

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA VIEIRA MALANOVICZ

**APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE E SISTEMA PREVENTIVO DE DOM BOSCO:
APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA
SALESIANA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS**

Porto Alegre
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

M237a Malanovicz, Ana Paula Vieira

Aprendizagem Centrada no Estudante e Sistema Preventivo de Dom Bosco :
aproximações possíveis nas aulas de Educação Física de uma escola
salesiana no município de Porto Alegre/RS / Ana Paula Vieira Malanovicz.
– 2023.

102f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Educação Física. 2. Sistema Preventivo de Dom Bosco. 3. Aprendizagem
Centrada no Aluno. 4. Protagonismo estudantil. I. Santos, Bettina Steren dos.
II. Título.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA VIEIRA MALANOVICZ

**APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE E SISTEMA PREVENTIVO DE
DOM BOSCO: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DE UMA ESCOLA SALESIANA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS**

Porto Alegre

2023

ANA PAULA VIEIRA MALANOVICZ

**APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE E SISTEMA PREVENTIVO DE
DOM BOSCO: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DE UMA ESCOLA SALESIANA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre
2023

ANA PAULA VIEIRA MALANOVICZ

**APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE E SISTEMA PREVENTIVO DE
DOM BOSCO: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DE UMA ESCOLA SALESIANA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Aprovada em 09 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos – PUCRS (Orientadora)

Prof. Dr. José Luis Schifino Ferraro - PUCRS

Profa. Dra. Carla Spagnolo - PUCRS

Porto Alegre
2023

Dedico este trabalho à minha irmã,
Aline,
que sempre está ao meu lado
servindo de inspiração, orientação,
estímulo, incentivo e apoio.

Dedico também aos meus pais,
Vera e Jorge (*in memoriam*),
meus maiores incentivadores,
pela educação, pelos bons exemplos e
por estarem sempre comigo.

AGRADECIMENTOS

Ao Colégio Salesiano Dom Bosco, na pessoa da professora e diretora executiva Maria Elvira Jardim Menegassi, pela confiança e por abrir as portas para a ciência e pesquisa.

Ao diretor salesiano, Padre Ademir Ricardo Cwendrych, pelas partilhas sobre a vida de Dom Bosco no cotidiano de formações, corredores e pátio.

Aos colegas de profissão que prontamente se disponibilizaram a colaborar com esta pesquisa partilhando o seu fazer pedagógico.

Aos familiares, amigos, colegas e professores, pelas trocas, partilhas, conversas e pelo estímulo na busca pelo conhecimento.

Ao Jairton Ortiz da Cruz pelas trocas, sugestões e provocações durante todo o processo.

À Caroline Zwirtes e à Roberta Sebastiany Rohr pela leitura atenta e colaboração na correção deste material.

Aos meus alunos e ex-alunos que me impulsionam a me tornar uma educadora e um ser humano melhor a cada dia.

Ao Alexandre, pelas palavras de encorajamento, pela paciência, carinho e pela compreensão durante essa etapa.

À minha orientadora, professora Bettina Steren dos Santos, que se juntou a essa pesquisa ao longo do processo e acreditou na importância da Educação Física enquanto componente curricular para a plena formação do estudante.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

Para ajudar os jovens a reencontrar a confiança em si, Dom Bosco estava convicto de que o caminho mais eficaz fosse a longa paciência do amor. Para tanto, criou um ambiente educativo onde os jovens fossem acolhidos com amor (SANDRINI, 2018, p. 64).

RESUMO

Existem algumas teorias e abordagens que fundamentam a ação pedagógica no processo de aprendizagem do estudante. A Educação Física, enquanto componente curricular, também se fundamenta em abordagens específicas. A Aprendizagem Centrada no Aluno, de Carl Rogers (ACA) e o Sistema Preventivo de Dom Bosco (SPDB) são uma teoria e uma proposta pedagógico-evangelizadora que identificam o estudante como centro e protagonista do seu processo de aprendizagem. Esses dois métodos de trabalho com o estudante foram estudados a fim de identificar possíveis aproximações entre eles nas aulas de Educação Física de uma escola salesiana do município de Porto Alegre/RS. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física de diferentes níveis de ensino dessa escola. O estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, sendo do tipo exploratória. A partir das informações obtidas por meio das entrevistas, os dados foram analisados baseando-se em Bardin (2016), por análise de conteúdo, seguindo as suas fases. Após a análise dos resultados, foi feita a discussão entre a fundamentação teórica e os resultados obtidos. Concluiu-se que ambas as teorias se aproximam em aspectos tais como o estudante sendo o centro e protagonista da sua aprendizagem, o trabalho em grupos como facilitador do processo de aprendizagem, as sugestões de atividades propostas pelos alunos tornando sua aprendizagem significativa. Espera-se que este estudo ofereça contribuições para suprir a carência de bibliografia que verse sobre o relacionamento entre as teorias e sua interação com a Educação Física, e que possa complementar a busca por qualificar a formação de professores no contexto da escola e as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Física. Sistema Preventivo de Dom Bosco. Aprendizagem Centrada no Aluno. Protagonismo estudantil.

ABSTRACT

Some theories and approaches underlie the pedagogical action in the student's learning process. Physical Education, as a curricular component, is also based on specific approaches. Carl Rogers' Student-Centered Learning (SCL) and Don Bosco's Preventive System (DBPS) are a theory and a pedagogical-evangelizing proposal that identify the student as the center and protagonist of his learning process. These two methods of working with the student were studied in order to identify possible approximations between them in the Physical Education classes of a Salesian school in Porto Alegre/RS. Semi-structured interviews were conducted with Physical Education teachers from different grade levels of this school. The study is characterized as a qualitative approach, being exploratory. From the information obtained through the interviews, the data were analyzed based on Bardin (2016), by content analysis, following its phases. After the analysis of the results, a discussion was held between the theoretical foundation and the results obtained. It was concluded that both theories are close in aspects such as the student being the center and protagonist of his learning, the work in groups as a facilitator of the learning process and the suggestions of activities proposed by the students making their learning meaningful. It is hoped that this study offers contributions to overcome the lack of literature on the relationship between theories and their interaction with Physical Education and that it could complement the search for qualifying teacher training in the school context and pedagogical practices.

Keywords: Physical Education. Don Bosco's Preventive System. Student-Centered Learning. Student Protagonism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição dos Participantes da pesquisa.....	44
Quadro 2: Resumo das teorias de Rogers e do Sistema Preventivo.....	81

LISTA DE SIGLAS

ACA	Aprendizagem Centrada no Aluno
ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RSBE	Rede Salesiana Brasil de Escolas
SPDB	Sistema Preventivo de Dom Bosco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1	PSICOLOGIA HUMANISTA	18
2.1.1	Carl Rogers	20
2.2	SISTEMA PREVENTIVO IDEALIZADO POR DOM BOSCO (SPDB)	23
2.3	A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR	29
2.4	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	32
2.5	PRINCÍPIOS GERAIS DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SALESIANA	34
2.6	OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	38
3	METODOLOGIA	42
3.1	LOCAL DA PESQUISA	43
3.2	CARACTERIZAÇÃO PARTICIPANTES DA PESQUISA	43
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	45
3.4	ANÁLISE DE RESULTADOS	45
3.5	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	47
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
4.1	O FAZER DOCENTE E SUA PRÁTICA	48
4.2	PROTAGONISMO ESTUDANTIL	59
4.3	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	65
4.4	AUTONOMIA E EMPODERAMENTO	70
4.5	QUADRO-RESUMO	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA	99
	APÊNDICE B - ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	100
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	101

1 INTRODUÇÃO

Existem algumas teorias e abordagens que fundamentam a ação pedagógica no processo de aprendizagem do aluno. A Educação Física (EF) também se apoia em determinadas abordagens e, ao estudar Psicomotricidade, conheci a teoria de Aprendizagem Centrada no Aluno, de Carl Rogers (ACA), que me chamou atenção devido à maneira como sempre compreendi que deveria ser o processo de aprendizagem, sendo o estudante o centro desse processo. Ao longo da vida profissional, conheci o Sistema Preventivo de Dom Bosco (SPDB), que se organiza baseado nos três pilares “razão, religião e *amorevollezza*¹”, tendo como principal objetivo formar “bons cristãos e honestos cidadãos”, sendo o estudante o protagonista da sua aprendizagem.

A pretensão por esta pesquisa iniciou-se pela curiosidade sobre a teoria de Carl Rogers “Aprendizagem Centrada no Aluno” que conheci durante meu curso de pós-graduação em Psicomotricidade. Procurei relacioná-la com a minha metodologia de trabalho ao ministrar aulas de Educação Física, de modo que os estudantes se percebessem como seres únicos, centrais e protagonistas do seu processo de aprendizagem e de construção do seu conhecimento e, pela perspectiva da Educação Física, do seu vocabulário motor. Posteriormente, atuei como profissional de uma escola salesiana, a qual tem a abordagem humanista como metodologia de trabalho, e tem o “Sistema Preventivo” de Dom Bosco (fundador da Congregação Salesiana, a Sociedade de São Francisco de Sales) como um método de educação. Esse sistema é determinante e compromete o estudante no seu processo de crescimento e busca levá-lo a descobrir seus valores e colocá-los a serviço da construção de sua própria história (COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO, 2022, p. 9).

A teoria de Rogers e a proposta pedagógico-evangelizadora de Dom Bosco são destinadas à ação educativa e têm o aluno como foco dessa ação, como seu centro e protagonista. Assim, leituras mais aprofundadas da teoria da Aprendizagem Centrada no Aluno, de Carl Rogers, e do Sistema Preventivo de Dom Bosco foram necessárias,

¹ *Amorevolezza* não há uma tradução direta para o termo, mas é entendido como apresenta Braido (apud PSBE, 2018, p. 17-18): “o amor demonstrado, o amor afetivo e efetivo, confirmado pelos fatos, perceptível e percebido [...]. É o traço mediante o qual se manifesta a própria simpatia, o próprio afeto, a compreensão e compaixão, a co-participação na vida dos outros”.

a fim de conhecer melhor cada uma delas e de buscar identificar possíveis aproximações entre essas teorias, bem como se elas se apresentam nas aulas de Educação Física de uma escola privada, salesiana, do município de Porto Alegre/RS.

Enquanto professora de Educação Física, sou preocupada com a consciência de o estudante identificar-se não só como elemento de um grupo, mas também como indivíduo único, responsável e protagonista do seu processo de desenvolvimento e crescimento. Tendo algum conhecimento sobre as duas teorias e somando-as à minha prática pedagógica, percebi algumas semelhanças, que me levaram à curiosidade de identificar possíveis aproximações entre as duas teorias. Ambas são de caráter humanista e colocam o indivíduo como central e protagonista do seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Daí a intenção de entrevistar os professores de EF de um colégio salesiano para conhecer a sua prática pedagógica e o trabalho com seus alunos.

Para compreender a ação docente e sua intencionalidade é necessário compreender as abordagens do processo de aprendizagem. Algumas abordagens fazem referência a linhas filosóficas ou psicológicas, outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos, tendo cada uma delas diferentes conceitos sobre homem, mundo, conhecimento etc. Ferreira e Nascimento (2019) compreendem que abordagens são o modo pelo qual as práticas pedagógicas são tratadas, na intenção de aproximar a determinadas teorias. Indicam como concretizar as teorias, visto que para os autores uma teoria “pode apresentar diferentes abordagens pedagógicas, uma vez que pode contemplar determinada teoria a partir de caminhos diferentes” (FERREIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 12).

Dentro da Educação Física, Bracht (1999) questiona as teorias da construção do conhecimento e as teorias da aprendizagem motora, pois identifica que “o papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado” (BRACHT, 1999, p. 71). Ao longo do tempo, um movimento para a recuperação do corpo, e da corporeidade, nos processos de aprendizagem vem sendo percebido e “as contribuições da disciplina EF para a ‘educação corporal’, na construção das teorias pedagógicas da EF” (BRACHT, 1999, p. 72).

Em relação à natureza da área, houve uma mudança de enfoque, ampliando sua visão de biológica “passando a considerar as dimensões psicológicas, socioculturais, cognitivas, afetivas e políticas, compreendendo o aluno como um ser humano integral” (FERREIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 20).

Correia (2012, p. 172) acrescenta que nos últimos 30 anos ocorreu a “emergência da noção de abordagens e tendências pedagógicas”, ou como explica Souza (2022, p. 13) a sociedade precisou se reinventar, assim como a educação e, por conseguinte, a EF. Assim, na década de 1980, teve início o movimento conhecido como Movimento Renovador dentro da EF (SOUZA, 2022; CORREIA, 2012). Entrando em cena diferentes concepções filosóficas como “a psicomotricidade, a abordagem desenvolvimentista, a construtivista-interacionista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, os jogos cooperativos e os PCNs” (FERREIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 20-21).

A escolha da metodologia está vinculada ao objetivo da ação educativa. É necessário compreender qual o objetivo do professor de EF da escola pesquisada. Para isso, alguns fatores precisam ser considerados, tais como: a relação interpessoal, a personalidade do indivíduo e suas características, a relação professor-aluno e o meio no qual o indivíduo está inserido.

Um importante levantamento de informações acerca de Carl Rogers e da psicologia humanista foi preciso ser feito para compreender de fato a aprendizagem centrada no aluno e como esta pode se aproximar do sistema educativo proposto por Dom Bosco. A fim de relacionar as duas teorias, é preciso entender o que Carl Rogers compreende como finalidade da educação. E, também, como Dom Bosco compreende a educação.

Dessa maneira, foi preciso caracterizar a ACA e o SPDB e identificar quais as principais práticas das aulas de Educação Física desta escola e se as aulas apresentavam elementos das duas teorias. A partir daí foi possível relacionar as duas teorias com a EF enquanto disciplina curricular. Por meio de análise dos documentos norteadores da instituição e entrevistas com os professores de EF da escola pesquisada, foi possível compreender quais aproximações se apresentavam na prática do trabalho pedagógico desses profissionais.

Sendo assim, a intenção de relacionar a teoria da ACA com o SPDB justifica-se pela curiosidade em identificar quais as características que ambas apresentam e como elas se aproximam ao relacioná-las com a Educação, em especial, a EF. Além disso, pode contribuir como embasamento teórico para a aplicação na prática pedagógica das aulas de EF de uma escola salesiana do município de Porto Alegre/RS. Também existe a necessidade de despertar os professores da área quanto à importância tanto da ACA como do SPDB para o desenvolvimento do estudante.

Esta pesquisa tem por objetivo identificar possíveis aproximações entre a Aprendizagem Centrada no Aluno, de Carl Rogers, e o Sistema Preventivo de Dom Bosco nas aulas de Educação Física de uma escola salesiana do município de Porto Alegre/RS.

Para isso, a ACA e o SPDB foram caracterizados, os elementos comuns às duas teorias foram identificados e, a partir das entrevistas com os professores de Educação Física, foram identificados também elementos das duas teorias no trabalho desses profissionais.

Outro aspecto que motiva a realização desta pesquisa é a necessidade de suprir a carência de bibliografia que verse sobre esse relacionamento entre as teorias e sua interação com a EF, visto que os assuntos se complementam, mas não estão comumente associados e presentes na literatura da área. Outra motivação é complementar a busca por qualificar a formação de professores no contexto da escola e as práticas pedagógicas.

Esta Dissertação está dividida em cinco capítulos para uma melhor compreensão. No Capítulo 1, uma breve “Introdução” sobre o que se pretende com esta pesquisa, apresentando a temática que foi pesquisada, as motivações para o início desse trabalho, a justificativa, os objetivos da pesquisa e como esta foi planejada.

No capítulo 2, o “Referencial teórico” apresenta aquilo que já foi pesquisado sobre a temática principal deste trabalho, citando autores que abordaram a Aprendizagem Centrada no Aluno e o Sistema Preventivo de Dom Bosco, elucidando as teorias, bem como outros temas que se ligam à temática principal que norteia esta dissertação. Neste capítulo, são citados os livros de Carl Rogers e os documentos norteadores da rede de escolas salesianas.

No capítulo 3, é apresentada a “Metodologia” utilizada para a realização deste trabalho, identificando o tipo de pesquisa que foi realizada, caracterizando o local e os participantes da pesquisa. A entrevista semiestruturada foi o principal instrumento para a coleta de dados, além da análise documental. Foi descrito como aconteceu a análise dos dados, a categorização, e também apresentou os aspectos éticos deste trabalho. Neste capítulo, são descritas as etapas da análise de conteúdo na análise dos resultados.

O Capítulo 4, por sua vez, é a “Discussão dos Resultados” em si, onde foram identificados, nas falas dos participantes entrevistados, os elementos comuns às duas

teorias. A partir daí foi possível relacionar diferentes autores que abordam as teorias, com os relatos dos participantes em relação às aulas de educação física. Ao final deste capítulo, um quadro comparativo foi elaborado a fim de ilustrar com mais clareza e de maneira a facilitar o que foi identificado ao longo desta análise. Com citações de autores que abordam as categorias emergentes identificadas nas entrevistas.

Por fim, no capítulo 5, as “Considerações Finais” são apresentadas levando-se em conta tudo aquilo que foi abordado ao longo desta pesquisa, buscando relacionar as duas teorias, a de Carl Rogers e a de Dom Bosco, procurando chegar à conclusões a partir das reflexões surgidas ao longo da construção do trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PSICOLOGIA HUMANISTA

Para compreender o processo de ensino e aprendizagem, existem algumas teorias e abordagens, entre elas, a Teoria Humanista. Castaman e Tommasini (2020) enfatizam que, nesta abordagem, o foco está na pessoa que aprende, baseando-se nas relações interpessoais e na elaboração da personalidade do indivíduo (LIMA; BARBOSA: PEIXOTO, 2018), remetendo ao conceito de humanismo, da descoberta do homem enquanto homem.

A teoria humanista teve suas primeiras manifestações no período grego, com as grandes revoluções, época em que a religião tinha grande influência sobre o direito e a política, culminando com os direitos humanos, como lembram Castaman e Tommasini (2020). Alguns estudiosos lideraram o movimento humanista, indo contra a imagem de homem e de método científico defendidas pelo Behaviorismo, que predominava na Psicologia Experimental e contra a imagem de homem e de método terapêutico da Psicanálise, que era predominante na psicoterapia (CASTAMAN; TOMMASINI, 2020).

Na psicoterapia, Rogers radicalizou quando inaugurou uma perspectiva de aconselhamento, que desembocou em uma psicoterapia e teoria das relações humanas, onde a confiança na experiência humana é a bússola do processo de "cura" e desenvolvimento pessoal (SOUZA FILHO; LIMA, 2020, p. 213).

Considerando o indivíduo como único em sua experiência do corpo e de si, com percepções, sensações e impactos, a Teoria Humanista leva-o a uma compreensão de si mesmo e a se desenvolver em suas potencialidades. Essa teoria baseia-se nas relações interpessoais, o que proporciona o apoio à capacidade de crescimento do indivíduo, promovendo o desenvolvimento significativo da autonomia, fortalecimento, autoestima e empoderamento (LARA, 2018).

De acordo com Justo (2003), “a psicologia humanista enfatiza a atenção ao desenvolvimento das habilidades humanas, o que acredita ser mais importante do que adquirir noções de uma ou outra área do conhecimento” (JUSTO, 2003, p. 13). Explica que o importante é o aperfeiçoamento da habilidade de perceber, imaginar,

experimental, experienciar. Acrescenta ainda que se procura facilitar ao indivíduo o processo de autorrealização, ou seja, desabrochar os talentos de cada indivíduo.

O autor apresenta como foco de interesse da Psicologia Humanista a constituição das relações humanas, os sentimentos e as emoções, os quais nem sempre são considerados em determinadas instituições de ensino. Traz ainda o grande objetivo da educação, que consiste em “capacitar a pessoa a viver a existência tão plena e satisfatoriamente quanto possível” (JUSTO, 2003, p. 13).

Dentro dessa perspectiva da Psicologia Humanista, Carl Rogers encaminha a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e, posteriormente, na área da Educação, a Aprendizagem Centrada no Aluno (ACA), que se direciona mais para interações sociais e em um “aprender fazendo” (CASTELO BRANCO, 2019, p. 31).

A teoria da personalidade proposta por Rogers deposita no sujeito a responsabilidade sobre seu comportamento. Esse processo é fruto da ação do próprio cliente, da sua imersão, ou não, no processo terapêutico e de seu grau de investimento nesse processo, por isso a escolha da denominação “Abordagem Centrada no Cliente”. Nessa abordagem, o terapeuta é um facilitador, para os sentimentos e pensamentos do cliente, que passa a tomar maior consciência e contato com suas vivências, sendo capaz de perceber os aspectos da sua personalidade e de seus comportamentos (JUSTO, 2003).

Rogers (1974) explica que o indivíduo tem dentro de si a capacidade, latente, de compreender os fatores de sua vida que lhe causam infelicidade e dor, e de reorganizar-se de forma a superar tais problemas. Explica ainda que a maior parte do conhecimento significativo é construída pelo indivíduo em ação, ou seja, pela sua prática. Lara (2018) acrescenta que a teoria de Rogers

[...] busca a compreensão operacionalizada de condições clínicas necessárias e suficientes, para a mudança da personalidade através de pesquisas empíricas sobre as condições de funcionamento do self (eu), e a interação do organismo com o ambiente (LARA, 2018, s. p.).

Complementa ainda que a “atualização do eu” é a expressão que define a experiência do organismo, levando o indivíduo a uma compreensão de si.

2.1.1 Carl Rogers

Carl Ransom Rogers (1902-1987) é considerado por seus entusiastas como sendo o teórico mais influente frente às teorias humanísticas e da personalidade e um dos grandes influenciadores da psicologia moderna com significativas contribuições (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018). Visto como um teórico humanista visionário, ele apresenta uma nova maneira de conduzir a psicoterapia clínica (LARA, 2018). O método proposto por Rogers levou-o a ser muito criticado, pois a ideia era de que o psicoterapeuta fosse o menos invasivo possível, dando ao paciente a decisão de qual rumo a terapia seguiria, de modo a desconstruir a autoridade do psicoterapeuta, permitindo ao paciente a autoanálise e descobrimento pessoal (MATIAS *et al.*, 2019).

A proposta de Rogers é um processo de mudança, aprendendo a aprender, estando aberto a novas experiências e à busca de conhecimento. Os pensamentos humanísticos da personalidade de Carl Rogers valorizam o indivíduo completo, contribuindo para uma visão mais holística, ecológica, organísmica e sistêmica da pessoa (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 163). Rogers estabelece uma metodologia de aconselhamento psicológico, de trabalho centrado na pessoa, potencializando o desenvolvimento do indivíduo, que se tornou uma das teorias das relações humanas (SOUZA FILHO; LIMA, 2019), que respeita a capacidade de evolução do indivíduo para o seu próprio crescimento e para a sua saúde (MATIAS *et al.*, 2019).

Os aspectos holísticos da psicoterapia humanizada e da Abordagem Centrada na Pessoa auxiliam outras áreas, abrangendo os campos

[...] da educação, das relações interpessoais, das relações familiares, das relações conjugais, da comunicação interpessoal, da gestão de recursos humanos, da gestão de empresas, da resolução e mediação de conflitos, pessoais, interpessoais e sociais, nos universos políticos e raciais e por fim no trabalho de grupos [...] se tornando eficaz em vários aspectos das relações humanas. (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 163).

Para Pinheiro e Batista (2018), a aplicação da ACP tende a mudar a concepção básica da educação, pois desenvolve as suas ideias de diferentes maneiras, facilitando o processo de aprendizagem. Lima, Barbosa e Peixoto (2018) acrescentam que a abordagem colabora nesse processo, pois entendem que auxilia a psicologia escolar e educacional, a pedagogia, a psicologia social, e outras. Salientam que os

indivíduos se encontram num processo de aprendizagem contínuo e que cada um é multiplicador dessa aprendizagem.

Lima, Barbosa e Peixoto (2018) explicam que a Aprendizagem Centrada no Aluno (Abordagem Centrada na Pessoa), de Carl Rogers, “compreende que o ato de aprender é individual, singular e peculiar de cada sujeito”, explicando que a vivência subjetiva deve ser considerada, visto que o aluno absorve o que acredita ser muito importante e que se relaciona com seu contexto. Assim, os autores explicam que o facilitador de aprendizagem deve aceitar os medos e hesitações do estudante.

Os autores Lima, Barbosa e Peixoto (2018) acrescentam que Carl Rogers objetivou possibilitar o desenvolvimento integral da criança, assim como sua autonomia no processo de aprendizagem através da sua abordagem. Acrescentam que Rogers coloca o aluno como centro do saber, aprendendo por meio da aprendizagem significativa. Para Justo (2003), Rogers confia nos recursos da pessoa: ele quer que ela se estruture, tome iniciativas, seja proativa, que seja o sujeito do projeto de sua vida, da sua aprendizagem. No caso do aluno, quando ele é o sujeito da sua formação e informação, ele se autoestrutura: “é o artesão de sua própria construção”, ou seja, constrói seu conhecimento (JUSTO, 2003, p. 29).

Segundo a linha teórica de Carl Rogers (1992), a ação de aprender é peculiar a cada sujeito, pois o conhecimento é assimilado a partir da relevância do conteúdo ministrado, se vinculando diretamente ou eventualmente às vivências do aluno. Essas vivências são mais bem apreendidas e assimiladas quando a insatisfação do eu é reduzida ao mínimo (ROGERS, 1974; PINHEIRO; BATISTA, 2018).

Em suma, Carl Rogers pleiteia a aprendizagem autoestruturada, que consiste em tratar o aluno como um boneco de gesso a ser moldado ou como uma mente a ser preenchida (JUSTO, 2003). A questão que Rogers propõe precisamente é a da liberdade do outro e a de seu conhecimento. “Não podemos ensinar outra pessoa diretamente; apenas podemos facilitar a sua aprendizagem” (ROGERS, 1974, p. 381). Nesse sentido, Pinheiro e Batista (2018) explicam que o professor exerce a função de facilitador por meio da metodologia e conteúdos empregados na sala de aula e que, ao relacionar esses fatores, acaba por promover e estimular o crescimento do aluno. Rogers (1974) defende que, assim, a independência, a criatividade e a autorrealização do aluno tornam-se possíveis.

O educador não deve adotar um modelo único de facilitar o aprendizado, precisa colocar os interesses dos alunos em primeiro lugar. Esse método consiste em o aluno seguir aprendendo a aprender e o professor, sendo um facilitador dessa aprendizagem de forma singular e livre, com autenticidade, aceitação, confiança tanto em si como no aluno e compreensão empática (LIMA, BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 164).

Pinheiro e Batista (2018) destacam ainda que a aprendizagem representa algo complexo e dinâmico, e é a partir de seu interesse e dos recursos disponibilizados pelo professor que o aluno desenvolverá sua autonomia, confiança e autorrealização. De acordo com essa abordagem, o aluno se torna agente ativo e interventivo das situações, tornando-se responsável pelo processo. No mesmo sentido, Lima, Barbosa e Peixoto (2018) defendem que o estudante deve ter liberdade para aprender, e cabe ao professor estimular a curiosidade desse aluno, a fim de que ele busque conhecimentos que são do seu interesse, explorando e questionando, permitindo, assim, que ele se sinta especial, confiante e seguro nesse processo. Assim, como acrescentam Costa e Fernandes (2020), o crescimento pessoal do aluno é incentivado.

Ao apresentar as ideias de Carl Rogers, em “Liberdade para Aprender” (1978), Pinheiro e Batista (2018) expõem que o professor deve apenas disponibilizar os recursos que entende como necessários para o desenvolvimento do conhecimento do aluno, facilitando o acesso ao material de modo que o aluno ganhe autonomia para explorar o conteúdo livremente. Assim, o estudante construirá conhecimentos, com questionamentos e reflexões, podendo gerar novos conceitos e ações.

Costa e Fernandes (2020) destacam que os conhecimentos do aluno devem ser valorizados, o que representa que o foco está nele como sujeito do processo de aprendizagem. Somado a isso, os autores expõem que, se o professor aceita o aluno como ele é, então permite que este expresse os seus sentimentos com liberdade, e planeja atividades de aprendizagem “com”, e não “para” ele. Lima, Barbosa e Peixoto (2018) mencionam que, para compreender o desenvolvimento do aluno como um todo, faz-se necessário perceber e valorizar as expressões de inteligência, não somente o raciocínio, mas também as habilidades linguísticas, físicas, musicais, cognitivas, corpóreas, interpessoais e intrapessoais.

Para Pinheiro e Batista (2018), o papel do professor, na ACA, é o de instigar o aluno a aprender e construir ciência, sem impor uma teoria, mas permitindo ao aluno buscar novas reflexões, tornando os professores assim facilitadores do conhecimento,

criadores de oportunidades. Para isso, os autores apontam que é essencial, nesse processo, que o professor tenha flexibilidade mental para ultrapassar as barreiras da disciplina que ministra, interpretando a cultura e considerando o contexto da realidade do ensino, de modo a “incentivar, possibilitar a autonomia, impulsionar e promover ações voltadas para o crescimento acadêmico” (PINHEIRO; BATISTA, 2018, p. 75). Além disso, estimula-se o desejo da busca de conhecimento pelo aluno, de forma que vai se consolidando uma aprendizagem autêntica e verdadeira (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018).

No contexto das ideias de Rogers, o currículo é tudo que se ensina e se aprende dentro e fora da sala de aula, dentro e fora dos conteúdos das disciplinas, propondo assim um jeito revolucionário de dar aula, no sentido da originalidade, da inovação, da possibilidade de renovar os padrões até então estabelecidos (COSTA; FERNANDES, 2020). Nesse processo de ACA, os elementos pedagógicos estão voltados para a liberdade de pensar do aluno, bem como, o estímulo a sua participação na aula:

[...] a abordagem educacional que descrevemos aqui é uma tentativa de encontrar um método que possa alcançar a meta que designamos de democrática. Uma vez que nossa cultura é, em grande medida, organizada sobre uma base autoritária e hierárquica, e apenas parcialmente sobre uma base democrática, pode parecer para alguns que a educação deva refletir essa ambivalência (ROGERS, 1992, p. 444).

Portanto, em vez de se debruçar sobre a “arte de ensinar”, o professor deve concentrar-se no mecanismo e nas condições de aprender do aluno; naquilo que deseja aprender, ou em motivá-lo a aprender o que o programa lhe impõe, deixando-lhe liberdade quanto ao método; e em como facilitar-lhe a aprendizagem (JUSTO, 2003).

2.2 SISTEMA PREVENTIVO IDEALIZADO POR DOM BOSCO (SPDB)

João Bosco (1815-1888) foi um sacerdote italiano, fundador da Sociedade de São Francisco de Sales, os Salesianos, congregação religiosa vocacionada para a educação de jovens órfãos e necessitados (SALESIANOS, 2021). João foi educado pela mãe com profunda intuição humana e cristã, tornou-se um amigo generoso e diligente dos rapazes da sua idade. De família pobre, buscou benfeitores e serviu-se

de sua habilidade para sobreviver como estudante. “Essa experiência pessoal de pobreza transformou-se num elemento do compromisso vocacional de João Bosco pelos pobres, assim como sua espiritualidade” (SANDRINI, 2018, p. 17).

Dom Bosco deixou uma peculiar maneira pedagógica de abordar jovens e crianças, a qual apresenta as figuras da Mãe e do Bom Pastor, reveladas a ele no sonho dos nove anos, conforme nos apresenta Castro (2002, p. 49) e isso se traduziu num sistema educativo.

Com características que apresentava desde sua infância, “João era vivo, espontâneo, imaginativo, empreendedor, líder” (SANDRINI, 2018, p. 17), logo tornou-se um líder junto aos jovens. Seu legado inicia quando aproxima e reúne em torno dele os primeiros rapazes e organiza o oratório festivo. Este, mais tarde, dá origem ao Oratório de Valdocco, no qual sua mãe Margarida auxilia e se associa à missão do filho partindo com ele para Turim, e tornando-se também para os rapazes do Oratório a “Mãe Margarida”. Com o Oratório a crescer, desenvolve o seu método educativo, o famoso *Sistema Preventivo* de Dom Bosco (SPDB): “Estai com os jovens, evitai o pecado pela razão, religião e amabilidade. Tornai-vos santos, educadores de santos. Os nossos jovens sintam que são amados” (SALESIANOS, 2021).

Falar de Dom Bosco é falar de preventividade. “Dois são os sistemas usados na educação da Juventude em todos os tempos: preventivo e repressivo” (II Sistema Preventivo, 1877, p. 44, OE XXVIII, p. 422). Mais que de reflexão, as coordenadas de seu pensamento educativo são tiradas de sua práxis, de sua experiência concreta com adolescentes com quem conviveu no século XIX. (SANDRINI, 2018, p. 40).

O método educativo desenvolvido por Dom Bosco tem também a espiritualidade como um dos tripés, entendendo o ser humano à luz do “projeto de salvação de Deus, que é amor, fundamento último de toda a realidade, fonte do existir e do sentido da vida” (RSBE, 2018, p. 17). O testemunho e a vivência, enquanto chaves educativas dos valores evangélicos, fazem com que o Sistema Preventivo se desenvolva como ação educativo-pastoral, propondo: “educar evangelizando e evangelizar educando”. Isso justifica o fato de a formação integral objetivar a busca para formar “honestos cidadãos e bons cristãos” (CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE DE SÃO FRANCISCO DE SALES *apud* RSBE, 2018, p. 17).

Sandrini (2018) acrescenta que Dom Bosco foi declarado, em 1988, São João Bosco Pai e Mestre da Juventude pelo Papa João Paulo II: “No decorrer de sua vida,

de sua reflexão e de sua convivência com os jovens, é possível individuar alguns traços bem orgânicos de seu pensamento e de sua postura pedagógica” (SANDRINI, 2018, p. 42). O livro “Fontes Salesianas” (2015) sintetiza os elementos da pedagogia salesiana de Dom Bosco:

[...] elencamos os mais relevantes e característicos: 1) atenção preventiva: “prevenir, não reprimir”; 2) otimismo pedagógico: confiança na juventude, sobre a qual “se funda a esperança de um futuro feliz”; 3) formação de “bons cristãos e honestos cidadãos”: escopo e meta de uma educação completa; 4) “razão, religião, bondade”: três colunas do Sistema Preventivo; 5) assistência: presença positiva e estimuladora entre os jovens; 6) importância dos educadores: “pais, mestres e amigos” dos jovens educandos; 7) ambiente educativo: acolhedor, familiar, alegre (FONTES SALESIANAS, 2015, p. 33).

Sandrini (2018) acrescenta que muitos dos jovens aos quais Dom Bosco se dedicou se transformaram em protagonistas cidadãos no seu Oratório e na sociedade. E traz também que ele teve três níveis de atuação: massa, grupos e pessoa. E explica que “este é o objetivo da missão salesiana inspirada em Dom Bosco: transformar destinatários em protagonistas por meio de diversos tipos de associações ou grupos”. (SANDRINI, 2018, p.45)

Nanni (2014) inicia a explicação sobre a ação pedagógica proposta por Dom Bosco afirmando que “o Sistema Preventivo é o nome e sobrenome da educação salesiana” (NANNI, 2014, p. 61). As Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas (RSBE, 2018) acrescentam que existe uma relação entre prevenção e educação: que prevenir não é somente evitar o mal, mas antecipar o bem. Assim, o Sistema Preventivo se insere numa proposta de educação que tem a pessoa como centro, na singularidade de sua existência, almejando ajudá-la a realizar o próprio projeto de vida. É uma ação pedagógica, que demonstra ardor, tato, bom senso, equilíbrio, afeto e sabedoria (RSBE, 2018, p. 18).

Historiadores de Dom Bosco concordam que ele foi um homem de ação. Um dos maiores estudiosos de Dom Bosco, Pietro Braido, complementa ao dizer que “Dom Bosco não assumiu compromisso com a pedagogia científica oficial, a acadêmica, embora tenham sido reais as relações, até mesmo a cordialidade e a amizade, com alguns teóricos contemporâneos da pedagogia” (BRAIDO *apud* SANDRINI, 2018). Ele sempre demonstrou interesse por problemáticas que podem até ser consideradas como “pedagógicas”, sem o olhar acadêmico.

A consciência pedagógica de Dom Bosco cresceu com o tempo, com o que vinha sendo feito, por estímulos provenientes do ambiente histórico-cultural e com a interação com seus colaboradores (NANNI, 2014, p. 11). A ação pedagógica salesiana viabiliza a práxis de educação integral, com isso querendo significar a premissa de que a pessoa deve promover-se em todas as dimensões (corporal, psíquica, espiritual), enquanto se relaciona consigo mesma, com os outros, com a natureza e com Deus (RSBE, 2018, p. 18).

Dom Bosco tentou de tudo para promover em dignidade os jovens pobres, lhes dando a possibilidade de uma profissionalidade. Tal relação de promoção humana revela o desejo em sua profundidade de uma sensibilidade habitada pela bondade, pelo afeto e pelo bem real do educando. A matriz dessa sensibilidade é a própria sensibilidade divina mostrada em Cristo Bom Pastor que cuida das ovelhas em atitude de completa gratuidade (CASTRO, 2002, p. 50).

No sistema educativo de Dom Bosco, a razão e a religião estão indissoluvelmente unidas à bondade em “prevenir” o bem e vencer todo mal. “Prevenir, não reprimir” (FONTES SALESIANAS, 2015, p. 33). Ele atuou concretamente, estabelecendo, com os jovens, relações educativas, humanas, afetuosas e significativas.

O SPDB é um “patrimônio cultural, pedagógico e educativo da Igreja e da cultura pedagógica laica, italiana, europeia e mundial” (RSBE, 2018, p. 13). Esse sistema engloba elementos humanos e inter-religiosos, sendo uma maneira singular de educar, porque se centra no positivo, nos recursos e nas potencialidades de vida e de bem que o indivíduo possui naturalmente, como dom recebido na família, no contexto social ao qual está inserido e eclesial a qual pertence (RSBE, 2018, p. 13). Nanni (2014, p. 22) acrescenta com uma frase de Dom Bosco: “no jovem, mesmo o mais transviado, há sempre um ponto acessível ao bem”.

E esse acesso do jovem ao bem é o que apoia o Sistema Preventivo de Educação que tem como objetivo “estimular o jovem a fazer o bem, a se realizar nas ações positivas e a fazer o mundo um lugar melhor para si e para os outros” (RSBE, 2018, p. 13). “Consiste, pois, em colocar os alunos na impossibilidade de cometerem faltas. O sistema apoia-se todo inteiro na razão, na religião e na bondade. Por isso, exclui todo o castigo violento e procura evitar até as punições leves” (DOM BOSCO apud NANNI, 2014, p. 22). Entendendo o bem como ações corretas, realizadas de acordo com os valores aprendidos, com proposições positivas. E a impossibilidade de

cometer faltas é entendida como não apresentar ações e atitudes que não estejam de acordo com os valores e ações propositivas positivas.

Para compreender os valores do sistema preventivo, é necessário compreender a ideia fundamental, as perspectivas do horizonte, mas se faz necessário, antes de tudo, compreender a experiência educativa e a reflexão pedagógica de Dom Bosco (NANNI, 2014, p. 11).

Em seu Sistema Preventivo, no trato com os jovens pobres e abandonados, Dom Bosco fez uma educação complexa. No Oratório de Dom Bosco, os jovens encontravam religião, razão e *amorevolezza*. Ao contrário de outros Oratórios que se preocupavam quase exclusivamente com a religião, ele trabalhou também a razão e a emoção. O que a maioria desses jovens necessitava era de atenção, de carinho, de acolhida. Isso se encontrava na casa de Dom Bosco. Havia toda a pedagogia do ambiente feita à medida do jovem. Por isso, na educação salesiana, a medida não é a própria instituição, mas os jovens. A instituição está a serviço dos jovens e de acordo com sua medida. Não é por acaso que chamamos de Sistema Preventivo. Para haver sistema, é necessário que haja mais de um elemento. A palavra sistema no dicionário é caracterizada como “reunião dos elementos que concretos ou abstratos se interligam de modo a formar um todo” (SANDRINI, 2018, p. 49).

Castro (2002) explica que todos os meios artísticos são utilizados como expressão das possibilidades pedagógicas no SPDB. Dessa forma, música, teatro, jogos e qualquer atividade no pátio, compreende que “tudo deveria se revestir de expressão educativa como possibilidade de expansão, socialização, compreensão de si, do mundo e das pessoas” (COSTA, 2002, p. 50).

O SPDB sustenta-se a partir de um trinômio de princípios: a razão, a religião e a *amorevolezza*. A razão, enquanto princípio desse trinômio, pode ser compreendida como

[...] a capacidade de discernir, de compreender o que acontece, de agir com bom senso, na busca pela verdade e no cumprimento responsável dos deveres. Pela razão, formam-se as convicções, a clareza de ideias, a correta escala de valores, a maneira de tratar as pessoas, o senso de responsabilidade, de modo que o pensar criticamente propicia um jeito de agir mais assertivo. Nesse sentido, Sberga (2014) sinaliza que a razão orienta para o bem pensar, por meio da fundamentação das teorias das ciências humanas e das ciências da natureza, assegurando, aos jovens, competências que formam conceitos corretos, opiniões claras e juízos verdadeiros, diante das circunstâncias da vida. Reforça, ainda, que a razão contribui para que os jovens compreendam o valor das normas, das regras sociais, da ética, da retidão, da coerência e da cooperação. É valorizada a fim de que os jovens tomem posições mais conscientes diante dos fatos da vida. Portanto, a razão desenvolve-se na convivência com os outros, por meio da dialogicidade, formando a pessoa a fim de que aprenda a dialogar com serenidade, a acolher o diferente, a assumir com humildade os próprios limites, a comunicar-se com liberdade, a julgar com critérios e a decidir com

responsabilidade. Agindo com essa razoabilidade, realiza-se a prática dos bons hábitos, que formam o caráter e a sabedoria de vida (RSBE, 2018, p. 16-17).

A religião, para o Sistema Preventivo, é compreendida como

[...] a abertura para perceber a presença de Deus, que se manifesta no cotidiano da vida, trazendo paz ao coração e propiciando, também, experiência de acolhimento, alegria, felicidade, proteção, bondade, ternura e salvação. Concordamos com Ferreira (2008) ao afirmar que a religião torna mais robusta a vida de graça e de santidade. “A religião do Sistema Preventivo é a religião da 'boa nova' do Evangelho, das bem-aventuranças de Jesus, que nos chama de amigos e não de servos, que nos convida a buscar o Reino de Deus e a sua justiça, que está conosco e age conosco todos os dias até o fim do mundo”. (NANNI, 2014, p. 34). Essa se constitui, também, na religião do humanismo de São Francisco de Sales, que aprendeu de Deus a ser amável, paciente, alegre, bondoso e sempre pronto a perdoar. Além disso, pertence a esse tripé do Sistema Preventivo a prática dos valores e direitos humanos, sobretudo da solidariedade e da fraternidade. A religião não é uma prática impositiva, pois é na liberdade que o jovem tem a possibilidade de viver em comunidade experiências profundas e alegres de oração e ação litúrgica, as quais proporcionam o que Dom Bosco pretende como lema para os jovens: “formar o bom cristão e o honesto cidadão” (LOME *apud* RSBE, 2018, p. 17).

A palavra *amorevolezza*, termo que define o terceiro princípio do SPDB, é compreendida como amorosidade, amabilidade, carinho e afeto:

[...] é amor demonstrado, por isso amor afetivo e efetivo, confirmado pelos fatos, perceptível e percebido [...]. É o traço mediante o qual se manifesta a própria simpatia, o próprio afeto, a compreensão e compaixão, a co-participação na vida dos outros. (BRAIDO, 1999, p. 269). Assim, ressaltamos o que Dom Bosco deixou escrito a todos os salesianos, hoje extensivo a todos os educadores: “Procura fazer-te amar, mais do que fazer temer-te” (LEIMOYNE e AMADEI, 1939, p. 452), porque o amor deve ocupar o primeiro lugar na ação educativa, já que é com o coração amante, terno e generoso que um educador deve realizar o seu importante ministério. Nessa direção, é pela via do afeto, do respeito, da cordialidade e da valorização que o educador encontra abertura e acolhida por parte do jovem. Dessa forma, recordamos com Ferreira, que “a educação é coisa do coração, e ganhar o coração do jovem é a condição essencial para que se consiga trabalhar na formação dele” (2008, p. 12). Ainda, reafirmamos com Sberga (2014) que, dentre os três princípios do Sistema Preventivo, o amor é o que tem a supremacia, pois define e determina a relação educativa e o fim do processo formativo. O amor é a síntese pedagógica dos princípios, pois se os jovens sentirem-se amados nas coisas que lhes agradam, estarão disponíveis a fazer com amor aquilo que o educador lhe propõe, ou seja, o pleno cumprimento de seus deveres. (RSBE, 2018, p. 17-18).

Como a maioria dos jovens necessitava de atenção, carinho e de acolhida, Dom Bosco trabalhou a razão e a emoção, não apenas a religião. “Havia toda a pedagogia do ambiente feita à medida do jovem” (SANDRINI, 2018, p. 49). Ou seja, a medida da

educação salesiana não é a própria instituição, mas os jovens, pois ela está a serviço dos jovens e de acordo com sua medida.

O autor também salienta que os três elementos que compõem o Sistema Preventivo não são justapostos, mas entrelaçados: “a religião tem que ser racional e amorosa; a razão tem que ser amorosa e religiosa; a amabilidade tem que ser racional e religiosa” (SANDRINI, 2018, p. 49-50). Portanto, o entrelaçamento desses elementos é o que caracteriza o Sistema Preventivo de Dom Bosco.

2.3 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR

Ao longo dos anos, a Educação Física (EF) vem passando por uma evolução no seu conceito e compreensão do seu desenvolvimento. Para Malanovicz e Piccoli (2003), a EF pode ser entendida como um segmento da Educação que utiliza práticas corporais orientadas por princípios pedagógicos, tais como movimento, expressividade e espontaneidade, em que o objetivo é o modo natural de formação do homem consciente de si mesmo, que compreende o mundo que o cerca e os outros indivíduos com os quais interage.

Na história da EF, houve mudanças significativas em relação aos conteúdos e conhecimentos sobre os quais se debruçou. O entendimento sobre o que deveria ser conteúdo da EF foi marcado, até o início da década de 1980, pela ideia de atividade resultante em exercícios físicos. As atividades tinham como objetivo melhorar a aptidão física dos alunos e incutir neles comportamentos e valores tidos como corretos. Essas atividades se davam principalmente pela ginástica. O principal objeto da EF, o corpo, e a visão que se tinha dele, eram marcados pelo viés biológico, conforme as dimensões da natureza, assim como os exercícios físicos (BRACHT, 2010; SOUZA, 2022).

Souza (2022) explica que, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, o conteúdo que comandava as aulas de EF era o esporte. Nas políticas públicas, havia um direcionamento para que a Educação Física escolar (EFE) fosse parte integrante do sistema esportivo brasileiro para a promoção da iniciação esportiva. Vale destacar que, naquele contexto histórico — e provavelmente até hoje —, foi a relevância social que o esporte tem até hoje na nossa sociedade que deu tamanha importância à EF dentro do ambiente escolar. Pois criou-se uma cultura esportiva dentro da EF,

ancorada na importância social, até econômica e política, do esporte na sociedade e no mundo (BRACHT, 2010; SOUZA, 2022).

Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil em 1985, alguns personagens importantes da EF perceberam a necessidade de remodelar a perspectiva da EFE no país, de modo que ela tivesse significativa importância na busca por mudanças sociais. A partir daí, surgem movimentos renovadores da Educação Física (SOUZA, 2018; CORREIA, 2012; COLETIVO DE AUTORES, 1992), que se destacam pela pluralidade de propostas para a integração da EF em movimentos transformadores da educação (SOUZA, 2018), como o movimento humanista na pedagogia. Nessa perspectiva, o conteúdo torna-se muito mais um instrumento para promover as relações interpessoais e para “facilitar o desenvolvimento da natureza, “em si boa”, da criança” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 55).

Na década de 1980, como apresenta Souza (2022), com o enfraquecimento do governo militar e o reordenamento do movimento operário, a EF brasileira vivenciou um momento de inquietação de ideias e reflexões sobre sua prática pedagógica, tentando entender qual era seu papel dentro da escola e qual a sua função social na sociedade, buscando a sua legitimação educacional que não fosse a melhora da aptidão física dos estudantes. Bracht (2010) exemplifica bem isso nesta passagem:

[...] já não basta a mera exercitação física ou a aprendizagem das destrezas esportivas: há que se ampliar o conteúdo da Educação Física de tal maneira que encampe os conhecimentos construídos pelas diferentes ciências sobre essas práticas. O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer. Outro aspecto importante que deriva desse entendimento do objeto/conteúdo da disciplina (Educação Física) é que o saber fazer e o saber sobre esse fazer devem ser tematizados de forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados (BRACHT, 2010, p. 3).

As circunstâncias da época influenciaram diretamente esse processo reflexivo não só da EF, como de todo o cenário educacional. Duas décadas de ditadura militar e começou-se a sinalizar mudanças significativas do que estava por vir. A democracia enfim chegava (SOUZA, 2022, p. 29). Fez-se necessário repensar o caminho da EF e os objetivos da disciplina enquanto componente curricular nas escolas. A EF precisava ser repensada e reformulada, e diversos teóricos da área problematizam a

forma tradicional como a EF vinha sendo utilizada, sugerindo que era necessário um olhar mais humano (BIANCHINI, 2015; SOUZA, 2022).

Nesse Movimento Renovador da Educação Física (MREF), alguns autores buscaram viabilizar propostas pedagógicas (CORREIA, 2012) para serem trabalhadas na escola. Assim, várias concepções pedagógicas coexistem na EF, em sua maioria, tentando romper com o mecanicismo e o tecnicismo da EF (SOUZA, 2022). A prática pedagógica da EF, como explica Bracht (1999), ficou por muito tempo atrelada ao paradigma da aptidão física e esportiva, tecnicista, como a abordagem desenvolvimentista e a psicomotricidade.

Diferentes ‘matrizes teóricas’ tais como: Antropológica, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Desenvolvimentista, Fenomenológica, Sistêmica, Saúde Renovada, Pós-crítica, Progressistas etc. se entrecruzaram na busca por suas legitimações e serviram como orientação da EF (CORREIA, 2012). Como crítica à pedagogia tecnicista Desportivista, surgiu o movimento Humanista na Educação Física, que se caracterizou pela valorização do homem, dos seus limites e dos seus interesses. Essa perspectiva introduziu o processo de ensino não diretivo (SOUZA, 2018), na busca por desenvolver atitudes como solidariedade e cooperação. A valorização da participação e do empenho do estudante em aprender são características desse movimento, sendo o professor um agente socializador.

Na proposição de fundamentos de intervenção pedagógica, na EF, encontram-se obras que propõem uma nova maneira de se perceber a EFE. Nessa fase, é publicado o livro Metodologia do Ensino de Educação Física, escrito por um Coletivo de Autores (1992), que apresenta a pedagogia crítico-superadora, na qual educar caracteriza-se como uma ação política, na medida em que procura possibilitar às classes populares a construção do conhecimento da cultura dominante (SOUZA, 2022). Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física era compreendida como

[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área do conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Esses autores informavam que o objeto de estudo da Educação Física escolar era o desenvolvimento da aptidão física do homem e procurava, através da educação, adaptar o homem à sociedade, enquanto sujeito histórico, sendo capaz de interferir

na transformação da mesma e colaborando na formação do seu caráter (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Uma proposta de concepção pedagógica é sugerida por Ferreira (2019), na qual são expostos os encaminhamentos da BNCC quanto ao que deve ser a EF dentro das escolas. O autor organiza uma coletânea das concepções pedagógicas de maneira mais atualizada, com a intenção de fomentar uma postura crítica, levando os leitores à reflexões sobre o atual cenário da EFE. Não há intenção de determinar qual abordagem pedagógica é melhor ou pior, qual está mais pronta ou incipiente, mas sim de indicar direcionamentos (FERREIRA, 2019).

2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física é

[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2018, p.213).

Dessa forma, a Educação Física se reafirma como componente curricular de fundamental importância para o desenvolvimento das competências gerais propostas pela Base para a formação integral do estudante (NASCIMENTO *et al.*, 2019). De acordo com a BNCC, as práticas corporais são compreendidas como a gestualidade, as diferentes formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, a linguagem corporal.

Na BNCC, a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, pauta-se em uma abordagem curricular por competências. Neste sentido, o foco do trabalho escolar deve estar direcionado ao desenvolvimento dessas competências, definidas no documento como sendo a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (NASCIMENTO *et al.*, 2019, p. 241-242).

Ao longo do ensino fundamental, seis unidades temáticas são apresentadas para as práticas corporais nas aulas de Educação Física: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventuras. Essas unidades temáticas da BNCC (2018) propiciam, aos estudantes, habilidades que se

desenvolvem pela realização de um trabalho pedagógico, que privilegie as seguintes dimensões de conhecimento: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário (NASCIMENTO *et al.*, 2019). Os autores argumentam que é importante que essas dimensões sejam abordadas de maneira integrada, levando em consideração sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva, de modo a explorar os elementos associados a cada unidade temática (NASCIMENTO *et al.*, 2019).

Os autores explicam que a proposta da BNCC

[...] não apresenta um rol de competências a serem desenvolvidas nessa etapa, mas um conjunto de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser assegurados: brincar, participar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se (NASCIMENTO *et al.*, 2019, p. 248).

A BNCC (BRASIL, 2018) considera que, na educação infantil, o desenvolvimento da criança acontece a partir de dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. Os saberes e conhecimentos fundamentais desta etapa estão distribuídos em cinco campos de experiências: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (NASCIMENTO *et al.*, 2019; BRASIL, 2018).

Por suas características, a EF mantém forte vínculo com o ensino fundamental, etapa mais longa da Educação Básica, não apenas pelos eixos estruturantes, que são muito presentes nas aulas de EF neste nível de ensino, mas também pelos direitos de aprendizagem propostos. Também pela relação com os campos de experiências e com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (NASCIMENTO *et al.*, 2019).

É nessa etapa que ocorrem significativas transformações nos aspectos físico, cognitivo, social, emocional, dentre outras. Já no Ensino Médio, “após a reforma que redefiniu suas características, esse componente passa a ser tratado como ‘estudos e práticas’” (NASCIMENTO *et al.*, 2019, p. 252).

2.5 PRINCÍPIOS GERAIS DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SALESIANA

As comunidades educativas salesianas procuram oferecer um jeito de ser e viver que tenha sentido, caracterizando-se com um carisma, que é especialmente a compreensão e efetivação do Sistema Preventivo, concretizando nas ações educativas o amor e a confiança nos estudantes. “O estilo salesiano de educar inspira-se nos valores cristãos e pauta-se no paradigma de educar pelo amor, sob a ótica da inclusão e da reciprocidade” (RSBE, 2018, p. 12).

Nesse aspecto, encontra-se a busca por ajudar os estudantes a descobrirem e desenvolverem todas as suas potencialidades, para que se percebam e sejam protagonistas na construção da nova sociedade. Essa proposta representa uma ação pedagógico-evangelizadora que caracteriza o estilo de escola salesiana” (RSBE, 2018, p. 12). Enquanto rede de escolas, assume valores que identifica como significativos, duradouros e factíveis, como

[...] entusiasmo diante da vida; acolhida, alegria, gratidão e espírito de família; espiritualidade como abertura à transcendência e ao outro; dialogicidade e discernimento nas decisões; ética, justiça, equidade e transparência nas relações pessoais e profissionais; responsabilidade social e ambiental (RSBE, 2018, 16).

De acordo com Colégio Salesiano Dom Bosco (2022), o profissional admitido para o trabalho na instituição deve ser uma pessoa motivada e comprometida com a missão, apresentando uma relação de parceria e compromisso com a instituição. Dessa maneira, o valor das escolas salesianas “não reside nos prédios, instalações, equipamentos ou selos de qualidade. O valor está em todos aqueles que formam a instituição, os educadores” (COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO, 2022, p. 10).

O educador salesiano tem por missão se fazer presente no dia a dia dos estudantes de maneira significativa, criando oportunidades para que consigam vivenciar “situações norteadas por bons valores, para que possam construir e realizar seus sonhos” (COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO, 2022, p. 11). Dessa maneira, os educadores salesianos apresentam competências nas áreas humanas, cristã, profissional e salesiana: a maturidade pessoal e equilíbrio; a capacidade de relacionamentos positivos e de escuta ativa; a vivência da fé e dos valores do Evangelho; a sintonia eclesial; a capacidade de organização e trabalho em equipe; a

orientação para o aperfeiçoamento contínuo; a capacidade para planejar, avaliar e reavaliar; a educação humanista, expressa pelo zelo e cuidado constantes com os estudantes e suas dificuldades; o conhecimento e a vivência dos aspectos básicos do estilo educativo salesiano, o Sistema Preventivo (COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO, 2022).

No que se refere ao currículo da Rede Salesiana Brasil de Escolas (RSBE), para a Educação Física, ao refletir sobre o aluno da Educação Infantil, “a premissa é a de que o corpo é promotor de aprendizagens” (PINTO, 2021, p. 29). Assim, ocorrem as possibilidades de relações entre a criança e o mundo por meio do corpo, dos gestos e dos movimentos.

A criança é um corpo que fala, que pensa, que sente, que narra, que fantasia, que constrói, que anseia, que pula, que corre, que dorme, que se alimenta, que se emociona, que vibra [...]. Esse corpo-pessoa dança e remexe enquanto desenha, ajoelha e canta enquanto come, anda e fala enquanto escuta história, ou seja, é um corpo que se expressa por meio dos movimentos, dos gestos, mas também do silêncio, da apatia e de outras “cem linguagens” (PINTO, 2021, p. 29).

Nas interações, esse corpo comunica sentimentos, sensações, gostos, jeitos, afetos, tensões e emoções. O aluno, através do seu corpo, tem desejo de conhecer, de se deslocar e atuar no espaço, de compreender as funções, as possibilidades e seus limites, seja pelos seus aspectos físicos ou pelos aspectos emocionais (PINTO, 2021, p. 29-30).

O reconhecer, o fazer e o agir do aluno, e a necessidade que ele encontra de se movimentar para significar o mundo, acaba por favorecer as múltiplas linguagens da criança. Assim, “acolher o movimento, como linguagem, é garantir oportunidades para que as manifestações das crianças por meio de interações e de brincadeiras contribuam para o desenvolvimento integral” (PINTO, 2021, p. 32). Para isso, o aluno precisa da livre movimentação, acessando espaços diversos e materiais não estruturados, desafiando-se em planos altos, baixos e médios, deslocando-se com autonomia, com jogos de faz de conta, brincadeiras tradicionais, dramatizações, danças, músicas, expressões religiosas e tantas outras situações cotidianas que permitam descobertas, expressividades e interações de qualidade (PINTO, 2021).

A EF deve, de acordo com Castellani Filho (1997), ser entendida, no contexto escolar, como uma área de conhecimento que, pelos objetos de conhecimento, deve proporcionar ao aluno situações que envolvam análise, reflexão e abstração. Para

Teixeira (1997), o importante na EF é proporcionar o bem-estar físico e psíquico, de forma a preparar o aluno para uma melhor convivência social, política, biológica e ecológica. Assim, o movimento é condição indispensável ao desenvolvimento individual, pois, por intermédio dele, o ser humano se relaciona consigo, com o outro e com o mundo que o cerca (MALANOVICZ; PICCOLI, 2003).

Conforme Campos (2007), para a intenção de prática pedagógica da EF, é necessário que a disciplina estimule a autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, é necessário que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os autores Sberga, Silva e Almeida (2021b) determinam orientações para a EF no Ensino Fundamental da RSBE, a qual foi inserida na área de Linguagens ao lado dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. Dessa maneira, a disciplina, agora componente curricular, passa a ter um papel sociocultural muito importante no desenvolvimento dos estudantes, além do aspecto físico. Salientam que

Os aspectos culturais e sociais das práticas corporais devem se constituir em objeto de conhecimento e por isso objetos de reflexão e de consciência corporal, que precisam ser estimulados, a fim de se pensar sobre os valores inerentes às práticas e, ao vivenciá-las, contribuir para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, interligadas com o desenvolvimento humano integral (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021b, p. 62-63).

A EF assume a função de fornecer experiências corporais, afetivas, lúdicas, estéticas e de vida saudável aos estudantes, propiciando um contexto de lazer e de saúde corporal e mental. Cada prática corporal deve possibilitar ao estudante o acesso a uma gama de conhecimentos, seja por meio da pesquisa, da dança, das brincadeiras, dos esportes, da ginástica, das lutas ou mesmo das práticas corporais de aventura (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021b). Os autores salientam que as unidades temáticas não são distribuídas em todos os anos do ensino fundamental, e alertam que ao planejar as aulas, é importante perceber que há habilidades propostas que permeiam a aprendizagem das práticas corporais, enfatizando o respeito à cultura.

As orientações para a EF das escolas salesianas no Ensino Médio são de Sberga, Silva e Almeida (2021c), que explicam que pelas aprendizagens essenciais da Educação Física,

[...] a BNCC propõe possibilitar aos estudantes a “escuta e compreensão” de seus corpos, tornar o movimento um hábito, como condição para a promoção e sustentação da saúde e do bem-estar físico, emocional e mental; permite percebê-los — corpo, posturas e movimentos — como “atos de linguagem”, à medida em que a motricidade e a corporeidade, conscientemente ou não, podem expressar, por exemplo: estética, sentimentos, estados de ânimo, níveis de intimidade e confiança nas interações, pensamentos, entre outras possibilidades. Além disso, a compreensão e o uso do corpo enquanto símbolo e código universal de linguagem, abre as portas para a fruição e a autoria de repertórios estético-culturais (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021c, p. 90).

Os autores explicam que, no contexto das linguagens, a Educação Física deve estimular os estudantes à curiosidade intelectual, à pesquisa e à habilidade de argumentação, por meio de situações de aprendizagem que proporcionem a eles

[...] explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção (BRASIL, 2018, p. 483).

Assim como no ensino fundamental, as definições da BNCC asseguram, aos estudantes, oportunidades de compreensão, apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, como apresentam Sberga, Silva e Almeida (2021c) e Brasil (2018), que serão reiteradas no Ensino Médio,

[...] além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. [...] É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para o desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais Áreas de Conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (BRASIL, 2018, p. 483).

Para Sberga, Silva e Almeida (2021c) as práticas vivenciadas no Ensino Fundamental devem tornar-se, no Ensino Médio, “oportunidades de compartilhar valores e emoções, de perceber as marcas identitárias, favorecendo a desconstrução de preconceitos e estereótipos nelas presentes” (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021c, p. 92). Os autores complementam que os estudantes devem ser capazes de refletir criticamente sobre a relação entre práticas corporais, mídia e consumo, padrões de beleza, exercício como manifestação do corpo e saúde. Dessa forma, os alunos serão capazes, na sua formação, de “analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos” (BRASIL, 2018, p. 484).

A EF é também um veículo para contatos sociais e de aprendizagem sobre cooperação. Por outro lado, a força do estudante, sua rapidez, sua coordenação e sua habilidade influenciam-na emocionalmente, na medida em que lhe permitem sucesso e levam ao fracasso, com todos os resultados psicológicos positivos ou negativos daí resultantes, como a confiança, a desconfiança, a segurança, o medo, a amizade, entre outros sentimentos ou sensações. O conhecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades e a aceitação das limitações vão contribuir para a estruturação de uma personalidade sadia (MALANOVICZ; PICCOLI, 2003).

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem da EF envolve aspectos de conhecimento, habilidades e atitudes, não apenas das práticas corporais, levando-se em conta as condutas sociais dos alunos nas suas mais diversas manifestações, tendo a expressão do corpo, do movimento como linguagem. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, deve-se considerar a observação, a análise e a conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e se expressam no desenvolvimento das atividades (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

2.6 OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os processos de ensino e aprendizagem é explicado a partir de algumas teorias e abordagens. A teoria humanista, que já foi explicada anteriormente, descreve que o foco está na pessoa que aprende, e baseia-se nas relações interpessoais e na elaboração da personalidade do indivíduo, conforme explicam Lima, Barbosa e Peixoto (2018).

Baseando-se também nas interações, Humberto Maturana, chileno, professor de biologia, explica que “as interações sociais em que há aceitação mútua são necessidades biológicas do homem, alavancando a sua aprendizagem” (PEREIRA *et al.*, 2005, p. 2666). Assim, é possível relacionar as duas teorias, que muito têm a contribuir para a Educação, visto que salientam a relação entre a qualidade das interações sociais e a aprendizagem (PEREIRA, *et al.*, 2005).

Santos (2004) explica que Maturana iniciou sua nova visão de operar o sistema nervoso em 1970, com estudos sobre a biologia do conhecimento, visto que se interessava pela origem do homem, sua linguagem e suas emoções. Pereira *et al.* (2005) salientam sobre a importância da convivência social, das interações sociais, para o resultado do processo educacional de Maturana.

Os autores Pereira *et al.* (2005) ressaltam a importância do conviver para a aprendizagem do aluno, para o resultado do processo educacional, e explicam que, para Maturana, esse conviver “baseia todo o educar, possibilitando a transformação espontânea dos que aprendem” (PEREIRA *et al.*, 2005, p. 2668). Santos (2004) complementa, afirmando que “a aprendizagem não é doação, acontece no viver, na transformação em coexistência com o outro” (SANTOS, 2004, p. 128).

O sujeito que aprende é um ser social, e é através da educação que recebe modelos cognitivos que vão auxiliá-lo a adquirir determinados conhecimentos (SANTOS, 2003). A autora segue explicando que a linguagem é o instrumento fundamental nesse processo, apresentando duas funções: a comunicativa e a cognitiva. Comunicativa porque é através da linguagem que o indivíduo que ensina e o indivíduo que aprende conectam seus pensamentos. E cognitiva porque é por meio da linguagem que o aluno internaliza os conceitos de cultura. Assim, a linguagem apresenta-se como um aspecto social da aprendizagem (SANTOS, 2003).

Seguindo essa perspectiva, a autora acrescenta que para entender os processos de construção do conhecimento, é fundamental compreender as relações sociais que o indivíduo desenvolve (SANTOS, 2003). Castelo Branco (2019) complementa ao citar Rogers que, na fase da Terapia Centrada no Cliente, seu objetivo era acentuar o crescimento pessoal e o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da comunicação e relações interpessoais. Assim, é possível relacionar as duas teorias de ensino e aprendizagem.

Pereira *et al.* (2005) explica que, para a construção da aprendizagem, “o argumento de Maturana coincide com o de Rogers: para ser uma relação social, as

interações devem ser baseadas na aceitação mútua entre os membros de uma comunidade” (PEREIRA *et al.*, 2005, p. 2667). Para Maturana, o ser humano é dependente dessa aceitação e tem-se aí um elemento fundamental para a aprendizagem que vise a cooperação, a solidariedade e o cuidado (PEREIRA *et al.*, 2005, p. 2667). Rossetto (2010) também expõe as ideias de Maturana sobre as interações como fator fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, ao afirmar que “os seres vivos e o mundo não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações” (ROSSETTO, 2010).

Maturana (1993) explica que a história de cada indivíduo transcorre com as interações recorrentes, de maneira a conservar a organização e a congruência com o meio, pois, não se conservando isso, o indivíduo morre. Rossetto (2010) complementa que “a vida é um eterno processo de conhecimento”, explicando que o mundo não está finalizado e pronto, que é formado por indivíduos e sujeitos que estão num processo de desenvolvimento contínuo e ativo. Assim, podemos identificar que os alunos em sala de aula estão em seu processo de desenvolvimento.

Para construir espaços de aprendizagem, faz-se necessária a perturbação, como define a autora, de modo a estabelecer a congruência, pois deve-se proporcionar aos alunos espaços de viver nos quais se faça reflexão sobre o fazer (SANTOS, 2004). Esse fazer, para Rossetto (2010), acontece de acordo com o percurso do indivíduo que depende da história das suas interações. É por meio da reflexão de si e pela análise de múltiplos contextos que a aprendizagem vai se estruturando pelo protagonismo em suas experiências e pelas suas contribuições que são importantes, concretas e de muito valor (RSBE, 2018, p. 30).

O processo de aprendizagem da criança inicia-se na família, que é o grupo social no qual acontecem as primeiras interações e relações interpessoais (ROSSETTO, 2010). Depois, esse processo se estende para a escola, que é o espaço onde acontecerão as maiores interações e relações dessa criança, no qual “cria-se a possibilidade de a criança ser capaz de aceitar e respeitar o outro, a partir da aceitação e do respeito a si mesma” (ROSSETTO, 2010).

Para Maturana (1993, p. 33), “educar é uma coisa muito simples: é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular”. Esse espaço social e responsável sugerido por Maturana é parte integrante da educação, o respeitar e o aceitar os erros como oportunidades de mudanças, a aceitação e o respeito por si e

pelos outros (ROSSETTO, 2010). Esse contexto não pode representar a competição e nem a negação, mas a aceitação do outro como indivíduo para a sua convivência (ROSSETTO, 2010; FERREIRA *et al.*, 2005).

Santos (2004) cita Maturana ao apresentar que não devemos desvalorizar ou desmerecer os alunos sobre aquilo que não sabem, ou que não conhecem, mas é necessário valorizar aquilo que sabem. A importância do espaço de escuta e atenção aos alunos sobre sua cultura e situações do seu cotidiano (SANTOS, 2004; ROSSETTO, 2010). Rogers (1978) explica que “a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo” (ROGERS, 1978, p. 163), o que ele denomina de aprendizagem significativa.

O estudante não recebe passivamente o conteúdo apenas pela transmissão de saberes do professor; o estudante, por meio da sua ação, constrói o seu conhecimento. Dessa maneira, “o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar” (RSBE, 2018, p. 30). Desse modo, o estudante é sujeito do seu processo educativo.

A proposta salesiana de ensino e aprendizagem está alicerçada no SPDB, cujo pensamento é centrado no ser humano, no corpo, na razão, nas emoções, no trabalho e na espiritualidade, por meio do tripé: razão, religião e *amorevolezza*. A interação entre os estudantes, com os professores e com o meio no qual está inserido, é que se constrói a aprendizagem, a partir da sua ação protagonista nesse processo na busca pelo seu crescimento (RSBE, 2018).

A aprendizagem “acontece no viver, na transformação em coexistir com o outro” (SANTOS, 2004, p. 128). A aceitação incondicional entre o aluno e o professor, entre o observador e o observado, entre o estudante e o mediador da aprendizagem é, portanto, um ponto de convergência nas teorias de Rogers e de Maturana (ROSSETTO, 2010; FERREIRA *et al.* 2005; SANTOS, 2004).

3 METODOLOGIA

A opção metodológica para esta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa sendo do tipo exploratória, a qual tem por objetivo proporcionar o levantamento de informações e dados via entrevistas e análise documental, além da vivência da realidade por meio da discussão e posteriormente a análise dos dados obtidos.

De acordo com Creswell (2014), a pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma abordagem exploratória, sendo um processo interpretativo que dá significação às experiências vividas. Nesta pesquisa, profissionais de Educação Física entrevistados relataram em suas respostas situações em que identificaram nas suas rotinas de trabalho pontos pertinentes, que vem a corroborar os conceitos apresentados de ambas as teorias abordadas.

Foram entrevistados quatro professores de EF do Colégio Dom Bosco, do município de Porto Alegre/RS. As entrevistas aconteceram de maneira semiestruturada com questões norteadoras pré-definidas e seguindo um diálogo entre entrevistador e entrevistado. Os dados obtidos a partir das entrevistas foram analisados baseando-se em Bardin (2010), por análise de conteúdo, sendo “uma técnica de investigação através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações que tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BARDIN, 2010, p. 41).

Os documentos norteadores do Colégio Salesiano Dom Bosco de Porto Alegre/RS, bem como da Rede Salesiana Brasil de Escolas, foram analisados, assim como as entrevistas, após a sua transcrição.

Em termos filosóficos, a pesquisa apresenta os seguintes pressupostos:

- Ontológico: identificar como os professores veem a relação interpessoal dos alunos e como desempenham o seu papel de facilitador no processo de aprendizagem do aluno.
- Epistemológico: abordar e caracterizar a Aprendizagem Centrada no Aluno, de Carl Rogers, a partir da fundamentação teórica da Psicologia Humanista, e do Sistema Preventivo de Dom Bosco, e caracterizar a Educação Física enquanto componente curricular.

- Axiológico: mobilizar valores como alteridade, respeito, desejo de desenvolvimento do outro, diversidade e afetividade.
- Metodológico: aplicar pesquisa exploratória com análise de conteúdo de entrevistas realizadas com os professores de Educação Física da instituição.

3.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Salesiano Dom Bosco de Porto Alegre, que é uma instituição privada, tendo como entidade mantenedora a Casa do Pequeno Operário. Oferece os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico (Processos Gráficos, Logística, Meio Ambiente, Informática), com funcionamento nos turnos da manhã e tarde.

Conta com 76 professores das diferentes áreas do conhecimento e, em específico, quatro professores de Educação Física, que responderam às entrevistas. Conta ainda com dois diretores (Direção Salesiana e Direção Executiva), dez membros da Equipe de Gestão, 24 monitores e 43 colaboradores.

Atualmente apresenta 173 alunos na Educação Infantil, 828 no Ensino Fundamental, 208 no Ensino Médio e 81 no Ensino Técnico, totalizando 1290 alunos.

O Colégio Salesiano Dom Bosco tem como Missão: “promover educação de excelência, à luz do Sistema Preventivo de Dom Bosco, para o desenvolvimento integral do estudante” (COLÉGIO DOM BOSCO, 2021, p. 2).

Como Visão: “ser uma Instituição crescente e de referência na educação e evangelização dos jovens, com uma gestão competente na vivência do carisma Salesiano” (COLÉGIO DOM BOSCO, 2021, p. 2).

E procura desenvolver os seguintes Valores com a comunidade educativa: “seguimento de Jesus Cristo; Sistema Preventivo; vida comum e fraterna; solidariedade; formação continuada; inovação; e competência” (COLÉGIO DOM BOSCO, 2021, p. 2).

3.2 CARACTERIZAÇÃO PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os entrevistados foram os professores de Educação Física dos diferentes níveis de ensino, educação infantil, ensino fundamental e médio, do Colégio Dom Bosco do município de Porto Alegre/RS. Os entrevistados iniciaram seu trabalho na

instituição de ensino em diferentes épocas, estando uns há mais tempo que os outros no quadro de colaboradores da instituição.

Para a entrevista, foram convidados os professores de Educação Física Colégio Dom Bosco de Porto Alegre/RS. Inicialmente, os entrevistados identificaram-se e depois partiu-se para a descrição de como acontece o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física de cada um dos professores.

Quadro 1: Descrição dos Participantes da pesquisa

	Tempo de atuação como professor de Educação Física	Tempo de atuação como professor de Educação Física na escola salesiana	Nível de ensino para o qual leciona
<i>Participante 1</i>	Quase 40 anos	19 anos	Educação Infantil e Coordenação das Atividades extracurriculares
<i>Participante 2</i>	10 anos	4 anos	Ensino Fundamental II, Ensino Médio, treinamento das equipes de Futsal e Basquete
<i>Participante 3</i>	3 anos	3 meses	Educação Infantil, monitor Atendimento Educacional Especializado
<i>Participante 4</i>	12 anos	6 meses nesta escola, 10 anos em outra instituição	Ensino Fundamental I, Turno complementar

Fonte: Da autora (2023).

Devido às diferenças nas épocas em que ocorreram as formações e tempo de atuação em escola como professor, cada *Participante* pode apresentar um modo diferente de atuação, seguindo a evolução da atuação dos profissionais de Educação Física ao longo dos anos.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o levantamento de informações acerca de como acontece a ação pedagógica dos professores de Educação Física do Colégio Salesiano Dom Bosco de Porto Alegre, escola privada, e se essa ação apresenta características de ambas as teorias, a entrevista é o método que melhor contribui para alcançar os objetivos pretendidos nesta pesquisa. De modo semiestruturada (CHERON, 2021), questões-base foram pensadas para orientação no processo de entrevista, mas de modo que não engessassem o processo, podendo aprofundar mais alguns tópicos. Informações também foram levantadas a partir de documentos norteadores da Rede Salesiana Brasil de Escolas e do Colégio Salesiano Dom Bosco Porto Alegre, ao qual os professores estão ligados.

3.4 ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada a partir dos dados obtidos com as entrevistas, e foi realizada de acordo com a proposta de Bardin (2010) de análise de conteúdo, seguindo suas três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a primeira fase e subdivide-se em cinco atividades. A primeira é a leitura flutuante, o primeiro contato com os documentos a serem analisados e, para conhecimento do texto, as impressões e orientações. A segunda é a escolha dos documentos, demarca-se “o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado” (BARDIN, 2010, p. 122). Os documentos analisados foram: as transcrições das entrevistas com os Participantes 1, 2, 3 e 4; as diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas; o currículo da Rede Salesiana Brasil de Escolas (pressupostos teóricos, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio); e o programa pedagógico-pastoral do Colégio Salesiano Dom Bosco Porto Alegre.

Após a constituição do *corpus*, que Bardin define como “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (2010, p. 122), algumas escolhas, seleções e regras são necessárias. As principais regras são: regra da exaustividade, que leva em conta todos os elementos do *corpus*, sem deixar de fora nenhum elemento; a regra da representatividade, que explica que

uma análise pode ser feita a partir de uma amostra, desde que esta represente o universo a que se refere; a regra da homogeneidade, que orienta que os documentos devem ter sido obtidos por técnicas idênticas e ser realizados por indivíduos semelhantes (entrevistas com os professores de Educação Física da instituição); a regra da pertinência, que demanda que os documentos devem ser adequados a fim de corresponderem ao objetivo da análise.

A terceira atividade é a formulação das hipóteses e dos objetivos. A hipótese é uma “afirmação provisória”, a qual será verificada com os procedimentos de análise, já o objetivo é para qual fim se propõe. Bardin (2010) explica que não é obrigatório ter um corpus de hipóteses como guia para proceder a análise e salienta que algumas análises acontecem sem ideias pré-concebidas. A ação pedagógica dos professores de Educação Física do Colégio Salesiano apresenta aproximações com a teoria de Carl Rogers?

A quarta atividade é a da referenciação dos índices e a elaboração de indicadores correspondentes às manifestações recorrentes e sua organização sistemática, determinando, desde a pré-análise, os recortes do texto que serão categorizados e posteriormente codificados para o registro dos dados. Nesta pesquisa, inicialmente fez-se a leitura das transcrições das entrevistas; depois foi feita a marcação com cores definindo cada entrevista; e, posteriormente, foram destacadas as falas que abordaram a mesma temática.

A quinta atividade é a preparação do material que consiste na reunião do material das entrevistas, organização em fichas, numeração dos elementos do *corpus* de modo a facilitar a manipulação da análise. Na pesquisa, as falas dos entrevistados que abordaram a mesma temática foram reunidas em um novo arquivo, bem como o levantamento de referencial teórico sobre esta temática identificada.

A segunda fase é a exploração do material, uma fase longa que consiste na codificação, decomposição ou enumeração em função das regras inicialmente determinadas. Na pesquisa, essa fase aconteceu determinando as categorias emergentes, selecionando as referências (das duas teorias e de documentos da Rede Salesiana Brasil de Escolas e do Colégio Salesiano Dom Bosco Porto Alegre) e relacionando as falas dos participantes com o referencial pesquisado.

A terceira fase é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que explica que os resultados precisam ser significativos e fiéis, de modo que inferências possam ser propostas e as interpretações possam acontecer a partir dos objetivos

previstos, podendo ser consideradas descobertas inesperadas, que podem servir para outra análise. Nesta pesquisa, essa fase ocorreu com a argumentação que entremeou referências conceituais teóricas e as falas dos entrevistados que ilustraram esses conceitos.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Seguindo as determinações da Resolução nº 510/2016, que estabelece a conduta ética na pesquisa das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, esta pesquisa cumpriu todos os preceitos éticos requeridos para realização de estudos científicos com pessoas adultas, tal como a privacidade dos dados, a participação voluntária e a confidencialidade das informações disponibilizadas. Este trabalho foi submetido a análise da Comissão Científica e aprovado. Como a pesquisa foi realizada com adultos, e seguindo as determinações da Resolução nº 510/2016, seu encaminhamento para o Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) não foi necessário.

Os procedimentos metodológicos desta investigação incluíram uma entrevista semiestruturada individual, da qual os indivíduos concordaram em participar, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico para sua realização.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos a partir da leitura das entrevistas, categorias emergentes foram determinadas de acordo com temáticas comuns às duas teorias estudadas, Aprendizagem Centrada no Aluno, de Carl Rogers e o Sistema Preventivo de Dom Bosco. O capítulo está organizado em subcapítulos que apresentam essas categorias: O fazer docente e a sua prática; Protagonismo estudantil; Relações interpessoais; Autonomia e Empoderamento.

4.1 O FAZER DOCENTE E SUA PRÁTICA

Nos dados analisados, puderam ser identificados elementos que apontam para o fazer pedagógico docente como uma das categorias emergentes. Os Participantes descreveram como realizam seu trabalho docente junto aos seus estudantes dando a eles a oportunidade de manusearem os materiais que serão utilizados, explorarem a criatividade das crianças, de se sentirem à vontade para as práticas corporais. Descrevem também que enquanto professores salesianos precisam se perceber dentro dessa proposta pedagógico-evangelizadora, tendo um olhar atento e cuidadoso com os alunos.

Uma subcategoria que foi percebida está relacionada com a pandemia de Covid-19, o pós-pandemia e os efeitos ocasionados pelo distanciamento social durante o período de crescimento e aprendizagens das crianças. Ao trabalhar com as séries iniciais, percebe-se a importância de trabalhar, nas aulas de Educação Física, aquilo que está sendo visto em sala de aula, de modo que a disciplina dialogue com as temáticas de sala de aula.

Nas falas dos Participantes entrevistados, o Participante 1 explica como realiza seu trabalho com os estudantes nas aulas que acontecem na sala de psicomotricidade:

*Toda vez que eu vou dar uma aula nesta sala, com vários tipos de materiais, o meu primeiro momento é “nós hoje vamos...”. Eu explico: Vamos trabalhar com a bola, vamos trabalhar com arco... O primeiro momento é deles. [...] Eles têm que mexer, eles têm que manusear, eles têm que saber as possibilidades. **Eles têm que conhecer aquilo que eles vão usar.** [...] Eu posso criar momentos e expectativas pra eles desafiar. Desafiar a própria*

vontade de usar o material. [...] na próxima vez, tu vai deixar o material, e eles vão saber. [...] Eu fiz, eu utilizei vários materiais e depois fiz um circuito e deixei pronto o circuito e disse pra eles: “hoje vocês vão usar os materiais como vocês já conhecem”. E foi bárbaro!! [...] Eles acharam o máximo que eles podiam fazer do jeito que eles queriam, né. A trave baixa, os colchões, [...] “Hoje vocês vão usar como vocês quiserem”. Claro, eu ficava orientando: “Oh, cuidado aqui, cuidado ali”, mas eles exploraram. (Participante 1)

Aqui podemos perceber que na parte inicial da aula, o Participante 1 apresenta os recursos para os estudantes, pela necessidade de o aluno ter mais contato com o material físico. Ele explica que, na sala de psicomotricidade, existem diferentes recursos disponíveis. E ao estabelecer determinado material para ser utilizado e explorado pelos estudantes em aula, permite que eles conheçam esse material e suas possibilidades de uso. Ele sugere o recurso e deixa que os estudantes explorem as possibilidades que eles identificam ao manusear e conhecer tal recurso.

O Participante 1 salienta também a importância de os alunos manusearem e explorarem os recursos disponibilizados, de maneira que percebam as especificidades de cada material, o que ele, enquanto indivíduo, pode realizar com aquilo que está manuseando e conhecendo, além de aprender com essa experiência.

Como Rogers expressa, e o Participante 1 corrobora, o professor, ou o líder (ROGERS, 1992) procura organizar e disponibilizar todos os recursos que os alunos possam querer utilizar para seu próprio aprendizado, de modo a proporcionar motivação, informação e organização dos materiais.

Os materiais são organizados e reorganizados de maneira estética e desafiadora, “estimulando o protagonismo infantil” (PINTO, 2021, p. 15) de maneira que “planejando e organizando tempos, espaços e materiais” (PINTO, 2021, p. 30), “fomentando a ação criadora” (PINTO, 2021, p. 33), favoreçam as múltiplas linguagens dos alunos.

Assim como o Participante 1, o Participante 3, em sua fala, também promove a autonomia dos seus alunos nas suas aulas, de modo que explorem seus corpos, habilidades e compreendam as suas limitações:

*Eu acredito, principalmente dando autonomia pra eles e **explorando o lado criativo deles** [...] a questão de explorar as habilidades, de ver as capacidades que eles têm, deles poder se autoconhecer também corporalmente e cognitivamente. Normalmente as minhas aulas eu começo induzindo eles pra uma atividade e no final da aula eu libero eles pro brincar livre que eu chamo (Participante 3).*

Ao levar os alunos a desenvolver a sua autonomia², o Participante 3 conduz os estudantes a se autoconhecerem corporal e cognitivamente, de maneira que explorem seu lado criativo. Ao propor que no final das aulas aconteça um momento do brincar livre, o professor pode perceber o que os estudantes exploraram e conheceram dos recursos disponibilizados, bem como que aprendizagens eles tiveram em relação àqueles recursos. Cabe ao professor promover o máximo de estímulos possíveis com os materiais utilizados, visto que assim os alunos se auto desafiarão para descobrir novas possibilidades corporais e cognitivas com os recursos disponibilizados em aula.

Nessas falas dos Participantes 1 e 3 é possível relacionar com Rogers (1992) ao apresentar que “não podemos ensinar alguém diretamente; só podemos facilitar seu aprendizado” (ROGERS, 1992, p. 444), explicando que a facilitação do aprendizado acontece quando o foco está no interesse do estudante, que assim acontece a compreensão e assimilação do que foi desenvolvido. “Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender. São curiosos a respeito do mundo em que vivem, [...]. São ambivalentemente ansiosos de desenvolver-se e aprender” (ROGERS, 1978, p. 159-160), mostrando que a curiosidade do aluno em relação ao mundo no qual está inserido leva-o a se desenvolver enquanto indivíduo e a aprender sobre aquilo.

Relaciona-se também com a perspectiva salesiana de educação na qual

[...] a premissa desse modelo é que o estudante não recebe passivamente o conteúdo só pela transmissão de saberes, mas é o estudante que, por meio da sua ação, constrói o conhecimento a partir de duas dimensões complementares: como conteúdo e como forma (estrutura) (RSBE, 2018, p. 29).

Neste cenário, é importante acrescentar que “o professor, além de ensinar, precisa aprender o que o aluno já construiu com esse conhecimento para propor aprendizagens futuras, pois o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar” (RSBE, 2018, p. 30).

Em sua entrevista, o Participante 2 explica como desenvolve o seu trabalho em relação aos seus alunos, de maneira a deixá-los à vontade para participar das aulas e realizar as atividades, exercícios e jogos propostos:

² O aspecto autonomia será abordado no subcapítulo ‘4.4 Autonomia e Empoderamento’.

*Eu tento proporcionar pros meus alunos aulas em que **eles se sintam à vontade**, de fazer, que consigam realizar. [...] Eu sempre procuro dar atividades práticas e teóricas voltadas tanto pros esportes, pros exercícios físicos, que sejam compatíveis com a capacidade né, com o público que a gente tem, por isso que sempre no começo a gente sempre faz uma sondagem assim, pra ver com cada turma, cada aluno onde a gente pode desenvolver (Participante 2).*

O Participante 2 apresenta a preocupação de fazer com que os estudantes se sintam à vontade para realizar as atividades de aula. Dessa maneira, ele argumenta que opta por atividades, sejam elas teóricas ou práticas, que sejam compatíveis com seu público. Para identificar qual é o seu público, suas habilidades, capacidades, limitações e interesses, o Participante 2 relata que é feita uma avaliação diagnóstica, uma sondagem, para conhecer suas turmas e seus estudantes, procurando assim, identificar quais são os conhecimentos prévios dos estudantes, quais são seus interesses na disciplina, orientando assim o seu processo de ensino e dando significação ao processo de aprendizagem dos alunos.

Haydt (*apud* FREITAS; DA COSTA; DE MIRANDA, 2014) definem a avaliação diagnóstica como

*Aquela que deverá ser realizada ao início do curso, semestre, ano letivo ou unidade, contribui para a identificação prévia da turma, para um momento de tomada de decisão e para possíveis modificações no plano de ensino inicial. Desse modo, a avaliação diagnóstica visa verificar a existência, ou ausência, de habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos, esta é uma ação que inicia o processo avaliativo e verifica se os alunos dominam os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens (HAYDT *apud* FREITAS; DA COSTA; DE MIRANDA, 2014, p. 87)*

Nesse trecho é possível perceber a preocupação do Participante 2 de proporcionar atividades em aula que os alunos consigam realizar. Essa preocupação apresentada é válida de maneira que a intenção é que os estudantes não se frustrem ou se desinteressem pela disciplina e suas práticas. Por isso, faz-se necessário a sondagem inicial para conhecer e identificar quais os interesses dos estudantes, de maneira a construir com a turma o planejamento, as atividades, a sequência de atividades a fim de que os alunos tenham suas aprendizagens mais significativas e que estes estejam como protagonistas desse processo.

Essa fala vai ao encontro da teoria de Rogers (1992, p. 445) quando esse descreve que os professores, ou líderes, em relação aos seus estudantes, planejam as atividades com eles e não para eles. Procuram criar uma atmosfera de sala de aula

relativamente livre de tensões e pressões emocionais, e que assim as consequências que se seguem serão diferentes das observadas em situações onde tais condições não existem (ROGERS, 1992, p. 448). Complementando-se a isso, a RSBE (2018, p. 30) apresenta que é

[...] por meio da reflexão de si e pela análise dos múltiplos contextos concretos de sua vida que a aprendizagem vai se estruturando pelo protagonismo em suas experiências e pelas suas contribuições que são importantes, concretas e de muito valor (RSBE, 2018, p. 30).

Acrescentando-se a essas ideias, o Participante 2 e o Participante 4 explicam sobre a sua maneira de trabalhar dentro da filosofia salesiana, do Sistema Preventivo de Dom Bosco

*Quando a gente está ali dentro e entra ali na instituição, que começa a ler né, sobre o Sistema Preventivo de Dom Bosco, e também todas as outras formas assim né que os salesianos trabalham né, **a gente tem que se ver dentro desse processo** né [...] Eu acabei também mudando a minha forma de agir, minha forma de interagir, de perceber o outro, de me perceber né, dentro também da aula, da escola. [...] E pra mim eu acredito que foi bem legal, foi uma aprendizagem. Está sendo né, porque estou. Uma aprendizagem muito boa e com certeza mudou depois que eu entrei ali (Participante 2).*

O Participante 2 explica a maneira como percebeu sua função de professor frente à teoria de Dom Bosco, ao trabalhar na escola salesiana. Identifica que a aprendizagem acontece na interação com os demais, na percepção do outro e de si próprio. E salienta sobre a importância de estar inserido nesse processo. Sberga, Silva e Almeida (2021a) explicam a importância de interagir com os alunos e comunidade escolar, de modo a construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua.

*Esse **olhar atento**, esse cuidado [...] Vindo pra rede salesiana, a gente vê um total **cuidado** íntegro do ser humano [...] Eu vejo tanto no chamar pelo nome, conhecer os familiares, a tua acolhida com o aluno ela tem que ser diferencial (Participante 4).*

O Participante 4 destaca o olhar salesiano, que descreve como “atento”. Explica que esse cuidado é perceptível ao conhecer o estudante, saber o nome de cada aluno, conhecer os seus familiares e participar ativamente do dia a dia da vida escolar deste estudante. Ressalta a importância dessa acolhida com os alunos, explicando que esse é um diferencial da rede salesiana.

As Diretrizes Pedagógicas da Rede Salesiana Brasil descrevem que sua proposta educativa é alicerçada em torno do Sistema Preventivo Salesiano, "cujo pensamento centrado na inteireza do ser humano, no corpo, na razão, no sentimento, no trabalho e na espiritualidade, por meio do tripé: razão, religião e *amorevolezza*" (RSBE, 2018, p. 30). De modo a educar a si mesmo, além de educar os jovens, de modo a construir com esses estudantes uma proposta de ensino e de aprendizagem "que consolida o processo de crescimento acadêmico e de promoção de um futuro que propõe a superação da exclusão, da indiferença, das violências e da degradação dos ambientes, na busca da fraternidade universal" (RSBE, 2018, p. 30-31).

Os escritos de Rogers (1992, p. 448) descrevem que se o professor criar um ambiente satisfatório na sala de aula, as técnicas específicas não serão o principal no seu trabalho. E complementa que "se os professores aceitam os alunos como eles são, permitem que expressem seus sentimentos e atitudes livremente sem condenação ou julgamentos" (ROGERS, 1992, p. 448). Assim, o estudante passa a se sentir importante, do jeito que ele é, e se percebe como protagonista desse processo.

Uma subcategoria emergente foi identificada dentro do processo de ensino e aprendizagem, a Pandemia³. O Participante 4 destaca seus efeitos no desenvolvimento dos estudantes e como isso interfere no seu trabalho junto a turma de Ensino Fundamental I:

*Eles vieram de anos de **pandemia**, de dois anos complicados pra todos nós e pra eles não foi diferente. Como eles também estavam num processo que eu chamo de alfabetização motora, foi uma parte muito complicada, porque se fala muito da alfabetização cognitiva, e de todos os processos cognitivos, mas por muitas vezes se esquece da parte motora, lúdica [...] os meus primeiros passos foram primeiro entender o que estava acontecendo, quem eram aqueles estudantes né, e como eles estavam também mentalmente e psicomotoramente né (Participante 4).*

Aqui o Participante 4 apresentou sua preocupação frente aos anos complicados que todos vivenciamos em função da pandemia de Covid-19 e o período de distanciamento social. Esse distanciamento interferiu no desenvolvimento social e de interação dos alunos, principalmente os de idades mais baixas. Em sua entrevista, o Participante 4 denominou "alfabetização motora" para o processo em que o estudante

³ Os autores Nóvoa e Alvim (2021) descrevem que a pandemia da Covid-19 parou o mundo, fechou as escolas, e isso foi um choque inédito na história da educação. Explicam que a educação é comum e pública, é uma sociedade convival e que é necessário que a criança viva socialmente, com o outro. "Não há educação sem o desejo de poder ser outro alguém" (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 7).

reconhece a si e seu corpo enquanto parte de um ambiente no qual está inserido. Lembrou do fator lúdico também prejudicado com o distanciamento social.

O entrevistado alertou para o fato de que é necessário conhecer os alunos e entender o que estava acontecendo com eles mental e psicomotoramente nesse momento pós-pandemia. É importante lembrar que durante o distanciamento social, os alunos estavam em casa e, em sua grande maioria, isolados em seus quartos. As aulas de Educação Física aconteciam pela tela do computador, *tablet* ou celular, com a proposição de exercícios e atividades individuais, deixando uma lacuna no aspecto social, sendo a socialização com os colegas um fator de grande importância para o desenvolvimento da criança.

Sobre o distanciamento social, Da Cruz Filho e Barbosa (2021) manifestam que os alunos não estavam acostumados a rotinas intensas de estudos em casa. O ensino a distância e aulas remotas deram aos estudantes novos hábitos pedagógicos, com novas formas de interação pelos espaços e meios virtuais ou remotos. O que não

*A gente vê vários déficits aí. Então depois de eu conseguir fazer essa avaliação diagnóstica deles, assim nesse início, a gente foi mais pro trabalho em cima das valências físicas básicas deles, que eu acho que é primordial pra gente conseguir trabalhar nesses anos iniciais, [...] focando nos movimentos, focando em muita brincadeira, em muito jogo popular, coisas que dialogam também com a BNCC. Entendendo as dificuldades deles, entendendo como eles estão nesse momento **pós-pandemia**, [...] não é um trabalho fácil, principalmente porque eles perderam muita socialização, perderam muito contato um com o outro, [...] Então eu tento deixar isso acontecer por um tempo, que é um processo natural da criança em desenvolvimento, e depois retomar né, pra esses trabalhos mais motores dentro da ludicidade (Participante 4).*

O Participante 4 reforçou a importância da avaliação diagnóstica, de maneira a compreender como retornaram para a escola esses alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Destacou o trabalho das habilidades físicas das crianças e dos jogos populares que são da cultura do aluno, atividades que dialogam com as competências e habilidades da EF da BNCC no ensino fundamental:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213).

Ressaltou também a perda da socialização das crianças durante o período de distanciamento social. Sem o contato pessoal com o colega, deixando a descoberta do outro, a interação e as trocas para esse momento pós-pandemia, fatores importantes para o desenvolvimento do estudante. O entrevistado explicou que procura deixar essa interação, esse contato com o colega acontecer naturalmente.

A socialização na escola é, como definem Dutra, Carvalho e Saraiva (2020), um mundo novo e cheio de possibilidades, pois esse é um dos papéis essenciais da escola, que está além dos conteúdos. O fato de conhecer um mundo além do núcleo familiar, “envolve o ensinar a criar laços, permitindo, assim, que a criança aprenda através da socialização” (DUTRA; CARVALHO; SARAIVA, 2020, p. 295).

O Participante 4 explicou que procura organizar suas aulas de maneira que dialogue com os conteúdos trabalhados em sala de aula, utilizando as letras no processo de alfabetização, os números, as cores, para que a criança consiga fazer esse link daquilo que foi aprendido na sala de aula, possa ser reforçado nas aulas de Educação Física:

*Eu tento fazer com eles, que são os anos iniciais, tudo em base, tudo dialogando com o lúdico, **dialogando com o que as professoras de sala também estão trabalhando** nesse momento, nesse aspecto. [...] e vejo que assim, dialogando com as disciplinas e com os conteúdos que eles trabalham em sala, fica mais claro pra eles assim, eles entenderem a alfabetização, quando a gente traz uma atividadezinha de estafeta que envolve letra, que envolve número eles conseguem: “Ah, mas isso a gente viu antes”. Então fazer essa linkagem, dentro desse meu processo trabalhando com anos iniciais tem dado frutos bem legais assim (Participante 4).*

O lúdico é bastante trabalhado pelo Participante 4 em suas aulas e seus alunos conseguem perceber que alguns conteúdos desenvolvidos em sala de aula fazem parte de jogos e atividades propostas. O Participante 4 procura relacionar nas suas aulas conteúdos que a turma está desenvolvendo na sala de maneira que os estudantes consigam fazer esse link percebendo a relação da sala de aula com as aulas de Educação Física.

Dessa forma, é possível relacionar à teoria de Rogers que aceita que objetivos, perspectivas e atitudes como expressões legítimas do quadro interno do aluno torna os recursos de aprendizado acessíveis com a confiança de que, se atenderem às necessidades da equipe, serão usados como uma ocorrência para aprendizado pessoal significativo. E, como ele descreve, “uma pessoa aprende de forma

significativa apenas às coisas que ela percebe que estão relacionadas com a manutenção ou aperfeiçoamento da estrutura do self” (ROGERS, 1992, p. 445).

As Diretrizes Pedagógicas da Rede Salesiana Brasil de Escolas apresentam que o estudante não recebe passivamente o conteúdo só pela transmissão de saberes, mas deve, através da sua ação, construir o conhecimento (RSBE, 2018).

Complementando essa ideia, o Participante 4 trouxe uma fala dos alunos que é, por muitas vezes, comum nas aulas de Educação Física: “*ah eu sou incapaz, eu não posso, eu não consigo, eu odeio!*” (Participante 4). Nesse momento, a interferência do professor é essencial na intenção de incentivar o seu aluno a não desistir, a acreditar em si, na sua capacidade de construir o seu conhecimento. E complementa sobre a autoconfiança:

*Estou tentando resgatar [...] que [o aluno] tenha mais **autoconfiança**. Eu dei importância para outros olhares, que nem a gente falou anteriormente, ao carinho, àquela criança que ela só precisa de um abraço, àquela criança que ela só precisa ser ouvida (Participante 4).*

O Participante 4 ressalta a importância da acolhida, como já foi citado anteriormente pelos Participante 1 e 2, mas principalmente sobre o professor se importar com o seu aluno, dar atenção para ele. Destaca o carinho, o abraço e a diferença que essas atitudes podem apresentar no desenvolvimento dos alunos, de se sentirem importantes, ouvidos e compreendidos.

Esses fatores são muito importantes para os estudantes de hoje, sejam eles crianças ou jovens, visto que no pós-pandemia os alunos têm apresentado comportamentos diferentes de como os estudantes apresentavam antes da pandemia. Isso não pode ser ignorado e nem se pode desvalorizar tais perdas que foram resultantes da interrupção no ritmo de aprendizagem em função do distanciamento social (SOUSA *et al.*, 2021).

Ignorar ou relativizar os prejuízos no desenvolvimento e nas aprendizagens escolares trará consequências graves como a diminuição da taxa de sucesso escolar dos alunos e da sua saúde e bem-estar, e o agravamento do risco de abandono escolar precoce e de exclusão social. [...] É, por isso, urgente um programa de dotação do sistema com os meios necessários para robustecer as aprendizagens escolares e as competências socioemocionais dos alunos, quer revendo e consolidando aquelas que apresentam inconsistências, quer as que não foram realizadas como seria desejável (SOUSA *et al.*, 2021, p. 8)

Os autores alertam que para os próximos anos é necessária a criação de “programas, projetos ou medidas de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens escolares, da saúde física e psicológica e do bem-estar, de modo a mitigar efeitos negativos surgidos ou agravados durante a pandemia” (SOUSA *et al*, 2021, p. 8-9).

Estão ficando isolados em seus quartos, nas redes sociais e atrás de telas, necessitando de carinho e atenção, mas muitas vezes sem conseguir organizar suas atitudes para isso. Ferreira (2022) explica que a geração do quarto fica cerca de seis horas “dentro dos quartos e apresenta comportamentos adoecidos, perigosos e frágeis emocional e mentalmente” (FERREIRA, 2022, p. 20). O autor acrescenta que esse isolamento, longe das outras pessoas, é uma metáfora.

A geração do quarto está adoecida, ainda que estude, ainda que tenha amizades, ainda que aparente comer bem, ainda que passe a impressão de que dorme bem e de que tudo está “bem”. Mas não, não está. É uma geração que se isola, porque encontra no isolamento uma maneira de se colocar, de sobreviver, de ser e de estar no mundo (SOUSA, 2021, p. 20).

São pessoas jovens mas que estão sentindo “densidades emocionais enormes” (SOUSA, 2021, p. 22) e não conseguem lidar com isso para a estruturação das suas subjetividades (SOUSA, 2021). Rogers (1992), explica que o professor deve criar uma atmosfera “de permissividade e compreensão, que respeite a identidade e a individualidade de propósitos de cada aluno” (ROGERS, 1992, p. 449). Entende-se que assim o estudante passará a aceitar melhor os demais, bem como se permitir a novas descobertas. O que, na perspectiva salesiana de educação, é um processo de personalização e socialização que deve ser valorizado (RSBE, 2018, p. 29).

Outro aspecto que foi percebido na entrevista do Participante 4 é a compreensão do estudante de si próprio. A geração incomodada consigo mesma, que se sente deslocada com o que vê no espelho e que não se parece com o modelo que lhe disseram que era o “correto”, tem dificuldade de ser como se é (SOUSA, 2021):

*Um dos objetivos é esse né, é a gente trabalhar as potencialidades físicas, mas também trabalhar as potencialidades individuais, e a gente auxilia muito nisso né, na compreensão, no carinho, no respeito. Eu bato muito nessa tecla, de entender as diferenças principalmente [...] como educador, [...] fazer com que essa criança ela aprenda que não, que o Joãozinho tem a potencialidade dele, tem as habilidades dele, tu tens as tuas e a gente trabalha pra tu **seja melhor a cada dia**, e que o Joãozinho seja melhor a cada dia.*

O Participante 4 descreve sua percepção de que seus alunos observam muito os colegas, os que têm mais habilidades e os que têm mais dificuldades. O professor apresenta a importância de esclarecer que cada um tem suas próprias habilidades, que não temos que ser iguais uns aos outros. Enfatiza a importância de que cada um de nós procure se desafiar nas suas habilidades e mesmo nas suas dificuldades, para que tentemos ser melhores a cada dia, mas não nos comparando aos outros. Salienta também que podemos ajudar o nosso colega a desenvolver suas habilidades e a se construir enquanto ser humano. Damiani (2008) complementa que, ao colaborar com o colega, os alunos se apoiam e estabelecem relações de não hierarquização, de confiança mútua e de corresponsabilidade pela conduta das ações. Esses aspectos caracterizam o trabalho colaborativo.

Goleman (2015) aborda essa questão ao falar sobre a neurociência social, no que vemos na outra pessoa: os seus movimentos, suas emoções e suas intenções. E soma-se a essa fala do Participante 4 ao explicar sobre o “ajudar as crianças a cultivar o carinho e a compaixão” (GOLEMAN, 2015, p. 42), destacando que precisamos mostrar preocupação pelo próximo e estar pronto para ajudar. Mas, ao mesmo tempo, lembra dos circuitos da autoconsciência e autogestão do indivíduo, de dar atenção a si, de perceber-se e organizar-se no espaço, com o outro e no ambiente no qual está inserido.

Esses circuitos sociais se desenvolvem durante a infância, nos proporcionando as ferramentas internas para a empatia e a habilidade social. [...] é ajudar as crianças a cultivar o carinho e a compaixão. Não é suficiente apenas saber como as outras pessoas pensam ou se sentem; também precisamos mostrar preocupação com elas e estar prontos para ajudar (GOLEMAN, 2015, p. 42).

A fala do Participante 4 aproxima-se de Rogers (1992) que explica que uma “atmosfera de permissividade e compreensão pode proporcionar uma situação livre de ameaças, na qual o aluno pode trabalhar sem atitudes defensivas” (ROGERS, 1992, p. 449). Dessa maneira, o estudante percebe-se enquanto componente do grupo escolar, identificando os mesmos objetivos em comum e com as mesmas necessidades. O autor alerta que o estudante “sente a necessidade de ser responsável por suas próprias interpretações e *insights*” (ROGERS, 1992, p. 449). E acrescenta que uma consequência interessante da autoaceitação é a melhora significativa nas suas relações interpessoais, pois o estudante tenderá a demonstrar

maior compreensão e aceitação pelos outros, desenvolvendo relacionamentos mais livres e verdadeiros.

Tendo identificado a categoria emergente *O fazer docente e a sua prática*, na qual foi possível perceber a prática do docente na realidade apresentada, bem como a aprendizagem do aluno é promovida pelos participantes. Pode-se perceber que essa categoria representa uma aproximação entre as teorias de Rogers e a proposição de Dom Bosco. Isso fica demonstrado pelos dados coletados e aqui apresentados nos fragmentos das entrevistas.

4.2 PROTAGONISMO ESTUDANTIL

A partir dos resultados obtidos, a categoria emergente *Protagonismo Estudantil*, para a proposição de atividades de aula, foi identificada. Rogers (1992) explica que quando o professor apresenta atitudes que criam uma atmosfera, que o autor denominou como adequada, as técnicas utilizadas são secundárias. Dessa forma, ao aceitar os alunos como são, o professor permite que os estudantes “expressem seus sentimentos e atitudes livremente” (ROGERS, 1992, p. 448), de maneira que as atividades são pensadas com o auxílio e sugestões dos estudantes.

Rogers (1978) sugere que:

A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo. [...] quando o aluno escolhe suas direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, formula problemas que lhe dizem respeito [...] é evidente que a aprendizagem participada é muito mais eficaz (ROGERS, 1978, p. 163)

Seguindo essa compreensão de Rogers, foi possível perceber isso nas falas do Participante 2 e do Participante 4, os quais relatam que, em suas aulas, os estudantes dão ideias de atividades e jogos. O Participante 2 explica que seus alunos, por vezes, sugerem atividades coletivas que gostam de realizar em aula: “Às vezes acontece de os alunos, eles **sugerirem** assim algumas atividades que eles gostam, que eles gostam de fazer, algumas **atividades coletivas, algumas atividades em grupo**” (Participante 2).

As atividades coletivas foram relatadas pelo Participante 2 lembrando do grupo, do desenvolvimento social e da interação entre os estudantes. O Participante 2 deixa claro que essa sugestão não ocorre em todas as aulas, mas em algumas isso

acontece quando os alunos expressam e solicitam a realização de atividades ou jogos que gostam, relata que normalmente são atividades em grupo, no coletivo.

O Participante 4 descreve no seu relato que na última aula do mês planeja a aula livre, na qual os alunos podem executar aquilo que querem fazer, que gostam e se identificam, dando aos alunos a possibilidade de escolherem as brincadeiras, as atividades ou jogos que querem realizar: *No final do mês, a gente se reúne e **eles escolhem** né, as brincadeiras, as atividades que eles querem fazer (Participante 4).*

Quando o estudante pode sugerir ou propor ideias de atividades, ou mesmo escolher a atividade que irá realizar em aula, ele se sente importante naquele processo, ao contribuir com a sua aprendizagem, com a dos colegas e ao auxiliar o professor. O fato de ouvir o colega, fazer uma atividade que um colega sugeriu leva o estudante a desenvolver a sua empatia, o respeito e a cooperação, por exemplo. Quando em grupo, o trabalho colaborativo é uma ação de desenvolvimento da turma, não apenas de si, mas do outro, do colega. A RSBE (2018) descreve que o ambiente educativo salesiano proporciona um clima acolhedor e se configura como um espaço de diálogo, de construção coletiva, de aprendizagem mútua e colaborativa, dando a todos voz e vez, buscando o seu protagonismo no seu processo de aprendizagem.

Complementando-se a isso, Rogers (1992) explica que ele próprio iniciava suas aulas trazendo o questionamento: "O que queremos discutir ou fazer hoje?" (ROGERS, 1992, p. 454), na intenção de induzir a contribuição dos estudantes, podendo ser a partir de uma pergunta ou contribuição individual. Na fala do Participante 1, essa proposição também foi percebida, quando relatou como inicia algumas das suas aulas: *"Hoje nós vamos fazer uma coisa que **vocês vão me trazer**, quem é que tem alguma ideia? Então eles se sentem assim ó. Isso é uma coisa que eu também observo: todos têm que dar sugestões"* (Participante 1).

Essa iniciativa do Participante 1 é complementada pelo Participante 3 quando relata que seus alunos, que são também da Educação Infantil, gostam de desafios: *"Pela faixa etária ali são alunos que **gostam de ser desafiados e pedir**, pedem isso muito né. [...] Eu acho que parte muito mais deles"* (Participante 3).

O aluno sente a necessidade de ter a responsabilidade sobre as interpretações que apresenta e dos seus *insights* (ROGERS, 1992), sendo complementado pela Rede Salesiana Brasil de Escolas (2018) que define que ao participar das escolhas para as atividades de aula, o estudante se sente corresponsável pelo seu itinerário educativo.

Isso pode ser explicado também a partir de Rogers (1978) que descreve que:

Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender. São curiosos a respeito do mundo em que vivem, até que, e a menos que, tal curiosidade seja entorpecida por nosso sistema educacional. São ambivalentemente ansiosos de desenvolver-se e de aprender (ROGERS, 1978, p. 159).

Dessa maneira, a participação do estudante ao sugerir atividades para as aulas favorece a sua colaboração (DICASTÉRIO, 2014), e este percebe-se como sujeito e protagonista do seu processo de aprendizagem (RSBE, 2018), tornando-se agente do seu próprio saber e construtor de novos horizontes (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a).

O Participante 1 e o Participante 3 descrevem situações em que os alunos, a partir das vivências dos irmãos, trazem para a aula a curiosidade e o interesse em práticas esportivas. O Participante 1 expõe o interesse sobre as modalidades Handebol e Basquete que seus alunos apresentaram em aula:

Eles trazem muita coisa. Inclusive quem tem irmãos, trazem, por exemplo: “Profe, eu quero jogar handebol!”. Um toco de 4 anos. Porque minha irmã faz handebol. Tem um [outro] que tem um irmão adolescente aqui, que já fez aula de basquete. Achei bárbaro! “Nós vamos jogar basquete?” [risos] Tem quatro anos também [...] “Gente, hoje nós vamos conhecer a bola de basquete”. Então eu trouxe as mini bolas né. Porque é bem mais leve. E eles acharam o máximo: “Nossa, nós jogamos Basquete!”. Então tu também tem que adequar as vontades né, e as curiosidades que eles trazem. E eles trazem muitas (Participante 1).

Nesse fragmento do relato do Participante 1, está descrita a idade dos alunos, quatro anos, e a curiosidade que eles demonstram a partir das práticas dos irmãos. A seguir, no relato do Participante 3, ele descreveu que os alunos quando não conseguem realizar alguma ação motora, solicitam auxílio:

Muitas vezes eles vêm querendo fazer alguma coisa, sei lá, picar a bola de uma mão pra outra eles não conseguem. Então eles vêm falar comigo e eu tento ensinar o gesto ou como eles podem fazer, e aí eles já conseguem diretamente ali, realizar essa coisa que eles queriam. (Participante 3).

O fato de o estudante não estar conseguindo realizar uma ação motora e solicitar auxílio do professor demonstra confiança desse aluno no professor e naquilo que ele pode fazer para ajudá-lo. Para solicitar auxílio a outra pessoa, o aluno precisa se sentir seguro no professor.

A partir desses contextos apresentados, “cria-se uma atmosfera de permissividade, aceitação e confiança na responsabilidade do aluno” (ROGERS, 1992, p. 454), aceitando e compreendendo as contribuições dos estudantes, sem julgar, “para não se intrometer nos sistemas de valores de seus alunos” (ROGERS, 1992, p. 457), de modo a respeitar e confiar nos membros da sua turma.

A RSBE (2018) descreve que a construção do conhecimento é algo desafiador, pois busca promover e incentivar as aprendizagens autônomas e não apenas transmitir informações. Mas para isso, é preciso “conhecer, saber, selecionar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção efetiva com vistas à aprendizagem significativa do aluno” (RSBE, 2018, p. 57). E por “aprendizagem significativa”, Rogers entende que esta

[...] verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. [...] quando uma pessoa tem algum objetivo a alcançar e vê que dispõe de um material relevante à obtenção do que quer, a aprendizagem se faz com grande rapidez (ROGERS, 1978, p. 160).

O Participante 1 alerta da importância da participação de todos os alunos da turma, de todos darem suas ideias e sugestões, sentindo-se assim importantes para aquela aula, para aquele processo.

*“Aí profe, eu não dei a minha ideia”. Por quê? Porque lógico, [os alunos percebem assim] o meu colega quer me ver, eu quero ver o colega. Então isso é um cuidado que eu tenho também, se nós vamos fazer dessa maneira, **todos vão trazer alguma ideia**. Claro que alguns repetem. Mas ele trouxe a sua ideia. [...] Cada um trazia um movimento, de qualquer coisa, bem no início da aula, e todo mundo tinha que imitar. Bom, foi assim ó, divertidíssimo! E eles não queriam parar: “Vamos mais profe”. E aí tu também tem que ter essa sensibilidade de ver que o foco está bárbaro: “Nós estamos a fim de fazer dessa maneira. Podemos?” Podemos! Por que não? Eles trazem muitas vivências (Participante 1).*

O fato de os alunos terem espaço para dar a sua ideia leva-os a se perceberem como elementos importantes desse processo. As sugestões trazidas pelos estudantes engrandecem a aula e levam o professor a observar relações mentais que os estudantes conseguem realizar. Assim como, qual é a maneira que eles interpretam os colegas, como se percebem realizando as atividades propostas pelo professor.

O Participante 4 complementa sobre a importância de ouvir, de respeitar a vez do colega: “Eu estou **ouvindo o outro**, eu estou **aprendendo a minha hora de falar**,

*eu estou **dando a minha opinião** né [...] eles sim escolherem movimentos, eles fazerem movimentos que eles gostam dentro da nossa atividade” (Participante 4).*

Podemos relacionar esses relatos seguindo a linha de Sberga, Silva e Almeida (2021a) que apresentam que as relações significativas que se constrói entre o brincar e o aprender devem ser equilibradas entre as atividades que são iniciadas pela criança de forma espontânea. Complementando-se a isso, Rogers (1992) explica que é importante respeitar a individualidade e particularidades dos propósitos do estudante. O autor salienta ainda que essa metodologia “só pode ser desenvolvida se o instrutor sustentar uma filosofia coerente com esses elementos” (ROGERS, 1992, p. 449).

*Eu percebi que **eles estavam vendo outras maneiras de jogar** a bola, já relacionando também com o que eles veem sobre o esporte, o que que eles já entendem sobre o esporte. Gosto muito de ver com eles atividades pra deixar eles escolher. De repente apresento uma atividade e vejo algum modo de eles verem (Participante 3).*

É possível relacionar essa narrativa à Dicastério (2014) que explica que o estudante, em seus “processos de personalização e crescimento da consciência, educa as motivações que orientam suas opções e sua capacidade crítica” (DICASTÉRIO, 2014, p. 122), além de estimular seu envolvimento de modo a torná-lo responsável e protagonista dos seus processos educativos. E, ao trabalhar em grupo, é perceptível uma melhora em suas relações interpessoais, de modo a demonstrar maior compreensão e aceitação pelos colegas, podendo desenvolver assim, relacionamentos mais livres e verdadeiros (ROGERS, 1992, p. 449).

Uma subcategoria emergente que apareceu no protagonismo estudantil foi a Inclusão, que o Participante 2 trouxe em sua entrevista:

*Tem uma, uma atividade que eles gostam muito de fazer porque faziam no ano passado, que era o Jokempô, e aí, é uma atividade que, que essa turma tem uma aluna de **inclusão** e aí, e ela gosta, e ela gosta muito de fazer, e aí eles: “Ô Sor vamos fazer essa atividade do Jokempô, que ela gosta muito de fazer e ela faz direitinho, ela vai pra fila, ela vai em conjunto, ela corre. Vamos fazer, vamos fazer, e a gente”. [...] E aí eu fiquei ali, só intermediando, tentando também entender o jogo deles. Foi um jogo bacana. e eles perceberam isso porque ela participa de todas as atividades. E aí foi uma sugestão bem legal. Eu não sabia que aquela turma gostava, que aquela turma jogava (Participante 2).*

A aluna citada tem síndrome de Down e aprendeu o jogo Jokempô (com deslocamento) nas aulas de Educação Física no ano de 2021, com outra professora,

e o Participante 2 relata que não conhecia tal jogo. Mas a turma já identificou que a aluna participa ativamente quando é essa atividade em aula, ou nos recreios, pois a menina gosta muito. Assim, quando a turma sugere que essa seja a atividade da aula para que a colega possa participar, o Participante 2 percebe que os próprios colegas além de darem a sugestão da atividade também se preocupam para que todos participem, brinquem juntos e se desenvolvam.

Rogers (1985) explica que o conjunto de valores enfatiza a dignidade do indivíduo, dando importância às suas escolhas, significação da responsabilidade e alegria à criatividade do estudante (ROGERS, 1985, p. 102). A importância de oportunizar e garantir a todos os alunos o direito de aprender nas suas diferenças, de maneira que possam participar ativamente da sua aprendizagem, tornando-a efetiva, valorizando habilidades e potencialidades e superando as dificuldades, assim, todos podem exercer o seu papel de maneira digna, independente e responsável (RSBE, 2018). A RSBE (2018) expressa também o foco na autonomia desse estudante, destacando que é uma das principais metas do desenvolvimento humano, o que é construído nas relações interpessoais e com o desenvolvimento dos projetos que tenham a sua intencionalidade (RBSE, 2018, p. 54). E o Participante 3 salienta da troca que acontece entre os colegas, e entre professor e alunos, e da importância dessa participação para o aluno da educação infantil:

*Daí eles vêm e pedem: “Ah eu quero brincar de pega-pega pirâmide”, daí tem que afastar as pernas e passar por baixo pra salvar. Então vai tendo essa troca assim. Eu acho que também é importante para eles, até porque vem deles assim, participam [...]. Então eu já notei que são alunos que buscam mais atividade, que eles querem, por mais que tenham cinco anos, eles querem ser explorados, eles querem brincar de outras coisas. Por mais que a próxima aula seja só jogar a bola de um lado pro outro como o vôlei, eles querem essa mudança assim, sabe. São alunos que **não querem estar numa rotina**, eles querem estar sempre numa... em transformações assim (Participante 3).*

Nesse fragmento do relato do Participante 3, um aspecto foi destacado, o fato de os alunos não quererem estar numa rotina. Crianças dessa idade, cinco anos, gostam de novas descobertas, de aprender coisas novas, gostam de mudanças, querem ser exploradas como o entrevistado relatou. Cabe ao professor estimular o seu aluno das mais diferentes maneiras levando-os a se desenvolver nos diferentes aspectos. Para isso, brincadeiras e jogos são alternativas para o professor, e

sugestões vindas dos estudantes são essenciais para que esse aprendizado seja mais interessante e significativo.

De acordo com a RSBE, “o estudante não recebe passivamente o conteúdo só pela transmissão de saberes, mas é o estudante que, por meio da sua ação, constrói o conhecimento” (RSBE, 2018, p. 29). Essa ideia é complementada pelo Dicastério (2014) ao reforçar que o estudante é o protagonista do seu crescimento e amadurecimento. Cabe ao professor auxiliar continuamente a explicitação dos objetivos individuais, que gradualmente vão se combinando com os objetivos do grupo. Vale ressaltar também que a indicação de recursos e materiais, que talvez os alunos não conheçam é uma tarefa deste professor (ROGERS, 1992).

Dessa maneira, após a análise dos resultados, foram identificadas aproximações possíveis entre as teorias de Carl Rogers e de Dom Bosco a partir do aspecto ‘*Protagonismo estudantil* nas aulas de Educação Física. Isso é exposto nos dados coletados e na análise apresentada.

4.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Outra categoria emergente que foi possível identificar após a pré-análise das entrevistas, foi a categoria que denominei “*Relações interpessoais*”, a qual é possível compreender e relacionar com as teorias de Rogers e Dom Bosco.

Na fala do Participante 1, que trabalha com Educação Infantil e com as séries iniciais do Ensino Fundamental, ele explica que identifica o grupo, e as relações sociais provenientes, como mais significativo para o desenvolvimento dos seus alunos:

*Eu acho que o grupo é muito importante né, eles trabalham assim. **Eles gostam de estar em grupo**, inclusive tem muitas crianças que vêm pra escola nessa faixa etária pra ter vivências com outras crianças [...] a questão social, estar com o outro é uma vivência muito importante, e eles estão precisando dessa vivência, pra desenvolver até a fala, pra desenvolver o conhecimento geral, pra desenvolver a necessidade de estar próximo de alguém. Porque uma criança que está só em casa, ele não tem tantas experiências, o foco é só ele, para ele, com ele né. Essa vivência de escola nessa faixa etária é muito importante. A gente nota assim um desenvolvimento muito grande porque alguns não falavam, estão começando a falar, alguns não subiam, não desciam, estão começando subir e descer né (Participante 1).*

Nesse fragmento da entrevista do Participante 1, ele salienta sobre a importância das vivências com outros alunos, lembrando que essa relação com o outro auxilia no desenvolvimento da fala. E na faixa etária da educação infantil, é muito importante esse contato com o outro, essa experiência de troca com os colegas, no grupo, pois relata que foi possível perceber, ao longo do ano letivo, que alguns estudantes que não falavam, passaram a falar, outros alunos que não subiam ou não desciam nas atividades de aula, agora o fazem.

O aspecto social da criança de educação infantil é um fator de bastante relevância, pois é nessa fase que a criança se percebe enquanto ser que compõe um grupo social. É nessa fase que, ao conviver com o outro, com os colegas, pode desenvolver diferentes habilidades. Por vezes, o aluno não tem convívio com outras crianças da sua idade, de maneira que é na escola que essas relações e interações acontecem.

O Participante 2 também relata sua percepção frente ao desenvolvimento do estudante estando ele dentro de um grupo, de maneira que percebe as relações interpessoais como muito importantes para o seu crescimento:

*Dentro de um grupo eu vejo como um grande desenvolvimento assim nos alunos porque eu estou fazendo muita atividade coletiva assim, não só os esportes, mas **atividades em grupo**, alguma dinâmica de grupo. Então a parte de grupo é o que eu consigo mais avaliar o desenvolvimento deles, porque eu estou sempre fomentando isso né, deles estarem, entender que depois, na vida deles, é isso que eles vão ser cobrados, sabe, de saber trabalhar em grupo, de saber lidar com o outro, de saber lidar com a frustração, de saber lidar com o sim, de saber lidar com o não. Então eu, isso eu consigo avaliar bem e consigo mensurar bem assim a parte do coletivo do grupo. A coletiva a gente consegue desenvolver bem a Educação Física (Participante 2).*

Na fala do Participante 2, ele explica um dos motivos do trabalho em grupo ser realizado nas aulas de Educação Física: para que o aluno saiba conviver e viver em sociedade, propondo ao estudante que ele aprenda a lidar com o outro. Isso é desenvolvido com a prática de esportes e de atividades e jogos coletivos. Assim, o estudante aprende também a lidar com realizações e frustrações, aprende a ouvir o sim e o não, além de, em grupo, ter que resolver problemas.

Ao desenvolver em aula, atividades e jogos em grupo, o professor propõe que os alunos realizem trocas, questionem-se, proponham mudanças e estratégias na busca pelo objetivo comum. Dessa maneira, o aluno, a partir dessa vivência com o outro, acaba por participar ativamente, interagindo com o outro e compreendendo-se

enquanto elemento daquele grupo, e percebendo a sua função e qual a sua prática nesse grupo, o que torna a aprendizagem significativa para este indivíduo.

A Rede Salesiana Brasil de Escolas (2018), tomando por base a Base Nacional Comum Curricular, apresenta que interações, brincadeiras e jogos auxiliam no desenvolvimento e nas aprendizagens dos estudantes, assegurando seu direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer, de modo a constituir o momento, e o espaço, para a socialização e a aprendizagem. Acrescentando a isso, Rogers (1978) descreve que, quando em grupos, os estudantes podem ter vivências breves de maneira a favorecer mudanças pessoais significativas, e enriquecedoras. E essas mudanças podem ser aprendizagens e, como explicam Pinheiro e Batista (2018), para Rogers a maioria da aprendizagem significativa é construída pelo estudante quando este está em ação, ou seja, pela sua prática (PINHEIRO; BATISTA, 2018).

O Participante 3 apresenta na sua fala o trabalho cooperativo que acontece com a socialização e o respeito que acaba por se desenvolver com esse trabalho em grupo: *“Olha, acredito que socialização, primeiramente né, questão de **cooperação entre eles, o respeito**, são algumas questões assim que eu gosto de trabalhar”* (Participante 3).

Nessa fala do Participante 3, ele descreveu que a socialização dos estudantes entre seus pares estimula a cooperação. E isto acontece com o respeito mútuo entre os elementos do grupo, que é uma questão que o entrevistado gosta de trabalhar e desenvolver junto aos seus alunos.

A partir dessa colocação, é possível fazer a relação com o que expõe Pinto (2021), que explica que em oportunidades de trocas com os colegas, os alunos “atribuem significados às situações, aos jeitos de pensar, de agir e de crer” (PINTO, 2021, p. 26). Assim, vão construindo sentido sobre o mundo e sobre si, de modo que passam por um processo de alteridade, desenvolvendo a capacidade de se colocar no lugar do outro. Dessa maneira, o estudante acaba por elaborar novas maneiras de ver e perceber o mundo em cada oportunidade de interação (PINTO, 2021). A autora acrescenta que essa interação leva os alunos a expressarem, por meio de diferentes linguagens, as emoções, os sentimentos, as crenças, os desejos, as recusas, as hipóteses e passam a identificar os próprios limites, potencialidades, vontades, etc. Oliveira (1997) explica, a partir de Vygotsky, que as interações com os colegas, as

relações interpessoais, que vão orientar o processo de desenvolvimento psicológico da criança.

Sberga, Silva e Almeida (2021a) complementam que os estudantes estão em processos de desenvolvimento e, ao longo desse processo, acontecem mudanças em todos os aspectos, “começando pelo físico, passando pelo emocional, cognitivo, afetivo, social, entre outros” (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a, p. 8). Tudo isso faz parte da construção da identidade pessoal e social a qual cada estudante passa.

Para Rogers (1977), o grupo não consiste somente em uma soma de pessoas independentes entre si. O autor salienta sobre a importância de estar num grupo e das percepções e reações de cada aluno no grupo, e do grupo como um todo, sem que nenhuma dessas percepções ou reações possa se sobrepor a outra.

As relações interpessoais em aula são, como define Rogers, “um caminho mais acessível a maior número de pessoas, um campo para novas possibilidades” (ROGERS, 1977, p. 53). Goleman (2015) acrescenta que “aprendizagem social e emocional complementa a vivência acadêmica” (GOLEMAN, 2015, p. 41), que somando-se as duas acontece a educação da criança.

Ao estar em foco com os colegas, Goleman (2015) explica que, somando-se à habilidade social, cooperação e trabalho em equipe, formam a base da empatia. A empatia pode ser definida como a compreensão de como o colega se sente e a sua maneira de pensar acerca do mundo. O autor complementa que quando se trata do outro é importante “ajudar as crianças a cultivar o carinho e a compaixão” (GOLEMAN, 2015, p. 42), pois é necessário mostrar preocupação com o outro e estar disponível para auxiliar.

Os autores Sberga, Silva e Almeida (2021a) alertam que “é necessário que as crianças tenham oportunidades de interagir e de se expressar ativamente de forma individual e em grupos” (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a, p. 20). O Participante 2 relatou sobre alunos com dificuldade de se relacionar, e que aos poucos isso foi mudando:

Eu poderia te citar uns dois ou três que quando começaram não eram inseridos em grupo, não conversavam com ninguém e através de uma aula de, de uma aula não, das aulas de educação física. Não vai ser uma aula que vai mudar [...] ele foi se fazendo presente, foi participando, ele foi colaborando com o grupo. Que eles também têm muito isso, quando o grupo vê que aquela pessoa tem a contribuir. Que tá ajudando, tá colaborando, aí a pessoa acaba sendo aceita né. Se sente presente, empoderada, isso tudo. Com uma autoestima já elevada. Bah, isso daí em todas as turmas têm (Participante 2).

Nesse relato, o Participante 2 descreve casos de alunos que apresentavam dificuldades em se relacionar com os colegas e até com o professor e que ao longo do ano letivo, nas aulas de Educação Física, foram participando aos poucos, contribuindo e se percebendo como elemento daquela turma, daquele grupo. Foi lhes dado espaço para a interação, para colaborar com a turma em determinadas situações. Espaços e incentivos deste tipo auxiliam o estudante a se sentir importante, a se sentir como membro daquele grupo.

Rogers (1985) salienta que não só as pessoas são importantes, mas que os relacionamentos interpessoais também são. E para que a nossa civilização não desapareça, faz-se necessário compreendermos a respeito da liberação do potencial humano, que o aprendizado pode ser maior e que devemos dar atenção intensa e positiva ao lado humano e interpessoal em relação à Educação.

Podemos relacionar esse relato à experiência do “pátio” como é explicado por Dicastério (2014), no qual se criam e se estreitam as relações de amizade e confiança. Nessa proposta de valores, é um lugar adequado para o olhar a cada estudante de maneira até informal, saindo das estruturas formais de modo a estabelecer um ambiente rico em propostas educativas e pastorais (DICASTÉRIO, 2014).

O Participante 4 também colabora nessa linha, ao observar que seus alunos, no pós-pandemia necessitam desses momentos de interação e de relações interpessoais:

*Por eles passarem tanto tempo assim longe um do outro, eu creio que esses momentos em grupo, e **aprendizagem conjunta** ela é muito interessante e ela é primordial né, principalmente por eles saberem, como eles são né, e esse segmento ele é segmento de anos iniciais, eles aprenderem com o outro é fundamental né, porque eu brinco comigo e também brinco e jogo e participo com o outro né. O mundo ele é colaborativo, então desde pequeno a gente conseguir mostrar pra eles que o mundo é colaborativo e que a gente precisa das outras pessoas, seja pra n funções, é aprendizado pra vida né (Participante 4).*

Os momentos em grupo são muito importantes no desenvolvimento dos alunos, visto que a aprendizagem conjunta acontece de maneira muito interessante e colaborativa, o que torna a aprendizagem significativa. O Participante 4 faz o alerta das aulas no pós-pandemia, pois os alunos passaram muito tempo distantes uns dos outros, o que acabou por prejudicar o desenvolvimento desses estudantes.

O Participante 4 explica que o mundo é colaborativo, que cada um de nós precisa das outras pessoas e a escola prepara os alunos para viver na sociedade. Levar os estudantes a perceberem que precisamos uns dos outros para diferentes funções, é aprendizagem que só se tem quando em grupos, com as relações interpessoais.

Assim, nas aulas de Educação Física, os jogos e brincadeiras ocupam lugar importante, bem como os objetos que rodeiam cada indivíduo, histórias, poesias, parábolas e cantos também, que levam o aluno a usar sua imaginação, e despertam em sua mente o interesse na vida. Essas atividades e situações devem ser igualmente valorizadas, de maneira a reconhecer o caráter educativo de cada uma delas, como elementos pedagógicos que vão colaborar na aprendizagem do estudante (SBERGA, SILVA, ALMEIDA, 2021a).

Os autores também sugerem que à medida que o aluno utiliza as dimensões lúdicas, acaba interagindo com o outro, com os objetos e consigo mesmo, de modo que vai desenvolvendo sua linguagem. E lembra que é a linguagem a função que organiza todos os processos mentais, e dá forma ao pensamento (SBERGA, SILVA, ALMEIDA, 2021a).

Rogers (1992) complementa que cada indivíduo é capaz de transformar um grupo, ressignificando cada elemento dele e a si próprio, enquanto componente deste grupo. Explica que quando em grupo, o estudante libera a curiosidade; se permite tomar novas direções de acordo com os seus interesses; questiona e explora os ambientes e situações que se apresentam; e reconhece que "tudo está em processo de mudança" (ROGERS, 1992, p. 126). E ao mesmo tempo, o pensador explica que nem sempre isso se pode alcançar nos grupos, mas, quando alcançado, "torna-se então uma experiência grupal a não ser nunca esquecida" (ROGERS, 1992, p. 126).

Após relacionar as falas dos entrevistados com as teorias desses autores, foi possível perceber que as teorias de Carl Rogers e do Sistema Preventivo de Dom Bosco se aproximam nessa categoria emergente nas aulas de Educação Física.

4.4 AUTONOMIA E EMPODERAMENTO

Na análise das entrevistas, outra categoria emergente que destaco é a Autonomia e Empoderamento. O aluno percebe, nas atividades, jogos e situações das

aulas de Educação Física, que está desenvolvendo a sua autonomia, principalmente em situações que levam ao seu empoderamento.

Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível de maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez, aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa (ROGERS, 1985, p.131).

Rogers (1985) explica sobre a compreensão que o professor deve ter sobre o aluno, suas reações e como acontece a sua aprendizagem. Pinto (2021) acrescenta que “é na relação com o outro que se cultivam a empatia e o respeito à diversidade” (PINTO, 2021, p. 28), sugerindo então que o ambiente coletivo e interativo deva oportunizar que os alunos possam interagir entre si e com diferentes culturas, tempos, espaços, costumes, crença e ritos.

O Participante 1, que dá aulas para a Educação Infantil, descreveu uma situação que ocorreu em aula, quando um aluno relatou que seu dente de leite havia caído:

*“Profe, meu dente caiu”. É uma coisa desse tamanho, mas **“o meu dente” é muito importante**. Uma coisa pequenininha, não tem muito a ver com a Educação Física? Não tem muito a ver, mas também tem, né. Então o que que nós fizemos com este dente? Lavei o dente, lavei a boca. Vamos brincar de passar anel? “Passa anel?” Ninguém conhecia isso, é uma coisa antiga né. É, só que nós não vamos passar anel, nós vamos passar o dente. Bom, este dente parecia um tesouro, porque todo mundo queria receber o dente na mão. Aí tu trabalhava a motricidade fina né. Depois eu passava o anel segurando com dois dedinhos, o anel não, o dente [...] foi uma situação que surgiu na hora, eu não esperava, e foi mega importante. Todo mundo vinha pra outra aula: “Profe, quase o meu está quase [risos] sabe, não nessa linguagem, mas. “Profe, meu dente está mole” (Participante 1).*

O entrevistado relatou como transformou a situação, o cair do dente do aluno, que acontecera em aula, em um momento de interação, de atenção dos alunos e da significação que este aprendizado gerou. Os alunos demonstraram grande interesse pela situação e pelas atividades que foram propostas na sequência pelo professor, de maneira a sugerirem que tal situação poderia acontecer com outros alunos e ficarem na expectativa que seu dente também estaria para cair e que este poderia ser utilizado em alguma atividade de aula. Identifica-se nesse contexto uma situação de confiança dos alunos no seu professor, dando-lhes segurança num momento que para muitos pode ser de dor e que pode deixar a criança assustada.

O aluno da educação infantil encontra-se em uma fase de descobertas e de transição, que Pinto (2021) descreve como a “passagem entre o conhecido e o desconhecido” (PINTO, 2021, p. 136). Acrescenta que nessa transição algumas dúvidas, medos, anseios e receios vão surgir, mas essa passagem deve ocorrer de maneira segura e tranquila, mobilizando o estudo, o planejamento e a intencionalidade.

Essa confiança é trazida por Pinto (2021) ao explicar que “além das interações, as brincadeiras assumem papel central nas experiências relacionadas ao eu, ao outro e ao nós” (PINTO, 2021, p. 29). Descreve que nas brincadeiras o aluno pode criar sentido sobre questões sociais do seu cotidiano, experimentar e vivenciar outros lugares, diferentes formas de ser e ver através do simbolismo, de modo a aprender o respeito aos colegas como são em seu gênero, aspecto étnico-racial e inclusive na questão religiosa.

Situações como essa que aconteceu na aula do Participante 1 levam o aluno de educação infantil a experimentar diferentes possibilidades, de modo a se entender na sua integralidade, percebendo e construindo a sua identidade, alteridade, autonomia, e compreendendo, e acolhendo, do seu jeito, a diversidade (PINTO, 2021).

A autonomia foi um aspecto presente nas falas dos entrevistados, e eles relacionaram com outros aspectos ao longo de suas falas. O Participante 4 explica que os estudantes necessitam de regras, mas salienta que precisam também de uma liberdade: *“claro que eles precisam de regras, mas eles também precisam dessa liberdade pra estar aqui dentro [...] é papel também nosso como educador promover essa **liberdade autônoma** também”* (Participante 4). O professor usa o termo “liberdade autônoma” para expressar a ideia de que os estudantes utilizam esses momentos de liberdade proporcionados pelo professor para desenvolver a sua autonomia. Para Gomes e Rech (2017):

Autonomia significa o único modo de sair da menoridade, agir com liberdade moral e intelectual, no sentido da autonomia não ser apenas aquela em que cada um consegue executar determinadas tarefas e habilidades, mas no pleno sentido de tomar decisões como sujeitos plenos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade em que vivem, compartilhando sentimentos e ações em benefício do bem comum (GOMES; RECH, 2017).

Nesse contexto de o aluno “conseguir executar determinadas tarefas e habilidades”, o Participante 1 relatou que uma das atividades que procura ensinar e

incentivar que seus alunos executem com autonomia é o ato de desvirar seu casaco, suas meias:

Ensinar a desvirar. Ensinar a desvirar meia. [...] Então tudo isso tu vai introduzindo devagarinho, mas vai. Não deixa de ser um autoconhecimento, um autocrescimento. Um incentivo pra ficar independente também. [...] Eles têm que aprender a ser independentes. “A minha mãe que carrega minha mochila”, “Não é pra “minha mãe” que a profe dá aula, é “eu” que tenho que carregar a minha mochila” (Participante 1).

O professor explicou em sua fala sobre o seu incentivo para que seu aluno se torne independente, autônomo. O ato de desvirar suas roupas lhe dá autonomia, e ele não permanece como dependente de um adulto para a resolução desse problema. Aos poucos, o professor vai introduzindo essas práticas de maneira que incentiva também que o estudante conduza a sua mochila, sendo responsável pelos seus pertences e por levar o seu material para a escola ou para casa.

Essa aprendizagem que o Participante 1 descreveu, vai se estruturando pelo protagonismo do aluno nas experiências por ele vividas e por contribuições importantes e concretas que possam acrescentar ao seu processo de aprendizagem, como explica a RSBE (2018).

O Participante 4 também promove a autonomia em suas aulas, e compreende que isso acontece em todas as suas práticas, de maneira a passar confiança aos estudantes, incentivando-os no seu processo de aprendizagem:

*A gente promove autonomia em todas as práticas que a gente faz, porque é o aluno muito por ele assim né. Então o que eu tento fazer nas minhas práticas, que eu fazia com os maiores, agora com os menores, é passar pra eles a confiança. Eu acho que isso é fundamental. Eu passo a confiança de **que ele pode, que ele vai conseguir** (Participante 4).*

A autonomia somada com a confiança que o professor incentiva em seu aluno leva-o a perceber-se como sujeito do seu processo educativo, por meio da reflexão de si próprio e pela análise de seu contexto (RSBE, 2018). Dessa maneira, o aluno estando confiante de si e da sua prática, as aprendizagens são significativas, capaz de tornar o estudante ativo, empático e colaborativo, nos diferentes papéis sociais, contribuindo para as transformações do mundo em que está inserido e do mundo futuro do qual fará parte (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a).

A aprendizagem representa algo complexo e dinâmico, e é através do interesse do aluno e os recursos disponibilizados pelo professor que o discente ganhará autonomia, confiança e a autorrealização no decorrer da vida. De acordo com essa abordagem o aluno se torna agente ativo e interventivo das situações, tornando-se responsável pelo processo (PINHEIRO; BATISTA, 2018, p. 83).

Para o Participante 2, os jogos e esportes coletivos são um meio para desenvolver a autonomia com alunos de ensino fundamental e ensino médio:

*A **autonomia**, vamos ver um exemplo de atividade: quando eles fazem, eu acho, qualquer esporte coletivo. Vou dar exemplo dos jogos: os jogos coletivos que agora a gente vai trabalhar na Olimbosco: que é o handebol, o futsal, o basquete. O aluno no jogo, respeitando as regras, ele tem a autonomia dele pra fazer as jogadas, pra pensar estratégias, pra tentar, pra ter as tomadas de decisão de ataque e defesa. Tem as atividades também que eles gostam muito de fazer que é a conquista de território, pic-bandeira, que a gente desenvolve ali muito também, muito a autonomia deles em tentar fazer estratégia, em tentar levar os colegas junto com eles na conquista de território. (Participante 2).*

Essa fala do Participante 2 explicou a autonomia sob a perspectiva de atividades coletivas como os jogos e as modalidades esportivas. O professor explicitou situações nas quais o estudante pode trabalhar a sua autonomia, desde que respeite as regras dos jogos e esportes coletivos. Ao realizar suas jogadas, a resolução de problemas que surgem no andamento do jogo, e a tomada de decisão, seja no ataque ou na defesa, são exemplos de como o Participante 2 compreende que o aluno desenvolve sua autonomia em aula. Citou também jogos coletivos e cooperativos dos quais os alunos gostam, na busca por realizar diferentes estratégias, ao conduzir junto a si o colega para a realização do objetivo do jogo.

Para Costa e Fernandes (2020), essa aprendizagem leva o estudante a se desenvolver, ganhando dessa maneira uma autonomia em relação a sua vida e aos problemas os quais precisa solucionar. Assim, de acordo com Rogers (1974), o estudante vai se adaptando às novas formas do saber, promovendo a qualidade da sua aprendizagem, que acontece ao participar responsavelmente deste processo (PINHEIRO; BATISTA, 2018, p. 71).

O Participante 2 explicou e exemplificou a autoaprendizagem a partir da fundamentação técnica esportiva, visto que o estudante passa a relacionar aquilo que o professor explica com a sua ação motora na prática esportiva:

*Vou usar como exemplo assim, de novo, os próprios esportes assim. [...] Se a gente trabalhar numa sequência, trabalhar fundamentos, trabalhar o jogo em si, tu vê que o aluno vai se desenvolvendo, vai tendo uma autoaprendizagem, vai refletindo, eles vão dizendo: “Ah, agora eu entendo porque que a regra é essa, porque que eu tenho que, por exemplo, passar desse jeito, porque se eu ficar passando a bola desse jeito a bola não vai chegar”. E eles sempre comentam: “Ah, Sor, agora eu entendi, quando eu faço um arremesso no handebol quicado e a bola vai quicar ali, o goleiro vai ter mais dificuldade em defender, porque ele não vai conseguir pegar aquela bola, porque toca direto o goleiro, quem é acostumado a ser goleiro, vai se jogar numa bola alta, não vai conseguir pegar uma bola quicada”. Então eles vão fazendo **esses insights, essas reflexões e vão se desenvolvendo**, e a cada vez que vai, também a questão da reflexão de gesto, eles vão evoluindo (Participante 2).*

Ao citar falas dos alunos, o Participante 2 descreveu situações de jogo que os estudantes passaram a se dar conta, a refletir de modo que vão aperfeiçoando as suas práticas corporais de acordo com percepções próprias a partir das orientações do professor. A RSBE (2018) explica um dos seus pilares, o “aprender a ser”, que contempla aspectos como:

Sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação e criatividade, intuição e iniciativa, crescimento da inteligência e sabedoria, que favorecem a construção e o enriquecimento da identidade pessoal e coletiva (RSBE, 2018, p. 21).

Sberga, Silva e Almeida (2021a) complementam ao apresentar que contextos favoráveis ao desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicacionais, e habilidades que capacitam os estudantes a se tornarem “agentes do seu próprio saber e construtores de novos horizontes”.

Na linha da teoria de Carl Rogers, Pinheiro e Batista (2018) salientam que o ensino centrado no aluno é capaz de realizar a mudança positiva no processo educacional do estudante. A partir daí, o aluno consegue se transformar desde que “se encontre passível diante ao professor em ativo, refletivo, crítico” (PINHEIRO; BATISTA, 2018, p. 80).

A fala do Participante 4 aborda a autoaprendizagem, a qual o professor descreve que acontece com alguns estudantes. E destaca que há também aqueles estudantes que necessitam de uma atenção um pouco maior:

*O aluno, **ele já começa a avaliar, ele reflete, ele avalia**, ele reflete e executa né [...]. E às vezes ele reproduz com bastante destreza e bastante clareza sem que a gente dê um gatilho pra ele [...]. E a gente também tem o contrário*

ainda né, de crianças que precisam ainda de tu esmiuçar o que tu queres (Participante 4).

O Participante 4 descreve que o aluno, na autoaprendizagem, consegue refletir, avaliar, refletir novamente e depois executar. E acrescenta que esse estudante pode reproduzir as ações propostas anteriormente sem que o professor dê novas orientações. Ele aprendeu aquela ação ao refletir, avaliar, refletir novamente para depois executar. O Participante 4 salienta que alguns estudantes têm maiores dificuldades, exigindo do professor mais explicações daquilo que espera que seus alunos realizem.

É possível relacionar a autoaprendizagem com o que Frison, Ávila e Simão (2018) explicam como autorregulação. As autoras descrevem a autorregulação como o processo de autogerência que o indivíduo exerce sobre seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, considerando “um *self*, capaz de fazer escolhas e de agir sobre si próprio para alcançar resultados” (FRISON; ÁVILA; SIMÃO, 2018, p. 351). Nesse processo de autorregulação, a aprendizagem do estudante acontece de maneira intencional, autônoma e efetiva.

Identificando a autoaprendizagem, o Participante 2 alerta para os estímulos que alguns questionamentos podem dar aos alunos, levando-os a refletir, pensar e a criticar, ou se autocriticar:

*Eu faço essas perguntas direto em diversos esportes, em diversas atividades: Por quê? Por que tu achas que? Para eles terem essa, essa **autoaprendizagem**, não dar respostas prontas assim né. Senão a gente dá tudo amarradinho pra eles, aí não refletem né. Aí senão fica aquela aula repetição de gesto, repetição disso, repetição daquilo. Daí a gente não tá formando pessoas pra refletir, pra autocriticar, se autocriticar, ou criticar algo que está sendo dado, ou que está sendo dado pra eles. [...] Já se a gente não, não fazer esse, essa ação com eles de eles refletirem, eles vão sair dali pensando “Bah, eu não fiz nada na aula hoje” (Participante 2).*

O Participante 2 apresentou em sua entrevista que, para estimular que seus alunos reflitam e pensem sobre determinadas situações de aula, ele faz questionamentos aos estudantes, a fim de levá-los à compreensão, reflexão e crítica. E explicou que, se propuser apenas a repetição de diferentes movimentos, sem levar os alunos à compreensão sobre o porquê de estarem executando aquela ação, o aluno pode sair da aula achando que não aprendeu nada em aula.

A fala do Participante 2 vai ao encontro da teoria de Rogers, explicada por Costa e Fernandes (2020), que esclarece que a meta do ensino centrado no aluno é

de contribuir na formação de sujeitos críticos, capazes de fazer escolhas, de ter iniciativas próprias, de reconhecer a contribuição dos outros, bem como, da solidariedade, de adquirir conhecimentos e deles se servir para a solução de problemas, enfim de uma formação no sentido da autonomia. É uma tentativa de encontrar um método que possa atingir uma meta democrática (COSTA; FERNANDES, 2020, p. 24-25).

Na teoria de Rogers, o ensino e a aprendizagem dependem do conhecimento autodescoberto do estudante, obtido a partir da experiência pessoal, e de quando o sujeito é orientado a se colocar mais aberto às suas experiências, de maneira a vivenciá-las de modo integralizado (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018). Para Rogers, “tudo que é aprendido de forma significativa é o que se torna consciente” (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 165), levando a mudanças significativas na personalidade do estudante.

É papel da escola colaborar no desenvolvimento integral dos estudantes, visto que promove e facilita o acesso aos bens socioculturais. Para os autores, o objetivo para o estudante “é o de aprender, de refletir, de construir conhecimentos e de dominar instrumentos específicos que lhe possibilitam as aprendizagens” (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a, p. 13). A tudo isso, esses autores chamam de conhecimento formal.

O Participante 2 relatou sobre o empoderamento que os alunos podem desenvolver a partir de situações cotidianas de aula:

*Algumas atividades que a gente vai fazendo e a gente vai também trabalhando a questão da autoestima, da autoestima do aluno, a gente vê essa questão de **empoderamento**. [...] Tu tem que ensinar o gesto técnico, como faz de forma correta, porque o aluno não tinha essa informação, ele pegava e sacava de qualquer jeito. E aí tu vê aquele aluno, tu só mostra a posição e perna, como é que é, o joelho fletido, pá, e movimento do braço e ele não erra mais saque. Ele faz todo o saque direitinho, ele acerta tudo. Então esse é um exemplo, que tu vê que o aluno, naquela modalidade, naquela atividade ele se sentiu empoderado, ele se sente. Isso faz com que ele também se sinta mais motivado e empoderado a querer continuar fazendo aquela modalidade (Participante 2).*

Nesse trecho da entrevista do Participante 2, ele explicou que ao trabalhar a autoestima, muitas vezes percebe essa questão do empoderamento. Relatou sobre questões técnicas de execução de movimentos esportivos, especificamente exemplificou sobre o gesto motor para a execução do saque do vôlei, que o professor ensina o gesto técnico da maneira que deve ser executado e o estudante passa a

realizar os movimentos corretamente, de maneira que passa a acertar o saque do vôlei. Quando o aluno não acerta o movimento e aprende a execução correta e passa a acertar, ele percebe que aprendeu, se sente capaz, o que dá um empoderamento para este estudante. Isso o deixa interessado e motivado para seguir acertando aquele movimento e até se interesse mais por aquela prática esportiva.

A partir da fala do entrevistado, podemos relacionar os objetivos do professor em aula com um trecho de Sberga, Silva e Almeida (2021a), que apresentam como é concebida e organizada a escola salesiana:

É concebida e organizada como espaço de construção de conhecimentos, de convivência, de interação, de expressão das subjetividades, pautadas no respeito à diversidade, à solidariedade e à cidadania, que possibilitam a ampliação das experiências humanas e potencializam as aprendizagens [...] Os estudantes encontram, assim, contextos favoráveis ao desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicacionais (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a, p. 13).

E o pensamento rogeriano, para Costa e Fernandes (2020), se constitui em uma educação para a consciência crítica, para a autonomia e para a emancipação, deixando de lado os modelos de educação tradicional, conservador, reprodutivista e conteudista. Os autores explicam os efeitos positivos do ensino centrado no aluno, tais como: “a liberdade, a autonomia, a autocrítica, a autoconfiança, a aprendizagem significativa processual e contínua” (COSTA; FERNANDES, 2020, p. 26).

Nesse mesmo contexto do empoderamento, a partir das conquistas realizadas nas aulas de Educação Física, o Participante 3 descreveu situações em que percebeu isso nos seus alunos:

*Inclusive nessas **pequenas conquistas** que vai de tocar a bola pra cima e segurar a bola no ar. Picar a bola com uma mão e com a outra. Atividades com bola eu vejo que eles têm muita dificuldade e quando eles acertam, eles ficam muito felizes. Dá um sorriso neles e eles vão embora muito alegres assim, chega a ser bonito de ver e presenciar assim. (Participante 3).*

Para alunos da educação infantil, pequenas conquistas motoras são muito significativas. O Participante 3 relatou situações de aula em que os alunos sentiram-se empoderados. O simples fato de jogar uma bola para o alto e conseguir agarrá-la, a tentativa de sucesso de quicar, driblar, a bola com uma das mãos apenas, são fatos que levam os alunos a sentirem-se confiantes e empoderados das suas capacidades e habilidades que estão sendo construídas.

Pinheiro e Batista (2018) explicam que, de acordo com Carl Rogers (1985), o professor é um criador de oportunidades, e este deve incentivar, possibilitar autonomia, impulsionar e promover ações voltadas para o crescimento dos seus alunos. Nesse mesmo sentido, a RSBE (2018) descreve a busca por uma educação integral, inclusiva e interdisciplinar e procurar estruturá-la pautando-se no “desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores” (RSBE, 2018, p. 6), para que o ensino seja contextualizado e significativo para o estudante, na intenção de motivá-lo a seguir sua vida acadêmica.

O Participante 4 contextualizou uma situação que observou durante a semana de jogos, a Olimbosco, das séries finais do ensino fundamental e ensino médio em que identificou como empoderamento daquela juventude que ali se apresentou:

Eles criaram uma liberdade, um empoderamento e uma confiança sabendo “Oh meu, na Olimbosco eu vou trazer e vou levantar essa bandeira porque eu acho que é importante, é o que eu sinto e eu vejo que os professores não me tolhem de eu fazer isso, a instituição também não”. [...] eu não posso tolher eles, eu tenho que respeitar cada individualidade e quando a gente fala de preconceito, é combater de todas as formas (Participante 4).

A situação descrita pelo Participante 4 relaciona-se ao empoderamento que este professor, que dá aula para as turmas de séries iniciais do ensino fundamental, observou durante a semana de jogos do colégio. Ele identificou que uma das turmas levou uma bandeira da diversidade, levantou essa bandeira e nenhum aluno foi tolhido de se expressar. O professor expressou o seu respeito que não só os professores tiveram, bem como a instituição também, de respeitar as individualidades desses alunos e de não agir com preconceito, que deve ser combatido de todas as formas.

A Rede Salesiana Brasil de Escolas (2018) explica que

todos os participantes do projeto pedagógico tomem cada vez mais consciência de suas identidades, suas diferenças, responsabilidades e avanços, na busca do discernimento necessário para a compreensão das mais variadas conjunturas sociais (RSBE, 2018, p. 23).

Assim, se complementa com o que descrevem Pinheiro e Batista (2018) sobre a aprendizagem significativa da teoria de Rogers, que “auxilia na obtenção de valores comportamentais como autonomia, confiança, empoderamento” (PINHEIRO; BATISTA, 2018, p. 80). Como descreveu o Participante 4 nessa situação específica na sua entrevista.

Na entrevista do Participante 4 foi possível identificar uma subcategoria dentro da Autonomia e Empoderamento, que é a Inclusão e o Protagonismo:

*Nas inclusões assim eu acho bastante importante [...] ela tem que ser também centrada nele né, no aluno. [...] a gente conseguir trazer o protagonismo pra esse aluno que necessita de uma atenção, que necessita estar também se mexendo, se movimentando e propor, eu acho fundamental né [...] todas as minhas aprendizagens dentro da escola e fora são muito centradas nisso, de fazer com que o aluno seja protagonista e que traga, que ele **participe como atuante** sabe. [...] eu gosto que eles participem, [...] eu gosto que eles se sintam muito inseridos e tenham vontade de fazer [...] e isso eles levam pra vida, eles vão fazendo, eles vão executando, isso pra mim é muito legal de ver [...] é ver esse protagonismo, é ver eles afim, é ver eles questionando, é ver eles buscando, eles pesquisando, eles buscando outras alternativas (Participante 4).*

Nesse relato do Participante 4 é possível perceber a preocupação com a inclusão de todos, para que todos os alunos, sem distinção, tenham o seu protagonismo dentro da sua aprendizagem. O professor descreveu sobre a necessidade de atenção para que os alunos participem ativamente das aulas de educação física, se mexendo, se movimentando e participando de maneira atuante nas aulas. Da importância de que todos estejam inseridos, e se sintam, e tenham vontade de realizar as atividades propostas em aula para que a aprendizagem de cada aluno seja significativa dentro do seu contexto.

Para Lima, Barbosa e Peixoto (2018), a inclusão é pautada na forma como a escola percebe e lida com as diferenças, não é somente permitir que uma criança com necessidades educacionais especiais seja integrada a escola, é proporcionar igualdade, respeito e condições favoráveis para a aprendizagem e interação com os colegas, professores, colaboradores e toda a comunidade escolar (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 168). As autoras descrevem a compreensão de Rogers sobre a inclusão:

Rogers enfatiza que a inclusão como um processo, conjectura uma constante evolução, antecipa a concepção do “eu” do indivíduo que se estabelece nesse processo. Por meio das interações que são estabelecidas entre as pessoas, conforme se tornam um “outro” para algum sujeito, em um entrelaçado de “eus”, que se constituem cotidianamente. Sendo assim, o “eu” é um componente individual, singular e peculiar de cada indivíduo, que quando articulado com o de outro, forma conexões, e quanto mais entrelaçado com várias pessoas, mais os sujeitos evoluem e interagem socialmente (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 169).

Sberga, Silva e Almeida (2021a) explicam que a escola tem o compromisso de desenvolver um trabalho pedagógico-educativo-pastoral de inclusão, seguindo as determinações legais e de acordo com as orientações de profissionais com especialização nessa área.

Pinheiro e Batista (2018) destacam que, seguindo a teoria de Rogers, “a aprendizagem significativa auxilia na obtenção de valores comportamentais como autonomia, confiança, empoderamento” (PINHEIRO; BATISTA, 2018, p. 80). O aluno se percebe numa educação facilitadora, em que deseja aprender, criar e desenvolver-se identificando assim, a aprendizagem de modo significativo. Para participar desse contexto, Da Silva Souza (2021) explica que “o aluno deve assumir com responsabilidade esse processo de aprendizagem significativa” (DA SILVA SOUZA, 2021, p. 1913).

Ao final da análise da categoria emergente Autonomia e Empoderamento foi possível perceber que as falas dos entrevistados se relacionam com as teorias de Carl Rogers e Dom Bosco, bem como a aproximação dessa categoria nas aulas de Educação Física.

4.5 QUADRO-RESUMO

Tendo em vista as aproximações entre Rogers e Dom Bosco identificadas e expostas na análise de resultados, é possível resumir os achados da pesquisa em um quadro-resumo.

Quadro 2: Resumo das teorias de Rogers e do Sistema Preventivo

	Aprendizagem Centrada no Aluno, de Carl Rogers	Sistema Preventivo de Dom Bosco
<i>O fazer docente e a sua prática</i>	<p>Facilitação do aprendizado (ROGERS, 1992, p. 444).</p> <p>Natural potencialidade de aprender [...] São ambivalentemente ansiosos de desenvolver-se e aprender (ROGERS, 1978, p. 159-160).</p> <p>Líder organiza e disponibiliza recursos para que os alunos possam utilizar no seu aprendizado</p>	<p>Estudante constrói o seu conhecimento (RSBE, 2018, p. 29).</p> <p>Professor aprende o que o aluno já construiu com o conhecimento para aprendizagens futuras. Professor, além de ensinar aprende, e o aluno, além de aprender, ensina (RSBE, 2018, p. 30).</p> <p>Materiais organizados e</p>

	<p>(ROGERS, 1992).</p> <p>Criar uma atmosfera de sala de aula relativamente livre de tensões e pressões emocionais, e que assim as consequências serão diferentes das observadas em situações onde tais condições não existem (ROGERS, 1992, p. 448).</p> <p>Aceitar os alunos como eles são, permite que expressem seus sentimentos e atitudes livremente sem condenação ou julgamentos (ROGERS, 1992, p. 448).</p> <p>Aceitar as metas, opiniões e atitudes como expressões legítimas de estrutura de referência interna do aluno (ROGERS, 1992, p. 486)</p> <p>O professor deve criar uma atmosfera de permissividade e compreensão, que respeite a identidade e a individualidade de propósitos de cada aluno (ROGERS, 1992, p. 449).</p> <p>Sente necessidade de ser responsável por suas próprias interpretações e insights (ROGERS, 1992, p. 449).</p>	<p>reorganizados de maneira estética e desafiadora, estimulando o protagonismo infantil (PINTO, 2021, p. 15) e formando a ação criadora (PINTO, 2021, p. 33).</p> <p>Explorar cotidianamente, em ambientes internos e externos, objetos e materiais com diferentes odores, cores, texturas, temperaturas (PINTO, 2021, p. 124).</p> <p>Por meio da reflexão de si e pela análise de múltiplos contextos concretos de sua vida que a aprendizagem vai se estruturando pelo protagonismo em suas experiências e pelas suas contribuições que são importantes, concretas e de muito valor (RSBE, 2018, p. 30).</p> <p>Construir com os estudantes uma proposta de ensino e aprendizagem [...] promoção de futuro que propõe a superação da exclusão, da indiferença, das violências e da degradação dos ambientes, na busca da fraternidade universal (RSBE, 2018, p. 30-31).</p> <p>O estudante não recebe passivamente o conteúdo, mas através da sua ação, constrói seu conhecimento (RSBE, 2018)</p> <p>É um processo de personalização e socialização que deve ser valorizado (RSBE, 2018, p. 29).</p>
Protagonismo Estudantil	<p>Quando o professor apresenta atitudes que criam uma atmosfera adequada, aceita os alunos como são, [...] permite que os alunos expressem seus sentimentos e atitudes livremente (ROGERS, 1992, p. 448).</p> <p>A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo [...] quando o aluno</p>	<p>O ambiente educativo salesiano proporciona um clima acolhedor e se configura como um espaço de diálogo, de construção coletiva, de aprendizagem mútua e colaborativa, dando a todos voz e vez, buscando o seu protagonismo no seu processo de aprendizagem (RSBE, 2018).</p> <p>Ao participar das escolhas para as atividades de aula, o estudante se</p>

	<p>escolhe suas direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, formula problemas que lhe dizem respeito [...] é evidente que a aprendizagem participada é muito mais eficaz (ROGERS, 1978, p. 163)</p> <p>O aluno sente necessidade de ser responsável por suas interpretações e insights (ROGERS, 1992, p. 449).</p> <p>Cria-se uma atmosfera de permissividade, aceitação e confiança na responsabilidade do aluno (ROGERS, 1992, p. 454).</p> <p>A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos (ROGERS, 1978, p. 160).</p> <p>Respeitar a identidade e a individualidade de propósitos de cada aluno (ROGERS, 1992, p. 449).</p> <p>É perceptível uma melhora em suas relações interpessoais, de modo a demonstrar maior compreensão e aceitação pelos colegas, podendo desenvolver assim, relacionamentos mais livres e verdadeiros (ROGERS, 1992, p. 449).</p> <p>O conjunto de valores enfatiza a dignidade do indivíduo, dando importância às suas escolhas, significação da responsabilidade e alegria à criatividade do estudante (ROGERS, 1986, p. 102).</p>	<p>sente corresponsável pelo seu itinerário educativo (RSBE, 2018, p. 27).</p> <p>A participação do estudante ao sugerir atividades para as aulas favorece a sua colaboração (DICASTÉRIO, 2014, p. 122)</p> <p>Torna-se agente do seu próprio saber e construtor de novos horizontes (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a, p. 13).</p> <p>A construção do conhecimento é algo desafiador, pois busca promover e incentivar as aprendizagens autônomas e não apenas transmitir informações (RSBE, 2018).</p> <p>As práticas das relações significativas entre o brincar e o aprender devem alcançar o equilíbrio entre as atividades iniciadas pela criança de forma espontânea (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a, p. 19).</p> <p>Processos de personalização e crescimento da consciência, educa as motivações que orientam suas opções e sua capacidade crítica” (DICASTÉRIO, 2014, p. 122).</p> <p>Oportunizar e garantir a todos os alunos o direito de aprender nas suas diferenças, de maneira que possam participar ativamente da sua aprendizagem, tornando-a efetiva, valorizando habilidades e potencialidades e superando as dificuldades, assim, todos podem exercer o seu papel de maneira digna, independente e responsável (RSBE, 2018).</p> <p>O estudante é o protagonista do seu crescimento e amadurecimento (DICASTÉRIO, 2014).</p>
Relações interpessoais	Quando em grupos, os estudantes podem ter vivências breves de maneira a favorecer mudanças	Interações, brincadeiras e jogos auxiliam no desenvolvimento e nas aprendizagens dos estudantes,

	<p>personais significativas, e enriquecedoras (ROGERS, 1977, p. 52).</p> <p>A maioria da aprendizagem significativa é adquirida pelo estudante quando este está em ação, ou seja, pela sua prática (PINHEIRO; BATISTA, 2018).</p> <p>O grupo não consiste somente numa soma de pessoas independentes entre si; as percepções e reações de cada aluno no grupo, e do grupo como um todo, sem que nenhuma dessas percepções ou reações possa se sobrepor a outra (ROGERS, 1977).</p> <p>As relações interpessoais em aula são um caminho mais acessível a maior número de pessoas, um campo para novas possibilidades (ROGERS, 1977, p. 53).</p> <p>As pessoas importam e os relacionamentos interpessoais são importantes (ROGERS, 1985).</p> <p>Cada indivíduo é capaz de transformar um grupo, ressignificando cada elemento dele e a si próprio, enquanto componente deste grupo (ROGERS, 1992, p. 126).</p> <p>Quando em grupo, o estudante libera a curiosidade; se permite tomar novas direções de acordo com os seus interesses; questiona e explora os ambientes e situações que se apresentam; e reconhece que tudo está em processo de mudança. Nem sempre isso se pode alcançar nos grupos mas, quando alcançado, torna-se então uma experiência grupal a não ser nunca esquecida (ROGERS, 1992, p. 126).</p>	<p>assegurando seu direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer, de modo a constituir o momento, e o espaço, para a socialização e a aprendizagem (RSBE, 2021).</p> <p>Em oportunidades de trocas com os colegas, os alunos atribuem significados às situações, aos jeitos de pensar, de agir e de crer (PINTO, 2021, p. 26).</p> <p>Essa interação leva os alunos a expressarem, através de diferentes linguagens, as emoções, os sentimentos, as crenças, os desejos, as recusas, as hipóteses e passam a identificar os próprios limites, potencialidades, vontades, etc. (PINTO, 2021).</p> <p>Os estudantes estão em processos de desenvolvimento, e ao longo desse processo acontecem mudanças em todos os aspectos, começando pelo físico, passando pelo emocional, cognitivo, afetivo, social, entre outros (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a, p. 8).</p> <p>É necessário que as crianças tenham oportunidades de interagir e de se expressar ativamente de forma individual e em grupos (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a, p. 20).</p> <p>À medida que o aluno utiliza as dimensões lúdicas, acaba interagindo com o outro, com os objetos e consigo mesmo, de modo que vai desenvolvendo sua linguagem (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021a, p. 22).</p>
Autonomia e Empoderamento	<p>A aprendizagem representa algo complexo e dinâmico, e é através do interesse do aluno e os recursos</p>	<p>O aluno da educação infantil encontra-se em uma fase de descobertas e de transição a</p>

	<p>disponibilizados pelo professor que o discente ganhará autonomia, confiança e a autorrealização no decorrer da vida. De acordo com essa abordagem o aluno se torna agente ativo e interventivo das situações, tornando-se responsável pelo processo (PINHEIRO; BATISTA, 2018, p. 83).</p> <p>A aprendizagem leva o estudante a se desenvolver, ganhando dessa maneira uma autonomia em relação a sua vida e aos problemas os quais precisa solucionar (COSTA; FERNANDES, 2020).</p> <p>Para Rogers (1974), o estudante vai se adaptando às novas formas do saber, promovendo a qualidade da sua aprendizagem, que acontece ao participar responsavelmente deste processo (PINHEIRO; BATISTA, 2018).</p> <p>O Ensino Centrado no Aluno é capaz de realizar a mudança positiva no processo educacional do estudante. A partir daí, o aluno consegue se transformar desde que se encontre passível diante ao professor em ativo, refletivo, crítico (PINHEIRO; BATISTA, 2018, p. 80).</p> <p>A meta do ensino centrado no aluno é contribuir na formação de sujeitos críticos, capazes de fazer escolhas, de ter iniciativas próprias, de reconhecer a contribuição dos outros, bem como, da solidariedade, de adquirir conhecimentos e deles se servir para a solução de problemas, enfim de uma formação no sentido da autonomia. É uma tentativa de encontrar um método que possa atingir uma meta democrática (COSTA; FERNANDES, 2020, p. 24-25).</p> <p>O ensino e a aprendizagem dependem do conhecimento auto descoberto do estudante, obtido a</p>	<p>passagem entre o conhecido e o desconhecido. Nessa transição algumas dúvidas, medos, anseios e receios vão surgir, mas essa passagem deve ocorrer de maneira segura e tranquila, mobilizando o estudo, o planejamento e a intencionalidade (PINTO, 2021).</p> <p>Experimentar diferentes possibilidades, de modo a se entender na sua integralidade, percebendo e construindo a sua identidade, alteridade, autonomia, e compreendendo, e acolhendo, do seu jeito, a diversidade (PINTO, 2021, p. 29).</p> <p>A autonomia somada com a confiança que o professor incentiva em seu aluno leva-o a perceber-se como sujeito do seu processo educativo, por meio da reflexão de si próprio e pela análise de seu contexto (RSBE, 2018).</p> <p>O aluno estando confiante de si e da sua prática, as aprendizagens são significativas, capaz de tornar o estudante ativo, empático e colaborativo, nos diferentes papéis sociais, contribuindo para as transformações do mundo em que está inserido e do mundo futuro do qual fará parte (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021).</p> <p>O “aprender a ser”, que contempla aspectos como [...] sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação e criatividade, intuição e iniciativa, crescimento da inteligência e sabedoria, que favorecem a construção e o enriquecimento da identidade pessoal e coletiva (RSBE, 2018, p. 21).</p> <p>É papel da escola colaborar no desenvolvimento integral dos estudantes, visto que promove e</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>partir da experiência pessoal, e de quando o sujeito é orientado a se colocar mais aberto às suas experiências, de maneira a vivenciá-las de modo integralizado (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018).</p> <p>Se constitui numa educação para a consciência crítica, para a autonomia e para a emancipação, deixando de lado os modelos de educação tradicional, conservador, reprodutivista e conteudista. Os efeitos positivos do ensino centrado no aluno, tais como: a liberdade, a autonomia, a autocrítica, a autoconfiança, a aprendizagem significativa processual e contínua (COSTA; FERNANDES, 2020).</p> <p>O professor é um criador de oportunidades, e este deve incentivar, possibilitar autonomia, impulsionar e promover ações voltadas para o crescimento dos seus alunos (ROGERS, 1985).</p> <p>A aprendizagem significativa “auxilia na obtenção de valores comportamentais como autonomia, confiança, empoderamento” (PINHEIRO; BATISTA, 2018, p. 80).</p> <p>A inclusão não é somente permitir que uma criança com necessidades educativas especiais seja integrada a escola, é proporcionar igualdade, respeito e condições favoráveis para a aprendizagem e interação com os colegas, professores, colaboradores e toda a comunidade escolar (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018).</p> <p>Rogers enfatiza que a inclusão como um processo, conjectura uma constante evolução, antecipa a concepção do “eu” do indivíduo que se estabelece nesse processo. Por meio das interações que são estabelecidas entre as pessoas, conforme se tornam um “outro” para algum sujeito, em um entrelaçado de</p>	<p>facilita o acesso aos bens socioculturais. O objetivo do estudante é o de aprender, de refletir, de construir conhecimentos e de dominar instrumentos específicos que lhe possibilitam as aprendizagens (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021).</p> <p>A escola salesiana é concebida e organizada como espaço de construção de conhecimentos, de convivência, de interação, de expressão das subjetividades, pautadas no respeito à diversidade, à solidariedade e à cidadania, que possibilitam a ampliação das experiências humanas e potencializam as aprendizagens [...]. Os estudantes encontram, assim, contextos favoráveis ao desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicacionais (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021).</p> <p>A busca por uma educação integral, inclusiva e interdisciplinar e procurar estruturá-la pautando-se no “desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores” (RSBE, 2018).</p> <p>Todos os participantes do projeto pedagógico tomem cada vez mais consciência de suas identidades, suas diferenças, responsabilidades e avanços, na busca do discernimento necessário para a compreensão das mais variadas conjunturas sociais (RSBE, 2018, p. 23).</p> <p>A escola tem o compromisso de desenvolver um trabalho pedagógico-educativo-pastoral de inclusão, seguindo as determinações legais e de acordo com as orientações de profissionais com especialização nessa área (SBERGA; SILVA; ALMEIDA, 2021).</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>“eus”, que se constituem cotidianamente. Sendo assim, o “eu” é um componente individual, singular e peculiar de cada indivíduo, que quando articulado com o de outro, forma conexões, e quanto mais entrelaçado com várias pessoas, mais os sujeitos evoluem e interagem socialmente (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p. 169).</p> <p>“A aprendizagem significativa auxilia na obtenção de valores comportamentais como autonomia, confiança, empoderamento” (PINHEIRO; BATISTA, 2018, p. 80).</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Da autora (2023).

Após a apresentação de falas dos Participantes da pesquisa e a relação com as ideias de Carl Rogers e Dom Bosco, bem como alguns outros autores, foi possível resumir os achados de ambas as teorias, que estão expostos no Quadro 2.

Dessa maneira, é possível afirmar que existem aproximações entre a teoria de Carl Rogers e a proposta pedagógico-evangelizadora de Dom Bosco, Aprendizagem Centrada no Aluno e Sistema Preventivo, respectivamente. Assim demonstram, por exemplo, situações como grupos e relações interpessoais, trabalho do professor e facilitador do processo, valores e princípios, protagonismo estudantil e agente ativo, além de autonomia e empoderamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a identificar as aproximações possíveis entre a teoria de Carl Rogers, Aprendizagem Centrada no Aluno, e o Sistema Preventivo de Dom Bosco, nas aulas de Educação Física de uma escola salesiana do município de Porto Alegre/RS. Para isso, leituras e pesquisa bibliográfica acerca de ambas as teorias, análise de documentos da escola salesiana e da Rede Salesiana Brasil de Escola foram feitas, além da realização de entrevistas com os professores da disciplina de Educação Física da escola citada.

Foi possível identificar aproximações entre a teoria e a proposta pedagógico-evangelizadora ao longo do levantamento teórico para esta pesquisa, pois ambas se destinam à ação educativa e apresentam características que se assemelham e se complementam. Carl Rogers e Dom Bosco basearam seus trabalhos em o estudante ser o centro e o protagonista da sua aprendizagem.

Após a realização das entrevistas com os participantes da pesquisa, os professores de Educação Física, foi possível definir, a partir das suas falas, categorias emergentes que descrevem o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física: o fazer pedagógico docente, relações interpessoais, protagonismo estudantil, autonomia e empoderamento. Ao relacionar essas falas com os estudos acerca das teorias, pode-se chegar à conclusão de que existem aproximações entre as teorias da Aprendizagem Centrada no Aluno e o Sistema Preventivo de Dom Bosco nas aulas de Educação Física.

Neste capítulo serão retomados alguns escritos dos diferentes autores que embasaram a discussão dos resultados a fim de realizar as considerações finais acerca desta pesquisa.

Quanto ao fazer docente e sua prática, é possível resumir os resultados da análise como segue. Para os teóricos, o indivíduo tem potencial para aprender, o professor facilita esse aprendizado, de maneira a organizar e disponibilizar materiais e recursos, de forma desafiadora, para que os alunos possam utilizá-los no seu aprendizado, estimulando o protagonismo e formando a ação criadora. Isso permite que os alunos explorem os ambientes e os materiais e se expressem com seus sentimentos e atitudes livremente, sem condenação ou julgamentos. O professor deve criar uma atmosfera livre de tensões e de pressões emocionais, pois assim as consequências serão diferentes, pois a reflexão de si e a análise de múltiplos

contextos concretos vão estruturando o protagonismo, e o estudante sente a necessidade de ser responsável pelas suas interpretações e *insights*, de modo que vai construindo o seu conhecimento. É um processo de personalização e socialização que deve ser valorizado.

Diante da pesquisa aqui realizada, verificou-se que o professor, sob o olhar de Rogers, foi-se atualizando ao longo do tempo.

Quanto ao protagonismo estudantil, quando o professor apresenta atitudes e cria uma atmosfera na qual aceita os alunos como são, proporcionando um ambiente acolhedor e de diálogo, de construção coletiva, de aprendizagem mútua e colaborativa, leva o aluno ao protagonismo do seu processo de aprendizagem. A participação do estudante na escolha e na sugestão das atividades favorece a sua colaboração e leva-o a sentir-se corresponsável pelo seu itinerário educativo. O estudante torna-se agente do seu próprio saber, construtor de novos horizontes, pois é respeitada a individualidade e identidade de cada aluno. A aprendizagem se torna significativa quando o aluno passa a relacionar o que é visto em aula com os seus objetivos e os seus conhecimentos prévios. É a promoção da aprendizagem autônoma, e não apenas a transmissão de informações pelo professor, que oportuniza e garante a todos os alunos o direito de aprender nas suas diferenças, de modo a participar ativamente das aulas, valorizando suas habilidades e potencialidades e superando as dificuldades. Assim também dá importância às escolhas dos estudantes, significação da responsabilidade e alegria à criatividade do estudante, dando a ele a chance de exercer o seu papel de maneira digna, independente e responsável. O estudante é o protagonista do seu crescimento e amadurecimento.

As relações interpessoais, as interações, brincadeiras e jogos coletivos auxiliam no desenvolvimento e nas aprendizagens dos alunos. Quando em grupos, eles convivem, brincam, participam, exploram, expressam, se conhecem e se socializam favorecendo mudanças pessoais significativas e enriquecedoras. Em oportunidades de trocas com os colegas, os alunos atribuem significado às situações, aos jeitos de pensar e de agir. A maioria da aprendizagem significativa é adquirida pelo estudante quando está em ação, pela sua prática. A interação com os colegas é necessária e importante, e leva os alunos a se expressarem através das diferentes linguagens, as emoções, os sentimentos, as crenças, os desejos, as recusas, as hipóteses, além de passarem a identificar os próprios limites, potencialidades, vontades, etc. As relações interpessoais são um campo para novas possibilidades.

Cada indivíduo é capaz de transformar um grupo, ressignificando cada elemento dele e a si próprio. Quando está em grupo, o estudante se permite tomar novas direções, questionar e explorar os ambientes e as situações que se apresentam. Isso nem sempre é possível de se alcançar, mas quando alcançado, se torna uma experiência em grupo que nunca vai ser esquecida.

Em relação à autonomia e o empoderamento, a aprendizagem é algo complexo e dinâmico, mas por meio do interesse do aluno e os recursos que são disponibilizados pelo professor que o discente ganhará autonomia, confiança e se auto realizará ao longo da sua vida. O aluno se torna agente ativo e interventivo das situações, de modo que se torna responsável pelo seu processo de aprendizagem. Algumas dúvidas, medos, anseios e receios vão surgir. O estudante deve experimentar diferentes possibilidades, de modo a se entender na sua integralidade, percebendo e construindo a sua identidade, alteridade, autonomia, e compreendendo, e acolhendo, do seu jeito, a diversidade. A aprendizagem leva o estudante a se desenvolver, ganhando certa autonomia em relação a sua vida e aos problemas os quais precisa solucionar. Quando o professor incentiva a confiança do estudante nele mesmo, soma-se a autonomia e leva-o a perceber-se como sujeito do seu processo educativo, por meio da reflexão de si próprio e pela análise de seu contexto. Isso contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de fazer escolhas, de ter iniciativas próprias, de reconhecer a contribuição dos outros, tornando o estudante ativo, empático e colaborativo, nos diferentes papéis sociais, de maneira que ele vai contribuir para as transformações do mundo em que está inserido.

O ensino e a aprendizagem dependem do conhecimento autodescoberto do estudante, obtido a partir da experiência pessoal. É papel da escola colaborar no desenvolvimento integral desses estudantes, pois é ela que promove e facilita o acesso aos bens socioculturais. Aprender, refletir, construir conhecimentos e dominar instrumentos específicos que possibilitam aprendizagens aos estudantes, isso constitui uma educação para a consciência crítica, para a autonomia e para a emancipação. Desse modo, são efeitos positivos do ensino centrado no aluno: a liberdade, a autonomia, a autocrítica, a autoconfiança, a aprendizagem significativa processual e contínua. A escola salesiana é concebida e organizada como espaço de construção de conhecimentos, de convivência, de interação, de expressão das subjetividades, pautadas no respeito à diversidade, à solidariedade e à cidadania, que possibilitam a ampliação das experiências humanas e potencializam as

aprendizagens. Assim, os estudantes encontram contextos favoráveis ao desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicacionais, na busca por uma educação integral, inclusiva e interdisciplinar e na procura por estruturá-la pautando-se no desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores.

A inclusão não é somente a integração de uma criança com necessidades educativas especiais à escola; é o ato de proporcionar igualdade, respeito e condições favoráveis para a aprendizagem desse aluno e interação com os colegas, professores e toda a comunidade escolar. É importante que todos os envolvidos no projeto pedagógico tomem cada vez mais consciência de suas identidades, suas diferenças, responsabilidades e avanços, a fim de buscar o discernimento necessário para a compreensão das mais variadas conjunturas sociais. A escola tem o compromisso de desenvolver um trabalho pedagógico-educativo-pastoral de inclusão, seguindo as determinações legais e de acordo com as orientações de profissionais com especialização nessa área.

Com base nas aproximações apresentadas entre a Aprendizagem Centrada no Aluno e o Sistema Preventivo de Dom Bosco, parece recomendável um aprofundamento teórico a fim de fundamentar as bases teóricas de instituições de ensino de filosofia humanista. O presente estudo apresenta algumas limitações, por ter sido realizado em uma escola salesiana do município de Porto Alegre/RS, não representando toda a realidade dos professores e alunos de escolas salesianas. É possível que as aulas de Educação Física sejam realizadas de maneira diferente no restante do estado do Rio Grande do Sul ou em outras regiões. Além disso, os professores de Educação Física de outras escolas salesianas poderiam talvez apresentar respostas diferentes, devido ao fato de estarem inseridos em outros contextos, com outro histórico e diferentes experiências e vivências.

Salienta-se a importância de uma proposta de trabalho consistente envolvendo a teoria de Rogers, centrada no estudante, e a proposta didático-evangelizadora de Dom Bosco para as aulas de Educação Física, pois no contexto atual pode-se perceber que os estudantes são estimulados a atuar com protagonismo para o seu aprendizado e crescimento, e também para a sua atuação na sociedade.

Como trabalhos futuros, poderia ser realizado um estudo da mesma natureza, mas que envolvesse uma maior abrangência de professores de Educação Física de diferentes escolas salesianas do estado, da região Sul, ou mesmo nas diferentes

regiões e estados do país, buscando verificar se há diferenças no fazer pedagógico e na prática dos professores. Poderiam ser investigados aspectos referentes a como se desenvolvem as relações interpessoais durante as práticas corporais desenvolvidas em aulas de EF dessas outras escolas, se os professores dão abertura para que os alunos deem sugestões para as atividades e práticas das aulas de EF.

Este estudo, através dos panoramas teóricos apresentados, oferece uma contribuição sob a perspectiva pedagógica, fazendo uma aproximação entre essa teoria e essa proposta pedagógico-evangelizadora como complementares para o fazer docente dos professores de Educação Física. Também pode ser um contributo para as demais áreas do conhecimento dentro da abordagem humanista para o processo de ensino e aprendizagem. Espera-se que este estudo ofereça contribuições para suprir a carência de bibliografia que verse sobre o relacionamento entre a teoria e a proposta salesiana, e sua interação com a Educação Física e que possa complementar a busca por qualificar a formação de professores no contexto da escola e as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2010.

BIANCHINI, Leandro. *Movimento renovador na Educação Física e currículo: formação docente e consciência crítica*. 2015. 264p. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BONFIM, Valéria; SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. Vygotsky na pesquisa em educação em ciências no Brasil: um panorama histórico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. V. 18, N. 1, p. 224-250, 2019. Disponível em: <http://revistas.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/370/39> Acesso em: 25 jan. 2023.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-89, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/abstract/?lang=pt> Acesso em 18 out. 2020.

BRACHT, V. A educação física no ensino fundamental. In: I Seminário Nacional: currículo em movimento - perspectivas atuais, nov. 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2010. p. 21-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file> Acesso em: 25 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CASTAMAN, A. S.; TOMMASINI, A. Abordagem humanista: considerações sobre uma escola de ensino fundamental. *Revista Cocar*. v.14 n.30 Set./Dez./2020 p. 1-17. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3481> Acesso em: 15 out. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. Projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a Educação Física. *Revista da Educação Física*, Belo Horizonte, n. 8., v. 1, p. 11-19, 1997.

CASTELO BRANCO, Paulo Coelho. *Fundamentos epistemológicos da abordagem centrada na pessoa*. 1 ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019. 193 p.

CASTRO, Afonso de. *Carisma para educar e conquistar: espiritualidade, alegria e prazer na educação salesiana*. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

CHERON, Cibele. A entrevista de abordagem qualitativa em educação: um pequeno guia para pesquisadores iniciantes. In: GUILHERME, Alexandre Anselmo. *Psicologia escolar e educacional: um guia didático*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 59-90.

COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO. *70 anos, um legado de inovação: princípios e valores, história e organização*. Porto Alegre: Gráfica Dom Bosco, 2022.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 26, n. 1, p.171-78, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000100016> Acesso em 03 nov. 2020.

COSTA, Clóvis M.; FERNANDES, R. S. *Aprendizagem Centrada na Pessoa: a atualidade da proposta educacional de Carl Rogers*. Comunicações, Piracicaba, v. 27, n. 2, p. 21-40, mai-ago. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4274/2433> Acesso em: 28 set. 2020.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projetos de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341 p.

DAMIANI, Magda F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, n. 31, p. 213-230. Curitiba: Editora UFPR, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013> Acesso em: 03 jan. 2023.

DA CRUZ FILHO, Olegário João; BARBOSA, Estélio Silva. *Educação no tempo COVID-19: capacidade de socialização, ações pedagógicas em fase de pandemia nas escolas brasileiras*. 2021. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L151C22.pdf> Acesso em 23 jan. 2023.

DA SILVA SOUSA, Isete. Estreitando caminhos para a aprendizagem: Carl Rogers e a teoria da Aprendizagem Centrada no Aluno. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. v. 7, n. 11, p. 1904-1915, 2021. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/3714/1444> Acesso em 24 jan. 2023.

DICASTÉRIO para a Pastoral Juvenil Salesiana. *A pastoral juvenil salesiana: quadro referencial*. 3a. ed. Brasília: S. D. B., 2014.

DUTRA, Joyce Luzia Chaves; CARVALHO, Natália Cristina Correa; SARAIVA, Thamires Aparecida Rodrigues. Os efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental das crianças. *Pedagogia em Ação*, v. 13, n. 1, p. 293-301, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23772/16788> Acesso em: 19 jan. 2023.

FERREIRA, Heraldo Simões (Org.). *Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática*. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019.

FERREIRA, Hugo Monteiro. *A geração do quarto: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar*. 3. Ed. Rio de Janeiro, Record, 2022.

FERREIRA, H. S.; NASCIMENTO, K. F. Abordagens da Educação Física escolar: conceitos, surgimento e possibilidades de aplicação na prática pedagógica. In: FERREIRA, Heraldo Simões (Org.). *Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática*. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019.p. 9-28.

FISS, Ana J. L.; CALDIERARO, Ires P. *Plano de estudos: o pensar e o fazer pedagógico*. 3. ed. rev. Porto Alegre: Edição dos Autores, 2001. 188 p.

FONTES SALESIANAS. *Dom Bosco e sua obra: coletânea antológica*. Brasília, DF: EDB, 2015. 1424 p.

FREITAS, Sirley Leite; DA COSTA, Michele Gomes Noé; DE MIRANDA, Flavine Assis. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*, v. 6, n. 16, p. 85-98, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e963/cbc546c4213680b523b78fef880759c60add.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. A autorregulação da aprendizagem: formação de docentes e discentes no contexto educacional. *Revista educação PUC-Campinas*. Campinas, 23(3):349-363, set./dez., 2018. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/viewFile/4095/2666> Acesso em: 20 jan. 2023.

GOLEMAN, Daniel. Sintonizando com outras pessoas. In: GOLEMAN, D.; SENGE, P. *O foco triplo: uma abordagem para a educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. p. 39-57.

GOMES, Maria S.; RECH, Hildemar. O conceito de autonomia em Immanuel Kant e suas contribuições para a educação infantil. In: *Encontros Universitários da UFC*, v. 2, n. 1. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/index.php/eu> Acesso em: 25 dez. 2022.

JUSTO, Henrique. *Ensino e aprendizagem segundo Carl Ransom Rogers: aprendizagem centrada no aluno*. Canoas: Centro Educacional La Salle, 2003.

LARA, Renan Gomes. *A psicologia humanista de Carl Rogers: uma perspectiva de trabalho no caps*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. ano 3, v. 6. 10 ed. p. 125-136. Out. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/trabalho-no-caps#:~:text=Portanto%2C%20a%20psicologia%20humanista%20contribui,e%20da%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20da%20personalidade>. Acesso em 29 set. 2020.

LIMA, L. D.; BARBOSA, Z. C. L.; PEIXOTO, S. P. L. Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. *Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - Alagoas*, v. 4, n. 3, p. 161-172, mai. 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800> Acesso em: 28 set. 2020.

LOPES, J. C.; AQUINO FILHO, G. F.; AMARAL, L. H. Metodologias Ativas na Educação Física: propostas de utilização no processo de ensino aprendizagem. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. may. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334203617_METODOLOGIAS_ATIVAS_NA_EDUCACAO_FISICA_PROPOSTAS_DE_UTILIZACAO_NO_PROCESSO_DE_ENSINO_APRENDIZAGEM Para citar este artigo puede utilizar el siguiente formato Acesso em: 15 out. 2020.

MALANOVICZ, A. P. V.; PICCOLI, J. C. J. A Educação Física no desenvolvimento psicossocial de crianças na terceira infância: uma reflexão. *In: Motus Corporis*. v. 10, n. 2, nov. 2003.

MATIAS, E.de L.; LACERDA, R. G. de; OLIVEIRA, C. A. de; RODRIGUES, A. de C. F. (2019). A Contribuição da Teoria Humanista para a Formação Integral do Aluno. *Revista Seminário de Visu*, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 242-251, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1066/270> Acesso em: 26 set. 2020.

MATURANA, Humberto. Uma nova concepção de aprendizagem. *In: Dois pontos*. v. 2. n. 15. outono/inverno 1993. Disponível em: https://ead-tec.furg.br/images/textos/uma_nova_concepcao_aprendizagem.pdf Acesso em: 28 dez. 2022.

NANNI, Carlo. *O sistema preventivo de Dom Bosco, hoje*. Brasília: Rede Salesiana de Escolas, 2014. 116 p.

NASCIMENTO, K. F. *et al* Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular: uma proposta de abordagem pedagógica. In: FERREIRA, Heraldo Simões (Org.). *Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática*. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019. p. 236-254.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. *In: Educação e Sociedade*. Dossiê Democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. n. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236> Acesso em: 23 dez. 2022.

PEREIRA, O.; RIZ, J.; MENEZES, C. S.; DOXSEY, J. R. Uma análise psicopedagógica do FACIO a partir de Rogers e Maturana. *In: XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, XI Workshop de Informática na Escola - WIE*, São Leopoldo: UNISINOS, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277048577_Uma_analise_psicopedagogica_do_FACIO_a_partir_de_Rogers_e_Maturana Acesso em:

PINHEIRO, M. N.; BATISTA, E. C. O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Psicologia & Saberes*, v. 7, n. 8, p. 70-85, 2018. Disponível em: <http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/770> Acesso em: 13 out. 2020.

PINTO, Aline (Org.). *Currículo da Rede Salesiana Brasil de Escolas: caderno 2 - educação infantil*. Brasília: Edebê Brasil, 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

RSBE - REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS. *Diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas*. Brasília: Edebê Brasil, 2018. 60 p.

ROGERS, Carl R. *Terapia Centrada no Paciente*. Santos: Martins Fontes. 1974.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROGERS, Carl R. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGERS, Carl R. *Terapia Centrada no Cliente*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROGERS, Carl R.; ROSENBERG, Rachel L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.

RODRIGUES, A. L. M. Perspectivas metodológicas para a Educação Física: em busca da superação dos velhos uniformes. In: DOLL, J.; ROSA, R. T. D. *Metodologia de ensino em foco: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ROSSETTO, Elisabeth. A contribuição do pensamento de Maturana para a Educação. *Educere et Educare Revista de Educação*. v. 5. n. 10. 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4049> Acesso em: jan. 2023.

SALESIANOS. *Fundador, Pai e Mestre da Juventude*. 2021. Disponível em: <https://www.salesianos.pt/biografia/sao-joao-bosco> Acesso em: 02 nov. 2021.

SANDRINI, Marcos. *Dom Bosco: presente de Deus para as juventudes - Terra santa e lugar teológico*. São Paulo: Paulus, 2018. 310 p.

SANTOS, Bettina S. *Interacción entre iguales y procesos de aprendizaje mediatizados por ordenador: análisis e intervención en contexto escolar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

SANTOS, Bettina S. A biologia do conhecer: Humberto Maturana Romasín. In: RIES, B. E.; RODRIGUES, E. W. (orgs.). *Psicologia e Educação: fundamentos e reflexões*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SBERGA, Adair A.; SILVA, Ana Paula C.; ALMEIDA, Maria L. R. (Org.). *Currículo da Rede Salesiana Brasil de Escolas: caderno 1 - pressupostos teóricos*. Brasília: Rede Salesiana Brasil, 2021a. 176 p.

SBERGA, Adair A.; SILVA, Ana Paula C.; ALMEIDA, Maria L. R. (Org.). *Currículo da Rede Salesiana Brasil de Escolas: caderno 3 - ensino fundamental*. Brasília: Rede Salesiana Brasil, 2021b. 152 p.

SBERGA, Adair A.; SILVA, Ana Paula C.; ALMEIDA, Maria L. R. (Org.). *Currículo da Rede Salesiana Brasil de Escolas: caderno 4 - ensino médio*. Brasília: Rede Salesiana Brasil, 2021c. 152 p.

SOUSA, David *et al.* Apoio ao desenvolvimento das aprendizagens e ao desenvolvimento socioemocional e do bem-estar durante e pós-pandemia. 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/138424/2/520260.pdf> Acesso em: 03 jan. 2023.

SOUZA FILHO, José Alves de; LIMA, Aluísio Ferreira de. Reconstruções da abordagem centrada na pessoa: novos encontros. *Rev. NUFEN*, Belém, v. 12, n. 2, p. 211-214, ago. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000200014&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13 out. 2020.

SOUZA, Rafael Duarte de. *Do movimento renovador da Educação Física brasileira às contribuições da pedagogia crítico-superadora: um estudo bibliográfico*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília. Brasília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43613/1/2022_RafaelDuartedeSouza.pdf Acesso em: 19 abr. 2022.

SOUZA, Juliano. A atualidade de um clássico: Educação física humanista de Vitor Marinho de Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230078, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230078> Acesso em: nov. 2021.

TEIXEIRA, Hudson Ventura. *Educação Física e desporto*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

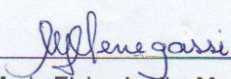
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora Ana Paula Vieira Malanovicz, desenvolva seu projeto de pesquisa "As possíveis aproximações da Aprendizagem Centrada no Estudante e o Sistema Preventivo de Dom Bosco nas aulas de Educação Física", que estará sob a orientação da Profª Drª Bettina dos Santos Steren, cujo objetivo é identificar possíveis aproximações entre a Aprendizagem Centrada no Aluno, de Carl Rogers, e o Sistema Preventivo de Dom Bosco nas aulas de Educação Física de uma escola salesiana do município de Porto Alegre/RS.

Ciente do objetivo e do uso de entrevista como método, com os profissionais de Educação Física da instituição, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

Seguindo as determinações da Resolução nº 510/2016, que estabelece a conduta ética na pesquisa das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, esta pesquisa cumpre todos os preceitos éticos requeridos para realização de estudos científicos com pessoas, tal como a privacidade dos dados, a participação voluntária e a confidencialidade das informações disponibilizadas. Este trabalho foi submetido a análise da Comissão Científica e aprovado. Como a pesquisa foi realizada com adultos e seguindo as determinações da Resolução nº 510/2016, não foi necessário encaminhar para o Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

Porto Alegre, 6 de abril de 2021.



Maria Elvira Jardim Menegassi
Diretora Executiva do Colégio Dom Bosco
Maria Elvira Jardim Menegassi
Diretora Executiva

APÊNDICE B - ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas seguiram o modelo semiestruturada em três blocos, sendo entrevistado cada professor individualmente, seguindo o seguinte roteiro:

- Identificação do Respondente
 - Função na instituição?
 - Nível de ensino em que atua?
 - Tempo de experiência na função - Há quantos anos atua?
 - Trabalha neste colégio há quanto tempo?
- Descrição do Processo de ensino e do processo de aprendizagem
 - Como descreve o modo como trabalha em relação aos alunos?
 - Como percebe o processo de aprendizagem dos alunos?
 - No trabalho com os alunos, como percebe a aprendizagem individual ou a aprendizagem em grupo?
 - Qual delas é mais significativa para o aluno?
 - Percebe diferença entre as aulas de Educação Física antes de trabalhar nessa instituição de ensino e agora?
 - Quais? E consegue identificar o porquê?
 - Percebe alguma mudança na sua maneira de trabalho a partir do momento que conheceu o sistema preventivo de Dom Bosco?
- Relatos de experiências
 - Se vê como um criador de oportunidades para o aluno?
 - Casos em que adaptou a proposta de trabalho a alguma sugestão dada por interesse dos alunos?
 - Relatar algumas situações (casos) da experiência profissional em que desenvolveu atividades que promoveram:
 - a subjetividade do aluno
 - autonomia
 - liberdade
 - curiosidade
 - autoaprendizagem
 - crescimento humano
 - empoderamento

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: ANA PAULA VIEIRA MALANOVICZ

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Escola de Humanidades – PPGEdu

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar possíveis aproximações entre a Aprendizagem Centrada no Aluno, de Carl Rogers, e o Sistema Preventivo de Dom Bosco nas aulas de Educação Física de uma escola salesiana do município de Porto Alegre/RS.

Sua participação na pesquisa consistirá em responder algumas questões descrevendo a sua prática pedagógica e colocando as suas percepções e ponto de vista sobre a aprendizagem dos estudantes nas suas aulas.

Você poderá desistir de participar em qualquer momento. Caso você não possa continuar neste primeiro momento, podemos reagendar a entrevista.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisador, eu Ana Paula Vieira Malanovicz comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: ana.malanovicz@edu.pucrs.br ou, ainda, em caso de dúvida use o telefone/WhatsApp (51) 99215.5398.

Deixo também a disposição o contato da minha orientadora Prof. Dra. Bettina Steren dos Santos, através do e-mail: bettina@pucrs.br.

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao participar desta pesquisa.

NOME DO ENTREVISTADO: _____

CPF DO ENTREVISTADO: _____

ASSINATURA DO ENTREVISTADO: _____



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br