



NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM DIÁLOGO: A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL

DIALOG OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' (AUTO) BIOGRAPHICAL NARRATIVES: TEACHING CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SOCIAL VULNERABILITY

Ana Deborah Maciel da Silva¹

Victor José Machado de Oliveira²

João Luiz da Costa Barros³

Resumo: Este estudo objetivou analisar como duas professoras concebem seu trabalho docente com crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados, baseando-se em suas trajetórias de ensino-aprendizagem durante as aulas de Educação Física (EF). Um estudo de caso foi delimitado na Casa Mamãe Margarida (Manaus/AM) e as trajetórias/concepções foram acolhidas a partir das narrativas (auto) biográficas das professoras. As trajetórias das professoras são marcadas por vulnerabilidades e pela presença de professores/as que as motivaram a ingressar no curso de EF. Elas concebem e organizam seu trabalho pedagógico a partir de estratégias baseadas no afeto e atentando-se para as singularidades das estudantes. Ainda é destacado que a EF é vista como um recurso generalizado de resistência para as estudantes. Conclui-se que escola e professores/as devem propiciar ambientes seguros, acolhedores e empoderadores com um ensino baseado no aprendizado sensível, afetivo, prazeroso e significativo.

Palavras-chave: Educação Física; Vulnerabilidade Social; Proteção da Criança; Senso de Coerência.

Abstract: This study analyzes how two teachers conceive their teaching with socially vulnerable children and adolescents or those whose rights have been violated based on their teaching-learning trajectories during Physical Education (PE) classes. A case study was conducted at Casa Mamãe Margarida (Manaus/AM). The trajectories/conceptions were collected from the teachers' (auto)biographical narratives. The teachers' trajectories are marked by vulnerabilities and the presence of teachers who motivated them to pursue a PE degree. They conceive and organize their pedagogical work using strategies based on the pedagogy of affect and paying attention to students' singularities. They also point out that PE is seen as a generalized resistance resource for the students. The conclusion is that schools and teachers should provide safe, welcoming, and empowering environments with teaching based on sensitive, affective, pleasurable, and meaningful learning.

Keywords: Physical Education; Social Vulnerability; Child Welfare; Sense of Coherence.

¹ Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: anadms.ufam@gmail.com

² Doutor em Educação Física. Professor da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: oliveiravjm@gmail.com

³ Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: jlbarros@ufam.edu.br

1 Introdução

A vulnerabilidade social é uma realidade alarmante que afeta populações, principalmente, as marginalizadas e vítimas das iniquidades existentes na estrutura social. Trata-se de injustiças geradas por relações desiguais de poder econômico, político e sociocultural, que atingem pessoas e grupos de determinados territórios em uma região, afetando seu bem-estar geral e dignidade humana (Souza; Panúncio-Pinto; Fiorati, 2019). A vulnerabilidade social limita o acesso de uma comunidade ou de pessoas a bens materiais, simbólicos e culturais, restringindo seu ingresso à estrutura de oportunidades e direitos garantidos pelo Estado (por exemplo: propriedade, saúde, educação, trabalho, lazer e cultura). Isso resulta em fragilidades ou desvantagens para a mobilidade social (Abramovay, 2002), o que afeta o desenvolvimento humano dessas pessoas.

O desenvolvimento humano é um processo que decorre ao longo da vida, desde a infância até à velhice. Os eventos adversos que muitas famílias vivenciam diariamente em decorrência da insegurança social, cultural e econômica têm um impacto direto em várias áreas do desenvolvimento humano: física, cognitiva, emocional, ocupacional etc. Seus efeitos nocivos se perpetuam para as gerações futuras quando nenhuma medida de enfrentamento é realizada (Souza; Panúncio-Pinto; Fiorati, 2019).

Neste sentido, Abramovay (2002, p. 14) destaca o seguinte:

A situação de vulnerabilidade aliada às turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre os jovens que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade. Ressalta-se que a violência, embora, em muitos casos, associada à pobreza, não é sua consequência direta, mas sim da forma como as desigualdades sociais, a negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura operam nas especificidades de cada grupo social desencadeando comportamentos violentos.

Diante dos contextos de vulnerabilidade social, principalmente na região Norte do Brasil, observamos que crianças e adolescentes pertencem aos grupos que mais são afetados pelas injustiças sociais e, por isso, sofrem com suas consequências. Crianças que crescem em ambientes conturbados, presenciando e/ou sofrendo violências por parte da família e/ou sociedade, tendem a ter o seu desenvolvimento prejudicado em várias esferas (Vigotsky, 1989). Esse cenário coloca desafios necessários de serem enfrentados diante da conjuntura social em que muitas crianças e adolescentes estão inseridos (Laredo *et al.* 2017).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 227, define a criança e o adolescente como sujeitos de direitos que devem ser protegidos pelo Estado, sociedade e família. Assim, assegura-lhes o direito à uma vida digna, com saúde, educação, alimentação, cultura, lazer e respeito (Brasil, 2016). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trata do princípio da proteção integral assegurando-lhes, por lei, com absoluta prioridade, todas as oportunidades e expectativas para seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e sociocultural, em condições de liberdade e dignidade (Brasil, 2017).

Diante deste contexto, a escola (portanto, leia-se a educação) tem um papel fundamental na vida de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, inclusive, como mote para mudanças sociais contra as opressões vividas (Freire, 2022). No ambiente escolar são proporcionadas experiências formativas que podem contribuir para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças e adolescentes. Inclusive, a escola pode (e deve) se configurar num espaço de acolhimento e proteção (Raoport; Silva, 2013). Assim, ela torna-se um *locus* em que o direito à formação é materializado para o desenvolvimento de aspectos psicológicos, culturais e sociais das crianças e adolescentes, ajudando-os a desenvolverem-se e a serem inseridos ao meio que os rodeia (Martins; Abrantes; Facci, 2016). Além do seu aspecto formativo, a escola também se torna um potente equipamento social para a observação, a identificação e o combate às diversas violências sofridas pelos estudantes, seja em casa ou nos contextos comunitários e institucionais, dando oportunidade para ação no sentido de cessar as agressões (Araújo, 2023).

Além da escola de educação formal, existem instituições de caráter assistencial que contribuem para a garantia de acesso aos direitos das crianças e adolescentes. Nesse sentido, temos a Casa Mamãe Margarida que é uma instituição não governamental e sem fins lucrativos. A instituição iniciou seus trabalhos em 2 de abril de 1986 na cidade de Manaus/AM. Ela atende crianças e adolescentes do sexo feminino (dos 5 anos aos 17 anos e 11 meses de idade) em situação de vulnerabilidade social, vítimas de violência doméstica, violência sexual, exploração do trabalho infantil, negligência familiar, tráfico humano e outros.

Para garantir seus direitos e proteção, a Casa Mamãe Margarida oferece o serviço de acolhimento institucional e atividades de apoio socioeducativo a partir do seguinte objetivo: Promover assistência social, psicológica e educacional, aos atendidos pela Inspetoria Laura Vicuna/Casa Mamãe Margarida, contribuindo para redução do número de crianças e adolescentes



do sexo feminino da cidade de Manaus em situação de risco pessoal e social, sem distinção de raça, cor e credo (Barroso; Barroso, 2022, p. 7).

A Casa Mamãe Margarida abriga um tempo-espço de práticas sociais, culturais e pedagógicas com foco no cuidado e na geração de conhecimento (inclusive, com a educação formal). Nessa esteira, o trabalho desenvolvido na instituição é compreender cada menina e propor ações para a superação dos conflitos causados ao longo de sua história de vida, num esforço de restaurar o sentido da vida e promover mudança emancipatória em seu papel no mundo.

A Casa Mamãe Margarida se configura, então, como uma rede de apoio e proteção, na qual vemos a atuação de duas professoras de Educação Física (uma na educação formal e outra na formação recreacional-esportiva). Quando um professor de Educação Física direciona suas práticas pedagógicas pautadas na formação integral do estudante, pode contribuir para o desenvolvimento das suas dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas e gestuais (Bertini Junior; Tassoni, 2013). Também, é importante destacar que o componente curricular não se atém somente às questões motoras, mas contribui de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos visando uma transformação social (Gariba; Franzoni, 2007).

Avançando nessa linha, podemos destacar as práticas pedagógicas de uma Educação Física humanista que busca estabelecer uma práxis humana. Logo, é possível proporcionar ao estudante uma aprendizagem significativa em que as ações possuem um sentido para além do físico (corpo biológico), englobando a consciência e a intencionalidade estético-corporal-cultural. As atividades e os objetivos das aulas devem se originar a partir das necessidades dos escolares, tornando-os parte central do processo ensino-aprendizagem. Também, é preciso que as aulas sejam um ambiente favorável à “livre expressão”, o que conduz o estudante a um olhar de conhecimento sobre si mesmo tornando os conteúdos reflexos das suas descobertas (Mazo; Göllner, 1993).

Nesse sentido, é importante a democratização da Educação Física para que seja inclusiva, acessível e plural. Cada pessoa carrega consigo um contexto histórico, social, psicológico, político e econômico, e isso deve ser considerado. As diferenças devem ser trabalhadas a partir do contexto sociocultural, tornando as individualidades “condição de sua igualdade” proporcionando a cada estudante um conhecimento que o permita, “a partir da prática, compreender, usufruir, criticar e transformar as formas de ginásticas, danças, lutas, jogos e esportes, elementos da chamada Cultura Corporal” (Daolio, 1995, p. 135).



A educação pode contribuir para a transformação da vida das pessoas e, para isso, ela precisa ser objetivamente direcionada para uma prática de liberdade, o que exige o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade (Ribeiro, 2018). Com relação à Educação Física, é inviável pensá-la de maneira transformadora ancorando-se em métodos tradicionais de ensino que congregam práticas acríticas (Galvão, 1995). Costa e Oliveira (2023, p. 2), dentro de uma abordagem crítica, observaram em estudo conduzido na Casa Mamãe Margarida que as aulas de Educação Física “[...] devem promover o prazer, o lúdico, o autoconhecimento, as boas experiências pessoais e coletivas que fortaleçam a autoestima e o sentimento positivo diante da vida [...]”. Logo, trata-se de algo que é muito mais do que atividade física.

E é sobre esse campo problemático que se encontra a justificativa do presente estudo, cujo interesse decorre em acolher as narrativas (auto) biográficas de duas professoras de Educação Física que atuam na Casa Mamãe Margarida. Nossa intenção reside em querer aprender, com essas histórias singulares, como trabalhar com esse público a questão da emancipação das meninas no contexto em que vivem, tornando-as protagonistas de sua própria história (Costa; Oliveira, 2023). Nos parece que ainda pesa o fato de que muitos professores necessitam de melhores condições formativas para desenvolver sua docência em contextos nos quais estudantes em vulnerabilidade social se encontram. Esse estudo pode dar algumas possíveis respostas, incitando reflexões a partir das singularidades narradas pelas professoras em suas trajetórias de vida e da docência.

Na esteira do que foi apresentado até o momento, elencamos a pergunta desta pesquisa: como duas professoras concebem seu trabalho docente com crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados, baseando-se em suas trajetórias de ensino e aprendizagem durante as aulas de Educação Física? Logo, o objetivo do estudo foi: analisar como duas professoras concebem seu trabalho docente com crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados, baseando-se em suas trajetórias de ensino e aprendizagem durante as aulas de Educação Física. As trajetórias das duas professoras foram observadas a partir de suas narrativas (auto) biográficas. Assim, reconhecemos a legitimidade delas como sujeitos de direito e capazes de narrar suas próprias histórias, assim como, de refletir sobre elas (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016).

2 Caminhos da pesquisa

Esta pesquisa se delineou como um estudo de cunho qualitativo, interpretativo e exploratório, que partiu da delimitação de um estudo de caso. No caso pesquisado, utilizamos como método para a produção de dados o acolhimento das narrativas (auto) biográficas de duas professoras de Educação Física.

Lüdke e André (2018, p. 20) indicam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” e que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. O caso se deu em uma instituição que, mesmo sendo de cunho assistencial, também oferta a educação formal. A Escola Casa Mamãe Margarida é conveniada à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) desde 2005. A unidade funciona em tempo integral e tem como característica peculiar o atendimento à, aproximadamente, 300 meninas que estão divididas em dois grupos: (i) as maiores que realizam atividades educativas e culturais no contraturno e (ii) as menores que frequentam em tempo integral da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O estudo de caso foi desenvolvido conforme descrito a seguir. Inicialmente, conduzimos a fase exploratória, com uma busca na literatura especializada da temática e com a observação dos pontos críticos no contexto da instituição. Assim, definimos nosso objeto mais precisamente, visto que foi o contato com o campo que possibilitou “retratar uma unidade em ação” (Lüdke; André, 2018, p. 25). Como ação de entrada em campo, realizamos a apresentação formal à direção da escola que nos concedeu autorização para execução da pesquisa. Também, obtivemos informações sobre a escola durante conversas informais presenciais. Nosso propósito investigativo foi obter uma visão mais aprofundada das experiências das professoras de Educação Física no cotidiano de sua docência, o que nos oportunizou estabelecermos laços de confiança para posterior acolhimento das suas narrativas (auto) biográficas. Nesse sentido, tivemos a intenção de observar suas visões e concepções sobre o ensino e a aprendizagem de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Na fase de delimitação do estudo, adotamos como método para a produção dos dados o acolhimento das narrativas (auto) biográficas de duas professoras de Educação Física que atuam na instituição há mais de dois anos (nossos critérios de inclusão). Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) destacam que as narrativas (auto) biográficas são fontes privilegiadas para a pesquisa qualitativa em educação, visto que estabelecem

relações mais horizontalizadas e legitimam a singularidade de quem narra. É nesse sentido, que escolhemos o termo “acolher”, visto que assim pudemos materializar uma atitude ética na pesquisa estabelecida por uma escuta sensível (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016).

As narrativas (auto) biográficas acolhidas tiveram como cerne a própria pessoa que narra num processo de ressignificação de suas experiências, vivências e aprendizagens (Nóvoa; Finger, 2014). Nesse sentido, valorizamos as professoras como aquelas que experimentam o cotidiano da prática educativa e, assim, se beneficiam de suas próprias narrativas como atos de (auto) formação (Venâncio; Sanches Neto, 2019). Logo, quando as professoras acessam memórias e ressignificam-nas, trazem narrativas sobre as suas trajetórias de ensino e aprendizagem durante as aulas de Educação Física para conceber seu trabalho docente com crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados.

Para o acolhimento das narrativas (auto) biográficas, nos propusemos a observar dois elementos apontados por Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) sobre a entrevista com professores. Primeiro, foi considerado a tríplice união entre pesquisa-ação-formação na entrevista de narrativa (auto) biográfica, que “[...] pressupõem que tanto a pessoa que narra quanto aquela que escuta se formam, enquanto humanos, na e pela interação que acontece [...]” (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p. 120-121). No sentido do exposto, no acolhimento das narrativas (auto) biográficas: 1) foi instigado um tempo-espço para interrogações, questionamentos e “pesquisa” sobre o que lhes aconteceu; 2) o que abriu a possibilidade de narrar, pensar e refletir sobre possibilidades de agir sobre aquilo que foi refletido; 3) e possibilitou o ato de se formar através da pesquisa que estabelece a narrativa e a tomada de decisões a partir das reflexões feitas (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016).

O segundo elemento tem que ver com uma característica mais “operacional” do acolhimento das narrativas (auto) biográficas que se deu em três momentos: abertura, entrevista e fechamento. Na abertura, buscamos estabelecer uma relação de empatia e confiança com as professoras nos aproximando com perguntas sobre elas. Na entrevista, abrimos espaço para que elas pudessem narrar sobre suas trajetórias de docência e aprendizado na Educação Física. No fechamento, após desligarmos o gravador, realizamos um diálogo informal com as professoras. Vale informar que as entrevistas foram realizadas individualmente. As narrativas acolhidas durante cada entrevista foram



gravadas em áudio, transcritas e analisadas com a exploração dos “fios temáticos” que foram sendo identificados (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas com CAAE 76135123.2.0000.5020 e parecer nº 6.660.730. Cada participante foi esclarecida sobre a pesquisa, concordou em participar e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 O delineamento do caso

Para obter uma visão mais aprofundada das experiências das professoras e suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem em Educação Física com crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, nos aproximamos do contexto da instituição Casa Mamãe Margarida e, mais especificamente, das aulas de Educação Física.

A Casa Mamãe Margarida surgiu em um contexto de êxodo rural das pessoas para a cidade de Manaus na busca de emprego e melhores condições de vida. Sem conseguirem concretizar essa busca, muitas famílias ficaram desamparadas recorrendo ao mercado informal e a subempregos como meio de sobrevivência. Assim, surgiu na cidade muitas ocupações territoriais que originaram vários bairros periféricos sem estrutura de saúde, educação, segurança e saneamento básico. Isso levou ao aumento nos índices de pobreza, violência, uso abusivo de álcool e outras drogas, exploração e abusos de diversos tipos (Barroso; Barroso, 2022).

As meninas atendidas na Casa Mamãe Margarida são provenientes de famílias que se encontram em vulnerabilidade social, principalmente, da Zona Leste da cidade, considerada uma das mais vulneráveis, além de ser a região onde está situada a instituição. Também, há casos de meninas que vêm do interior do Amazonas ou de outros estados brasileiros, a maioria vítimas de exploração sexual. Ainda, há meninas de outros países, vítimas de tráfico humano. O acolhimento, geralmente, ocorre a partir do encaminhamento dos conselhos tutelares ou pelo Juizado da Infância e da Juventude (Barroso; Barroso, 2022).

A Casa Mamãe Margarida se apresenta como um ambiente que contribui para o desenvolvimento humano. Ali, crianças e adolescentes do sexo feminino recebem e/ou têm acesso ao cuidado, à proteção, ao conhecimento, à diversas oportunidades e incentivo para uma formação emancipatória que pode lhes possibilitar a transformação de vida. Por

exemplo, em diálogo cotidiano com uma funcionária, ela nos contou que foi acolhida na instituição quando era criança. A partir de sua memória, apontou que o primeiro ato de cuidado e amor que ocorreu em sua vida foi uma roupa limpa e cheirosa que recebeu de uma das irmãs responsáveis pela instituição na época. Hoje, ela trabalha na equipe pedagógica e busca contribuir para a mudança de vida de outras meninas atendidas na instituição.

No âmbito do ensino formal e não formal, a instituição oferta atividades extracurriculares de âmbito artístico, cultural, manual, físico, intelectual e social, assim como a Educação Básica nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (anos iniciais). A educação se fundamenta na filosofia salesiana de Dom Bosco, que adota uma proposta pedagógico-evangelizadora conhecida como Sistema Preventivo, baseada nos seguintes princípios: Razão, Religião e *Amorevolezza*⁴ (Braido, 2004).

Os primeiros contatos com a instituição se deram através da realização de parcerias com a Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas (FEFF/UFAM). Projetos de extensão, estágios curriculares e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram ações que estreitaram laços afetivos e de compromisso e nos possibilitou uma atenção maior ao contexto em que a pesquisa começou a se desdobrar. Ao notar o relacionamento das meninas com as professoras de Educação Física e como as práticas corporais são uma parte importante do cotidiano que se desenvolve ali, pôde-se observar uma oportunidade de estudo e pesquisa no que tange à temática da relação entre Educação Física escolar e vulnerabilidade social.

No cotidiano vivido, presenciamos as ações pedagógicas das professoras e notamos uma Educação Física que superava uma didática tradicional e articulava a inclusão e participação de todas, perpassando pelos vários conteúdos e saberes que compõem a área. Deste modo, sempre se oportunizava às meninas possibilidades de experimentar as várias manifestações da cultura corporal de movimento (Bracht, 2019). Além disso, percebemos que as meninas são vistas a partir de suas individualidades, sendo suas histórias, contextos, origens e vivências (repletas de adversidades) conhecidas e consideradas. Assim, as professoras, em cada conversa, nos apresentavam o conhecimento de quem era cada menina, de onde veio, qual sua condição de vida e por quê havia chegado na instituição.

⁴ Termo italiano para o qual não há tradução literal para o português, mas que pode ser entendido como amabilidade, cordialidade, carinho ou bondade.

Desse modo, começamos a perceber o desenho de um caso sobre como as professoras de Educação Física concebem e realizam seu trabalho docente com crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados. Esse olhar esteve fundamentado na perspectiva de uma Educação Física humanista que está comprometida com uma práxis educacional vinculada ao contexto social, político, econômico e cultural. Nestes termos, as professoras foram vistas como agentes de transformação na vida de cada uma de suas educandas (Mazo; Göllner, 1993). Nesse sentido, consideramos que o contexto em que a pesquisa foi se delineando apresentou indícios da pedagogia humanista e libertadora de Paulo Freire, que visa uma educação crítico-reflexiva, pautada na busca pela autonomia e emancipação das pessoas. Isso coaduna com o fomento emancipatório dos coletivos para serem conscientes, capazes de transformar sua realidade e “assumir seu papel singular de ressignificar e reconstruir o mundo dentro de uma relação dialética e dialógica” (Ribeiro, 2018, p. 18).

Nossas primeiras observações indicaram que as professoras, diante de seu papel educacional e da sua formação humana, demonstram estar cientes dos pressupostos que guiam sua concepção de mundo, de sociedade e de pessoa. Consideramos que isso parece ressoar na sua prática pedagógica e, conseqüentemente, na vida das meninas. Deste modo, levanta-se a importância que se adote uma visão docente que enxergue as meninas como sujeitos ativos em seu processo de construção do conhecimento. Paulo Freire (2022), destaca o poder de uma educação problematizadora, em que a ação educativa é essencialmente dialógica e envolve todos no processo de produção do conhecimento. Na Educação Física, observamos inicialmente que o ensino das práticas corporais parece possibilitar às meninas uma leitura contextualizada, crítica e consciente de si e do mundo para que consigam superar os meios de opressão ali presentes (Marimon, s/d).

Diante do exposto, tivemos a impressão de que as professoras de Educação Física da Casa Mamãe Margarida buscam ajudar as meninas a descobrir e desenvolver todas as suas potencialidades, principalmente, no campo da cultura corporal de movimento. Elas fazem de suas aulas um ambiente seguro e que estimula o senso crítico, o diálogo, a participação ativa, o protagonismo, a socialização, a afetividade, a formação de valores, a superação de desafios e a busca do sentido da vida.

No entanto, não podemos atribuir somente às professoras a responsabilidade pela mudança de paradigma das meninas, ainda mais quando elas se encontram em situações de vulnerabilidade social e marginalização. É necessária toda uma estrutura composta por entidades governamentais, não governamentais, políticas e programas sociais, além de



recursos públicos e privados para a efetiva garantia dos direitos da criança e do adolescente (Alves; Chaves; Gontijo, 2012).

Toda instituição escolar, para além de seus fins educacionais, deve abranger a promoção do desenvolvimento humano. Portanto, deve ser um espaço acolhedor, seguro, afetivo, de aprendizagem significativa e de formação de valores críticos e solidários. Necessita de assumir um compromisso com o ensino de qualidade, apoiando seu corpo docente e atendendo de modo ativo a comunidade em que está inserida. Ao voltar nosso olhar para a Casa Mamãe Margarida e sua filosofia pedagógica, notamos sua missão em transformar as vidas das meninas através da dedicação, do amor, do carinho e do cuidado que essas necessitam, conforme os ensinamentos de Dom Bosco (RSBE, 2018).

O trabalho da instituição combate as mazelas da sociedade capitalista e o seu sistema de opressão. Nesse sentido, a Casa Mamãe Margarida opera uma mudança política, econômica, social e educacional para que a estrutura desumanizante seja rompida, fazendo com que as meninas se libertem da sua condição de oprimidas. Quando a educação não persegue esses objetivos de libertação, uma problemática que ocorre é tornar as pessoas conformadas com a própria sorte, assim sendo incapazes de transformar sua realidade (Freire, 2022; Ribeiro, 2018). Por outro lado, Freire (2022) defende a educação como principal instrumento para emancipação das pessoas. Ele critica uma educação bancária, alienante, domesticadora e que serve aos interesses do opressor, para elencar uma educação problematizadora, humanista, que visa a conscientização, a dialogicidade, a criticidade e a politização dos seres (Freire, 2022). O foco recai na promoção de transformações necessárias para que as futuras gerações possam criar um mundo mais justo e solidário (Cavaco, 2013).

Em vista da nossa primeira ação exploratória, observamos o delineamento de um caso sobre uma instituição de acolhimento e ensino. O ensino é abordado para além do cognitivo e traz o afeto como elemento basilar, principalmente, nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, passamos a uma fase de acolher as (auto) narrativas de duas professoras de Educação Física sobre suas trajetórias e concepções sobre ensino e aprendizagem de meninas em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados. Compreendemos que isso destaca a necessidade de uma ação coordenada com saberes e práticas específicas diante de um contexto singular de uma instituição que oferta ensino e acolhimento para meninas com histórias de vida conturbadas e marcadas por opressões. Quais respostas a Educação Física poderia dar diante dessa conjuntura? Como as professoras assumem uma prática pedagógica



democrática, justa, amorosa e acolhedora que leve em consideração a realidade presente e as individualidades de cada estudante?

4 Trajetórias profissionais e concepções sobre o trabalho docente narradas pelas professoras

Por meio das narrativas (auto) biográficas das professoras de Educação Física, pudemos tomar conhecimento de suas trajetórias profissionais e nos aproximar de suas experiências e concepções sobre o trabalho docente com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. No processo de acolhimento das narrativas, observamos a emergência de quatro fios temáticos, os quais organizamos, textualmente, em dois momentos. Momento I – Trajetórias profissionais: aqui, costuramos o fio temático “Experiências prévias, motivações e dificuldades para cursar Educação Física”. Momento II – Concepções sobre o trabalho docente: aqui, costuramos os fios temáticos “Estratégias baseadas no afeto”, “Educação Física e escola como recursos generalizados de resistência” e “Organização didática e conteúdos da Educação Física”.

4.1 Trajetórias profissionais

O primeiro fio temático das narrativas acolhidas destaca as experiências das professoras que incluem as dificuldades vividas e a motivação para ingressar no curso de Educação Física. Cada uma das professoras possui uma trajetória singular, mas que se conectam por ambas terem vivenciado experiências positivas relacionadas à Educação Física e ao esporte e motivações para cursar o ensino superior na área diante de dificuldades enfrentadas ao longo desse caminho. A professora Margarida é natural do interior do Amazonas e veio para a cidade de Manaus em busca de melhores condições de vida. Ela relatou ter sido jogadora de futebol e que o esporte foi a sua “válvula de escape” diante de um período difícil pelo qual passou.

[...] pois é, foi a partir do momento que eu entrei para o grupo de jogadoras de futebol da Universidade ‘Mazzarello’, foi quando o professor Lucas me resgatou e tudo mais. E ele foi minha grande inspiração de pensar em ser uma professora de Educação Física (Professora Margarida).

Sua narrativa destaca o ingresso num grupo de jogadoras de futebol que pertencia a uma universidade privada e que o professor/treinador foi uma grande inspiração em sua escolha profissional. Ela relata que foi nessa mesma universidade que fez sua graduação e que, durante seu processo de formação, também atuou como professora em escolas da

Educação Básica. Sua narrativa destaca que via suas professoras do Ensino Médio como “modelo profissional”, o que lhe ensinava a vontade de cursar o Ensino Superior. No entanto, ela destacou que não tinha perspectiva de conseguir acessar uma formação devido às dificuldades financeiras, mas que conseguiu cursar Educação Física por meio de bolsa.

Já a professora Maria relata que a Educação Física era uma das disciplinas que mais gostava na escola, pois tinha muita afinidade com a mesma. No Ensino Médio, ela destaca que teve uma professora que incentivava todos os estudantes à prática de esportes, levando-os para participarem de seletivas de handebol e disputas com outras escolas. Seu relato indica que esse tipo de motivação e iniciativa fez com que ela, na época estudante da Educação Básica, se sentisse “incluída” e “parte de algo”. Em sua narrativa, é destacado que isso foi uma grande contribuição para ela querer seguir na área:

[...] eu tive uma professora na escola, na época do Ensino Médio. Eu acho que ela contribuiu muito para isso. [...] Então, ela incentivava muito a gente à prática de esportes. Na época, principalmente no handebol, eu cheguei a participar das seletivas de handebol, cheguei a disputar com outras escolas. A gente não conseguiu chegar em primeiro lugar, mas o fato dela ter motivado a gente, o fato dela ter incluído a gente nisso e ter feito com que todas nós participássemos e nos sentíssemos parte daquilo, eu acho que foi o ponto chave pra eu sair daí e buscar uma faculdade na área (professora Maria).

Por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a professora relata ter ingressado em uma universidade federal e que fez o curso no período noturno, visto que necessitava trabalhar durante o dia. Conta que, devido ao trabalho, não conseguia participar dos projetos de extensão, ensino e pesquisa ofertados pela instituição. Somado a isso, ela relata que possuía uma rotina bem corrida e cansativa, mas que nunca pensou em parar ou desistir do curso.

As narrativas das trajetórias das professoras Margarida e Maria indicam que elas também vivenciaram elementos da vulnerabilidade social diante de turbulências das condições socioeconômicas associadas às suas vidas (Abramovay, 2002). Além de estruturas relacionadas a programas e políticas públicas para o acesso ao lazer, ao esporte e ao ensino superior, elas destacaram a agência de professores que as acompanharam em parte de sua trajetória formativa. Essas narrativas (auto) biográficas nos parecem se tornar (auto) formativas (Venâncio; Sanches Neto, 2019), pois à frente as professoras remetem à uma reflexão de sua prática docente das quais observamos semelhanças tecidas com os fios alinhavados nas experiências que vivenciaram anteriormente nas suas trajetórias.

Através dos relatos narrados, vemos a importância da figura do professor não somente como um transmissor de conteúdos curriculares, mas como inspiração, motivação e incentivo na vida das professoras, principalmente no período em que eram estudantes. Isso as instou a buscar/descobrir quais caminhos desejavam seguir na vida, influenciando fortemente sua escolha profissional e posturas docentes assumidas (como veremos a seguir). Compreendemos que tal conjuntura é possibilitada por meio da prática pedagógica consciente, em que a relação entre estudante, professor e objeto de conhecimento é estabelecida de modo interativo e significativo, configurando a ação docente como uma atividade humana transformadora (Sponholz, 2003).

4.2 Concepções sobre o trabalho docente

Ao acolhermos as narrativas das professoras sobre o ensino da Educação Física em um contexto institucional que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, observamos três fios temáticos relacionados às suas concepções sobre o trabalho docente a serem destacados: 1) as professoras se utilizam de estratégias baseadas no afeto para guiar suas metodologias de ensino; 2) a Educação Física, assim como a escola, são consideradas como recursos generalizados de resistência na vida das escolares; e 3) os conteúdos são organizados atentando-se para as necessidades das meninas.

Um dos fios temáticos das narrativas acolhidas destaca a dimensão do afeto no processo de ensino-aprendizagem. A afetividade é um pilar profícuo que emerge destacando a formação humana e o desenvolvimento integral das meninas. Quando observamos crianças e adolescentes em contextos de adversidades, injustiças e iniquidades decorrentes das desigualdades sociais, esse pilar emerge na formulação de estratégias que atendam às necessidades das pessoas que carecem do básico em suas estruturas de vida. Por meio das narrativas, notamos que essas necessidades são conhecidas através da observação, do interesse e da escuta ativa das professoras em relação às histórias de vida das estudantes. Elas colocam que essa abordagem lhes permite fazer um diagnóstico das carências apresentadas e, por meio disso, fazer um planejamento sensível que atenda e acolha as meninas.

[...] eu acredito que, de todos os sentimentos que essas meninas carregam, que elas trazem aqui para a Mamãe Margarida, o sentimento mais forte que elas têm é o de carência. Carência afetiva. Então, assim, muitas vezes elas vêm pra escola, talvez não seja nem com aquele intuito de aprender, com aquele intuito de ensinar. Mas, elas são tão sofridas ao longo da vidinha delas, que elas vêm

com aquele intuito de serem acolhidas, de serem amadas, de serem cuidadas de alguma forma. Elas chegam com essa necessidade de atenção. Elas têm essa atenção não somente nas minhas aulas, mas como em todas as aulas, em todas as áreas aqui da escola. E elas saem daqui se sentindo amadas, se sentindo queridas, pelo menos por algum professor, pelo menos por algum funcionário. Porque muitas delas não tem isso em casa (professora Maria).

E minha metodologia é baseada em suas histórias, no que elas trazem para mim. Por exemplo, uma aluna que chega hoje na minha aula e eu percebo que ela sofreu uma violência. É nesse momento que vou diagnosticar o que ela tem e, a partir daí, planejar. Não que a minha aula já não esteja planejada. Mas, é a partir daí que eu vou dar continuidade. Entendeu? Porque, assim, o quê que acontece. Digamos, vou pegar uma modalidade que elas gostam muito, a queimada. Eu vou levar a queimada e aí eu percebo que essa menina ela não quer interagir, ela não consegue socializar. Então, assim, dentro da roda de conversa eu percebi o porquê que ela não quer socializar, porquê que ela não quer interagir. Então, eu já vou olhar com cuidado, eu já vou... ver uma outra atividade que eu possa ajudá-la (professora Margarida).

Notamos um movimento direcionado para uma pedagogia afetiva a partir das narrativas acolhidas. A pedagogia do afeto incorpora no ato de ensinar o cuidado, a compreensão, o amparo, a empatia e a relação interpessoal, levando em conta a realidade presente e as individualidades de cada estudante. Araújo *et al.* (2020) explanam que cada criança traz consigo, em sua história, problemas de comportamento, de relacionamento e de aprendizagem. Entretanto, quando as professoras narram estarem dedicadas e preocupadas com suas estudantes vamos visualizando uma concepção da docência que é capaz de contribuir positivamente na resolução dos conflitos das meninas, que vão se apresentar no cotidiano escolar. A afetividade na relação professora-estudante é um elemento profícuo no processo de ensino-aprendizagem, pois a partir de um bom relacionamento entre a educadora e a educanda, em conjunto com um ambiente protetor e seguro, a criança se sente estimulada e segura para construir sua aprendizagem e autonomia.

De acordo com Almeida (2022), em diálogo com Lamb *et al.* (2021), o afeto é mais do que o sentimento terno de afeição pelos estudantes. É a ação de produzir alguma mudança em sua vida, afetando-a de maneira positiva. Ao abordar sobre pedagogias afetivas, relata que estas objetivam contribuir com a saúde (mental) e o bem-estar psicológico das crianças e dos jovens, ao desenvolver sua motivação, resiliência, cooperação, interesse, prazer, bom comportamento, empatia, autodisciplina, autoestima e imagem corporal. Ressalta-se que, em condições de precariedade, o domínio afetivo é fundamental para assistir aos estudantes, empoderando-os por meio de experiências corporificadas de autoconhecimento, de compreensão de si e dos outros. Elas também

possibilitam colocar em questão aquilo que é dado como certo, incentivando um comportamento preocupado com injustiças e preconceitos em relação a si próprio e aos outros, bem como estimulando ações positivas em favor de si próprio e dos outros (Almeida, 2022; Lamb *et al.* 2021).

Podemos alinhar que as narrativas apresentadas pelas professoras sobre uma pedagogia baseada no afeto, decorre de suas próprias trajetórias que foram marcadas por professores/as que lhes afetaram positivamente. Logo, vemos que o ensino se cerca não apenas de fatores cognitivos e procedimentais, mas, principalmente de elementos atitudinais construídos afetivamente (Barroso; Darido, 2009; Darido, 2007). A partir das narrativas (auto) biográficas acolhidas observamos elementos de ressignificação das experiências vividas e aprendidas nas trajetórias das professoras e como os fios temáticos podem se costurar ao vermos que elas adotam o afeto com suas estudantes como um desdobramento de sua (auto) formação no decorrer de suas vidas (Nóvoa; Finger, 2014; Venâncio; Sanches Neto, 2019).

Na esteira das narrativas que destacam a pedagogia do afeto, vemos surgir outro fio temático que vai colocando a Educação Física e a própria escola como recursos generalizados de resistência. Esse fio temático foi observado a partir da salutogênese, teoria de promoção da saúde criada pelo sociólogo Aaron Antonovsky e que tem sido utilizada no campo da Educação Física, dentre outros (Almeida *et al.* 2024; Oliveira, 2024). Em suma, a salutogênese busca observar a origem da saúde (e não da doença, como é o caso da patogênese) e responder a um mistério: como as pessoas, apesar de estressores onipresentes, conseguem gerenciá-los e produzir saúde? (Antonovsky, 1996).

A resposta está no senso de coerência (SCo), uma visão global em que as pessoas percebem a vida como sendo estruturada e, portanto, compreensível, gerenciável e com significado. Com um forte SCo e em um contexto sociocultural favorável, as pessoas poderão lançar mão e mobilizar recursos generalizados de resistência, considerados elementos de ordem material, cultural, social, psicológica etc. que contribuem para um enfrentamento (*coping*) bem-sucedido dos estressores. Quando os estressores não são gerenciados adequadamente, processos de estresse se instalam produzindo adoecimento e enfraquecendo o SCo (Antonovsky, 1996).

Diante dessas considerações, autores no campo da Educação Física tem colocado que as aulas devem ser organizadas de modo a levar os estudantes a construírem experiências consistentes e positivas (Klein; Vogt, 2019; Quennerstedt, 2019). Ferreira, Luguetti e Kirk (2023) observaram que uma perspectiva salutogênica em diálogo com

pedagogias críticas afetivas desenvolvidas em dois contextos de vulnerabilidade no Brasil pode contribuir para que as pessoas tenham experiências que agreguem relevância e significado à vida, levando-as a pequenas vitórias e fortalecendo seu SCo.

Diante do exposto, em diálogo com a mobilização de recursos generalizados de resistência, vemos nas narrativas que a aula de Educação Física se torna não somente uma atividade prazerosa, mas uma “válvula de escape” para aquela estudante que chega triste ou retraída na escola.

[...] eu acho que você já percebeu como as meninas chegam aqui na escola. Elas chegam cheias de problemas, de aflições. Elas vêm carregadas de problemas mesmo. E aí eu vejo que não só a aula de Educação Física, mas todas que aqui se encontram, é vista como uma válvula de escape para elas. Entendeu? É como se fosse o alívio das suas dores (professora Margarida).

[...] eu acho que a Educação Física, pelo menos da forma que eu enxergo no período em que eu estou aqui na Mamãe Margarida, é como se fosse uma válvula de escape para muitas dessas meninas. Então assim, tem dias que eu chego na escola, que eu vejo menina pelo canto, eu vejo menina triste. Tem menina que chega chorando na minha aula por algum motivo que não quer externar. Em alguns casos, elas falam o que aconteceu, o que chateou, o que deixou triste. Em outros casos, elas preferem não falar. Só que, assim, eu vejo que o tempo todo existe essa busca pela Educação Física, o dia inteiro. Quem convive aqui com as meninas, quem passa o tempo por aqui sabe que é o dia todo: ‘Professora, vai ter Educação Física hoje?’ ‘Professora, a senhora vai buscar a gente hoje?’ Então, é como se elas tivessem uma necessidade de estar aqui, de participar da Educação Física e se sentirem bem (professora Maria).

Posto isto, verificamos que as narrativas apontam que as aulas de Educação Física se configuram como um momento de produção de saúde e bem-estar. Nesse tempo-espaco de acolhimento e aprendizado, as meninas podem externalizar seus anseios e construir experiências de vida mais consistentes e positivas. As narrativas ainda indicam que não somente as aulas de Educação Física, mas todo o ambiente escolar se mobiliza numa ação de fortalecer os sentimentos positivos, de modo a fazer com que as estudantes mobilizem recursos de resistência generalizadas para enfrentarem as iniquidades, tornando estes um meio de superação e transformação, mesmo que seja com pequenas vitórias (Ferreira; Luguetti; Kirk, 2023). Costa e Oliveira (2023), ao desenvolverem um estudo na Casa Mamãe Margarida, coadunam com as narrativas e nos levam a costurar o apontamento de que a Educação Física escolar tem a função social de oferecer apoio e segurança para as pessoas que estão inseridas em um meio social marcado por processos de vulnerabilidade, se pautando em práticas que favoreçam a autonomia e a potência de agir das estudantes. Cabe ressaltar que essa reflexão foi construída em colaboração com as professoras nas aulas de Educação Física durante o estágio desenvolvido (Costa; Oliveira, 2023).

Ainda mobilizando as narrativas na esteira da construção de recursos de resistência generalizadas, as professoras destacam a importância de uma Educação Física pautada nas questões sociais e no protagonismo das crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a Educação Física é ressignificada para além da mera transmissão ou vivência de conteúdos.

Então, assim, a Educação Física envolve muitos aspectos sociais que, no meu ponto de vista, aqui na casa Mamãe Margarida é muito mais importante do que a criança sair daqui... com equilíbrio perfeito, com um passe de bola fantástico. Óbvio que elas vão se desenvolver [...]. Mas, eu acho que, assim, o foco mesmo, o aspecto principal tem que ser a questão social dessas meninas, para que elas saiam daqui se sentindo amadas, se sentindo cuidadas e que se tornem boas pessoas lá na frente. Não deixem que o mal que aconteceu a elas fique dentro do coração (professora Maria).

[...] porque, é dentro das aulas de Educação Física que eu vejo que... é quando elas percebem que elas mesmas conseguem. É... como posso dizer... onde elas conseguem perceber que elas mesmas são as protagonistas de suas histórias (professora Margarida).

As narrativas destacam que as professoras estão preocupadas com uma Educação Física que vai além da ação centrada na eficiência técnica do movimento. Logo, o foco de suas narrativas destaca as questões socioculturais presentes no contexto em que cada menina está inserida. Assim, as professoras apontam a necessidade do empoderamento das estudantes tornando-as o centro das práticas pedagógicas em que se desenvolve elementos da cultura corporal de movimento. Em suas narrativas, também observamos um zelo que preza pelas relações afetivas e o desenvolvimento das meninas em todos os seus aspectos biopsicossociais.

Diante dessas pistas, podemos estabelecer uma conexão entre as narrativas das professoras com a Educação Física Libertadora (Rocha; Silva, 2020) que se fundamenta em uma ação transformadora, que dialoga com a realidade das estudantes, estabelecendo uma relação dos conteúdos com suas vidas em que seus interesses e necessidades sejam pontos considerados e compreendidos com importância e respeito. Isso leva a constituição de um espaço-tempo humanizado, amoroso, crítico e democrático, superando mecanismos alienantes de opressão (Freire, 2022).

Com as narrativas das professoras, aprendemos que as aulas de Educação Física escolar não podem seguir um modelo tecnicista, mecanizado, pautado na repetição de movimentos corporais descontextualizados. A Educação Física deve ser significativa, libertadora, contextualizada, com espaço-tempo para aprendizagem, oportunizando a experimentação, a livre expressão e a criação, pautada nos referenciais críticos e

progressistas que valorizam o protagonismo das estudantes. Compreendemos que os valores que compreendem as concepções narradas pelas professoras integram uma perspectiva salutogênica em que se promove experiências mais consistentes, felizes, democráticas, justas e positivas (Quennerstedt, 2019).

Um terceiro fio temático relacionado com as concepções das professoras sobre a docência com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, destaca a organização didático-pedagógica das aulas. Nesse sentido, as narrativas indicam que as professoras organizam as aulas para que as estudantes se sintam incluídas, acolhidas e amadas, assim como sejam capazes de compreender e vivenciar os diversos conteúdos da Educação Física. Assim, em suas narrativas, relatam estimular a participação das meninas nas diferentes formas de movimento e expressão corporal, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada uma.

[...] com certeza, iniciaria com uma roda de conversa, que é um momento em que elas vão relaxar, em que elas vão... confiança, socializar. Não que elas não venham a socializar dentro das aulas. Mas, acho assim, que esse primeiro momento, acho muito importante, principalmente, para a recreação. Porque, é quando eu vou entender o problema de cada uma. Entendeu? E eu vejo a aula de recreação como um desenvolvimento integral sabe, um desenvolvimento integral para elas (professora Margarida).

Então, o esporte. Aquilo que é coletivo, para elas já é, de maneira geral, fascinante. Elas gostam, elas participam, elas se esforçam. Então, assim, qualquer jogo que tenha dois times e que tenha o objetivo de trabalhar em grupo para alcançar aquela meta, aquele objetivo, para elas é motivo de alegria, de felicidade. Então, não é muito difícil desenvolver isso. É explicar, fazer aquele momento inicial, de dizer o que que vai ser trabalhado, de dizer o que que vai ser preciso elas fazerem, perguntar se existe alguma dúvida sobre a temática e iniciar o jogo. Se tiver algum erro ou outro ali durante a execução da atividade, a gente corrige. Mas, é algo que elas gostam muito, participam muito. E não é difícil de trabalhar. É mais aquele momento inicial mesmo de dizer a importância, de dizer o quê que precisa ser feito e fazer com que elas participem (professora Maria).

Observamos nas narrativas a preocupação das professoras no desenvolvimento de uma prática lúdica, recreativa e esportiva permeada pelo prazer, pela alegria, pela socialização e pela integração das meninas. Contudo, no escopo do desenvolvimento de uma Educação Física crítico-reflexiva, vemos a necessidade de que é necessário tematizar outros conteúdos como, por exemplo, as ginásticas, as danças e as lutas (Bracht, 2019; Daolio, 1995). Além dos conteúdos, também emerge nas narrativas formas de um trato didático em que se conforma a roda de conversa e na postura dialógica durante o processo de ensino. Logo, vemos na costura com os fios temáticos anteriores que essas posturas indicam uma intencionalidade pedagógica que não se encurta no sobre o “quê” ensinar,

mas no “como” e no “porquê” ensinar (Darido, 2007). Por exemplo, é na roda de conversa e na postura dialógica que é possível passar a conhecer as histórias de cada menina, seus anseios e necessidades e, assim, poder estabelecer um ensino baseado no afeto e na construção de recursos generalizados de resistência (Costa; Oliveira, 2023).

A partir das narrativas das professoras, observamos que a organização e a sistematização dos conteúdos devem assegurar um processo para além das exigências curriculares formais. Nesse sentido, ao ensinar os conteúdos, as professoras narram buscar outros aspectos multidimensionais do ser humano abordados na complexidade da integralidade do ser e materializados na dialogicidade de um planejamento-ensino sensível. Assim, nas costuras dos fios temáticos, podemos, com as professoras, refletir sobre o fato de que a Educação Física possui um papel imprescindível na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Um fato dessa afirmativa pode ser observado quando as meninas tem acesso à brincadeira, ao jogo, ao esporte e ao lazer materializando as legislações que regulamentam a proteção delas. Destaca-se, ainda, que esses processos são perpassados pelo acesso ao ensino, à dignidade e ao afeto, consolidando-as como pessoas de direito (Brasil, 2017; 2016).

As narrativas (auto) biográficas das professoras descortinam elementos da docência com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Por outro lado, Laredo et al. (2017) destacam que uma formação deficitária e o despreparo profissional daqueles que lidam com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social pode comprometer o cuidado e as relações com elas. Contudo, nas narrativas acolhidas em nosso estudo, vemos algo diferente, pois as professoras apresentam elementos profícuos para atuar com as meninas da Casa Mamãe Margarida, principalmente, considerando suas trajetórias e concepções docentes.

Assim, joga-se luz sobre possíveis caminhos para a Educação Física e para a escola, como tempo-espacos que garantem o acesso a direitos inalienáveis para as pessoas, principalmente, aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. As trajetórias e as concepções docentes sobre o trabalho pedagógico com essas populações são imprescindíveis e merecem maior atenção das políticas públicas de formação de professores. Logo, vemos a necessidade de uma orientação que paute uma práxis pedagógica em uma abordagem crítica, reflexiva, afetiva, amorosa, sensível, empoderadora e emancipatória que promova bem-estar, autoestima, dignidade e autonomia. Esses caminhos podem garantir pequenas vitórias, possibilitando às estudantes ampliar sua visão de mundo, fazendo-as capazes de transformar a si mesmas



e as suas realidades (Ferreira; Luguetti; Kirk, 2023; Bertini Junior; Tassoni, 2013; Galvão, 1995).

5 Considerações finais

Este estudo objetivou investigar como duas professoras concebem seu trabalho docente com crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que tiveram seus direitos violados, baseando-se em suas trajetórias de ensino e aprendizagem durante as aulas de Educação Física. Inicialmente, compreendemos que a vulnerabilidade social impacta negativamente as pessoas em todas as esferas da vida, em especial, as crianças e adolescentes que tendem a ter o seu desenvolvimento humano prejudicado. As crianças e adolescentes, por lei (CF/88 e, especificamente, o ECA), devem ter seus direitos protegidos pelo Estado, sociedade e família, sendo-lhes assegurado com absoluta prioridade todas as oportunidades para seu pleno desenvolvimento.

Ao nos aproximarmos do contexto da Casa Mamãe Margarida, observamos um caso a ser investigado no que tange o ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes que estão em situação de vulnerabilidade social. Notamos que a instituição, historicamente, se apresenta como um equipamento social integrado da rede de proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social para que elas tenham uma vida mais digna e saudável. No contexto institucional, ainda observamos a Educação Física como tempo-espço profícuo para a garantia do acesso das crianças e adolescentes a direitos inalienáveis como educação, saúde, esporte e lazer por meio da tematização dos conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento.

Com o acolhimento das narrativas (auto) biográficas das professoras de Educação Física, observamos fios temáticos que se alinhavaram destacando a importância da figura do professor para o desenvolvimento dos estudantes. Isso é perceptível tanto na trajetória das professoras enquanto estudantes, quanto no presente de suas práticas docentes. Logo, tanto a escola quanto os professores devem proporcionar ambientes seguros, acolhedores e empoderadores que favoreçam o diálogo e a livre expressão dos estudantes, tendo em sua base práticas pedagógicas afetivas que incluam a todos para o exercício dialógico e crítico-reflexivo.

No que tange à Educação Física, ao analisar as narrativas das professoras sobre a docência com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, destacou-se



um ensino baseado no aprendizado sensível, afetivo, prazeroso e significativo. É destacada a importância de se conhecer o contexto sociocultural e levar em conta as necessidades das estudantes, oportunizando experiências e vivências dos conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento. Também, aprendemos com as professoras que a Educação Física e a escola se tornam recursos generalizados de resistência, contribuindo para um fortalecimento do SCo das meninas, levando-as a conceber a vida com mais sentido. A isso, para além do ensino das técnicas, as professoras narram costurar ações pedagógicas vinculadas aos conhecimentos geradores de transformação e emancipação.

É importante considerar que o estudo foi realizado em uma instituição com contexto singular e que somente as concepções das professoras foram abordadas na pesquisa, sendo necessário novos estudos que corroborem as mudanças destacadas na vida das alunas. Também, é importante enfatizar que é necessária toda uma estrutura macrossocial e microssocial para que crianças e adolescentes tenham seus direitos constitucionais garantidos, o que envolve questionar e lutar para que sistemas de opressão sejam rompidos.

Por fim, advogamos por uma Educação Física humanista, libertadora e plural, que enxerga o aprendiz como sujeito ativo na construção de seu conhecimento, considerando seus aspectos socioculturais e contribuindo para a formação integral e o bem-estar de pessoas que se encontrem em contextos de vulnerabilidade social.

Referências

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

ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica, saúde e pandemia: uma leitura com David Kirk. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e89838>

ALMEIDA, M. N. *et al.* Os usos da teoria da salutogênese na Educação Física: uma revisão de escopo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 30, e30033, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.137792>

ALVES, H. C.; CHAVES, A. D.; GONTIJO, D. T. “Uma andorinha só não faz verão”: a integração do educador físico na rede de suporte social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: discussões a partir de um curso de educação continuada. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-550, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.12772>



ANTONOVSKY, A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. **Health Promotion International**, [S.I.], v. 11, n. 1, p. 11-18, mar. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>

ARAÚJO, A. P. *et al.* A afetividade nas relações de ensino-aprendizagem entre professor e aluno. **Revista Vox Metropolitana**, Recife, v. 3, p. 6-21, ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.48097/2674-8673.2020n3p01>

ARAÚJO, M. C. A. **Violência sexual contra crianças e adolescentes em comunidades rurais do Amazonas**: a escola como rede de proteção. 2023. 142f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9830>. Acesso em: 17 set. 2024.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, mar./maio. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v20i2.3884>

BARROSO, T.; BARROSO, S. **Margaridas**: histórias de superação. Manaus: Rômulo Sena, 2022.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300013>

BRACHT, V. **Educação Física Escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRAIDO, P. **Prevenir, não reprimir**: o sistema educativo de Dom Bosco. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

CAVACO, C. Actualidade do pensamento de Paulo Freire—da leitura do mundo à mudança social. **Revista Aprender**, [S.I.], n. 34, p. 21-28, out. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32036>. Acesso em: 17 set. 2024.

COSTA, F. T.; OLIVEIRA, V. J. M. Educação para a saúde na Educação Física escolar: uma leitura salutogênica da experiência de estágio. **Revista Cocar**, [S.I.], v. 18, n. 36, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6789>. Acesso em: 17 set. 2024.



DAOLIO, J. Por uma Educação Física plural. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 134-136, dez. 1995. Disponível em: http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Jocimar.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

DARIDO, S. C. Educação Física escolar: o conteúdo e suas dimensões. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação – Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007. p. 59-70.

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

GALVÃO, Z. Educação Física Escolar: transformação pelo movimento. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 102-106, dez. 1995. Disponível em: http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Zenaide.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 155-171, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3553>

KLEIN, D.; VOGT, T. A salutogenic approach to Physical Education in schools. **Advances in Physical Education**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 188-196, aug. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4236/ape.2019.93013>

LAMB, C. A. et al. Pupils' motivational and emotional responses to pedagogies of affect in Physical Education in scottish secondary schools. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S.l.], v. 18, n. 10, 5183, may. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18105183>

LAREDO, L. et al. Um olhar para o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos junto a adolescentes. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n.7, p. 109-127, abr. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/80>. Acesso em: 17 set. 2024.

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

MARIMON, T. E. M. **Educação Física escolar e dialogicidade: problematizando o movimento**. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4272>. Acesso em: 17 set. 2024.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MAZO, J. Z.; GÖLLNER, S. V. Pensando a Educação Física Humanista: conservadora ou emancipatória? **Motrivivencia**, Florianópolis, n. 4, p. 65-71, jun. 1993. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, V. J. M. Um modelo teórico de promoção da saúde para a educação física: a salutogênese em cena. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 27, e.78460, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/78460>. Acesso em: 17 out. 2024.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], n.



33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>. Acesso em: 17 set. 2024.

QUENNERSTEDT, M. Healthy physical education - on the possibility of learning health. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [S.I.], v. 24, n. 1, p. 1-15, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>

RAOPORT, A.; SILVA, S. B. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Educação Em Rede: Formação e Prática Docente**, [S.I.], v. 2, n. 2, p. 1-26, 2013. Disponível em: <https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410>. Acesso em: 17 set. 2024.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS (RSBE). **Diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas**. Brasília: Edebê Brasil, 2018.

RIBEIRO, A. S. Conscientização e emancipação em Paulo Freire. **Sinergia**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 16-20, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/304>. Acesso em: 17 set. 2024.

ROCHA, L. L.; SILVA, M. E. H. Por uma Educação Física libertadora: o que é preciso saber sobre uma educação como prática da liberdade. In: SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (org). **Pressupostos freireanos na Educação Física escolar: ação e movimentos para a transformação**. Curitiba: CRV, 2020. p. 48-63.

SOUZA, L. B.; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; FIORATI, R. C. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 251-269, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1812>

SPONHOLZ, S. O professor mediador. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**, [S.I.], v. 6, n. 2, p. 205-219, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/view/1310>. Acesso em: 17 set. 2024.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p729-750>. Acesso em: 17 set. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em: 17 de outubro de 2024

Aceito em: 1º de março de 2025