e da aprendizagem. Partindo de uma perspectiva comunicativa ao encontro dos conhecimentos mais relevantes sobre a gestão de turmas postulados pelos princípios da Psicologia para a Educação (APA, 2015) a fim de maximizar a aprendizagem das crianças, utilizamos como proponente teórico-prático o conceito da aprendizagem dialógica (Albert *et al.*, 2020).

Idealizada por uma comunidade internacional de pesquisadores(as) denominada CREA¹⁸, a aprendizagem dialógica fundamenta-se em uma série de teorias de domínios interdisciplinares pertinentes a concepções comunicativas de Educação que reconhecem o impacto na interação social sobre os processos de socialização, ensino e aprendizagem.

As pesquisas científicas pautadas nesse conceito produzem impacto social porque, sobretudo, compreende que atualmente vivemos uma sociedade reflexiva e dialógica (Flecha et al., 2024), onde abordagens educacionais criadas em e para outras sociedades não conseguem mais garantir eficiência de aprendizagem e desenvolvimento. É necessário compreender como as pessoas aprendem nesta sociedade marcada pelo giro dialógico na era

¹⁸ A comunidade internacional de pesquisadores(as) denominada *Community of Research on Excellence for All* (CREA) realizou, até o ano de 2025, pesquisas e projetos no âmbito das ciências sociais e da educação tendo em vista a superação das desigualdades sociais.

da informação, na qual a comunicação e qualidade das interações sociais são primordiais tanto para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, quanto para coesão social entre as pessoas.

O desdobramento da era industrial na era da informação, cuja quantidade massiva de processamento de dados e sua utilidade econômica moveu os interesses das nações, dos estados e das comunidades regionais (Castells, 2020), coincidiu com a abertura para o diálogo e, com isso, processos massivos de transformação ocorreram nos meios governamentais, institucionais e relacionais ao redor do mundo (Flecha; Gómez; Puigvert, 2010).

Desde então, os modelos relacionais não são mais os mesmos, a produção de conhecimento não ocorre da mesma forma e, idealmente, os movimentos sociais lutam para que os direitos humanos prevaleçam aos interesses do capital. Por meio desta abertura muito foi conquistado para garantir o direito de populações historicamente oprimidas, como o direito das crianças, das mulheres, do povo afrodescendente e originários (Aubert *et al.*, 2020). Na medida em que são ultrapassadas as barreiras de circulação da informação e do conhecimento ao redor do mundo, o diálogo reflexivo também foi facilitado como instrumento fundamental para conduzir as reivindicações sociais que promovem continuamente a superação das desigualdades geradas pelo racismo, pela violência de gênero, pela lgbtfobia, pelo etarismo, pela intolerância religiosa e do abuso de crianças e adolescentes (Castells, 2018).

No entanto, muitos problemas ainda persistem, ao passo que outros estão por se revelar graças à coragem e ao trabalho de pessoas engajadas com a transformação social (Aubert *et al.*, 2020). A exemplo disto, muitas mulheres sobreviventes aos anos da ditadura militar no Brasil, que foram proibidas¹⁹ de jogar futebol por mais de 40 anos, no ano de 2027 terão a oportunidade de ver este mesmo país, que interditou via sistema os seus direitos ao lazer, ao trabalho e à própria identidade, sediar pela primeira vez, na América do Sul, a décima Copa do Mundo Feminina de Futebol. Este avanço só foi possível pelas reivindicações feitas no mundo da vida, a favor dos direitos das mulheres ao longo da história, cujos impactos são percebidos nas interações diretas dentro das famílias, nos bairros, nas ruas, nos campinhos de várzea e nas escolas.

¹⁹ Para saber mais sobre a proibição cometida às mulheres de praticar no Brasil acesse: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/futebol-feminino-ja-foi-proibido-no-brasil-e-cpi-pediul-legalizacao#:~:text=Por%20mais%20de%2040%20anos,as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20sua%20natureza%E2%80%9D>.

Com o objetivo de superar as desigualdades sociais e proporcionar a todas as pessoas autonomia e os conhecimentos instrumentais necessários para se movimentarem livremente na atual sociedade da informação, na qual o conhecimento científico institucionalizado promove proteção social às pessoas, a aprendizagem dialógica se constitui em princípios que, ao incorporados à prática educativa, promovem máxima aprendizagem e excelência no convívio escolar (Aubert *et al.*, 2020).

O diálogo igualitário é o primeiro princípio por se tratar de uma ferramenta fundamental para a transformação social, ao indicar o efeito do ato de se comunicar estruturando um contexto de debate focado na qualidade das argumentações. Nesse sentido, o diálogo deve ocorrer em uma situação ideal de fala, na qual as pretensões de validade ditam a comunicação em vez das pretensões de poder, em outros tempos, a posição social não deve determinar a importância ou a validade da opinião de uma pessoa, em razão do poder que o degrau social lhe proporciona. Assim, o que agrega relevância à argumentação é a qualidade da própria argumentação para o estabelecimento de consenso coletivo (Aubert *et al.*, 2020). Na Educação Física, o diálogo igualitário contribui para a formação de pessoas comprometidas com a escuta atenta e com a fala respeitosa, a fim de se obter consenso nos meios sociais na mesma proporção que forma pessoas capazes de promover acordos em benefício do grupo.

O segundo princípio vai ao encontro da valorização da diversidade, denominado inteligência cultural, este princípio defende a inexistência de ignorantes culturais, pois toda gente é capaz de perceber o meio em que se insere e tomar decisões inteligentes para se articular conforme sua necessidade ou desejo. A inteligência cultural estima igualmente à inteligência acadêmica todas as outras formas de inteligência tal como a inteligência prática, comunicativa, motora, afetiva e social (Aubert *et al.*, 2020). Quando na Educação Física trabalhamos com o reconhecimento da inteligência cultural, valorizamos a diversidade na execução de tarefas e resolução de problemas, superando questões há muito debatidas na área quanto à valorização das habilidades motoras de forma esvaziada e em detrimento dos demais componentes cognitivos, afetivos e sociais.

Frequentemente os problemas percebidos na Educação Física estão relacionados ao conflito e à violência juntamente ao esvaziamento da aprendizagem. Com efeito, a Educação Física é por vezes reconhecida como a disciplina mais conflitiva do espaço escolar (Aubert; Bizkarra; Calvo-Lajusticia, 2014; Sandúa, 2015), ou seja, a que menos protege seus(suas) estudantes. Na mesma medida, frequentemente, também é reconhecida por promover o currículo da felicidade, regionalmente conhecido como “rola-bola” (Darido; Souza Júnior,

2013) onde ocorre o jogo pelo jogo descomprometido com a aprendizagem instrumental. Em resumo, cotidianamente crianças e adolescentes são excluídos(as), maltratados(as) e impedidos do seu direito de aprender nas aulas de Educação Física. O princípio da transformação, terceiro princípio da aprendizagem dialógica (Aubert *et al.*, 2020), promove justamente o reconhecimento dos problemas que geram as desigualdades sociais ao passo que pavimenta os caminhos pelos quais podem ser superados.

A aprendizagem dialógica defende que não há transformação sem aprendizagem instrumental, sendo este o quarto princípio (Aubert *et al.*, 2020). O domínio instrumental proporciona a qualquer pessoa a autonomia de guiar mais precisamente sua própria vida nos contextos em que se insere e nas relações com as quais se envolve. O conhecimento específico da Educação Física, que se refere ao corpo integral em movimento, possibilita aos seus aprendizes o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Deve, igualmente, oferecer meios para se organizar em comunidades, a autonomia para valorizar e reivindicar a saúde integral para si e para os seus pares, os conhecimentos para atuar a favor dos direitos relacionados ao lazer, à saúde e à ocupação de espaços públicos, da afirmação cultural de povos, da promoção de consumo sustentável e contra a violência nas escolas, nos esportes. Sem deixar de lado as possibilidades de exercício de carreira e trabalho de modo não predatório que promova ascensão social e o desenvolvimento da própria área de atuação (UNESCO, 2015)

A violência e o fracasso escolar só podem ser superados a partir do momento em que se recupera o sentido nas relações sociais e os motivos pelos quais se aprende, impulsionado pelo encontro entre o conhecimento científico e o popular historicamente acumulados. Por isso, a criação de sentido é o quinto princípio da aprendizagem dialógica (Aubert *et al.*, 2020). O reencanto das relações e encontrar sentido na aprendizagem estimula, por exemplo, uma criança a querer aprender um exercício pensando em ensinar ao seu pai que perdeu a mobilidade e precisa recuperar os movimentos lentamente. Assim como pode motivar uma mãe a se interessar pelos direitos das meninas e mulheres no esporte a fim de orientar e proteger sua filha que sonha em ser jogadora de futebol, sabendo muito bem que este ainda não é um meio totalmente seguro para elas.

A criação de sentido é o combustível para percorrer junto um caminho de benefícios sonhados para todas as pessoas e a solidariedade, sexto e penúltimo princípio da aprendizagem dialógica, é a disposição que aproxima o todo. A solidariedade é o sentimento derivado associado a um tipo de ação desinteressada e que nutre o apoio das pessoas umas nas outras (Aubert *et al.*, 2020). O aprendizado por meio da solidariedade estimula crianças,

nas aulas de Educação Física, a ensinarem seus pares a como executar uma tarefa ou a como realizar um movimento pelo prazer de aprenderem juntas, onde ninguém fica para trás. A solidariedade ensina o cuidado com o corpo e com o espaço do outro, ensina os limites e as potencialidades de uma relação, gera pontes entre os diferentes que se unem por sonhos em comum.

Por fim, o último princípio da aprendizagem dialógica se nomeia por igualdade das diferenças, que remete ao mesmo direito que têm todas as pessoas de expressarem suas diferenças vivendo em liberdade e sem o risco de sofrerem violência (Aubert *et al.*, 2020). Em meio a uma sociedade onde violências são cometidas com base em inúmeros preconceitos de origem como gênero, raça, etnia, idade, religião, nos tornamos cúmplices do risco que certos grupos sociais são ostensivamente expostos e mais desprotegidos do que outros.

A igualdade das diferenças (Aubert *et al.*, 2020) nos incita a nos posicionarmos publicamente contra os estigmas das minorias sociais, da violação dos direitos humanos e quando uma vida é violentada. Com urgência, a Educação Física precisa garantir, em todos os espaços de atuação e exercício da profissão, sobretudo nas escolas, um compromisso público com a superação de todos os tipos de violência e com a defesa dos direitos humanos, promovendo cotidianamente o exercício da liberdade de ser quem se é.

Os princípios da aprendizagem dialógica são construtos teóricos vinculados diretamente ao modo como podemos construir nossas relações por meio de uma ética universal, cujo diálogo igualitário é a principal ferramenta que concretiza na interação educativa a possibilidade de transformação. Podem e são utilizados como orientadores da prática educativa cotidiana de professores(as) das mais diferentes disciplinas escolares pois não se restringe a uma classe de conhecimento específico (Aubert *et al.*, 2020).

No entanto, de modo sistematizado, os princípios da aprendizagem dialógica compõem os fundamentos das Atuações Educativas de Êxito (AEE) transformando escolas no mundo todo, em culturas e contextos diversos, garantindo excelência na aprendizagem e na convivência entre toda comunidade escolar. As AEE são validadas por meio de evidências científicas de impacto social que se diferenciam das boas práticas justamente por funcionarem independentemente do contexto em que são aplicadas. Por outro lado, as boas práticas são aquelas ações que geram bons resultados em alguns lugares, mas não em outros (Flecha *et al.*, 2024).

As primeiras publicações sobre as AEE tinham como referência o projeto INCLUD-ED (2009), na qual as cinco primeiras foram estruturadas por meio de dezenas de

pesquisas que abriram o caminho para mais pesquisas envolvendo mais países, inclusive o Brasil. Desde então, as AEE são continuamente revistas e atualizadas com base na cocriação entre representantes do conhecimento científico e do conhecimento popular com o mesmo objetivo de melhorar a educação das crianças e jovens do mundo todo. Na publicação mais recente, denominada Guia para Comunidades de Aprendizagem (Flecha et al., 2024), foram descritas as nove atuais AEE, com a descrição procedimental de cada uma justificada pelas bases teóricas e metodológicas, com exemplos de realizações de sucesso, assim como implementações mal sucedidas em razão de alterações nos elementos estruturais que afetaram negativamente os resultados.

Como mencionado, atualmente são nove AEEs, a saber: tertúlias dialógicas, grupos interativos, formação de familiares, modelo dialógico de convivência, extensão do tempo de aprendizagem, biblioteca tutorada, contrato de inclusão dialógica, formação de professores e liderança dialógica (Flecha et al., 2024). Não é do interesse deste trabalho descrever cada uma delas, que podem ser consultadas na íntegra por meio do livro disponibilizado gratuitamente no site do guia²⁰, mas vamos utilizar duas como exemplo de são informadas de conhecimento pautado em evidência científica de impacto social e, por isso, convergem com os 20 princípios da Psicologia para a Educação (APA, 2015).

Começaremos com a formação de familiares como meio para aproximar a comunidade da escola por meio de relações firmadas no interesse consensuado de melhorar a educação das crianças juntamente com toda família envolvida. Convergingo com a ideia de que “a aprendizagem se está situada em contextos sociais múltiplos” (APA, 2015, p. 22) os quais interagem entre si e que, por isso, torna-se imprescindível criar conexões entre a escola e as famílias e a comunidade local.

A força que o envolvimento familiar possui para facilitar a aprendizagem do(a) estudante confirma a necessidade de se criar oportunidades para incluir a família no trabalho realizado nas aulas. Consensuar o entendimento compartilhado sobre a aprendizagem e sobre como as experiências culturais interferem no desenvolvimento do(a) estudante é um passo fundamental no estreitamento dessas relações (APA, 2015).

A formação de familiares possibilita exatamente isso: a formação para o diálogo familiar. Esta formação possibilita que os membros das famílias compartilhem espaços de aprendizagem de tal forma que não somente as crianças, mas que pais, mães, avós, tios, etc.

²⁰ Para consultar o texto completo acesse: <https://hipatiapress.com/index/open-books/#coleccion-comunidades>.

completem os estudos, aprendam um novo idioma, ocupem empregos com melhores condições.

A formação dialógica de familiares o gera um conjunto diversificado de melhorias: aumento do nível acadêmico das famílias, aumento da participação em outras áreas da escola além dos espaços acadêmicos, transformação das relações dentro da família, maior valorização das atividades escolares (relação escola-casa), promoção da coesão social entre famílias imigrantes e nativas, escola como um serviço para a comunidade, melhoria do comportamento dos alunos, apoio com recursos adicionais aos alunos com mais dificuldades dentro de grupos heterogêneos, maior atenção dada a todos os alunos, aumento da motivação e atenção à atividade, entre outros (Flecha et al., 2024, p. 73).

A formação de familiares ocorre principalmente por meio das tertúlias dialógicas, outra AEE que trabalha diretamente com o exercício do diálogo igualitário para a construção de conhecimento coletivo com base nas obras universalmente reconhecidas como clássicas pelos(as) estudiosos(as) de cada uma das áreas sobre as quais as tertúlias são desenvolvidas, a saber: literárias, musicais, artísticas, pedagógicas, feministas, científicas e matemáticas. Por meio das tertúlias também são trabalhados sentimentos, emoções e acordos de convivência que fortalecem o sentimento de comunidade por meio da solidariedade (Flecha et al., 2024).

A participação das famílias diretamente no processo educacional das crianças é um elemento fundamental em qualquer intervenção de sucesso (Alonso; Bujosa, 2018). Por meio da formação de familiares podemos, igualmente, aproximar as comunidades das escolas dialogando sobre o valor que a Educação Física pode agregar na vida das crianças, assim como dentro das próprias famílias, reconhecendo práticas culturais ancestrais, formando grupos de práticas e movimento, abrindo espaço para debater o cuidado da saúde e do bem-estar das diversas gerações que compõem as comunidades.

A segunda AEE que queremos apresentar é o modelo dialógico de convivência (Flecha et al., 2024), a fim de discutir o impacto do bem-estar emocional considerando a natureza social das turmas e das aulas, caracterizando-se como um contexto excepcional para o ensino de habilidades sociais, tais como a comunicação e o respeito (APA, 2015).

Sendo a comunicação chave para esse processo, o modelo ensina a toda comunidade escolar, pois trata-se de um acordo estabelecido e consensuado entre estudantes, professores(as), famílias, gestores(as) e demais funcionários(as), a um modo de resolução de conflitos conhecido internacionalmente como intervenção de espectadores, prevenindo a violência com base e desenvolvendo relacionamentos igualitários favoráveis ao bem-estar do coletivo e de cada indivíduo. Assim, são trabalhados dois universos concomitantemente, a

cognição e experimentação relativas à cultura corporal da Educação Física em uma disposição que atua diretamente sobre a qualidade da convivência (Flecha et al., 2024).

O modelo dialógico de convivência (Flecha et al., 2024) pode ser desenvolvido com crianças muito pequenas, desde os zero anos de idade, rompe com o silêncio que dissimula e encobre o *bullying* e a violência, promove solidariedade com as vítimas, sensibiliza os adultos para demonstrarem cuidado e apoio, criando um ambiente de confiança e, principalmente, fortalece as amizades verdadeiras entre os(as) estudantes.

Assim, os pares passam a sentir-se responsáveis pelo bem-estar uns dos outros e, assim, quando presenciam o conflito são os primeiros a se posicionar a favor da resolução, protegendo vítimas e se opondo às ações de abusadores, em vez de assistirem passivamente ou até mesmo de agravarem o problema incitando a violência (Flecha et al., 2024).

Por exemplo, é fundamental, mas não suficiente criticar o abuso nas torcidas organizadas e quanto o futebol midiático colabora para a valorização da masculinidade dominante, representada por jogadores envolvidos em fraudes, que não pagam pensão, que violentam suas companheiras, que abusam sexualmente e ainda saem impunes ou são resgatados por uma imensa rede de proteção representadas instituições, empresas, homens e mulheres fazem parte. É preciso que os meninos que vislumbram em ser jogadores de futebol, desde pequenos, saibam que o fair play é uma prática para a vida e não somente para o jogo. Que as relações igualitárias, base fundamental do espírito esportivo, não são compatíveis com pessoas que humilham, que agredem, que usam e descartam pessoas.

As AEE (Flecha et al., 2024), assim como os princípios da Psicologia para o ensino e aprendizagem (APA, 2015) compartilham de uma perspectiva de transformação da vida das pessoas que, por consequência, possibilitam a transformação das relações, das comunidades, dos países e do mundo. Pesquisas já foram desenvolvidas considerando a Educação Física como meio para o desenvolvimento AEE, diretamente nas aulas como os grupos interativos, ou como parte integrante das AEE que são desenvolvidas junto a toda comunidade escolar, como o modelo dialógico de convivência, colaborando com impactos nos níveis individual e coletivo como melhora da aprendizagem instrumental, autoestima e motivação, assim como melhoria da convivência, redução de conflitos, aumento do envolvimento familiar e redução da evasão escolar (Morla-Folch et al., 2023).

Aqui reunimos uma série de elaborações teóricas e indicações práticas sobre gestão e manejo das turmas e dos elementos estruturais das aulas. Destacamos o papel fundamental da comunicação para exprimir o apoio como o modo de estabelecer as relações para dispor adequadamente a estrutura do ensino e da aprendizagem.

6.1.5. Educação Física escolar e avaliação.

Dois dos estudos que associamos a esta categoria possuem uma relação indireta com os processos avaliativos no contexto educativo e possuem em comum a utilização de testes e procedimentos avaliativos associados à aptidão física. Com isso, ao explorar a relação entre comportamento e atividade física a fim de promover um estilo de vida ativo desde a infância por meio da Educação Física, ambas pesquisas de revisão buscaram em estudos anteriores, que utilizaram métricas biomecânicas, bioquímicas ou fisiológicas, para avaliar a aptidão física de crianças.

A primeira revisão realizada sintetizou os resultados de intervenções para aumentar a atividade física em escolas (Stone et al., 1998), sendo um dos artigos mais citados na busca por Educação Física e avaliação. Ao problematizar a relação entre comportamento e atividade física e os impactos negativos da saúde na vida adulta, poucos comportamentos, como o sedentarismo, possuem tamanho impacto e atenção recebida pela agenda de saúde pública internacional. Em uma perspectiva preventiva, o estudo indica a relevância em reunir evidências que favorecem a implementação de políticas e programas eficazes para promover a atividade física entre os jovens em ambientes escolares e comunitários.

A outra revisão (Carson et al., 2017) examinou associações entre a atividade física e os indicadores de saúde nos primeiros anos de vida, a fim de determinar qual dose de atividade física está associada aos indicadores de saúde em crianças nos primeiros anos de vida a fim de auxiliar na atualização ou no desenvolvimento de diretrizes baseadas em evidências para facilitar a promoção da atividade física com o objetivo de otimizar a saúde geral de nossas crianças mais novas, considerando a pouca quantidade de pesquisas com essa faixa etária.

Ainda com base em métricas sobre aptidão física, outro estudo (Ruiz et al., 2010) apresentou procedimentos seguidos a fim de selecionar testes de aptidão física relacionados à saúde para crianças e adolescentes, que pudessem ser transferidos e utilizados no contexto escolar. Na literatura, os testes de aptidão física relacionados à saúde permitem confirmar que níveis mais altos de aptidão cardiorrespiratória na infância predizem a um perfil cardiovascular mais saudável na vida adulta, assim como maior força muscular e uma composição corporal mais saudável na infância e adolescência tendem a perdurar como o padrão na vida adulta e menor risco de morte.

De modo restrito, o monitoramento da aptidão física está relacionado diretamente à prevenção do risco de doenças e otimização da capacidade funcional para a vida cotidiana a

longo prazo. O estudo argumentou que as avaliações de aptidão física não devem ter um fim em si mesmas, mas que podem ser instrumentos aliados no incentivo ao engajamento às práticas corporais e ao exercício físico. Sobretudo, porque a identificação inicial de baixa aptidão física em crianças e adolescentes ocorre geralmente nas escolas, assim como representam o ambiente poderoso no qual o incentivo da prática pode ser feito massivamente.

No entanto, a pesquisa (Ruiz et al., 2010) reflete sobre as dificuldades relativas à transferência do emprego de testes concebidos em laboratórios, cujo ambiente é totalmente controlado, assim como o tempo para realização é vasto, o contrário dos recursos disponíveis nas escolas ou do tempo necessário para a realização de uma bateria de testes com cada criança.

Diante disso, com base em um trabalho denominado ALPHA²¹, o estudo conclui (Ruiz et al., 2010) que a bateria de testes de aptidão física relacionada à saúde possíveis de serem utilizados nas aulas de Educação Física, baseada em evidências, inclui: o teste de corrida de vai e vem de 20 metros para avaliar a aptidão cardiorrespiratória, teste de força de preensão manual e testes de salto em distância para avaliar a aptidão musculoesquelética, o índice de massa corporal (IMC) e circunferência de cintura para avaliar a composição corporal. Esses testes foram utilizados no estudo para verificar a viabilidade em ambiente escolar e constatou que, para realizar os testes descritos acima com um grupo de vinte estudantes por um professor de Educação Física, seria necessário menos do que duas horas. Medidas de espessura da dobra cutânea (tríceps e subescapular), úteis para avaliar a composição corporal, foram inicialmente consideradas por necessitarem poucos recursos para medição, no então foram descartadas como viáveis pelo tempo adicional que acrescentaria aos procedimentos de mensuração.

Outra das pesquisas revisadas (Chen et al., 2016) utilizou como referência a concepção de Educação Física de Qualidade (EFQ) que orienta o Programa Abrangente de Atividade Física Escolar (CSPAP) que, por sua vez, é vinculado à Associação Nacional de Esporte e Educação Física (NASPE) dos Estados Unidos da América. Portanto, trata-se de um trabalho que utilizou parâmetros de referência governamental planejado para que todos os(as) estudantes participem de um programa de educação física de qualidade.

²¹ O estudo ALPHA (Avaliação dos Níveis de Atividade Física) foi elaborado por um grupo especializado em Educação Física, com o objetivo de reunir um conjunto de instrumentos para avaliar a aptidão física relacionada à saúde, baseados em campo, de forma comparável entre em crianças e adolescentes e úteis para o monitoramento da saúde pública na União Europeia.

A pesquisa (Chen et al., 2016) teve como o objetivo examinar os impactos do QPET sobre a aprendizagem de habilidades manipulativas de estudantes do ensino fundamental, avaliadas com base em métricas de Educação Física esperadas conforme a NASPE. O programa utiliza quatro dimensões para estabelecer a Educação Física de Qualidade, a saber: design das tarefas, que envolve conceber a aprendizagem de modo atraente e com base no nível de desenvolvimento dos(as) estudantes; apresentação das tarefas, que diz respeito à precisão e à clareza da instrução, ao fornecimento de informações relacionadas à natureza da tarefa e a contextualização da aprendizagem; gestão da turma, que se refere ao modo como se organiza a turma, o espaço e os recursos de aprendizagem; e, por último a orientação instrucional, que se refere ao comportamento continuamente responsivo do(a) professor(a) durante a realização das tarefas, observando o desempenho e ajustando os elementos para fornecer uma orientação instrucional personalizada.

Para o desenvolvimento do estudo quantitativo longitudinal (Chen et al., 2016), três habilidades foram utilizadas como parâmetro avaliativo, a saber: drible, passe e recepção no futebol, arremesso por cima (basquete) e rebatida com raquete (tênis). Tais habilidades foram ensinadas com base nas dimensões para Educação Física de Qualidade, gravadas e avaliadas por meio de especialistas durante 63 aulas. Os resultados demonstraram, estatisticamente, que os(as) estudantes obtiveram de 60-75% de sucesso nas três habilidades avaliadas.

Os resultados positivos (Chen et al., 2016) foram atribuídos a uma aplicação fidedigna e com alta qualidade das quatro dimensões essenciais, de maneira que a apresentação da tarefa desempenhou o papel mais importante na contribuição para a melhoria da competência nas três habilidades manipulativas, independentemente do gênero. O que o estudo descreve como elementos essenciais para apresentação da tarefa consiste no apoio que os(as) professores(as) devem oferecer aos(as) estudantes para facilitar o entendimento de como podem executar mais precisamente uma habilidade ou tarefa, demonstrando os principais componentes e cada fase da execução, oferecendo suporte individual com dicas relevantes e pertinentes aos objetivos de aprendizagem.

Essa dimensão denominada apresentação da tarefa (Chen et al., 2016), corresponde ao efeito do *feedback* sobre os processos formativos e somativos de avaliação, de acordo com os princípios da Psicologia para o ensino e aprendizagem (APA, 2015) informações relevantes sobre como efetuar. O elemento central que garante a funcionalidade da avaliação como um elemento formativo, ou seja, que vai favorecer a conquista das metas de aprendizagem, é a qualidade da oferta e do conteúdo do *feedback*. Para garantir que o *feedback* seja uma ferramenta educacional efetiva, ele precisa ser descritivo e direcionado aos objetivos das

tarefas. De outro modo, tende a se tornar um elogio generalista que objetivamente nada tem a acrescentar ao desempenho real do(a) estudante.

O *feedback* é um elemento responsivo a todas as dimensões do funcionamento cognitivo, inclusive o modo como é oferecido é fundamental na formação das crenças sobre inteligência e a própria capacidade de aprendizagem e conquistas. De acordo com a teoria dos *mindsets* (Dweck, 2006) professores(as) que julgam a capacidade de seus(suas) estudantes pelas realizações passadas tornam-se obstáculos, em vez de apoio, para seu desenvolvimento. As avaliações de desempenho anteriores são úteis para saber onde se encontram os(as) estudantes e não para definir onde cada um(a) pode chegar. Para isso existem alguns comportamentos que devemos transformar em nossa prática e um deles é a forma como fornecemos *feedback* e elogios aos(às) estudantes.

Quando elogiamos a capacidade de alguém, cria-se uma ideia de ser ou não ser aquilo, por exemplo, “você é inteligente!” ou “você é habilidoso!” e quando o erro acontece é como se a pessoa deixasse de ser capaz. Inclusive, deixar de parecer capaz torna-se tão aversivo que crianças passam a mentir sobre seu desempenho apenas para não perder o título recebido. Para evitar esse tipo de reforço devemos elogiar uma pessoa pelo seu esforço, para que ela compreenda que sua atitude foi adequada sendo, então, recompensada pelo aprendizado e pelo reconhecimento. Por exemplo, “ótimo jeito de usar as pernas para arremessar mais longe!” ou então “ótima estratégia para se salvar no esconde-esconde, esperou o momento exato para correr!” (Dweck, 2006).

Esse cuidado deve ser redobrado especialmente quando um(a) estudante completa uma tarefa fácil e com rapidez, pois vai se estabelecendo uma relação entre inteligência e ausência de esforço. E ainda, é preciso se atentar quando existem casos de estudantes com dificuldades e acabam sendo elogiados de forma demasiada por completar uma tarefa simples na qual nenhum(a) outro(a) estudante recebeu elogios. O melhor jeito para apoiar o ensino de estudantes com dificuldades é dando o *feedback* honesto e objetivo, vinculado às metas da tarefa e refletindo as ações que podem ser feitas para modificar o desempenho a favor do objetivo esperado.

É comum que as críticas nada ajudem a criança a reparar algum aspecto, elaborar uma nova solução ou sobre como aperfeiçoar o próprio trabalho. O elogio pode ser referente ao progresso do(a) estudante em relação às metas, deixando evidente para ele(a) o caminho que está percorrendo e onde espera-se chegar (Dweck, 2006). Assim, quando um(a) estudante realiza uma tarefa rápido demais e com pouco ou nenhum esforço, mais benéfico do que um

elogio destacando tais aspectos seria dizer algo como: “acho que isso foi fácil demais, acho que você está pronta para algo mais desafiador”.

Proteger as crianças do fracasso pode parecer positivo para a autoestima momentânea, porém, em longo prazo, quando inevitavelmente o erro acontecer, poucos recursos mentais e emocionais terão sido criados para lidar com o sofrimento. Outro equívoco comum que professores(as) cometem pensando que estão contribuindo com o desenvolvimento dos(as) estudantes é baixar as expectativas e o nível de complexidade das tarefas atribuídas. Ou, então, aumentar a dificuldade das demandas sem prepará-los(as) e motivá-los(as) adequadamente.

Nesse sentido, Dweck (2006) defende que professores(as) se comprometam com os processos de aprendizagem fomentando uma mentalidade de crescimento, de tal forma que seja cultivado o interesse por todos(as) os(as) estudantes criando um ambiente de confiança e envolvimento com cada um(a), diferentemente de docentes que, condicionado por um *mindset* fixo, criam um ambiente de julgamento onde separam os “inteligentes” dos “burros” e se abdicam da responsabilidade de ensinar aqueles que julgam incapazes.

Dito isso, é essencial que professores(as) saibam como fornecer um *feedback* objetivo e apropriado com o desempenho atual do(a) estudante, orientado para a aquisição de novas habilidades ou melhoria dos níveis de competência de modo que incentive positivamente o(a) estudante a persistir e praticar de modo a garantir o alcance dos objetivos de aprendizagem (APA, 2015).

Logo, metas de aprendizagem bem definidas são fundamentais para o ajustamento dos *feedbacks*. A taxonomia de Bloom (Ferraz; Belhot, 2010) é um instrumento mundialmente utilizado para apoiar o planejamento didático-pedagógico cuja definição dos objetivos instrucionais garante objetividade, possibilitando uma interpretação clara, apropriada e justa da avaliação (APA, 2015). Ainda que a taxonomia de Bloom (Ferraz; Belhot, 2010) tenha sido desenvolvida inicialmente associada à dimensão cognitiva da aprendizagem, ela foi útil para o desenvolvimento de taxonomias similares focadas nos domínios afetivo e motor, no entanto, a elaboração original foi considerada a mais bem estruturada (Magil, 1976) e nos parece satisfatória para a adequação de objetivos educacionais em qualquer dimensão da aprendizagem.

Primeiramente, os objetivos devem corresponder a ações realizáveis pelos(as) estudantes para atingir cada meta de aprendizagem (Ferraz; Belhot, 2010). Portanto, objetivos generalistas relativos ao conhecimento ou a uma ação docente como, por exemplo, “introduzir os elementos centrais sobre esportes de invasão”, podem gerar vieses na

interpretação do desempenho dos(as) estudantes porque não designa o que é esperado deles(as) ao final desta introdução.

Tendo em mente que as ações são o cerne do que os(as) estudantes deverão realizar, o substantivo somado ao verbo no infinitivo refere-se ao conhecimento que pretende ser na construção do objetivo refere-se ao conhecimento propriamente dito e um verbo no gerúndio ao final da sentença representa o modo pelo qual os(as) estudantes deverão expressar o comportamento (Ferraz; Belhot, 2010). Por exemplo, em vez de “introduzir os elementos centrais sobre esportes de invasão”, o objetivo pode ser elaborado da seguinte forma: ao final da unidade de ensino que introduz os elementos centrais sobre esportes de invasão, os(as) estudantes deverão ser capazes de diferenciar as ações do ataque e da defesa se posicionando corretamente em um jogo pré-desportivo de invasão.

Desta forma professores(as) possuem elementos objetivos sobre quais aspectos do comportamento do(a) estudante observar, possibilitando uma avaliação justa com base em uma interpretação clara e apropriada relativa aos resultados apresentados pelos(as) estudantes por se orientar com base nos objetivos específicos para os quais o ensino foi planejado (APA, 2015).

7. DISCUSSÃO: Impacto científico e social na Educação e a função social da produção científica para a atuação docente.

Neste seguimento, trataremos de temas que justificam nosso apelo à Educação Física para que o conhecimento produzido, que pretende fundamentar a formação e a atuação docente em todos níveis educacionais, tenha como parâmetro elementar o impacto científico e social na sua fundação. Para isso, abordaremos problemáticas voltadas para a compreensão epistemológica do conhecimento na Educação, fazendo uma crítica ao monopólio epistemológico, lembrando a finalidade social da profissão docente, assim como a relação entre a prática educativa e o papel da ciência.

Para introduzir o assunto, retomamos a concepção de epistemologia relativa à sistematização crítica sobre qual o conhecimento é social e historicamente produzido, tendo como parâmetros as dimensões epistemológicas básicas (Faria, 2022), vinculadas à ontologia e à metodologia sob as quais se submete a relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível no ato de conhecer.

Como abordado anteriormente, os primórdios do debate filosófico têm como marco dois polos de pensamento elementares, o racionalismo e o empirismo, que viabilizaram importantes contribuições para o avanço do conhecimento sobre o mundo, assim como diretrizes para o desenvolvimento da ciência. William James (1979), pioneiro da dimensão pragmática, qualificou o pragmatismo como um método científico e também como uma teoria genética da verdade. Ao racionalizar sobre a orientação pragmática do pensamento filosófico, que evidencia a função do conhecimento produzido, James (1979) propôs o pragmatismo como uma possível forma de conciliação entre o empirismo e o racionalismo (Faria, 2022), a fim de solucionar o conflito histórico entre os dois polos de pensamento que, segundo James (1979), seria o grande dilema da Filosofia clássica.

Dentre as dimensões epistemológicas básicas, o pragmatismo se distingue, fundamentalmente, por preocupar-se com a utilização do conhecimento científico, seu sentido, sua função e consequências que impactam a vida das pessoas (James, 1979).

Nesse sentido, entender a relação entre o conhecimento científico e o senso comum diante do exercício da função docente e, principalmente, sobre a formação inicial e continuada torna-se relevante para a continuidade dessa discussão. James (1979) nos ajuda, ao apresentar os diferentes tipos de pensamento e suas elaborações características sobre a

realidade que, o pensamento filosófico, frequentemente busca a unidade e a universalidade sobre as coisas do mundo; já o pensamento científico, trata de comprovar hipóteses e validar o conhecimento sobre o mundo; e, por fim, o senso comum, trata-se de um estado de equilíbrio entre o conhecimento que foi produzido, acumulado e difundido entre as pessoas.

Segundo o filósofo, o senso comum é a forma de conhecimento que majoritariamente conduz o modo de as pessoas aprenderem coisas sobre o mundo, em razão da sua ampla difusão associada à experiência mediada pela linguagem. Assim, o senso comum possui a capacidade de regular o intelecto humano pela satisfação em assimilar uma experiência à outra. Por exemplo, chega até nós, via redes sociais, que a suplementação de vitaminas, proteínas e minerais faz bem à saúde. Com essa informação em mente, nos encontramos com pessoas em nosso cotidiano que assim o fazem, algumas com orientação profissional e outras sem orientação, porque souberam de alguém que fez e, aparentemente, lhe foi benéfico. Isso desperta a curiosidade, direciona o algoritmo, e as pessoas cada vez mais começam a consumir creatina, vitamina C, B12, magnésio, etc., independentemente das composições dos seus corpos e de suas reais necessidades fisiológicas. Confiante de que se trata de algo bom para todo mundo e, sem saber exatamente para quê, as pessoas passam a aderir a comportamentos informadas pela experiência e pela difusão de informação com viés mercadológico, por confiarem em alguém conhecido pessoalmente ou midiaticamente. Enquanto nada de ruim acontece, as pessoas enxergam em experiências satisfatórias umas das outras a indução para um novo comportamento assumido.

Por dar suporte e incorporar facilmente a aparição de novos conhecimentos, o senso comum ganha força diante da realidade, entretanto, o senso comum não possui necessariamente um caráter positivo de verificação da verdade nele contida. Isso significa que nem sempre as crenças sobre o mundo se estruturam por verdades verificáveis na realidade (James, 1979).

O conhecimento comum, que depende de uma crença, difere do conhecimento científico, que depende de prova, de argumentos, de métodos e teorias; difere também do conhecimento filosófico, que depende de um desenvolvimento lógico (formal e/ou dialético); difere do conhecimento tecnológico, que depende de uma aplicabilidade prática social. Estas diferenças formais permitem, neste momento, afirmar que os conhecimentos científicos, filosóficos e tecnológicos dependem de uma validação coletivamente aceita por uma comunidade específica, ou seja, fundamentalmente não se trata em nenhum caso de conhecimento individualmente validado e reconhecido, ainda que socialmente aceito e aplicado (Faria, 2022, p. 64).

As conexões cognitivas satisfatórias, características do senso comum, são mediadas pelas crenças acumuladas que se mostram razoavelmente adequadas nos variados contextos (James, 1979). A atribuição de sentido individual que encontra equivalências aleatórias na realidade permite que o senso comum, mesmo quando distante da verdade, seja forte referência para a ação no mundo. Diante disso, comumente testemunhamos esse fenômeno quando uma pessoa reivindica seu direito à opinião, em um debate não dialógico, a fim de agregar validade de um pensamento ensimesmado que expõe uma negativa diante da existência ou a relevância de outras realidades.

Deste modo, a verdade não é algo dado (James, 1979) e sim construído a partir de acontecimentos e concorda, em alguma medida, com a realidade. A concordância se verifica por meio de um processo no qual se verifica o efeito de uma ideia em evidências corroboradas com os elementos que constituem a realidade. A essência da concordância, por sua vez, equivale ao processo de orientação do pensamento.

Longe de compreender a verdade como um dado absoluto, o pragmatismo (James, 1979) utiliza este termo genérico para se referir aos conhecimentos que passaram por processos de verificação e validação e que funcionam como estruturas capazes de consolidar as verdades. A produção do conhecimento científico refere-se a um constante vir a ser, de natureza não absoluta, durável e flexível (Faria, 2022). Por meio do designado processo-verdade (James, 1979), admite-se que as verdades se caracterizam pela condução satisfatória de um momento a outro em concordância com a realidade, de modo que a somatória das consequências verificáveis funciona como parâmetros de validade e confiabilidade para que o conhecimento seja transferível e que se desdobre em ação no mundo.

Ademais, as verdades se caracterizam igualmente pela elasticidade, que condiz com a capacidade da verdade de se ampliar e assumir novos contornos, em um movimento que se opõe ao fundamentalismo (James, 1979). Novas verdades são assimiláveis às experiências e às crenças já instituídas, sem necessariamente abandonar o que já se sabe, a não ser que um novo conhecimento verdadeiro signifique a contestação de uma verdade antiga que passa a ser superada.

A verdade, portanto, corresponde a um tipo de conhecimento produzido com rigor metodológico, que se transforma em instrumento de ação poderoso, difundido com base na condução satisfatória e na utilidade prática que tal conhecimento validado tem em determinado contexto social. Assim, os princípios do pragmatismo afirmam a multiplicidade

das verdades, a interferência humana sobre a realidade e sobre a composição do mundo, assim como a plasticidade tanto das verdades quanto do próprio mundo.

Diante da ideia que todas as teorias são instrumentos de ação no mundo, ou formas de adaptações mentais à realidade, inclusive aquelas elaboradas com base em opinião e senso comum, James (1979) defende o exercício do pensamento científico que associa a abstração intelectual e o pensamento crítico com a condição de apresentar consequências verificáveis sobre as verdades produzidas. Nessa pesquisa, compreendemos, deste modo, que o conhecimento verdadeiro é aquele que pode ser aplicado a fim de se obter consequências satisfatórias por meio da Educação Física, visando como consequência máxima a superação das desigualdades sociais.

Na prática educativa, é comum encontrarmos conhecimento opinativo tido como verdade, seja por que a formação inicial foi limitada e insuficiente para preparar docentes que pudessem, no processo mesmo de exercer sua profissão, aprender não todos os conhecimentos cabíveis à profissão, até mesmo porque não há um conhecimento absoluto que finda seu desenvolvimento, mas apreender o cerne dos processos de ensino, aprendizagem e socialização, assim como saber como buscar, identificar, analisar, contestar e utilizar novos conhecimentos que são apresentados em formações continuadas e no cotidiano exercício da profissão.

Todos os artigos aqui revisados apresentam em sua justificativa a busca pelo avanço do conhecimento produzido em cada uma das temáticas. No entanto, ainda há considerável discrepância entre os modos de produção. Por exemplo, considerando somente as revisões, encontramos três estruturas diferentes, nas quais várias delas apresentam uma série de elementos que possibilita a replicação do estudo e, conseqüentemente, da conferência dos resultados. Para outras, não interessa o procedimento metodológico que permita tal replicação, mas sim a elaboração teórica, ou proposição pedagógica sobre determinado tema.

Duas das revisões incluídas nessa pesquisa, inclusive, utilizaram sistemas de avaliação para analisar a qualidade dos dados revisados. O sistema GRADE foi útil para refletir o nível de confiança dos efeitos estimados sobre o conhecimento produzido (Carson et al., 2017), ao passo que para avaliar a força do conjunto de evidências relacionadas no estudo de Donnelly e colaboradores (2016) foram utilizadas as categorias de evidências baseadas na classificação oficial utilizada pelo Colégio Americano de Medicina Esportiva, que diferem em A, B, C ou D a força do conjunto de evidências conforme a estruturação do estudo desenvolvido.

Ambos os artigos estão entre os mais citados, sendo que o estudo de Donnelly e colaboradores (2016) foi o artigo que possui a maior pontuação, exibindo 1248 citações quando esta pesquisa foi realizada. Diante dessas observações, outras perguntas nos parecem pertinentes: o número de citações de um artigo pode ser correlacionado positivamente ao impacto científico e social? Como se caracteriza o conhecimento divulgado em artigos com maior número de citações?

Reconhecemos que, de fato, dois dos estudos que, para além de estabelecer os parâmetros replicáveis para a reprodução das pesquisas, se preocuparam em adicionar medidas de avaliação do impacto científico internacionalmente utilizadas, mais especificamente, no campo da saúde. Ambas pesquisas publicadas em revistas de primeiro quartil, uma na área da saúde pública (Carson et al., 2017) e outra nas ciências do esporte (Donnelly et al., 2016). Todas variáveis reunidas nos demonstram que as informações divulgadas se caracterizam por rigor científico de alta confiabilidade.

No entanto, quando partimos da abrangência temática, as associações se contradizem. Particularmente, a respeito dos estudos que se fundamentam na teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000), cuja abrangência é significativa, dado o teor para elaboração da própria teoria iniciada há décadas atrás - muito bem consolidada para explicar os mecanismos intrínsecos da motivação e sua utilidade para a vida humana, inclusive para a educação.

A relação entre Educação Física e motivação foi identificada em dez estudos, com variados desenhos metodológicos, com domínio de dois grupos, cujos autores e autoras revezam as parcerias e a primeira autoria entre si. É fato que, nessa seleção, existem estudos antigos e que, também por isso, podem receber muitas citações por inaugurarem a discussão e o uso da teoria na Educação Física.

De todo modo, ambos os grupos são responsáveis, pelos estudos, em um grupo, de Ntoumanis e Biddle, (1999), Standage, Duda e Ntoumanis (2003; 2005; 2006) e Vasconcellos et al., 2020 e, no outro grupo, pelas pesquisas de Haerens e colaboradores (2013), Aelterman e colaboradores (2014), Van den Berghe e colaboradores (2014) e Haerens e colaboradores (2018). A pesquisa com maior número de citações nesta temática foi de Standage; Duda; Ntoumanis (2005), que se propôs a investigar o papel mediador da satisfação das necessidades psicológicas sobre os perfis motivacionais na Educação Física, por meio da testagem de um modelo de motivação focado em variáveis de suporte presentes no contexto e da avaliação da invariância do modelo sobre a motivação de meninos e meninas.

O estudo de Standage, Duda e Ntoumanis (2005) foi publicado em uma revista de primeiro quartil na área da Psicologia Educacional, correspondendo às expectativas de

apresentarem relevância científica que expliquem as 659 citações. No entanto, apenas metade das demais pesquisas dos grupos foram publicadas em revistas de primeiro quartil e a outra metade foi publicada em revistas de segundo e terceiro quartil.

Ademais, conforme mencionado na apresentação dos dados, apenas em um artigo nesta temática não foi identificado algum(a) pesquisador(a) correspondente aos grupos nomeados anteriormente. Boiché e colaboradores(as) (2008) também não pertenciam aos mesmos países e nem às mesmas instituições. Coincidentemente, este fora o único estudo que apresentou como objetivo de pesquisa relacionar os perfis motivacionais ao desempenho acadêmico das crianças nas aulas de Educação Física. Esta pesquisa foi publicada em uma revista de primeiro quartil, na área da Psicologia educacional, mas com um número de citações bem inferior (179) com aquele da publicação com maior número dentro da temática motivacional (Standage; Duda; Ntoumanis, 2005).

O que pretendemos com essa discussão é chamar a atenção para os motivos que representam o domínio de um pesquisador(a) ou um grupo de pesquisa sobre publicações de determinado tema podendo, assim, ser um fator de influência sobre a relevância do conhecimento para a continuidade nas produções ou, consoante às nossas preocupações, para a ação educativa informada por ele.

Nesse sentido, Faria (2022) discorre sobre os perigos do monopólio epistemológico, correspondente aos modelos de exposição ou divulgação das pesquisas que, por sua vez, “obedecem a critérios avaliativos que desconsideram a qualidade e as implicações sociais da pesquisa, valorizando as citações por pares em plataformas privadas” (Faria, 2022, p. 604).

Este monopólio associa a qualificação de um estudo com base no percentual de citações por meio de outros estudos, pode impor sobre a produção do conhecimento um obstáculo epistemológico no qual se origina um mercado editorial cujos interesses perpassam pela lógica capitalista de oferta e consumo (Faria, 2022). Deste modo, o número de citações pode tanto representar o impacto científico positivo de uma pesquisa ou, contrariamente, pode representar o domínio editorial que um grupo de acadêmicos, que nada tem a ver com o impacto social promovido por meio da pesquisa, pode exercer.

No entanto, mesmo que contenha falhas, a sistematização do processo de produção do conhecimento ainda é uma garantia fundamental para que a aplicação desse conhecimento possa estar assegurada com a previsibilidade sobre as consequências que se desdobram na atuação profissional (Faria, 2022). Por isso, enfatizamos que o rigor na pesquisa científica é um dos parâmetros elementais da veracidade, assim como defendemos que o complemento crucial deve se referir diretamente ao impacto social sobre a vida humana.

Defender a rigorosidade e a universalidade correspondentes às evidências científicas de impacto social é um recurso que utilizamos para distinguir o conhecimento relevante daquele outro que também é produzido na universidade, mas que se utiliza do prestígio acadêmico como fator de validade e, conseqüentemente, não se concretiza na realidade escolar, por exemplo, resultando em excelência de aprendizagem e superação da violência nas escolas. “A universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa como da docência, sempre indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas” (Freire, 2020, p. 261). Com Freire (2020), rechaçamos a produção de conhecimento acadêmico com base em opinião e em teorias que ainda se mantêm vivas pelos interesses econômicos e individuais de quem as sustenta (espaço no mundo do discurso acadêmico, venda de assessorias e de livros, etc.).

Não esqueceremos que, ao longo da história, alguns chamados cientistas sociais se elevaram à condição de entidades, possuidores de saberes sobre tudo e sobre todos, transmitindo para o cenário científico geral o que Freire (2020) chamou de erro epistemológico. Trata-se de um modo de fazer “ciência”, muito comum e partilhado entre diversas correntes de pensamento filosófico, que cometem o equívoco de produzir para e sobre determinada população ao subestimar o saber oriundo da experiência cultural, ou, ainda, o saber contido no mundo da vida. Intelectuais que falam para si mesmos e seus seguidores, dogmáticos em seu posicionamento, que valoriza apenas o eco de uma mesma narrativa, fechados para o debate internacional. Sob a falsa pretensão de descentralização da produção de conhecimento, alimentam uma reserva tanto no mercado editorial quanto nas cadeiras de ensino ocupadas nas universidades brasileiras. Ludibriam profissionais alegando certezas ou se desviando delas; falam em nome da ciência, mas se utilizam de um conhecimento opinativo baseado na experiência pessoal, ao passo que abdicam da responsabilidade do que produzem culpabilizando, no fim das contas, a inabalável estrutura ou, pior ainda, as próprias pessoas pela manutenção da miséria e do sofrimento em suas vidas. São velhas e novas narrativas que se fazem na academia a partir desses engodos.

Sendo a Educação uma área do conhecimento, ela reúne saberes interdisciplinares em atuações, a fim de otimizar processos de ensino e aprendizagem e ampliar o conhecimento sobre o mundo para as futuras gerações, que tem a escola como principal instituição responsável por se ocupar da formação integral dos seres humanos. O pragmatismo nos ajuda a compreender e a avaliar as conseqüências do conhecimento produzido e aplicado tanto sobre a vida dos(as) estudantes, como sobre a formação docente que, necessariamente, é

fundamental para a realização da função social da educação. Em outras palavras, nos ajuda a refletir e avaliar quanto de ciência e quanto de opinião tem sido fonte para a atuação docente no Brasil.

Diante desses ideais, o pragmatismo de James (1979) contribui para a produção de conhecimento atual ao atestar a favor dos processos científicos de criação de conhecimento rigoroso, que possibilitam o controle das consequências para a vida humana sobre os conhecimentos aplicados.

Os princípios do pragmatismo, deste modo, confluem com a necessidade de se criar conhecimentos que sejam úteis à vida humana, mais especificamente conhecimentos que proporcionem condições para superar as desigualdades sociais causadas pela disparidade de aprendizagem instrumental entre as crianças, assim como os conflitos que se desdobram em violência. Em outras palavras, o pragmatismo é uma abordagem útil para a elaboração de conhecimentos com impacto social.

Deste modo, necessitamos consensuar parâmetros para avaliar a qualidade e a utilidade do conhecimento que está sendo produzido. Ter as consequências como parâmetro de comparação favorece o debate sobre os resultados de uma pesquisa pela cocriação. Sujeitos que vivem os fenômenos investigados podem dizer diretamente se a pesquisa proporcionou mudanças positivas diretamente observáveis em sua vida, já durante o processo mesmo de investigação.

Com isso, pontuamos que nenhuma das pesquisas selecionadas apresentou algum tipo de impacto social concomitantemente ao processo de produção. O que não significa que os dados fornecidos por cada uma não poderão ser úteis para pesquisas ou atuações futuras, que mobilizem transformações síncronas às etapas da pesquisa. Isto, por exemplo, comumente ocorre com as pesquisas de revisão que são úteis para gerar um panorama do estado do conhecimento e para sinalizar lacunas ou caminhos para investigações futuras.

Ainda que uma das limitações desta pesquisa seja o tamanho da amostragem, qualitativamente consideramos significativo não encontrar relação entre o impacto acadêmico/científico e o impacto social em nenhuma das doze pesquisas empíricas analisadas para além das treze revisões, que totalizam as 25 pesquisas incluídas. Seria esperado que houvesse algum registro de benefícios obtidos pelas populações que colaboraram diretamente com as pesquisas, durante a sua realização. Novamente, compreendemos que parte do processo de produção acadêmica/científica compreende a estruturação de conhecimentos que futuramente possam vir a melhorar a vida das pessoas. No entanto, a nossa expectativa era de encontrar ao menos alguma informação nesse sentido entre os artigos mais referenciados nas

temáticas emergentes. A teoria de Paulo Freire nos evoca discernimento: pesquisa a favor de quê? Para quê? Com quem? Contra o quê? Contra quem?

Freire (2020), ao desenvolver a Teoria da Ação Dialógica, encontra no materialismo histórico a dialética necessária para explicar como a relação entre sujeito, materialidade e realidade produz a consciência humana. Conclui que a consciência não pode ser reflexo imediato da objetividade material e muito menos fazedora absoluta da realidade. Esta perspectiva dual de entendimento de sociedade destaca os eventos proeminentes na realidade que são necessários para compreender o condicionamento social da vida humana e os caminhos das possibilidades. Encontra na relação com si, com os outros e com o mundo, ideias aqui compartilhadas na busca pela coerência entre o que se diz e o que se faz como uma qualidade excepcional e necessária para se fazer utopia (Freire, 2020).

Ainda que não exista a possibilidade de uma coerência absoluta pela razão mesma da natureza humana que pensa, age e muda sua maneira de agir e de pensar, a coerência se qualifica como virtude, como parâmetro da existência humana caracterizado por um constante processo de busca que, por si só, exige escuta, paciência e humildade no trato consigo e com os outros (Freire, 2020).

Há quem nos diga, fatigado pelo fatalismo libertador, que sonhar é para ingênuos e que a vida está determinada. Um futuro apontado como repetição mecânica do presente, onde a esperança é sinônimo estrito de passiva espera e que não cabem os sonhos, só as distopias, conserva uma visão inexorável da realidade. “Não há lugar para a educação. Só para o adestramento” (Freire, 2020, p. 127).

Sonhar, tendo em mente sua conotação social de vislumbrar um futuro de oportunidades, é ação própria da natureza humana que recusa a adaptação e, assim, transforma a vida em existência, parte fundamental do processo de estar-sendo. O sonho utópico, alimentado pela esperança, é um ato político necessário e germinal da mudança no processo de tornar-se, é um dos motores fundamentais que fazem da história possibilidade (Freire, 2020).

[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando na produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua (Freire, 2020, p. 127).

Diante da sociedade dos riscos e, na mesma medida, das oportunidades, nos posicionar dialética e dialogicamente diante do futuro tem sido o caminho em que podemos moldá-lo, não acidentalmente, mas movidos e movidas pelo sonho por qual lutamos. A humanidade que se defronta com as situações-limite de maneira crítica, solidária e esperançosa torna-se capaz de fabricar o inédito-viável (Freire, 2020).

Sendo a consciência um fenômeno complexo que produz e é produzida na relação consciência-mundo, também é função social da educação possibilitar a compreensão da razão de ser das coisas e das condições impostas sobre a vida humana. Do mesmo modo, contribuir para que o ato de conhecer e a utilização dos saberes instrumentais seja eficiente para equalizar o futuro tanto possibilidade e como realização para todas as pessoas.

Ainda que mesmo politicamente divergentes e muitas vezes antagônicos, bem como afirma Freire (2020), as formas de ser, estar e agir no mundo e que convivem diariamente na realidade escolar, podem genuinamente assumir o direito e o dever de preservar o bem querer mútuo acima dos posicionamentos ideológicos políticos de direitas e esquerdas. O que não é o mesmo que afirmar que as escolhas políticas e, por consequência, os atos derivados das mesmas fundem um mesmo porvir.

A educação jamais foi e será politicamente neutra e quem assim a declara sabe a quem esse discurso favorece. A interação autoritarista entre pai e filho que se estende do mesmo modo entre professor e estudante distancia-se e muito da aprendizagem para se viver uma verdadeira democracia. Sendo de caráter diretivo, a prática educativa democrática jamais há de ser restritiva, manipuladora da criatividade do(a) educando(a) que assim se converte em autoritarismo (Freire, 2020).

A unidade na diversidade (Freire, 2020) é o meio pelo qual podemos superar as barreiras que nos impedem de ser e de usufruir de nossos direitos. Somente articulando nossas semelhanças enquanto coexistimos com nossas diferenças em solidariedade podemos nos fortalecer como coletivo que luta por uma sociedade radicalmente democrática.

Uma prática educativa que possibilita a realização da unidade na diversidade contém em si o direito à liberdade e a individualidade ao passo que enfrenta as tensões da diferença com reconhecimento e solidariedade. A verdadeira multiculturalidade (Freire, 2020) cultiva no inacabamento da diferença o movimento permanente de estar sendo, onde consensos são feitos no desejo e na busca por ser mais.

Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e

espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (Freire, 2016).

Diante disso, que possamos nos comprometer com uma das atribuições destacadas por Freire (2020), como competência fundamental de educadores e educadoras progressistas, de encontrar as possibilidades para a esperança e transformação, independentemente dos obstáculos. A luta, inundada pelo tempo-espaço, possui historicidade e não nega, pela própria condição da sobrevivência, acordos entre diferentes e até mesmo acertos, ainda que momentâneos, entre os antagonísticos. Recíprocas concessões também fazem parte da luta. É na luta, nos ombros de gigantes e na solidariedade entre iguais e diferentes que as conquistas passam a se realizar.

Apoiamo-nos, então, em uma prática educativa de opção progressista de desocultação da verdade, na qual a esperança é uma necessidade ontológica que carrega consigo o poder de transformar a realidade. Segundo Freire (2020), a esperança jamais será sinônimo de pura espera, passiva em sua condição. Pelo contrário, a esperança que necessitamos é crítica, que encontra nos dados concretos e materiais da realidade a possibilidade de poder transformá-la tendo em vista o futuro que queremos conquistar.

Mais uma vez lembramos das atuações educativas de êxito como práticas que utilizam do conhecimento científico de impacto social como meio para superar o fracasso e a violência escolar. Cocriadas com base na Metodologia Comunicativa (Gomez et al., 2006), as AEE têm sido desenvolvidas ao redor do mundo há mais de décadas em um processo contínuo e colaborativo de reavaliação, aprimoramento e transformação das práticas e dos diferentes contextos (Flecha et al., 2024).

As evidências científicas de impacto social (Flecha et al., 2024) são fundamentais para a manutenção da coerência considerando o arcabouço pragmático que pretendem as AEE diante das desigualdades sociais. Além do rigor científico, o sucesso da transferibilidade das AEE só é possível pelo comprometimento com o objetivo último que é a melhoria da aprendizagem e convivência entre as pessoas. Nenhum interesse pessoal pode ser maior do que essa premissa.

Nesse sentido, os procedimentos de estudo, formação, apropriação e, sobretudo, aplicação das AEE precisam ser seriamente conduzidos e realizados conforme sugerem as últimas evidências, aquelas mais relevantes e que já superaram problemas ao passo que fornece uma estrutura sólida, inclusive, para identificar futuras lacunas, em constante

aperfeiçoamento. O Guia de Comunidades de Aprendizagem (Flecha et al., 2024) foi elaborado justamente para enfatizar quais elementos centrais que geram sucesso ou fracasso na implementação das AEE. Este guia não é o primeiro e nem será o último documento orientador para as AEE, pesquisas continuam sendo desenvolvidas e é justamente nesse trabalho de cocriação mundialmente reconhecido que possibilita às AEE oferecer mais do que boas práticas e garantir melhores futuros para meninos e meninas.

Atualmente, existem nove tipos de AEE, sendo que a implementação concomitante de todas em uma escola promove a transformação desta escola em uma comunidade de aprendizagem (Flecha et al., 2024). Esse processo é o modo mais efetivo de aproveitar todo o potencial que possuem as AEE para impulsionar a excelência na aprendizagem e convivência. No entanto, as AEE podem ser realizadas de modo independente da transformação de toda uma escola que produzirão resultados no mesmo sentido. Para ter uma noção aprofundada de cada AEE, mais uma vez, sugerimos consultar o Guia. De todo modo, apresentaremos um panorama geral das demais AEE ainda não mencionadas.

As AEE nascem a partir da criação das Tertúlias Literárias Dialógicas, na década de 1990 em Barcelona, primeira AEE, que mais do que impulsionar o processo de alfabetização de adultos do Centro de Educação de Pessoas Adultas da Verneda Sant-Martí por meio da elaboração coletiva de conhecimento, possibilitaram a pessoas de baixa classe social, desacreditadas de sua própria inteligência, a apreciarem e debaterem clássicos mundiais como Dom Quixote, Ulisses, Crime e Castigo, entre outros (Flecha, 1997). Considerada um marco histórico na alfabetização e na transformação social na vida de milhares (Oliveira et al., 2024) por meio da educação pautada nos princípios da aprendizagem dialógica e na teoria da ação dialógica de Freire, a Verneda Sant-Martí abriu as portas para uma verdadeira utopia na qual o sonho e a ciência caminharam e caminham juntos.

Desde então, diversos tipos de tertúlias dialógicas foram desenvolvidos (matemáticas, musicais, artísticas, pedagógicas, científicas e feministas) com o intuito de debater os clássicos de variadas áreas do conhecimento. As tertúlias, assim como todas as demais AEE, representam a concretização dos princípios da aprendizagem dialógica (Flecha, 1997; Flecha et al., 2024) tanto na estruturação dos espaços como na ação dos moderadores e na interação com e entre os(as) educandos(as). Em razão, sobretudo, pela autonomia que o(a) professor(a) tem para conseguir realizar as tertúlias com sua turma, sem a necessidade de participação direta de voluntários ou do envolvimento significativo de mais pessoas da escola, este é o tipo de AEE mais realizado no mundo.

Os grupos interativos correspondem a outra AEE dentre as quais demandam diretamente a participação de voluntários(as) para seu desenvolvimento, de modo que essas pessoas colaboram em aula apoiando os(as) estudantes a realizarem atividades propostas pelo(a) professor(a) que mantém sua função de apoio central. A divisão dos(as) estudantes em grupos auxiliados pelos(as) voluntários(as) acelera radicalmente o aprendizado e transforma a convivência. Em um contexto comum de aula os fatores organizacionais são limitantes para o alcance do apoio docente, considerando o número de estudantes por turma com apenas uma pessoa como suporte. No entanto, apenas realizar a divisão e chamar pessoas para estar junto não representa a complexidade dos grupos interativos, os princípios da aprendizagem dialógica (Flecha et al., 2024) garantem a qualidade da organização que se reflete nos resultados. Os grupos interativos é a AEE mais comumente realizada em aulas de Educação Física (Aubert; Bizkarra; Calvo, 2014; Sandúa; González; López, 2014; Sandúa, 2015; Bujosa; Figueras; Castro, 2018; Girela; Cervantes; García, 2021).

A qualidade da integração de voluntários é fundamental para o desenvolvimento de diversas AEE, tanto que a formação de familiares se configura como uma AEE em si, conforme já apresentado na seção anterior. Nas AEE, a participação de familiares se dá numa perspectiva educativa, que se diferencia qualitativamente dos demais modos de participação das famílias²² por trazê-las para junto das atividades curriculares e extracurriculares dos(as) educandos(as), as envolvendo diretamente com os processos de aprendizagem instrumental, de discussão e apropriação de valores, de elaboração das relações sociais, emoções e sentimentos visando uma convivência igualitária e, sobretudo, maximizando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças bem como promovendo formação dos próprios familiares.

A participação de voluntários é fundamental para as AEE que compreendem a extensão do tempo de aprendizagem, sendo aquelas atuações nas quais a escola se dispõe de professores(as) e voluntários organizados para apoiar o reforço da aprendizagem em momentos de contraturno curricular. São compostas por atividades de complemento curricular ou meta-curriculares, que vão apoiar o ensino do conteúdo formal de aula e dar sentido a aprendizagem desses conteúdos, assim como atividades culturais ou oficinas extra-curriculares de interesse da própria comunidade escolar, como o ensino de inglês para toda família, ou práticas corporais abertas para a comunidade. A biblioteca tutorada é uma

²² As formas de participação das famílias se classificam como: informativa, quando as famílias são chamadas para receberem informações pontuais sobre a criança; consultiva, quando as famílias são consultadas sobre assuntos específicos e situacionais; decisória, quando familiares são incluídos na tomada de decisão relativa à gestão e à organização da escola; avaliativa, as famílias estão envolvidas na avaliação da aprendizagem e dos resultados escolares (Castanedo; Capllonch, 2018).

AEE de extensão do tempo de aprendizagem com características específicas para seu funcionamento. Trata-se da utilização da biblioteca da escola ou do bairro por familiares e funcionários da escola que para oferecer suporte ao tempo de estudo estendido ao passo que se apropriam do hábito de ocupar esse valioso espaço de aprendizagem (Flecha et al., 2024).

Assim também ocorre com o modelo de convivência, AEE apresentada na seção sobre gestão e estruturação do ambiente e das relações nos espaços educativos, considerando a qualidade da interação e transformação de valores e comportamentos para a prevenção de violência e resolução dialógica de conflitos envolvendo toda comunidade escolar (Flecha et al., 2024). Para além dos muros da escola, por meio do contrato de inclusão dialógico, as condições de vida, trabalho, saúde, convivência, lazer etc., são transformadas por essa AEE que representa o acordo entre muitas e diferentes pessoas do bairro com propósitos de melhoria para a vida.

A excelência alcançada por meio das AEE, demonstradas pelas evidências científicas, é possível pela integração que possuem as AEE com a conformação da sociedade dialógica, contexto mundial de abertura para comunicação entre diferentes vozes, povos e nações. As AEE partem do pressuposto que a diversidade é um meio para se ampliar a racionalidade coletiva sobre qualquer assunto. As diferenças, nessa perspectiva, não representam o risco de polarização ou muros intransponíveis, mas como enriquecimento para o diálogo que em que se pretende chegar em consensos, seja no campo da saúde, da educação, do lazer, ou do trabalho. Nesse sentido, o contrato de inclusão dialógica é uma forma de orientar e impulsionar em cada comunidade, que representa um microcosmo social do que somos e do que queremos ser, o processo de transformação em direção a uma sociedade cada vez mais igualitária, com base em evidências científicas de impacto social, ao elaborar dialogicamente seus objetivos em comum de toda gente.

A formação de professores é uma valiosa AEE que envolve alto nível de excelência teórica e evidências científicas de impacto social a fim de contribuir para melhorias no contexto educacional. Por meio de encontros organizados com base nas tertúlias pedagógicas dialógicas, professores(as) de diferentes etapas educacionais, assim como voluntários, familiares, estudantes e professores(as) universitários integram um processo formativo cujo diálogo igualitário é realizado sobre as contribuições teóricas da educação e as principais evidências, diferenciando ciência e embasamento de farsas ou discurso opinativo (Flecha et al., 2024). Em situações de horário de planejamento coletivo, conforme ocorrem nas escolas brasileiras, esta seria uma excelente atuação para aproximar as diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma verdadeira formação interdisciplinar, na qual os(as)

professores(as) das diferentes disciplinas teriam a oportunidade de reconhecer a importância de cada área, assim como refletir sobre a própria atuação profissional, compartilhar os problemas e buscar as soluções coletivamente, com respaldo das melhores obras já elaboradas na Educação.

Por fim, a liderança dialógica é a última das AEE assim como uma das mais recentemente elaboradas (Flecha et al., 2024). As lideranças estão à frente dos mais diversos grupos sociais, institucionalmente organizados ou não, e o modelo de liderança que melhor responde a atual sociedade promovendo impacto social é, definitivamente, uma liderança dialógica. Superando a lógica baseada em submissão no trato com a equipe, uma liderança dialógica no ambiente escolar encontra apoio no coletivo, em vez de querer controlá-lo, incentivando o diálogo entre as diferentes vozes de toda a comunidade (profissionais, voluntários, estudantes e famílias).

Ao refletir criticamente sobre minha prática como docente na educação infantil, me deparei com a difícil tarefa de incorporar ao texto a recriação das ideias e dos acontecimentos com que na escola me deparo. O exercício da docência, muitas vezes exaustivo e desafiador, só tem a ganhar com o encontro de teorias e práticas coerentes com a sua primordial realização: ensinar bem e a todos(as) os conhecimentos fundamentais para se viver e se mover na sociedade em que vivemos. Só temos a ganhar também, nós professores e professoras de todas as disciplinas e de todos os níveis de ensino, com a solidariedade empática e coletiva que acompanha o plano de transformar pessoas que transformarão o mundo, gerando sentido para nossa profissão.

Por isso que, nessa seção, procuramos argumentar sob qual entendimento está fundamentada a pesquisa, assim como a relação com a profissão docente e sua função social. Reconhecendo a teoria como ferramenta para ação no mundo em acordo com atuações educativas de impacto social, que zelam diretamente sobre as consequências do conhecimento para a vida, como um direito humano e social, descrevemos as bases teóricas fundamentais da pesquisa doutoral. A teoria nos faz repensar com rigor e seriedade a prática educativa nesta relação dialética entre teoria e prática, construindo criticamente nossa práxis cotidiana (Freire, 2020).

8. *CONCLUSÃO.*

Esta revisão sistemática se propôs a explorar conhecimentos pautados em evidências científicas de impacto social em produções internacionais no âmbito da Educação Física, a fim de avaliar a relevância do conhecimento produzido e acessado, bem como explorar as contribuições e as lacunas do conhecimento, tendo em vista a superação das desigualdades sociais oriundas do fracasso e da violência escolar. Consideramos ter atingido tal objetivo ao articular os artigos mais acessados em uma base de dados relevante, aproximando o domínio do ensino na Educação Física aos 20 princípios da Psicologia da Educação, que é uma das produções mais relevantes, atualmente, para otimizar os processos de ensino e aprendizagem.

Mais especificamente, atingimos os objetivos específicos tipificando os temas emergentes na produção acadêmica em Educação Física em revistas científicas internacionais, na qual pudemos identificar que existe um volume de produções sobre determinados tópicos diretamente relacionados com os 20 princípios mais importantes da Psicologia para a Educação (APA, 2015), tais como motivação e transferência de aprendizagem, por exemplo. O que nos possibilitou ilustrar o mapa das relações temáticas existentes entre os tópicos das produções evidenciando, igualmente, as lacunas na produção acadêmica e científica internacional.

Por último, a fim de analisar o impacto científico e social do conhecimento produzido, buscamos associar as métricas das publicações com as contribuições das mesmas tanto para o avanço do conhecimento (impacto científico) quanto para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem visando a superação das desigualdades sociais advindas do fracasso e da violência escolar (impacto social). Com isso, atestamos que seria útil para o avanço do conhecimento em Educação que as pesquisas tivessem como parâmetros alguma correspondência internacional que pudesse medir a força das evidências apresentadas nos estudos, tal como ocorre no âmbito da saúde. Talvez esse seja um caminho para aproximar o debate entre as produções de diferentes partes do mundo e também para garantir a rigorosidade necessária aos estudos para diminuir a distância entre o impacto acadêmico do científico. Para isso, indubitavelmente, um fator essencial para mensurar a força de qualquer evidência corresponderia ao impacto social produzido por meio das pesquisas, sobretudo se houver transferências correspondentes que possibilitem a aplicação do conhecimento em diferentes contextos com a obtenção de resultados positivos. A ausência total de resultados desse tipo em todas os artigos analisados representa, minimamente, um alerta sobre a relação

entre produção de conhecimento e consequências da aplicação do conhecimento produzido em Educação, de modo a retomar como objetivo fundamental deste processo a melhoria das condições educacionais que resultem, igualmente, e melhores condições da vida humana.

Nesse sentido, afirmamos a favor de quê e para que trabalhamos com Educação Física no Brasil, sendo que esta tese se propôs a repensar o modo pelo qual o conhecimento na Educação Física tem sido produzido, como os(as) profissionais estão sendo formados e, na condição de estudantes, professores e professoras de Educação Física, como as relações com as comunidades escolares têm se estabelecido.

Elaboramos aqui um meio pelo qual possamos reconhecer e, mais do que isso, saber onde se apoiar para realizar efetivamente uma docência, com seriedade e o rigor necessário, onde deixamos de ser mais um número no sistema e contribuímos efetivamente com a força transformadora que tem o mundo da vida.

No âmbito acadêmico de atuação e produção de conhecimento para a Educação, esperamos que a relação entre pesquisa, ensino e extensão tenha impacto direto sobre a vida dos estudantes de maneira crítica e transformadora. Deste modo, enunciamos que a função social da produção de conhecimento deve ir ao encontro de um exercício da docência eficiente para a superação das desigualdades sociais, oriundas do fracasso e da violência escolar.

Grande parte desta tese foi profundamente inspirada na Teoria da Ação Dialógica, legado que Paulo Freire, patrono da educação brasileira, deixou ao mundo para pensar e agir em dialogicidade a favor da luta pela possibilidade de outras vidas. Teoria esta que se tornou mundialmente um dos pilares do paradigma comunicativo da educação e base para a estruturação do conceito de Aprendizagem Dialógica (Aubert *et al.*, 2020) que ajuda a avançar no que fazer para alcançarmos a utopia de uma sociedade reflexiva e igualitária (Flecha, 2022). Consideramos também que o pragmatismo (James, 1979) contribui diretamente tanto para a compreensão e reestruturação da Educação, assim como os meios pelos quais o conhecimento pode ter impacto transformador sobre a profissão docente e, conseqüentemente, sobre a vida dos(as) estudantes.

Relembramos que os direitos humanos é o pacto social universal mais aceito e relevante desde sua criação, estabelecendo os limites éticos para transformação do mundo numa tendência igualitária, que supere as desigualdades sociais e o modo predatório de conceber as relações institucionais, governamentais, comunitárias e individuais.

Localizando esta pesquisa no horizonte de uma educação progressista, esperamos conseguir compartilhar com professores(as) meios pelos quais podemos fomentar juntas e

juntos a luta por uma educação brasileira com máxima qualidade e, principalmente, igualitária na tarefa de educar meninas e meninos em todo o Brasil. E assim, reconstruindo nosso trabalho, sonhamos os caminhos futuros para novas possibilidades. Sendo este o sonho pelo qual no fundo é a razão de ser para a existência deste trabalho.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AELTERMAN, N.; VANSTEEKISTE, M.; VAN den BERGHE, L.; DE MEYER, J.; HAERENS, L. Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 36, n. 6, p. 595-609, 2014. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jsep/36/6/article-p595.xml>.
- ALONSO, J. M. C.; BUJOSA, M. C. Participación de familias en educación física. **Qualitative Research in Education**, v.7, n. 3, 2018. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/items/0191bbac-d947-47fb-bd59-b7d2739afe4f>.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Center for Psychology in Schools and Education. **Top 20 principles from psychology for PreK–12 Teaching and learning of students with disabilities**. 2023.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA (APA), Comissão profissional para a Psicologia na Escola e na Educação. **Os 20 princípios mais importantes da Psicologia para o ensino e aprendizagem de estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2015. Disponível em: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty/principles>.
- AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação**. São Carlos: Edufscar, 2020.
- AUBERT, Adriana; BIZKARRA, Mariate; CALVO, Jordi. Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. **Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, v. 15, n. 1r., p. 144-148, 2014. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/items/e434816b-5b99-486c-befa-f11a72edc548>.
- BAILEY, R., ARMOUR, K., KIRK, D., JESS, M., PICKUP, I., SANDFORD, R. The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. **Research papers in education**, v. 24, n. 1, p. 1-27, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520701809817>.
- BENI, S.; FLETCHER, T.; CHRÓINÍN, D. N. Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. **Quest**, v. 69, n. 3, p. 291-312, 2017.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BOICHÉ, J.; SARRAZIN, P. G.; GROUZET, F. M.; PELLETIER, L. G.; CHANAL, J. P. Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. **Journal of educational psychology**, v. 100, n. 3, p. 688, 2008. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/2008-10939-014>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUJOSA, Marta Capllonch; FIGUERAS, Sara; CASTRO, Marcos. Estrategias para la resolución de conflictos en educación física [Conflict Resolution Strategies in Physical Education]. **Apunts. Educación física y deportes**, v. 3, n. 133, p. 50-67, 2018. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/340452>.

CAPLLONCH, Marta; FIGUERAS, Sara. Educación física y comunidades de aprendizaje. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 38, n. ESPECIAL, p. 231-247, 2012.

CAIRNEY, J.; DUDLEY, D.; KWAN, M.; BUTLEN, R.; KRIELLAARS, D. Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. **Sports medicine**, v. 49, n.3, p. 371-383, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-019-01063-3>.

CARSON, V.; LEE, E.Y.; HEWITT, L.; JENNINGS, C.; HUNTER, S.; KUZIK, N.; STEARNS, J. A.; UNRAU, S.P.; POITRAS, V. J.; GRAY, C.; ADAMO, K. B. Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). **BMC public health**, v. 17, n. Suppl 5, p. 854, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-017-4860-0>.

CASEY, A.; MACPHAIL, A. Adopting a models-based approach to teaching physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 3, p. 294-310, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2018.1429588>.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 18ª ed. Campinas: Papyrus, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 21ª ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação. 9ª ed. rev. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CHEN, W.; ZHU, W.; MASON, S.; HAMMOND-BENNETT, A.; COLOMBO-DOUGOVITO, A. Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency. **Journal of sport and health science**, v. 5, n. 2, p. 231-238, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2095254615000629>.

CHOW, J.Y. Nonlinear learning underpinning pedagogy: evidence, challenges, and implications. **Quest**, v. 65, n.4, p. 469-484, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2013.807746>.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

COTHRAN, D. J.; KULINNA, P. H.; GARRAHY, D. A. "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, n. 4, p. 435-444, 2003. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X03000271>.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed, 2007.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

DONNELLY, J. E.; HILLMAN, C. H.; CASTELLI, D.; ETNIER, J. L.; LEE, S.; TOMPOROWSKI, P.; LAMBOURNE, K.; SZABO-REED, A. N. Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. **Medicine**

and science in sports and exercise, v. 48, n.6, p. 1197, 2016. Disponível em:
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4874515/>.

DWECK, Carol S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz, 2006.

FARIA, José Henrique de. **Introdução à epistemologia: dimensões do ato epistemológico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

FLECHA, Ainhoa. Educación y prevención de la violencia de género en menores. **Géneros**, v. 1, n. 2, p. 188-211, 2012. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3986914>.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón. **La Sociedad Dialógica: la sociología que gusta y usan personas de ciencia y ciudadanía**. Barcelona: Hipatia Press, 2022.

FLECHA, Ramón; GOMÉZ, Jesús; PUIGVERT, Lidia. **Teoría sociológica contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2010.

FLECHA, Ramón et al. **Guia de Comunidades de Aprendizagem**. Barcelona: Hipatia Press, 2024. Disponível em:
<https://hipatiapress.com/index/open-books/#coleccion-comunidades>.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 10ª ed. Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Milena de Bem Zavanella. **Violência baseada na expressão de gênero e de orientação sexual na Educação Física: professores e professoras como agentes de prevenção**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15010>.

GARCÍA-HERMOSO, A.; ALONSO-MARTÍNEZ, A. M.; RAMÍREZ-VÉLEZ, R.; PÉREZ-SOUSA, M. A.; RAMÍREZ-CAMPILLO, R.; IZQUIERDO, M. Association of physical education with improvement of health-related physical fitness outcomes and fundamental motor skills among youths: a systematic review and meta-analysis. **JAMA pediatrics**, v. 174, n. 6, p. e200223-e200223, 2020. Disponível em:
<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2763829>.

GIRELA, Francisco J. Giles; CERVANTES, Carmen Trigueros; GARCÍA, Enrique Rivera. El sueño del voluntariado del grupo interactivo en Educación Física. **Contextos educativos:**

Revista de educación, n. 27, p. 31-46, 2021. Disponível em:

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4607/3795>.

GÓMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Monlse; FLECHA, Ramón. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Cultura corporal**: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GRANERO-GALLEGOS, A.; PHAN, H. P.; NGU, B. H. Advancing the study of levels of best practice pre-service teacher education students from Spain: Associations with both positive and negative achievement-related experiences. **Plos one**, v. 18, n. 6, p. e0287916, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287916>.

GRIFUL-FREIXENET, J.; STRUYVEN, K.; VANTIEGHEM, W.. Toward more inclusive education: an empirical test of the universal design for learning conceptual model among preservice teachers. **Journal of Teacher Education**, v. 72, n. 3, p. 381-395, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487120965525>.

HASTIE, P. A.; CASEY, A. Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 33, n. 3, p. 422-431, 2014. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/33/3/article-p422.xml>.

HAERENS, L.; AELTERMAN, N.; VAN den BERGHE, L.; DE MEYER, J.; SOENENS, B.; VANSTEENKISTE, M. Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 35, n. 1, p. 3-17, 2013. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jsep/35/1/article-p3.xml>.

HAERENS, L.; VANSTEENKISTE, M.; De MEESTER, A.; DELRUE, J.; TALLIR, I.; VANDE BROEK, G.; GORIS, W.; AELTERMAN, N. Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 1, p. 16-36, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2017.1346070>.

HUTZLER, Y.; MEIER, S.; REUKER, S.; ZITOMER, M. Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. **Physical education and sport pedagogy**, v. 24, n. 3, p. 249-266, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2019.1571183>.

INCLUD-ED Consortium. **Actions for success in schools in Europe**. Brussels: European Commission, 2009.

JAMES, William. **Pragmatismo e outros textos**. Tradução de Jorge Caetano da Silva; Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

JOURNAL IMPACT FACTOR. **Relatórios de Citações de Periódicos de 2023**. Clarivate, 2024. Disponível em: <https://jcr-clarivate.ez31.periodicos.capes.gov.br/jcr/home>.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda., 1986.

MAHINDRU, Aditya; PATIL, Pradeep; AGRAWAL, Varun. Role of physical activity on mental health and well-being: A review. **Cureus**, v. 15, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.cureus.com/articles/121652-role-of-physical-activity-on-mental-health-and-well-being-a-review#!/>.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 776-787, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p776>.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 2007.

MORLA-FOLCH, Teresa et al. A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. **Educational Research Review**, v. 37, p. 100482, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>.

NOETEL, M.; PARKER, P.; DICKE, T.; BEAUCHAMP, M. R.; NTOUMANIS, N.; HULTEEN, R. M.; DIEZMANN, C.; YEUNG, A.; AHMADI, A.; VASCONCELLOS, D.; MAHONEY, J.; DATTA, P.; DOIDGE, S.; LONSDALE, C. Prediction versus explanation in educational psychology: A cross-theoretical approach to using teacher behaviour to predict student engagement in physical education. **Educational Psychology Review**, v. 35, n. 3, p. 73, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09786-6>.

NTOUMANIS, N.; BIDDLE, S. J. A review of motivational climate in physical activity. **Journal of sports sciences**, v. 17, n. 8, p. 643-665, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026404199365678>.

OLIVEIRA, et al. Escola de Pessoas Adultas de La Verneda e Sant-Martí: sonho e ciência em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290082, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290082>.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário. 2020.

PAGE et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71.short>.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RACIONERO-PLAZA, Sandra. Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. **Revista de Fomento Social**, p. 43-63, 2018.

RACIONERO-PLAZA, Sandra et al. Contributions of socioneuroscience to research on coerced and free sexual-affective desire. **Frontiers in behavioral neuroscience**, v. 15, 2022.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the classroom. **The urban review**, v. 3, n. 1, p. 16-20, 1968. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/bf02322211>.

RUIZ, J. R.; CASTRO-PIÑERO, J.; ESPAÑA-ROMERO, V.; ARTERO, E. G.; ORTEGA, F. B.; CUENCA, M. M.; JIMENEZ-PAVÓN, D.; CHILLÓN, P.; GIRELA-REJÓN, M. J.; MORA, J.; GUTIÉRREZ, Á. Field-based fitness assessment in young people: the ALPHA

health-related fitness test battery for children and adolescents. **British journal of sports medicine**, v. 45, n. 6, p. 518-524, 2011. Disponível em: <https://bjsm.bmj.com/content/45/6/518.short>.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2000-13324-007.html>.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary educational psychology**, v. 61, p. 101860, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

SANDÚA, Marcos Castro; GONZÁLEZ, Aitor Gómez; LÓPEZ, Ana María Macazaga. Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. **Retos**, v. 25, p. 174-179, 2014. Disponível em: <https://www.revistaretos.org/index.php/retos/article/view/34508>.

SANDÚA, Marcos Castro. Aprendizaje dialógico y educación física: Hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. **Intangible Capital**, v. 11, n. 3, p. 393-417, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394007.pdf>.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade Humana**: um paradigma emergente. Blumenau: Editora da FURB, 1995.

SHAPCOTT, S.; CARR, S. Golf coaches' mindsets about recreational golfers: gendered golf experiences start on the practice tee. **Motivation science**, v. 6, n. 3, p. 275, 2020. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/2019-40708-001>.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 3a ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

STANDAGE, M.; DUDA, J.L; NTOUMANIS, N. A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. **Journal of educational psychology**, v. 95, n.1, p.97, 2003. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/2003-01605-009>.

STANDAGE, M.; DUDA, J.L; NTOUMANIS, N. A test of self-determination theory in school physical education. **British journal of educational psychology**, v. 75, n. 3, p. 411-433, 2005. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709904X22359>.

STANDAGE, M.; DUDA, J.L; NTOUMANIS, N. Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 77, n. 1, p.100-110, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2006.10599336>.

STONE, E. J.; MCKENZIE, T. L.; WELK, G. J.; BOOTH, M. L. Effects of physical activity interventions in youth: review and synthesis. **American journal of preventive medicine**, v. 15, n. 4, p. 298-315, 1998. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0749379798000828>.

TERAOKA, E.; KIRK, D. Exploring physical education teachers' awareness of observed teaching behaviour within pedagogies of affect. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 29, n. 1, p. 38-50, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028761>.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://unescoittralee.com/wp-content/uploads/2017/11/QPE-for-policy-makers-Portuguese.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

VAN den BERGHE, L., VANSTEENKISTE, M., CARDON, G., KIRK, D.; HAERENS, L. Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 1, p. 97-121, 2014.

VASCONCELLOS, D.; PARKER, P. D.; HILLAND, T.; CINELLI, R.; OWEN, K. B.; KAPSAL, N.; LEE, J.; ANTCZAK, D.; NTOUMANIS, N.; RYAN, R. M.; LONSDALE, C. Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. **Journal of educational psychology**, v. 112, n. 7, p. 1444, 2020. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/2019-61785-001>.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Pensamiento y lenguaje**. Obras escogidas. Tomo II. Problemas de la Psicología general. 1934.

10. APÊNDICE.

10.1. Apêndice A.

| Tabela 2: Características dos artigos obtidos WoS e pela JCR | | | | | | | | |
|--|--|----------------------------------|-----------------|--------------|---|---|-------------|--------------------|
| nº | Título do artigo | Autoria e ano | Origem | Citações WoS | Revista | Área de pesquisa | JIF Quartil | Ranking da revista |
| 1 | Effects of Physical Activity Interventions in Youth: Review and Synthesis | Stone <i>et al.</i> , 1998. | EUA e Austrália | 509 | American Journal of Preventive Medicine | Public, Environmental & Occupational Health | Q1 | 38/421 |
| 2 | A review of motivational climate in physical activity | Ntoumanis; Biddle, 1999. | Reino Unido | 323 | Journal of Sports Sciences | Sport Sciences | Q2 | 44/134 |
| 3 | This is kind of giving a secret away...: students' perspectives on effective class management" | Cothran; Kulinna; Garrahy, 2003. | EUA | 38 | Teaching and Teacher Education | Education & Educational Research | Q1 | 54/762 |
| 4 | A model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions | Standage; Duda; Ntoumanis, 2003. | Reino Unido | 577 | Journal of Educational Psychology | Psychology, Educational | Q1 | 4/74 |
| 5 | A test of self-determination theory in school physical education | Standage; Duda; Ntoumanis, 2005. | Reino Unido | 659 | British Journal of Educational Psychology | Psychology, Educational | Q1 | 16/74 |
| 6 | Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach | Standage; Duda; Ntoumanis, 2006. | Reino Unido | 313 | Research Quarterly for Exercise and Sport | Sport Sciences | Q3 | 74/134 |
| 7 | Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective | Boiché <i>et al.</i> , 2008. | Canadá e França | 179 | Journal of Educational Psychology | Psychology, Educational | Q1 | 4/74 |
| 8 | The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review | Bailey <i>et al.</i> , 2009. | Reino Unido | 463 | Research Papers in Education | Education & Educational Research | Q2 | 232/762 |
| 9 | Field-based fitness | Ruiz <i>et al.</i> , | Espanha, | 548 | British | Sports Science | Q1 | 1/134 |

Tabela 2: Características dos artigos obtidos WoS e pela JCR

| nº | Título do artigo | Autoria e ano | Origem | Citações WoS | Revista | Área de pesquisa | JIF Quartil | Ranking da revista |
|----|---|--------------------------------------|-----------------------|--------------|---|--|-------------|--------------------|
| 1 | Effects of Physical Activity Interventions in Youth: Review and Synthesis | Stone <i>et al.</i> , 1998. | EUA e Austrália | 509 | American Journal of Preventive Medicine | Public, Environmental & Occupational Health | Q1 | 38/421 |
| | assessment in young people: the ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents | 2010. | Suécia e Finlândia | | Journal of Sports Medicine | | | |
| 10 | Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education | Haerens <i>et al.</i> , 2011. | Bélgica e Reino Unido | 179 | QUEST | Education & Educational Research; Sport Sciences | Q2 e Q3 | 260/762 - 71/134 |
| 11 | Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications | Chow, 2013. | Singapura | 148 | QUEST | Education & Educational Research; Sport Sciences | Q2 e Q3 | 260/762 - 71/134 |
| 12 | Observing Physical Education Teachers' Need-Supportive Interactions in Classroom Settings | Haerens <i>et al.</i> , 2013. | Bélgica | 174 | Journal of Sport & Exercise Psychology | Sport Sciences | Q2 | 40/134 |
| 13 | Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors | Aelterman <i>et al.</i> , 2014. | Bélgica | 154 | Journal of Sport & Exercise Psychology | Sport Sciences | Q2 | 40/134 |
| 14 | Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations | Hastie; Casey, 2014. | Reino Unido | 226 | Journal of Teaching in Physical Education | Education & Educational Research; Sport Sciences | Q2 / Q2 | 232/762 - 65/134 |
| 15 | Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research | Van den Berghe <i>et al.</i> , 2014. | Reino Unido e Bélgica | 234 | Physical Education and Sport Pedagogy | Education & Educational Research | Q1 | 100/762 |
| 16 | Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency | Chen <i>et al.</i> , 2016. | EUA | 22 | Journal of Sport and Health Science | Sport Sciences | Q1 | 2/134 |
| 17 | Physical Activity, Fitness, | Donnelly <i>et</i> | EUA | 1248 | Medicine | Sport Sciences | Q1 | 12/134 |

Tabela 2: Características dos artigos obtidos WoS e pela JCR

| nº | Título do artigo | Autoria e ano | Origem | Citações WoS | Revista | Área de pesquisa | JIF Quartil | Ranking da revista |
|----|---|--------------------------------------|-----------------------|--------------|---|--|-------------|--------------------|
| 1 | Effects of Physical Activity Interventions in Youth: Review and Synthesis | Stone <i>et al.</i> , 1998. | EUA e Austrália | 509 | American Journal of Preventive Medicine | Public, Environmental & Occupational Health | Q1 | 38/421 |
| | Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review | al., 2016. | | | & Science in Sports & Exercise | | | |
| 18 | Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature | Beni; Fletcher; Chróinin, 2017. | Canadá e Irlanda | 212 | QUEST | Education & Educational Research; Sport Sciences | Q2 e Q3 | 260/762 - 71/134 |
| 19 | Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years | Carson <i>et al.</i> , 2017. | Canadá e Austrália | 509 | BMC Public Health | Public, Environmental & Occupational Health | Q1 | 73/421 |
| 20 | Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style | Haerens <i>et al.</i> , 2018. | Bélgica | 129 | Physical Education and Sport Pedagogy | Education & Educational Research | Q1 | 100/762 |
| 21 | Adopting a models-based approach to teaching physical education | Casey; MacPhail, 2018. | Reino Unido e Irlanda | 140 | Physical Education and Sport Pedagogy | Education & Educational Research | Q1 | 100/762 |
| 22 | Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence-Informed Conceptual Model | Cairney <i>et al.</i> , 2019. | Canadá e Austrália | 350 | Sports Medicine | Sport Sciences | Q1 | 3/134 |
| 23 | Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature | Hutzler <i>et al.</i> , 2019. | Israel e Alemanha | 111 | Physical Education and Sport Pedagogy | Education & Educational Research | Q1 | 100/762 |
| 24 | Association of Physical Education With Improvement of Health-Related Physical Fitness Outcomes and Fundamental Motor Skills Among Youths | García-Hermoso <i>et al.</i> , 2020. | Espanha e Chile | 95 | JAMA Pediatrics | Pediatrics | Q1 | 1/191 |

| Tabela 2: Características dos artigos obtidos WoS e pela JCR | | | | | | | | |
|--|--|------------------------------------|---------------------|--------------|---|---|-------------|--------------------|
| nº | Título do artigo | Autoria e ano | Origem | Citações WoS | Revista | Área de pesquisa | JIF Quartil | Ranking da revista |
| 1 | Effects of Physical Activity Interventions in Youth: Review and Synthesis | Stone <i>et al</i> , 1998. | EUA e Austrália | 509 | American Journal of Preventive Medicine | Public, Environmental & Occupational Health | Q1 | 38/421 |
| 25 | Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis | Vasconcellos <i>et al.</i> , 2020. | Austrália e Brasil* | 462 | Journal of Educational Psychology | Psychology, Educational | Q1 | 4/74 |

Fonte: Elaborado pela autora.