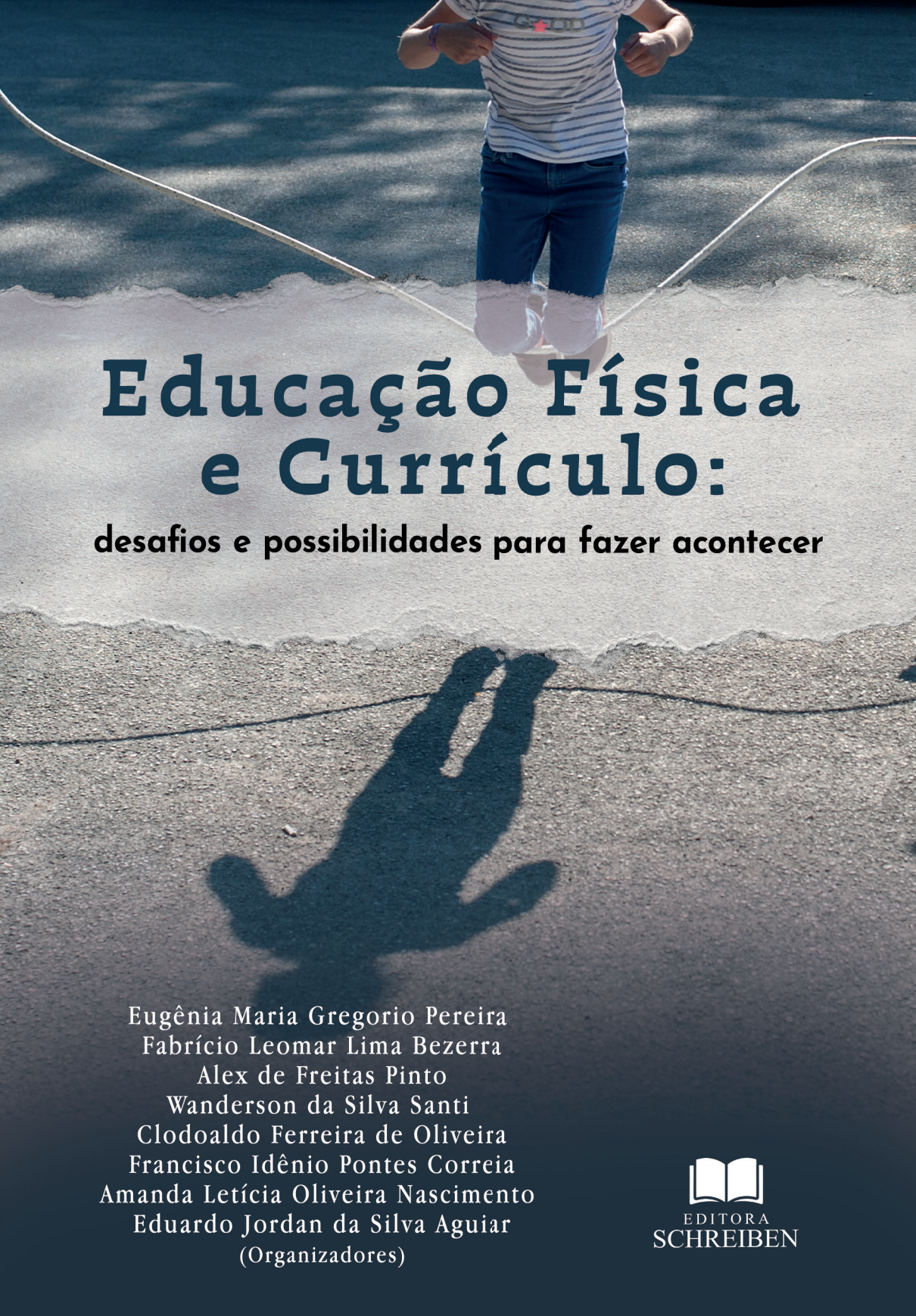




Educação Física e Currículo:

desafios e possibilidades para fazer acontecer

Eugênia Maria Gregorio Pereira
Fabrício Leomar Lima Bezerra
Alex de Freitas Pinto
Wanderson da Silva Santi
Clodoaldo Ferreira de Oliveira
Francisco Idênio Pontes Correia
Amanda Letícia Oliveira Nascimento
Eduardo Jordan da Silva Aguiar
(Organizadores)



EDITORA
SCHREIBEN

EUGÊNIA MARIA GREGORIO PEREIRA
FABRÍCIO LEOMAR LIMA BEZERRA
ALEX DE FREITAS PINTO
WANDERSON DA SILVA SANTI
CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA
FRANCISCO IDÊNIO PONTES CORREIA
AMANDA LETÍCIA OLIVEIRA NASCIMENTO
EDUARDO JORDAN DA SILVA AGUIAR
(ORGANIZADORES)

Educação Física e Currículo:

desafios e possibilidades para fazer acontecer


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: EyeEm - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 15/12/2025
Termo de publicação: TP1332025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação física e currículo : desafios e possibilidades para fazer acontecer. / Organizador por Eugênia Maria Gregorio Pereira... [et al.]. – Itapiranga: Schreiber, 2025.
276 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-599-7
DOI: 10.29327/5742030
1. Educação Física - Currículo - Brasil. 2. Educação Física escolar. 3. Práticas pedagógicas. I. Pereira, Eugênia Maria Gregorio. II. Bezerra, Fabrício Leomar Lima. III. Pinto, Alex de Freitas. IV. Santi, Wanderson da Silva. V. Oliveira, Clodoaldo Ferreira de. VI. Correia, Francisco Idênio Pontes. VII. Nascimento, Amanda Leticia Oliveira. VIII. Aguiar, Eduardo Jordan da Silva. IX. Título
CDD 371.3

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Eugênia Maria Gregorio Pereira</i>	
<i>Fabício Leomar Lima Bezerra</i>	
<i>Alex de Freitas Pinto</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO NA CIDADE DE FORTALEZA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA COM ESTUDIOSOS DA ÁREA E OS DOCUMENTOS NORMATIVOS E NORTEADORES DA EDUCAÇÃO.....	9
<i>Alex de Freitas Pinto</i>	
<i>Isabel Porto Filgueiras</i>	
<i>Eugênia Maria Gregório Pereira</i>	
<i>Fabício Leomar Lima Bezerra</i>	
“POR QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA TÁ NA ÁREA DE LINGUAGENS, PROFESSOR?”: PISTAS E CAMINHOS PARA UMA POSSÍVEL RESPOSTA.....	19
<i>Fidel Machado de Castro Silva</i>	
A ERA DE OURO DAS SISTEMATIZAÇÕES CURRICULARES: RESULTADOS DA APLICAÇÃO DE UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE FORTALEZA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	26
<i>Raphaell Moreira Martins</i>	
<i>Antonio Jansen Fernandes da Silva</i>	
<i>Pedro Henrique Silvestre Nogueira</i>	
DO CURRÍCULO BANCÁRIO AO CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR: O DCRC NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	41
<i>Dirlene Almeida Ferreira</i>	
<i>Antonio Jansen Fernandes da Silva</i>	
<i>Maria Eleni Henrique da Silva</i>	
ENTRE O DOCUMENTO E O COTIDIANO: AS PRÁTICAS CORPORAIS NO CAMINHO DE UMA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR.....	52
<i>João Paulo Lopes Rodrigues</i>	

EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DISPUTAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: DA INSTRUMENTALIZAÇÃO À RESISTÊNCIA.....	66
--	----

Kerginaldo Lima Guilherme Júnior

Lucas Abreu Machado

DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES.....	80
---	----

Eugênia Maria Gregorio Pereira

Fabício Leomar Lima Bezerra

Alex de Freitas Pinto

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERSERCCIONAIS: SABERES CONSTITUÍDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.....	92
---	----

Iury Crislano de Castro Silva

Luciana Venâncio

ENTRE GRADES E MOVIMENTOS: A POSSIBILIDADE DA DANÇA COMO PROCESSO HUMANIZADOR NAS UNIDADES PRISIONAIS BRASILEIRAS.....	104
--	-----

Ana Cláudia da Silveira Costa

Kelly Silveira Garcia

Regiane Maria Rodrigues da Silva

Samires Bento Pimentel

GINÁSTICAS DE CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	115
---	-----

Ana Stela Pereira dos Santos

Carlos Átila Lima dos Santos

João Batista dos Reis Viana

Raquel Pereira de Moraes

O CURRÍCULO EM AÇÃO: DESAFIANDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E A HIERARQUIA DE SABERES EM UMA ELETIVA DE LÍDERES DE TORCIDA.....	126
--	-----

Luanny Jhannyffer Araújo Teles

Dalilla Limeira da Costa

CURRÍCULO E GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA “DESTRANCAR” OS AFETOS E PERCEPÇÕES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	136
---	-----

George Marques Fernandes

CURRÍCULO, BRINCADEIRA E INCLUSÃO: O PULAR CORDA COMO PRÁTICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS.....	146
---	-----

Evanir Sebastião dos Santos

Diogo Diedrich Lemes Grellmann

Nathalia Bernardes

Isabel Porto Filgueiras

CURRÍCULO INCLUSIVO: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA INSERÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	153
---	-----

Samuel Nunes de Oliveira

Klertianny Teixeira do Carmo

Valberson da Silva Pereira

ESPORTES ADAPTADOS E INCLUSÃO: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO.....	163
---	-----

Mayra Rocha do Nascimento

Antônio de Pádua dos Santos

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE BASQUETEBOL.....	173
---	-----

Bruno Gonzaga Teodoro

Lorraine Gomes Rezende

Telma Sara Queiroz Matos

Vickele Sobreira

DESLIZAMENTOS, VOOS E ENFRETAMENTOS DA ANSIEDADE E DEPRESSÃO COM AS PRÁTICAS DE AVENTURA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS.....	188
---	-----

Marcelo Paraíso Alves

Evandro Jesus Ferreira

Cassio Martins

A TEMATIZAÇÃO DAS LUTAS NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ...	208
--	-----

Rafael Rodrigues Lopes

Ivina Maria de Sousa Paes

Leonardo Monteiro Dutra

Fidel Machado de Castro Silva

A LUTA DO SACI PERERÊ: LINGUAGEM, FOLCLORE, LUTA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	218
<i>Diogo Diedrich Lemes Grellmann</i>	
<i>Kleison Libarino de Amorim</i>	
<i>Isabel Porto Filgueiras</i>	
QUANDO O DIÁLOGO SUSTENTA O ENSINO REMOTO: NARRATIVAS JUVENIS E OS CAMINHOS DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM PAULO FREIRE.....	229
<i>Luís Eduardo Vieira Dias</i>	
<i>Thales Rodrigo de Siqueira</i>	
<i>Mariana Dimes Vicente</i>	
<i>Elisabete dos Santos Freire</i>	
QUANDO O PIBID ENCONTRA O CURRÍCULO CULTURAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS FORMATIVAS.....	239
<i>Nara Romero Montenegro</i>	
FALANDO SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS POSSÍVEIS.....	250
<i>Antonia Grasielli Santiago Rodrigues</i>	
PLANO DE NOTA: UM INSTRUMENTAL COMO PROPOSTA DE AVALIAÇÃO CONTINUADA EQUITATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	259
<i>Raquel Bezerra Ribeiro</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	271

PREFÁCIO

A construção e publicação do livro **Educação Física e Currículo: desafios e possibilidades para fazer acontecer** é motivo de grande alegria e realização. Foi um trabalho realizado de forma coletiva, construído por diversos relatos de professoras e professores que cotidianamente se comprometem com uma Educação Física Escolar diversa. Este livro (re)afirma que, quando falamos de currículo, não estamos apenas falando de leis, diretrizes ou de um documento técnico com proposições de conteúdos a serem cumpridos, todavia de um espaço político, social e cultural em que se tensionam sentidos sobre Educação Física, corpo, ser humano e sociedade.

Em cada capítulo você perceberá um educador, uma educadora ou um coletivo de educadores e/ou educadoras que não serão meros executores/as dos documentos curriculares oficiais em nível nacional, estadual ou municipal. Temos relatos de diversos locais do nosso Brasil, em que esses professores e professoras (re)interpretam, (re)criam, e (re)inventam o currículo, fazendo-o acontecer em uma multiplicidade de possibilidades, como prática viva da vida, situada e humanizada. Neste movimento (para brincar com uma palavra que é característica da nossa área), evidenciam-se a potência criadora da Educação Física Escolar e sua capacidade de diálogo crítico com as realidades das escolas brasileiras, com as diversidades culturais e com os desafios do ser docente na contemporaneidade.

Estar em sala de aula fazendo o processo de ensino-aprendizagem acontecer é tarefa que demanda muita responsabilidade, atenção, dedicação, comprometimento e estudo constante. Escrever sobre como nossas práticas reverberam na vida das/dos educandas/os e dialogam com os documentos norteadores da nossa profissão nos faz refletir sobre nossas ações, escolhas e desafios cotidianos e permite um momento de olhar apreciador do nosso trabalho, que muitas vezes vai sendo engolido pela engrenagem da dura realidade que nos é apresentada dia após dia.

Dessa forma, nos orgulha poder reunir todas essas vozes que ecoam das escolas, mostrar que docentes da Educação Básica são também produtores/as de conhecimento, que suas vivências, registros, reflexões, dúvidas e invenções constituem saberes que você, leitor, ou você, leitora, deve reconhecer, valorizar,

se inspirar e fazer ir além desse livro. Compartilhar essas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar nos orgulha, também, pelo fato de conseguirmos circular narrativas que normalmente vemos silenciadas e não valorizadas no cotidiano escolar, mas que aqui, nessa troca generosa de experiências, nos faz renovar e fortalecer a esperança na Educação como aquele algo essencial para a transformação do ser e do mundo, em um horizonte utópico de sonharmos um lugar menos desigual e com mais oportunidades para o desenvolvimento e formação integral de crianças, adolescentes e jovens, com espaço para a efetividade com afetividade, da razão com sensibilidade e da seriedade com diversão.

Convidamos a todas e todos para apreciarem a leitura desse livro, que, mais do que uma coletânea de relatos de experiências, é um livro de esperança. Cada texto demonstra que, apesar dos desafios, a gente insiste e deve insistir em continuar. Continuar fazendo uma Educação Física Escolar, sobretudo, humana, em um compromisso ético com a vida, com a justiça social, com a dignidade da pessoa humana e, por que não, com a alegria. Que este livro possa fazer refletir e inspirar cada leitor e leitora, que ele possa fazer nascer ou fortalecer redes de colaboração docente e que ele reaviva o desejo de seguir lutando por uma escola e uma Educação Física que acolha, dialogue, escute, liberte e transforme.

Viva a Educação! Viva a Educação Física! Viva a democracia! Viva a coletividade!

Com afeto,

Eugênia Maria Gregorio Pereira

Fabício Leomar Lima Bezerra

Alex de Freitas Pinto

EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO NA CIDADE DE FORTALEZA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA COM ESTUDIOSOS DA ÁREA E OS DOCUMENTOS NORMATIVOS E NORTEADORES DA EDUCAÇÃO

Alex de Freitas Pinto¹

Isabel Porto Filgueiras²

Eugênia Maria Gregório Pereira³

Fabício Leomar Lima Bezerra⁴

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um estudo de análise bibliográfica e documental que visa abordar a Educação Física (EF) como componente curricular, pensando na transformação que a disciplina passou a partir da redemocratização do Brasil na década de 1980 com o currículo que foi se construindo até os dias atuais. Para Fensterseifer e González (2009), a Educação Física por muito tempo na escola foi tratada como uma atividade curricular que tinha como práticas pedagógicas a melhoria da aptidão física e o esporte como fenômeno praticamente hegemônico, passando com o movimento renovador da Educação Física à condição de disciplina escolar obrigatória com o objeto de estudo diretamente relacionado a cultura de movimento.

-
- 1 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Efetivo da Rede Municipal de Fortaleza e da Rede Estadual do Ceará. E-mail: alex.freitaspinto@gmail.com.
 - 2 Licenciada em Educação Física, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. Coordenadora do grupo Focus: Formação docente em Educação Física Escolar. E-mail:
 - 3 Doutoranda em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Efetiva da Rede Municipal de Fortaleza e da Rede Estadual do Ceará. E-mail: profaeugeniaief@gmail.com.
 - 4 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Docente de Educação Física na Prefeitura Municipal em Fortaleza. E-mail: fabricao_leomar@hotmail.com.

Pode-se, assim, refletir, que a EF na escola teve sua influência ligada a aspectos culturais, econômicos, políticos, sociais e legais que fizeram e fazem sentido quando analisamos as evoluções e retrocessos que interferem diretamente na prática desse componente curricular no contexto escolar.

Fazendo uma relevante análise do tratamento legal dado a EF nas três Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Darido (2005) e Mattos e Neira (2008) permitem conhecer e ter um olhar crítico de todo o processo da legislação que ora ampara, ora nega a EF. Nega quando a legislação passa a facultar na lei alguns casos específicos da prática da EF. Ampara quando coloca a EF como componente curricular obrigatório na educação básica, ganhando um “status” de disciplina, possibilitando que a cada novo documento norteador ou legitimador da educação se possa conhecer, tratar e construir os currículos com conceitos, métodos e objetivos da EF, buscando a formação integral dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Educação Física como componente curricular: o que dizem alguns autores.

A Educação Física Escolar (EFE) tratada na escola como componente curricular com um objeto próprio de estudo, passa a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica-LDB N° 9394/96 a compor o currículo escolar como as demais disciplinas. Assim, os estudiosos da área passaram a discutir e propor a EF como área de conhecimento, surgindo diversas abordagens e concepções de ensino que passaram a orientar a prática pedagógica dos professores de EF e compor os currículos das escolas.

O currículo aqui entendido corresponde, segundo afirma Palma, Oliveira e Palma (2008), como parte do processo da função social da escola, de preservação da cultura, transmissão de conhecimentos gerais historicamente produzidos e outros objetivos e interesses sociais que a escola absorve enquanto lugar de construto social.

No mesmo sentido, Neira e Nunes (2009), ao fazer uma ampla análise sobre o currículo da EF na escola ao longo da história, nos mostram que o debate sobre o assunto é intenso e constante, fato que não prejudica sua autonomia, mas, ao contrário, vem enriquecê-la. Os autores complementam compreendendo o currículo como: “[...] plano da relação humana (ambiente da sala de aula), o aspecto pedagógico (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação) e todos os aspectos culturais da sociedade” (Neira e Nunes, 2009, p. 91).

Nesse processo, refletir o currículo a partir do plano da relação humana, ou seja, da nossa sala de aula, é perceber a forma que devemos organizar nosso trabalho pensando no conhecimento para a evolução e aprendizagem que queremos para os

nossos discentes, vislumbrando uma educação que dialogue com a reflexão-ação crítica, sobre a realidade desse próprio estudante no mundo vivido.

Dessa forma, olhamos para um currículo da EF cujos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação sejam voltados para o desenvolvimento humano e que favoreça ao discente conhecer, vivenciar e transformar o objeto de estudo da EF como cultura corporal de movimento, indo além da experimentação das práticas corporais (esporte, ginástica, jogos e brincadeiras, dança, prática corporal de aventura e outras). Assim, esses educandos se inserem no processo de ação e reflexão da própria ação enquanto ser no mundo, reconhecendo e tomando consciência do próprio corpo em movimento capaz de viver, criar, transformar e recriar.

É preciso que o professor tenha um diálogo constante com as mais diversas possibilidades de vivências para o aprendizado estudantil. Em um mundo em transformação, desejamos um educador que leve adiante um contexto de currículo da EF voltado a compreender a cultura de movimento como mola propulsora da educação para o desenvolvimento humano, com as mais diversas realidades culturais existentes no cotidiano escolar e na sociedade. Nesse sentido, Kunz (2012, p.208), ao falar sobre o movimento humano, afirma que: “O movimento humano, do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como um diálogo entre o homem e mundo”. É possível compreender esse diálogo entre homem e mundo que envolve o sujeito fundado na sua intencionalidade quando:

O se-movimentar, entendido como diálogo entre homem e mundo, envolve o sujeito deste acontecimento sempre na sua intencionalidade. É por meio desta intencionalidade que se constitui o sentido/significado do se-movimentar. Sentido/significado e intencionalidade têm, assim, uma relação muito estreita na concepção dialógica do movimento. (Kunz, 2012, p. 209)

Há, portanto, uma necessidade de organização de um currículo da EF que tenha na sua intencionalidade o “se-movimentar” do indivíduo na sua totalidade, sendo capaz de, junto com as demais áreas de conhecimento, possibilitar uma aprendizagem significativa mediada pelo diálogo. Para Kunz (2012, p. 215), a aprendizagem não deve ser uma transferência de informações e técnicas, mas um processo de diálogo:

A aprendizagem não deve ser uma transmissão de técnicas, mas deve ser um processo dinâmico, vivo, que se realiza pelo diálogo com todos os participantes do processo e relacionados sempre a situações locais e as vivências e experiências existenciais dos estudantes.

Contribuindo para esse processo, o Coletivo de Autores (1992) traz a compreensão do currículo com a função social de ordenar a reflexão pedagógica

do aluno a partir de uma realidade social que deve ser pensada e desenvolvida dentro de uma certa lógica. Muito próximo do que considera Kunz (2012), o Coletivo de Autores (1992) considera que para o desenvolvimento da reflexão pedagógica do aluno este deve se apropriar do conhecimento científico, confrontando-o com o saber cotidiano desse aluno e de todas as possíveis referências do pensamento humano, como a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras.

Ainda na compreensão do currículo, coloca-se o objeto deste como sendo a reflexão do aluno. A escola passa a ser o meio de dar um tratamento metodológico do conhecimento científico existente para apreensão pelo aluno, desenvolvendo a reflexão deste sobre determinado conhecimento, como afirma Bossle (2023, p.70):

Diante disto, parece claro que a Educação Física Escolar precisa fazer sentido para os estudantes da Educação Básica. Precisa também, fazer sentido no âmbito da ciência, do discurso legitimador que produz. Ao esboçar com clareza que o fenômeno em questão é a cultura corporal de movimento, temos clareza de que o movimento é fundamental, mas não o movimento pelo movimento, sem reflexão.

Assim, o elo entre a cultura corporal de movimento e a EFE se solidifica em um processo de constante transformação, em que o docente/discente deve ser confrontado com o conhecimento sobre o movimento dentro de um contexto constante de reflexão crítica. Palma; Oliveira e Palma (2008, p. 30), ao considerarem o conhecimento escolar/saber, o determinam como:

O conhecimento escolar/saber escolar é um recorte do conhecimento sistematizado, produzido historicamente pelas pessoas nas relações sociais e com a natureza, que passa a ser dosado e sequenciado para efeitos de ensino-aprendizagem na escola, ao longo de um tempo determinado.

Assim, ao tratar a EF como matéria do currículo, entendemos que ela não pode ser diferente dos demais componentes do contexto escolar, mesmo que esta apresente saberes com particularidades próprias da área, sendo o movimento culturalmente construído seu referencial primário (Palma; Oliveira e Palma, 2008). Pode-se afirmar que a EF como área de conhecimento é um importante componente curricular com objeto de estudo próprio, que deve ser estudado e tratado nos mais diversos documentos pedagógicos e norteadores da educação. Para tanto, cabe ao professor ser detentor do maior conhecimento possível da área a qual atua para as devidas reflexões críticas gerarem a capacidade de melhor atuar e atender os anseios de uma sociedade plural que proporcione uma educação de qualidade.

O tratamento dado a Educação Física nas diretrizes curriculares nacionais ao longo da História

Como importante documento tratando da Educação Física há os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o qual sugere a superação do modelo pautado na aptidão física e rendimento padronizado para uma prática com ênfase em todas as dimensões do ser humano, sendo essas: a dimensão cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo das pessoas, com conhecimentos historicamente construído e socialmente transmitidos. Os PCN's trazem o seguinte entendimento sobre a Educação Física e a Educação Física Escolar:

Entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (Brasil, 1998, p. 29)

Fensterseifer e González (2009. p. 8) advertem acerca do sentido da intencionalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento, considerando haver uma ambiguidade no termo “integrar”:

Pois “integrar”, pode ter o sentido de adaptação pura e simples, mas também pode ser uma integração mediada pela reflexão, principalmente à medida que tomamos a cultura (e a cultura corporal de movimento) no sentido weberiano de teia de significados na qual nós nos inserimos tecendo-a. O que nos permite afirmar que a educação, em sentido amplo, nos insere na cultura, e a educação escolar (Educação Física) por sua vez, potencializa-nos para “tecê-la”.

Nesse sentido, é possível superar a concepção de uma EF como atividade pautada no saber fazer, para uma EF como componente curricular com um saber sobre esse fazer, que deve ser sistematizado e tematizado ao longo dos anos escolares. Isso passa a ser um desafio construído a cada momento. Assim, deve-se tecer com o nosso fazer/saber na escola, enquanto professor preocupado na formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

No mais recente documento nacional de caráter normativo há a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é considerado uma lei que: “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). A estrutura que a BNCC apresenta tem por finalidade explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica, sendo a estrutura de organização do Ensino Fundamental

composto por cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Brasil, 2017).

A EF como componente curricular tratado neste documento é pertencente à área de Linguagens, tendo como objetivo tematizar as práticas corporais, a partir das mais diversas formas de manifestações expressivas historicamente produzidas pelos sujeitos, com o movimento humano inserido no âmbito da cultura.

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. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (Brasil, 2017, p. 213)

Na organização da Educação Física no Ensino Fundamental, a BNCC tematiza as práticas corporais considerando seis unidades temáticas: 1) jogos e brincadeiras; 2) esporte; 3) ginástica; 4) danças; 5) lutas e 6) práticas corporais de aventura. Cada unidade temática possui seus respectivos objetos de conhecimento, entendidos como conteúdos específicos a serem trabalhados durante esta etapa de ensino. A BNCC considera que esta organização da Educação Física no Ensino Fundamental Anos Finais esteja separada em dois blocos, distribuídos da seguinte forma: primeiro bloco com 6º e 7º anos e segundo bloco com 8º e 9º anos.

Observando a organização das unidades temáticas propostas pela BNCC, fazemos aqui uma breve crítica da limitação que é apresentada pelo documento no trato com as possibilidades de conhecimento das práticas corporais, como por exemplo, na unidade temática jogos e brincadeiras, que é inserida apenas no primeiro bloco. Cabe aqui destacar que Neira (2018) tece inúmeras críticas negativas no seu texto “Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física”, sendo uma delas a de determinar fronteiras nos temas estudados.

Diante das críticas recebidas pelo documento, podemos destacar que ele serve como um passo importante para que se abra novos debates e estudos em cada área de conhecimento, em especial na Educação Física. Esse ponto de partida pode refletir a educação que temos para a educação que queremos ter, ou seja, uma transformação de educação bancária, tecnicista, esportivista para uma educação crítica, libertadora e emancipadora (Freire, 2016).

Da realidade nacional à realidade local: o currículo da Educação Física no município de Fortaleza

A partir da BNCC, cada estado e município teve que adequar suas diretrizes curriculares a esse novo documento nacional. O Estado do Ceará apresentou em 2019 o seu Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), servindo de referência, naquele momento, tanto para as escolas públicas de Ensino Fundamental, como de Ensino Médio, em todo o território estadual. O documento apresentado tomou como base a BNCC, mas se configurou como mais que um referencial norteador a ser seguido. Ele foi colocado como uma decisão política de educadoras/educadores cearenses sobre a escola democrática, com qualidade social a ser garantida às crianças, adolescentes, aos jovens e adultos do Ceará.

Tal documento foi utilizado pelas escolas municipais de Fortaleza entre os anos de 2019 e 2024. Mas antes de avançarmos para as diretrizes específicas do município em questão, que foram baseadas na BNCC e no DCRC, vamos fazer um resgate histórico do processo curricular nas escolas desta cidade.

Como documento norteador da prática pedagógica, a Prefeitura de Fortaleza elaborou em 2011 de forma democrática as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Fortaleza (DCM). A elaboração contou com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, dos distritos de Educação, bem como das secretarias de Direitos Humanos e de Cultura de Fortaleza.

As DCM (2011) trazem o contexto de compreender a Educação pelas práxis, a qual possibilita uma reflexão-ação crítica sobre a realidade do próprio estudante, que em suas diferentes relações seja capaz de ser protagonista, tanto no seu convívio cultural e social, quanto no convívio escolar e que tenha na sua vivência toda ação refletida e reconstruída. Nesses argumentos, o documento embasa a Educação Física Escolar como práxis corporais.

No que concerne a este componente curricular, as DCM (2011) propunham sugestões temáticas e orientações metodológicas em cinco temas, denominados de eixos temáticos a serem abordados, sendo eles: 1) O corpo e suas manifestações; 2) O esporte e suas manifestações; 3) Manifestações rítmicas, gímnicas e expressivas; 4) As lutas e suas manifestações e 5) Jogos, brincadeiras e brinquedos e suas manifestações. Essa organização curricular foi parâmetro para as ações pedagógicas docentes até o ano de 2017, quando da chegada da BNCC e logo em seguida, em 2019, com a inserção do DCRC.

Após cinco anos de DCRC, o município de Fortaleza lança, em 2024, as suas diretrizes curriculares, batizada de Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), com a proposta de subsidiar o trabalho docente de forma a articular e

organizar os contextos da escola, das salas de aula, promovendo o desenvolvimento integral dos discentes do Município de Fortaleza. Destacamos que, assim como houve nos PCN's, na BNCC e no DCRC, o componente curricular Educação Física continua inserido, neste documento, na área das Linguagens, reforçando a sua legitimação e permanência como disciplina curricular obrigatória.

Ainda falando sobre a Educação Física, o DCRFor assume como eixo epistemológico, a perspectiva da Educação Física cultural ou a Educação Física culturalmente orientada com base em Neira; Nunes, 2006, 2009a, 2009b; Neira, 2019. O documento ressalta as contribuições das demais teorias curriculares, mas justifica a decisão da escolha do Currículo Cultural da Educação Física, buscando entendê-lo como condizente, teoricamente, fundamentalmente e metodologicamente falando, no campo das Linguagens. Isso possibilita promover ações didáticas que produzam formas diversas de gestualidade e significados para as práticas corporais:

A justificativa para essa decisão se dá pelo fato de o Currículo Cultural da Educação Física estar, teoricamente, fundamentado no campo da Linguagem e intenciona promover ações didáticas que produzam outras formas de gestualidade e significados para as práticas corporais. Além disso, estabelece diálogo mais próximo com as diversas problemáticas atuais e está atento às demandas de uma sociedade multicultural, desigual, democrática e globalizada. Ressaltamos que tal escolha não deslegitima nem tampouco desconsidera a importante contribuição das demais teorias curriculares da Educação Física. (Fortaleza, 2024, p. 375)

É diante de estruturas curriculares que trazem o favorecimento ao sistema neoliberal, que o DCRFor chega no contexto escolar, com uma proposta mais progressista e dentro das concepções pós-críticas da EF. Porém, mesmo com a tentativa de escolha de uma epistemologia no contexto pós-crítico, Martins (2025) adverte se ela realmente contempla uma escolha dos professores e professoras do Município de Fortaleza, bem como ainda salienta, que a abordagem alinhada a BNCC e ao DCRC gera um hibridismo curricular, o que é contestado pela própria concepção do Currículo Cultural na Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse caminhar, sugerimos a construção do currículo com reflexões críticas permanente, favorecendo uma proposta pedagógica que tenha na ação docente as concepções transformadoras dos estudos críticos e progressista da educação, no sentido de possibilitar uma educação de qualidade, que tem na democracia seu valor primordial, diante das exigências da contemporaneidade de uma sociedade diversa, com princípios éticos e valores humanos, com a capacidade de empoderar toda ação de professores e professoras.

Deve-se compreender que ao valorizar o currículo com a ação docente, temos a possibilidade de pensar uma formação que favoreça experiências didáticas críticas reflexivas para o atendimento de cada discente com uma Educação Física significativa que valoriza as diversas práticas corporais historicamente produzidas nas relações sociais paralelas à escola.

Pode-se ressaltar que os autores e documentos aqui tratados devem servir como instrumentos norteadores da ação docente, ou seja, a partir deles e alinhado ao Projeto Político Pedagógico da escola devem-se criar seus planos anuais, o planejamento de cada aula, levando-se em consideração sempre com um olhar crítico a qual currículo representa realmente a realidade local e principalmente os anseios dos discentes

Nosso capítulo buscou assim, ser um capítulo introdutório para os textos que virão sobre Educação Física Escolar, levando uma reflexão de como o conhecimento que transforma o nosso mundo vivido a um mundo em constante ressignificação pode ser possível na Educação Física, mas como em qualquer outra área do conhecimento. E que ao ter em nossas mãos os diversos conceitos e documentos aqui citados podemos deles tecer um olhar crítico, capaz de rejeitar em determinado momento as posições do currículo da cultura dominante e/ou fazer uma construção do conhecimento do currículo da nossa realidade enquanto escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 out 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, 1998. Disponível em: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2025.

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

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, S. C. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 1 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 19 out. 2025.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 1 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 10 out. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2011.

_____. Incluir, educar e transformar / [organização Celina Henriqueta Matos de Heredia Nascimento...[et al.]; coordenação Mirna França da Silva Araújo, Marlucia Delfino Amaral]. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor)**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo. Cortez, 2016.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. 264p.

MATTOS, M. G; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. 5ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. Coleção a reflexão e a prática no ensino. V. 8. São Paulo: Blucher, 2011.

_____. **Educação Física: desenvolvendo competências**. 3ª Ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PALMA, A. V; OLIVEIRA, A. A.; PALMA, J. A. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Londrina: EDUEL, 2008.

ROSAS, A. de S. Educação Física Escolar em diálogo com a Educação Libertadora. In: BOSSLE, F.; PRODÓCIMO, E.; MALDONADO, D. T. (org.). **A comunicação oral propriamente dita**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 54-72.

“POR QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA TÁ NA ÁREA DE LINGUAGENS, PROFESSOR?”: PISTAS E CAMINHOS PARA UMA POSSÍVEL RESPOSTA

Fidel Machado de Castro Silva¹

PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA

Embalado pelo título da obra, atravessado pelas vivências escolares cotidianas e inquieto com a reincidente pergunta que intitula esse capítulo, ensaiei uma possível resposta fundamentada nos meus estudos recentes, na minha prática pedagógica e na visão construída ao longo desse intenso e inconcluso ser, sentir e fazer docente. O intuito não é a proposição de uma verdade absoluta ou uma resposta universal. O interesse é compartilhar um relato e fazer circular possibilidades e modos de pensar que, porventura, possam contribuir com a área.

Para tanto, seguirei o seguinte percurso. Farei um breve debate sobre currículo e alguma de suas possíveis concepções. Após esses parágrafos, escreverei algumas linhas sobre aspectos legais e normativos da Educação Física. Posteriormente, retomo para o questionamento que intitula esse capítulo e, como desdobramento dele, adentro nas questões relativas à linguagem. Se tudo der certo, finalizo a costura juntando todos os pontos.

E o currículo? Muitas foram e são as formas de defini-lo. Lopes e Macedo (2011) em um texto sinóptico, apontam que a depender do campo e do período, o currículo pode ser considerado, como a seleção e organização de conhecimentos e conteúdos, como forma de controle, de dominação e manutenção das desigualdades sociais. Mais recentemente, a partir das contribuições dos estudos pós estruturalistas, o currículo ganhou mais uma possibilidade de definição e passou a ser concebido como um processo de subjetivação. Um texto. Sua noção foi assim ampliada para a experiência escolar como um todo. Uma prática produtora de significados e identidades sociais (SILVA, 2011; LOPES e MACEDO, 2011; NEIRA, 2022).

1 Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Email: fidelmcsilva@gmail.com.

Sendo o currículo compreendido como um texto, a experiência curricular produz determinadas posições e identidades para discentes e docentes. Não se pode perder de vista, cada currículo pretende formar sujeitos para um determinado projeto de sociedade. Nele, as práticas de significação, de identidade social, poder e hegemonia estabelecem um estreito e acalorado diálogo. Por esses motivos, constantemente, há mudanças nos currículos das escolas e das universidades. Por ser o conteúdo vivo da experiência escolar, o currículo é fruto de lutas e diversos embates.

SE ESTÁ BOM... CONTINUA!

O debate sobre a especificidade da Educação Física escolar e as teorias do currículo ainda seguem em plena disputa. A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, instaurada por meio de Medida Provisória (MP 746/2016) em Fevereiro de 2017 pelo governo federal e, principalmente, a forma com a qual foi sancionada impactou e resultou em movimentos de crítica e descontentamento de uma parcela significativa da Educação.

No que tange à Educação Física Escolar, Neira (2018) aponta algumas incoerências e inconsistências na BNCC. O autor aponta que houve um retorno dos princípios tecnocráticos, focados na racionalidade técnica em detrimento da criticidade. Além disso, nos quesitos epistemológicos, o documento se distancia completamente do atual debate da área, revela-se frágil e reforça as políticas universalizantes (NEIRA, 2018). Todavia, ainda que apresente essas e outras contradições, a Base Nacional Comum Curricular, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais legitimam e endossam a permanência na área das Linguagens (NEIRA; NUNES, 2022). Vale ressaltar, que tal inserção não é algo recente. Remonta aos anos 1970 e, já na década de 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, também ratificaram a Educação Física como linguagem.

Ainda que esse seja um debate antigo, como foi dito nas linhas supracitadas, ao ingressar na Educação Básica do estado do Ceará, no ano de 2021, antes mesmo de perguntarem o meu nome, fui e sigo sendo, constantemente, indagado pelos alunos e por alguns colegas de profissão: Por que a Educação Física está na área de linguagens? O que a Educação Física vai ler se é só botar os meninos para correr e jogar bola? Como vai ter aula de Educação Física sem quadra? Tais questionamentos sinalizam que ainda há uma enorme sombra de um determinado modo de enxergar o componente curricular no ambiente escolar. Uma maneira persistente, uma leitura válida e legítima que, para ser modificada, precisa ser compreendida a partir dos dispositivos que ainda a mantém tão forte no imaginário dos alunos e de muitos professores. Para isso:

[...] a crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais (FOUCAULT, 2004, p. 180).

Desnaturalizar concepções hegemônicas e apresentar os modos com os quais e pelos quais determinada narrativa se estabeleceu como verdade. Problematicar, tensionar e perspectivar para que se possa criar e possibilitar outras formas de ler e interpretar o nosso modo de sentir, pensar e agir. Neste texto, não possuo como intento versar sobre a crítica e nem tampouco os limites de cada teoria curricular da Educação Física. Aponto, como sugestão para maior aprofundamento na temática, a leitura do artigo: A constituição das teorias pedagógicas da educação física, assinado pelo professor Valter Bracht e o livro escrito pelos professores Marcos Neira e Mário Nunes intitulado: Educação Física, Currículo e Cultura. Ambos estão na lista de referências desse capítulo.

Para os fins aqui pretendidos, partirei e trabalharei com a perspectiva da Educação Física Escolar e os seus desdobramentos no que se referem à prática pedagógica desse componente curricular. No interior da escola, a Educação Física passa a ser vista como uma experiência formativa que tematiza as brincadeiras, os jogos, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas. Práticas corporais entendidas como textos da cultura, ou melhor, como construções sociais ou artefatos culturais. A proposta é abrir a caixinha de ferramentas e compartilhar algumas peças, partes e adereços para contribuir, estimular e incentivar a construção e escrita de uma possível resposta para pensar e artistar a Educação Física.

As práticas corporais são traços da identidade cultural. E, nesse universo, somos introduzidos desde cedo. A escola, por sua vez, é um lugar incrível, pois amplia esse panorama. Se conheço outras práticas corporais, eu reconheço outras identidades culturais. E com isso a gente pode trabalhar para a redução do preconceito e do estigma presente em certas práticas corporais. Neira (2019, p. 63) ratifica:

Vale lembrar que uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é um texto da cultura produzido pela linguagem corporal, passível, portanto, de inúmeras leituras, elaborações e reelaborações. Sendo a Educação Física um componente da área das Linguagens, é de se esperar, também, a proposição de situações didáticas que promovam a leitura dos signos e códigos da ocorrência social da manifestação, bem como das narrativas ao seu respeito.

Em resumo, as práticas corporais, assim como qualquer outra prática cultural, têm seus modos de produção. Cada grupo produz a mesma prática corporal de diferentes maneiras. Atribuem a ela diferentes significados.

Cada sujeito pode ser atravessado e subjetivado de formas distintas e isso pode demarcar uma série de fronteiras. Desse modo, há inúmeras formas de regulação e, também, de opressão. É por esse motivo que há a necessidade de ler todas essas possibilidades para qualificar essa leitura, desnaturalizar visões de grupos socialmente privilegiados, ampliar as lentes e as narrativas. Quanto mais ampliadas forem as formas de leitura e escrita, mais grupos sociais serão reconhecidos e, por sua vez, valorizados como agentes ativos e produtores da cultura e dos conhecimentos.

Pensemos, como exemplo ilustrativo, no surf. Há poucos anos, ele era considerado uma prática marginalizada, predominantemente, masculina. Algumas praias da capital cearense eram, socialmente, estigmatizadas e hostis. Hoje, a modalidade já alçou a condição de esporte olímpico. Temos uma mulher cearense multimetalhista, temos campeões mundiais e um nordestino campeão dos Jogos Olímpicos. Como consequência, a prática ganhou outros contornos, outros grupos passaram a praticar e, dessa forma, o discurso ganhou outras vozes, outros atores e atrizes.

Contudo, onde estão os corpos negros que surfam? Ainda que tenhamos um aumento expressivo no número de mulheres surfistas, como é o tratamento com elas na água durante uma sessão de surf? Onde estão os corpos fora do padrão socialmente tido como belo? Onde estão os sujeitos que não se adequam a heteronormatividade? Como esses outros grupos falam do surf? Como esses sujeitos são falados? Quais discursos são validados?

Se não ampliar e aprofundar as formas de ler ou restringir apenas a uma única narrativa, há um grande risco de contribuir para a criação do outro como algo fora da norma, como algo inferior. Um princípio de seleção que marginaliza alguns grupos, algumas práticas e alguns sujeitos. É preciso atenção para questionar esses tipos de representações que classificam pejorativamente certos modos de se vestir, de brincar, de jogar, de ser e de agir. Além disso, é preciso conhecer quais são os mecanismos das discriminações e preconceitos, pois eles possuem diferentes modos de ação e, por fim, nas aulas é importante fazer circular, reconhecer e experienciar representações outras dos grupos subalternizados e não se restringir aos discursos depreciativos. Por esse motivo é importante tematizar práticas corporais de diferentes grupos e não só a forma hegemônica e performática. Definir de partida o que a prática corporal é ou apresentar somente um modo de ler é limitar os significados das coisas no mundo a fim de reforçar compreensões e concepções de Educação Física, de escola e de vida.

Daí reside o motivo da Educação Física estar dentro da área das linguagens. As práticas corporais circulam e produzem significados. Cabe a Educação

Física, qualificar a leitura das práticas corporais para que sejam interpretadas, escritas e reescritas por meio das atividades propostas. A ocorrência social dessas práticas, ou melhor, o modo como essas práticas são realizadas, onde os grupos a praticam e como eles falam de si e da prática são temas da cultura que precisam ser trabalhados. São matéria prima para reflexão, problematização e resignificação.

O intuito é gerar uma ampla experimentação para que, a partir da tematização e da vivência, os estudantes possam problematizar a prática corporal e perceber os jogos de força que caracterizam a cultura. No entanto, somente experimentar a prática não é suficiente. É de suma importância que os estudantes ampliem e aprofundem seus conhecimentos acerca da manifestação tematizada.

nenhuma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina, adequada ou inadequada. Qualquer representação anunciada precisa ser interrogada e desnaturalizada (NEIRA, 2019, p. 37).

Com isso, é possível analisar os efeitos dos diversos discursos sobre as práticas/ praticantes que regulam suas ações e formas de dizer a respeito da prática corporal transformada em tema de estudo. Entende-se e defende-se que assim os estudantes perceberão que tanto as práticas/praticantes como eles próprios são produzidos e governados nos e pelos discursos.

Tomarei, como outro exemplo de ilustração, a própria abordagem do artefato cultural futebol. A problematização dos diversos discursos presentes no âmbito do futebol possibilita aos agentes se reconhecerem como produtores da cultura. Pensemos, por exemplo, no futebol de mulheres, no futebol de campo, no futebol de areia, no futebol de 7, no futebol de 5. Adicionemos a todas essas modalidades a esfera econômica, midiática, o atravessamento com os marcadores sociais de gênero, de raça e de classe. Visibilizemos os sujeitos que pouco falam, mas muito fazem. Busquemos ouvir outros modos de falar sobre o futebol. Procuremos outras fontes. Quanto mais ampliadas forem as formas de leitura e escrita, mais grupos sociais serão reconhecidos. Além disso, após a vivência da prática corporal outros futebolis podem ser produzidos e as demandas oriundas da tematização podem ser contempladas na criação dessa outra forma de ler, escrever e praticar o futebol.

Fonseca e Ramos (2017) apontam que, historicamente, a Educação Física, em muitas de suas intervenções, replica a exclusão de vários corpos que não se adequam ao padrão de beleza vigente e ao padrão de movimento almejado. Não seria exagero afirmar que, muitas vezes, essas pessoas são invisibilizadas, rotuladas como diferentes e, conseqüentemente, são alijadas do seu direito de se movimentar e praticar esportes, pois preferem se privar da experiência a se expor

publicamente. Caso o enfoque siga, exclusivamente, no rendimento físico e na aquisição de habilidades as pessoas que não performarem de maneira satisfatória permanecerão excluídas (FONSECA; RAMOS, 2017).

Ademais, a base de sustentação da pergunta que, reiteradamente, preciso ouvir e, em alguns casos responder, está imbrincada em um pensamento de que a função da Educação Física escolar se resume na busca por talentos esportivos, na ampliação do repertório motor, no combate a obesidade, na promoção e adoção de estilos de vida fisicamente ativos, na saúde ou na transformação da sociedade por meio de um currículo crítico. Tais elementos podem ser tematizados e problematizados nas aulas, mas não são o objeto de trabalho da área no âmbito escolar. A cultura corporal é o objeto de estudo da área e, aqui, a entendo como toda produção discursiva, verbal ou não verbal sobre as práticas corporais e sobre as pessoas que delas participam.

PARA NÃO CONCLUIR...

A escolha das práticas corporais a serem tematizadas é, além de uma decisão pedagógica, uma decisão política, pois a depender de quais são escolhidas e do modo que são tematizadas, as narrativas podem ratificar os discursos dominantes ou problematizar, criticar e até mesmo inventar outras formas de ser e fazer.

Por fim, estar na área das linguagens pressupõe ler, interpretar e (re)escrever. No jogo da leitura, há quem só escreva, só leia ou só interprete. Há quem nunca tenha escrito, mas lê muito e sugere interpretações variadas. Há quem não saiba ler uma linha, mas escreve divinamente. Há aqueles que não escrevem e não leem, mas se dizem especialistas no assunto. No caldeirão dessa gramática não se pode pensar, exclusivamente, na alfabetização, no ensino dos fonemas, na interpretação dos textos, nos encontros vocálicos, nos encontros consonantais e na conjugação verbal. Ainda que todos esses elementos sejam fundamentais, a magia da leitura está no todo e não no somatório das partes isoladas.

Caso ainda não tenha ficado suficientemente explícito, para a construção da possível resposta, preciso, necessariamente, tangenciar a ampliação das formas de leitura, dos grupos e das práticas a serem lidas de diferentes formas. Não apenas ler, mas interpretar para reescrever de outros modos. Compreender os regimes de verdade que produzem os discursos. Questionar as normas e os modelos vigentes. Se reconhecer como agente ativo que produz e é produzido pela cultura.

O que a Educação Física dentro da escola faz na área das linguagens é qualificar a leitura dos textos produzidos pela cultura corporal sejam eles verbais ou não. A qualificação em nada tem relação com a hierarquia ou o juízo de

valor. O ponto não é capacitar, habilitar e selecionar os melhores leitores. A ideia, talvez, não seja apenas ler ou ler muito, mas ler mais. Ler mais modos de praticar as práticas, ler mais discursos, ler mais grupos, ler mais práticas. Assim, quem sabe, seja possível uma compreensão mais contextual, mais dinâmica, sem pretensões totalizantes e universais. Essa foi a minha possível resposta para a infinidade de respostas possíveis.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê Mello Russo. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. In: Pontes Junior, José Airton de Freitas (Org.) **Conhecimentos do professor de educação física escolar** [livro eletrônico]. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2ª ed. Jundiaí-SP: Paço, 2019.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. Phorte, 2009.
- NEIRA, Marcos Garcia. Abordagens ou currículos da Educação Física. **Connectionline**. Várzea Grande, n. 28. DOI10.18312/connectionline.v0i28.2063. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

A ERA DE OURO DAS SISTEMATIZAÇÕES CURRICULARES: RESULTADOS DA APLICAÇÃO DE UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE FORTALEZA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Raphaell Moreira Martins¹

Antonio Jansen Fernandes da Silva²

Pedro Henrique Silvestre Nogueira³

INTRODUÇÃO

Com base na mitologia grega, especificamente na obra *Os trabalhos e os dias*⁴, de Hesíodo (2012), consideramos que as organizações e sistematizações curriculares, desde a última década, vêm vivenciando uma “Era de Ouro”, ainda que não isentas de críticas e contestações. Para o campo do currículo, esta época – que se inicia com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2015) e a construção da Base Nacional Comum

1 Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor do IFCE e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/IFCE); e-mail: raphaell.martins@ifce.edu.br.

2 Doutor em Educação pela UFC. Mestre em Educação Física pelo Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UFRN). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e da Secretaria Estadual de Educação do Ceará; e-mail: jansentimao@hotmail.com.

3 Doutor em Ciências Sociais pela Universidad de Salamanca; Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Professor assistente do curso de Educação Física (UNIJAGUARIBE); e-mail: pedrohenrique.livia91@gmail.com.

4 Na referida obra, o poeta Hesíodo, apresenta o termo “era de ouro” para ilustrar um passado “ideal” em que os homens viviam, sob o reinado de Cronos, livres de sofrimento, fadiga e injustiça; não precisavam trabalhar porque a terra produzia espontaneamente, não envelheciam e, ao morrerem, tornavam-se espíritos benéficos que protegiam os seres vivos. Essa idade funciona como contraste com o tempo de Hesíodo (Séc. VIII a.C.), marcado pelo esforço e pela decadência moral, reforçando a ideia de que o trabalho justo, o esforço e a conduta reta são necessários porque a humanidade já não vive naquele estado “perfeito”.

Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) - também pode ser considerada como um período marcado por intensas reflexões, reivindicações e controvérsias, passando a envolver boa parte da comunidade escolar.

Para a área da Educação Física, foco desse estudo, esse foi um momento crucial de engajamento com as grandes questões que permeiam o ambiente escolar. Segundo Martins, Ferreira Júnior e Silva (2020), desde o movimento renovador e pedagógico da Educação Física escolar, o tema das organizações curriculares foi o que mais se destacou na arena educacional dessa área, principalmente pela influência da BNCC nos currículos de Estados e municípios de todo o país.

Aqui reside aqui a relevância deste trabalho: começamos a reconhecer que os documentos curriculares precisam carregar “um cheiro de povo” e, no caso deste estudo, “a face das professoras e dos professores” do Ceará e de Fortaleza. Não se trata apenas de um viés simplista da democracia direta, mas do reconhecimento de suas incongruências, de seus sonhos e de sua realidade concreta. Em outras palavras, não se pode mais pensar em documentos curriculares para a Educação Física, mas com a Educação Física, e com seus/suas intelectuais orgânicos/as, verdadeiros/as produtores/as da vida que sustenta essa sistematização curricular.

Retomando a analogia da “Era de Ouro”, fruto desse reordenamento curricular, como já expressei, foi a elaboração de vários documentos estaduais. Atualmente acreditamos estarmos em uma terceira, e provavelmente última, etapa desse processo, que seria a divulgação das matrizes curriculares elaboradas pelos estados e municípios. Seguindo essa trajetória, foi recentemente lançado o DCRFor⁵ (Fortaleza, 2024), que atende às exigências de atualização dos currículos.

Em termos gerais, o DCRFor é composto por nove volumes, no entanto, em nosso estudo foram analisados integralmente os documentos 1 - “*DCRFor: incluir, educar e transformar*”, e 3 - “*Linguagens, anos iniciais e anos finais*”. O Volume 1 apresenta as bases conceituais que definem os pilares, as concepções e os princípios que fundamentam e orientam o documento. Já o Volume 3 abrange a área de Linguagens (anos iniciais e finais), apresentando os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física (Fortaleza, 2024).

No Volume 3, a Educação Física foi posicionada como o campo de conhecimento que aborda as práticas corporais em suas diversas formas

5 Para acessar o documento completo consultar a seguinte página: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/rede-municipal-de-ensino-divulga-livros-digitaes-das-novas-diretrizes-curriculares-da-educacao-de-fortaleza-2>.

de codificação e significação social, reconhecendo-as como possibilidades expressivas dos sujeitos e produzidas por diferentes grupos sociais ao longo da história. Vale a contribuição de que o campo da Educação Física no DCRFor vol. 3, já foi amplamente investigado por Martins, Nogueira e Silva (2025), que constataram a adoção da abordagem do Currículo Cultural da Educação Física, mas sua organização curricular está alinhada aos pressupostos da BNCC e do DCRC, que são concepções distintas. Esta contradição acaba gerando um hibridismo epistemológico, criticado, inclusive, pelos próprios idealizadores da abordagem Multicultural da Educação Física.

Diante disso, compreende-se, portanto, que a simples publicação de um documento curricular, seja ele nacional, estadual ou municipal, já não é suficiente. Essas produções precisam ser qualificadas, ancoradas nos anseios sociais e comprometidas com a transformação social, além de promoverem o pensamento crítico e a justiça social. Nesse contexto, foi elaborada uma matriz de referência para analisar as matrizes curriculares em desenvolvimento nas redes de ensino.

Estamos lúcidos que a produção acadêmica, coloca as professoras e os professores de Educação Física em alguns lugares, quase que inegociáveis. De um lado, temos perspectivas críticas que de forma muito competente, fazem resistências a documentos curriculares de grande porte. Nesse bojo, Neira (2024) conclui que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Brasil, 1997) atribuem ao componente curricular Educação Física o papel de formador de sujeitos ativos, as Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006) fragilizam e confundem a concepção de Educação Física na área das Linguagens e a BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, submete a cultura corporal à lógica do mercado.

Entretanto, como alerta Silva, Martins e Silva (2017) ao consultarem um número expressivo de professoras e professores da Região Metropolitana de Fortaleza, observam que 81,7% dos/das docentes são a favor da criação e implementação de uma BNCC. Depreendemos daí que é necessário buscar alianças possíveis, assumindo que existe um certo olhar para a escola como como espaço dos seus desejos. E como dialogar com as professoras e os professores da Educação Básica, é também produzir resistências aos ditames do neoliberalismo.

Em síntese, esses enfrentamentos e tensionamentos, são os respingos mais profícuos dessa “Era de Ouro”, pois estávamos em uma contextos anteriores em que o desinvestimento pedagógico, a redução de carga horária, a utilização funcionalista da componente curricular imperava em todo o cenário nacional. Já nesta conjuntura, temos os documentos curriculares, como ponto de partida para contestações e nas instituições de ensino, produzir resistências com a classe docente.

Sendo assim, a intencionalidade deste capítulo foi analisar como uma matriz de referência para a elaboração de documentos curriculares evidencia a participação e o pertencimento docente no processo de avaliação das organizações curriculares, tomando o DCRFor, na área de Educação Física, como parâmetro de referência.

DESENVOLVIMENTO

Para garantir a coerência epistemológica com o fenômeno ora em investigação, adotou-se a análise documental, fundamentada na concepção de Fávero e Centenaro (2019), como principal método científico. O entendimento de que a pesquisa documental é um processo sustentado por métodos e técnicas direcionados à apreensão, compreensão e análise de diferentes tipos de documentos, converge com a abordagem de Pimentel (2001), que caracteriza a análise documental, inicialmente, como um “processo de investigação”, ressaltando, em seguida, a importância de “instrumentos e meios” adequados para sua efetivação.

Assim sendo, a discussão apresentada por Pimentel (2001) amplia uma preocupação que também atravessa o presente capítulo: sem o devido rigor na utilização estratégica de técnicas e instrumentos apropriados para a verificação dos documentos, corre-se o risco de produzir uma análise superficial, restrita apenas à interpretação, categorização e reflexão. A articulação entre método, instrumentos e intencionalidade analítica tornou-se, portanto, indispensável para evitar leituras empobrecidas e fortalecer a densidade crítica da investigação.

Para suprir essa lacuna, elaborou-se uma matriz de referência para documentos curriculares, que engloba um conjunto de características comuns aos documentos produzidos em níveis nacional, estadual e municipal, sistematizando elementos que antes apareciam de forma muito dispersa. A matriz foi elaborada com uma lógica que permite a inferência de propostas que sinalizam uma tendência a modelos mais progressistas de sistematização curricular, sem desconsiderar os preceitos fundamentais que um documento curricular em rede deve preservar em relação às organizações já existentes. Essa dupla função, de comparar e projetar, confere à matriz um caráter analítico mais robusto, possibilitando identificar tanto permanências quanto movimentos de inovação no campo curricular.

Buscando fortalecer essa aliança entre um pensamento contra-hegemônico e uma visão crítica da Educação Física, reconhece-se igualmente a necessidade de situar um programa-guia ancorado nos saberes universais da área, capaz de garantir um bem comum para o campo de conhecimento da Educação Física escolar. Essa perspectiva pode estimular a produção de materiais didáticos,

fortalecer processos de formação continuada e favorecer uma relação mais politizada da classe docente com as políticas curriculares.

Para elaborar e validar a matriz de referência de documentos curriculares, foram implementadas duas fases principais. Na primeira fase, a matriz foi construída de forma colaborativa por um grupo de docentes-pesquisadores que investigam as organizações curriculares na Educação Física e que atuam em diferentes redes de ensino, contemplando a Educação Básica, o Ensino Superior e a Pós-graduação.

A segunda fase do processo consistiu na seleção de um documento curricular para testar a matriz de referência. Escolheu-se o DCRFor por ser o currículo mais recente divulgado desde a elaboração da matriz. Para a análise, iniciou-se com uma leitura minuciosa do Volume 1, “DCRFor: incluir, educar e transformar”, seguida da leitura do Volume 3, “Linguagens, anos iniciais e anos finais” (Fortaleza, 2024).

Após essa leitura criteriosa, as partes relevantes dos dois volumes foram selecionadas e organizadas em um arquivo de texto, com o objetivo de sintetizar os principais elementos do DCRFor. Em seguida, aplicou-se a matriz de referência aos documentos, possibilitando uma análise aprofundada, especialmente voltada para a área de Educação Física. Desse modo, o percurso metodológico articulou duas etapas interdependentes: primeiro, a construção da matriz de referência que assessoraria o estudo; depois, sua aplicação ao DCRFor, permitindo compreender, de forma sistemática, como esse currículo expressa concepções, disputas e encaminhamentos relacionados à Educação Física.

A matriz de referência foi organizada em três grandes eixos de análise. A primeira parte desse instrumento foi destinada aos elementos que denominamos informativos, os quais examinam os seguintes aspectos: introdução ao documento, alinhamento com a BNCC, concordância com o DCRC, fundamentações epistemológicas, lógica de estruturação do documento, linguagem, caracterização do município e da rede de ensino e disponibilidade do documento. Essa etapa inicial da avaliação foi sistematizada em forma de artigo e submetida a uma revista europeia, encontrando-se atualmente em fluxo de avaliação.

Outro ponto dessa matriz foi apresentado por Martins, Silva e Nogueira (2025), que analisaram categorias específicas da Educação Física, entre as quais se destacam: expressão da equipe de elaboração; unidades temáticas e objetos de conhecimento; pressupostos teórico-metodológicos; articulação entre o local e o universal; diversidade e ampliação dos saberes; progressão e aprofundamento dos conteúdos; presença da Educação Física como componente curricular em todas as etapas de ensino; aproximação com o diálogo interdisciplinar; e articulação com temáticas contemporâneas. Essas categorias ampliam a

densidade da matriz, permitindo um olhar mais refinado sobre a presença e a qualidade da Educação Física nos documentos curriculares.

O foco deste capítulo recai sobre o bloco da matriz de referência, no qual buscamos problematizar os acordos e desacordos existentes entre os anseios da sociedade e os interesses da burocracia e das empresas educacionais que, muitas vezes, tentam atravessar de forma silenciosa e estratégica a construção desses documentos curriculares. Esse movimento analítico foi determinante, pois evidencia disputas, tensões e ingerências que nem sempre são perceptíveis à primeira vista, mas que influenciam profundamente os rumos da Educação Física.

Tendo como base essa prerrogativa, adotou-se a seguinte escala analítica: *não contempla* (quando a categoria não aparece no documento curricular analisado ou se distancia significativamente da inferência proposta); *contempla parcialmente* (quando há referência ao cumprimento parcial do ponto analisado); *contempla* (quando a categoria está devidamente presente no documento); *amplia* (quando o documento avança em relação a outros currículos na categoria analisada) e *faz proposições* (quando o documento apresenta sugestões inovadoras e/ou distintas dos demais currículos). Essa escala possibilita um olhar graduado e sensível às nuances presentes nos documentos curriculares, fortalecendo a consistência da análise.

Resultados e discussão

Neste momento do estudo buscou-se refletir criticamente sobre os resultados da pesquisa e avaliar a efetividade da matriz de referência na produção de uma síntese socialmente justa do DCRFor. Para isso, o Quadro 1 apresenta como o documento foi analisado em cada categoria, evidenciando os elementos mais significativos que requerem atenção no desenvolvimento da discussão analítica. Recordar-se que o foco de nossas análises recaiu sobre o eixo *Produção, participação e pertencimento docente*.

Quadro 1 – Matriz de referência de documentos curriculares.

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE FORTALEZA - DCRFor						
Categoria avaliada	Não contempla	Contempla parcialmente	Contempla	Amplia	Faz proposições	Observação
Produção, participação e pertencimento docente						
Expressa a equipe de elaboração			X			
Contextualiza os procedimentos de produção		X				
Anuncia os eventos para consultas públicas			X			
Notifica a cooperação de Empresas Educacionais		X				
Prioriza a participação docente			X			
Agrega saberes, experiências e valores locais	X					
Possui todas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental				X		
Comentários:						
Total:						
Data de avaliação:						
Nome do avaliador:						

Fonte: Elaboração própria, 2025.

De antemão, parte-se do entendimento de que os professores da rede responsável pelo DCRFor devem ser reconhecidos como autoridades intelectuais e exercer autonomia curricular em sua elaboração (Macedo, 2013). Neste capítulo, aprofundaremos e atualizaremos a discussão no interior da arena das relações sociais que configuram as disputas que marcam a elaboração de um documento curricular, como ocorre no caso de Fortaleza. Ao situar o debate nesse campo de tensões, evidenciam-se os embates, interesses e forças que atravessam o processo de construção curricular, permitindo compreender com maior precisão seus movimentos, limites e possibilidades.

As categorias de análise incluíram “*Expressa a Equipe de Elaboração*”, que possibilita identificar quem compõe o grupo responsável pelo documento, como docentes, especialistas e representantes da comunidade, e compreender como suas contribuições foram incorporadas ao currículo, reforçando o caráter coletivo da produção. Também integra o conjunto de categorias “*Contextualiza os Procedimentos de Produção*”, que busca descrever o processo de elaboração do documento, considerando eventuais pesquisas prévias, entrevistas, reuniões e

o estudo de experiências similares, de modo a revelar com maior precisão os caminhos percorridos na construção curricular.

Já a categoria de análise “*Anuncia os Eventos para Consultas Públicas*”, permite identificar não apenas os eventos realizados, mas também os canais utilizados para promover essas consultas e compreender como a participação da comunidade escolar foi efetivamente assegurada. De igual modo “*Notifica a Cooperação de Empresas Educacionais*”, detalha o papel desempenhado por essas instituições no processo de elaboração curricular, seja por meio de parcerias, apoio técnico ou formação continuada, explicitando de que maneira suas contribuições incidem sobre a qualidade do currículo em uma rede pública de ensino. Já a categoria “*Prioriza a Participação Docente*” examina como a participação das professoras e dos professores foi formalizada, seja por meio de reuniões, comissões ou processos de feedback contínuo, garantindo que suas vozes fossem consideradas e incorporadas à versão final do documento curricular.

Avançando com as análises, a categorias “*Agrega Saberes, Experiências e Valores Locais*”, identifica de que maneira as especificidades culturais, sociais e econômicas da comunidade da rede de ensino são incorporadas ao currículo, conferindo-lhe maior relevância, sentido e significação para o contexto local. Por fim, soma-se a essa discussão a categoria “*Possui Todas as Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental*”, que examina como o currículo organiza e articula as diferentes etapas da educação, assegurando progressão, continuidade pedagógica e coerência formativa ao longo de todo o percurso escolar.

Adentra-se agora na análise de cada aspecto acima mencionado, que se centra no eixo *Produção, participação e pertencimento docente*, sendo o primeiro marcado pela categoria referente a equipe de elaboração dos documentos I e III.

No Volume 1, logo no início, apresenta-se uma ficha técnica que descreve a composição das comissões responsáveis: quatro redatores; comissão central, instituída pela portaria nº 0052/2024 da SME, com vinte e quatro membros; comissão local, também vinculada à portaria nº 0052/2024 da SME, com onze participantes; subcomissão técnica, igualmente regulamentada pela mesma portaria, composta por seis integrantes; e leitores e leitoras críticas, em um total de quatro pessoas.

Ao realizar uma somatória simples das pessoas envolvidas na elaboração do Volume 1, identificou-se um total de 49 participantes, todos citados nominalmente. Destes, 39 são mulheres, o que representa 79,59% do grupo responsável por essa etapa do documento. Outro aspecto relevante é que, em função das portarias mencionadas, presume-se que uma parte significativa desse coletivo seja composta por servidores e servidoras da própria Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Constatou-se também a existência de

um convênio com uma empresa externa, elemento que será aprofundado em categoria específica desta análise.

No Volume 3, destaca-se a Subcomissão Técnica de Educação Física, instituída pela Portaria nº 0052/2024 – SME e composta por 8 integrantes. O trabalho desse grupo contou ainda com o apoio de dois membros que atuaram como leitores e leitoras críticas, contribuindo para o fortalecimento da análise e para a qualificação do material produzido.

Nesse interim, a utilização da matriz de referência, sobretudo para analisar o sentimento de pertencimento presente em um documento curricular, contribuiu para romper antigas posturas do meio acadêmico, que tendiam a “fulanizar” os méritos e limites de propostas dessa natureza. Reconhece-se, contudo, que as condições de trabalho necessárias para a elaboração de um currículo da dimensão do município de Fortaleza exigiriam um processo mais longitudinal e um interesse mais efetivo do poder público, de modo que a comissão responsável pudesse dispor de tempo adequado para estudar, debater e criar espaços qualificados de consulta.

Além disso, a matriz de referência permitiu captar, ainda que com limites, em que medida a comissão responsável tomou decisões sustentada por uma lógica de justiça curricular, buscando consultar o maior número possível de sujeitos envolvidos no processo. No entanto, observou-se que a documentação disponível não possibilita identificar, por exemplo, se a comissão de Educação Física foi composta considerando as diferentes regionais que organizam territorialmente a cidade de Fortaleza, o que poderia conferir ao documento uma representatividade mais ampla e sensível às especificidades locais.

Como visto, a segunda categoria deste eixo de análise diz respeito à verificação de como o DCRFor “*contextualiza os procedimentos de produção*”. Com base na escala adotada na matriz de referência, concluiu-se que o documento contempla esse critério apenas parcialmente. O processo de elaboração é mencionado de forma geral nos dois primeiros parágrafos da apresentação do Volume 1, porém sem explicitar etapas, métodos, estratégias de consulta ou o papel desempenhado pelos diferentes agentes envolvidos. Essa ausência de detalhamento limita a compreensão sobre a trajetória formativa do documento e reduz a transparência necessária para avaliar a legitimidade social do processo.

Este tópico de análise foi fundamental para compreender até que ponto se deseja que o documento tenha “cheiro das massas”. O ideal seria que sua elaboração ocorresse de forma coletiva. Isso implicaria, por exemplo, formalizar como se construiu o texto introdutório e como se dialogou com a comunidade em um verdadeiro ambiente de arena pública, quase plebiscitário, capaz de responder à pergunta: *é isso que representa os nossos anseios para a educação pública municipal?* Um movimento assim, construído em ritmo compartilhado, evidencia

maturidade da própria comissão ao longo do processo e posiciona o documento ao lado do povo, e não direcionado para ele, reforçando uma perspectiva de justiça curricular e participação social efetiva.

Dando continuidade à reflexão sobre o quanto o documento se aproxima de uma construção com “cheiro de povo”, o ângulo subsequente examinou se o DCRFor oportunizou eventos para consultas públicas. Nesse caso, a matriz de referência indicou um atendimento positivo (contemplado) ao critério. No campo introdutório do Volume 1, destacou-se a incorporação das contribuições provenientes da consulta pública realizada nas escolas municipais, envolvendo a participação de gestores/as e docentes (Fortaleza, 2024). Essa iniciativa, ainda que não substitua um processo mais amplo e contínuo de participação, representa um esforço relevante de abertura à escuta e de reconhecimento das vozes da rede no processo de elaboração curricular.

A título de exemplo, destaca-se a experiência relatada por Martins, Ferreira Júnior e Silva (2020), que construíram uma dinâmica de trabalho junto às professoras e aos professores de Educação Física do município de Maracanaú-CE, nos encontros de formação continuada ofertados uma vez por mês, ao longo de dois turnos consecutivos. A estratégia adotada baseou-se na construção colaborativa crítica. A cada encontro, o grupo, que aprendia e ensinava de forma conjunta, produzia coletivamente parte da proposta curricular e, no encontro seguinte, retomava, analisava e aprimorava o que havia sido elaborado. Essa metodologia processual reforçava o pertencimento docente e consolidava um movimento de criação curricular genuinamente compartilhado.

Seguindo essa linha de análise, verificou-se no documento a menção à “*notificação de cooperação de empresas educacionais*”. O único ponto identificado sobre a participação de instituições externas à SME/Fortaleza aparece no Volume 1, na ficha técnica, que cita a atuação de uma equipe composta por cinco integrantes da Fundação Getúlio Vargas, representada pela Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (FGV/DGPE). Diante desse registro pontual e pouco detalhado, definiu-se na matriz de referência que o critério contempla parcialmente.

Entretanto, a extensão da ingerência dessa instituição no DCRFor pode influenciar diretamente o “espírito curricular” do documento. Geralmente, empresas dessa natureza conferem um tom mais “flexível e atual” às sistematizações curriculares, mas, nos bastidores, podem restringir as possibilidades de construção de um documento mais territorializado e crítico. Essa abordagem tende a privilegiar mecanismos alinhados a modelos de avaliações externas, muitas vezes em detrimento do fortalecimento do protagonismo docente e da emancipação estudantil, elementos essenciais para uma perspectiva curricular socialmente justa.

Seria muito mais imponente e relevante se a Prefeitura Municipal de Fortaleza fortalecesse as instituições já integradas à sua própria estrutura, como é o caso da Academia do Professor Darcy Ribeiro (APROF). Segundo informações disponibilizadas em seu portal, a APROF “é um equipamento que compõe as ações do programa Juntos por Fortaleza, integrando a política de formação e valorização dos profissionais da educação municipal”. Fortalecer instâncias como essa, que possuem vínculo direto com a rede e com seus profissionais, contribuiria para processos de elaboração curricular mais enraizados na realidade local e mais coerentes com as demandas da categoria.

Mesmo reconhecendo, de maneira talvez até romântica, a intenção de contar com um supervisor externo, cabe uma crítica bem fundamentada: empresas educacionais de caráter privatista não representam, de fato, uma atitude de parceria ou de cuidado com os anseios do povo de Fortaleza. Em geral, o referencial que funda suas ações está alinhado aos interesses do neoliberalismo na educação pública, o que tende a deslocar o foco das necessidades reais da rede e de seus sujeitos para agendas externas, tecnocráticas e distanciadas do cotidiano escolar.

Em tempos de fronteiras porosas entre o público e o privado cabe a classe docente a vigilância constante para identificar quem está fazendo as políticas educacionais e quais seus reais interesses, uma vez que o setor privado mercantil, que pouco ou quase nada vem sendo fiscalizado ou supervisionado pela população, já ocupa um lugar de destaque na área da educação, desde a educação infantil até o ensino superior (Avelar, 2019). Sendo assim, acreditamos que a participação de grupos empresariais sem a devida cobrança pode acarretar em consequências para professores/as, alunos/as e familiares desses/as alunos/as.

A quinta categoria deste grande eixo avaliativo tratou da questão: o DCRFor Prioriza a participação docente? Acredita-se que o documento reflete de forma marcante o que se denomina como a era de ouro das sistematizações curriculares. Em períodos anteriores, a participação docente era inexpressiva ou praticamente inexistente nesse tipo de documento curricular, com sua elaboração ficando restrita a empresas educacionais e especialistas de Instituições de Ensino Superior.

Na matriz de referência, essa categoria foi classificada como contemplada. Para confirmar esse diagnóstico, foi delimitada a análise da subcomissão técnica de Educação Física. Como já apontado anteriormente, esse grupo contou com oito participantes. Para investigar a formação acadêmica e os vínculos institucionais desses membros, realizou-se uma consulta à Plataforma Lattes (reconhecida mundialmente), que divulga o currículo acadêmico de pesquisadores/as no Brasil, como também os/as próprios/as pesquisadores/as inserem informações sobre sua produção, formação e atuação profissional.

A análise, realizada com dados disponíveis em dezembro de 2024, revelou que, dos oito participantes da subcomissão, dois possuíam doutorado e seis tinham mestrado. Dentre eles/as, seis mantinham vínculo com a Secretaria Municipal de Fortaleza, sendo todos/as atuantes na Educação Básica. Essa representatividade reforça o pertencimento da classe docente no DCRFor.

Exaltamos esse avanço, pois precisamos olhar para as professoras e os professores de Educação Física como intelectuais da sua intervenção pedagógica (Maldonado; Nogueira; Farias, 2018). Acreditamos que a Era de Ouro cumpre um desejo do meio acadêmico, ainda no século passado, de construir uma outra Educação Física, naquele momento foi denominado de movimento renovador (Bracht, 2019), como já mencionado anteriormente. Agora, não faz mais sentido, as Instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação e Empresas Educacionais, produzirem documentos curriculares, materiais didáticos, formação continuada, entre outros, sem que os/as protagonistas sejam as/os docentes da Educação Básica.

Quanto à questão de o documento “agregar saberes, experiências e valores locais”, o DCRFor foi avaliado pela matriz de referência como não contemplado. Essa crítica fundamenta-se na premissa de que uma organização curricular municipal deve refletir sua territorialidade, incorporando elementos como ancestralidade, contextualidade e a cosmovisão da região, que são pilares das comunidades de saberes locais.

Com base nessa perspectiva, realizou-se uma análise detalhada do documento, buscando identificar células que, ainda que de forma genérica, pudessem se alinhar a uma abordagem crítica, transformadora e socialmente justa de sistematização curricular. Contudo, o DCRFor, ao nosso ver, não apresentou suporte suficiente para atender a esse critério.

O último ponto deste eixo foi investigar se o documento “Possui todas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”. Embora esse quesito pareça óbvio para um documento que sistematiza o currículo de uma Rede Municipal de Ensino, o histórico recente da era de ouro das organizações curriculares demonstra que a publicização de um documento abrangendo todas as etapas não é algo trivial.

Desde os PCN's para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997), que antecederam o documento do Ensino Médio (Brasil, 2000), observa-se uma tradição controversa nos documentos curriculares subsequentes. Exemplos incluem a BNCC (2017, 2018) e o DCRC (2019, 2021). Dessa forma, tornou-se necessário apurar se o DCRFor contempla todas as etapas que estão sob a competência do município de Fortaleza.

Ao aplicar a matriz de referência ao DCRFor, constatou-se que o documento amplia o tópico investigado. Além de detalhar a organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e suas modalidades

no Volume 1, o Volume 3, dedicado à Educação Física, inclui inferências sobre essa componente curricular na Educação Infantil. Essa abordagem é notável, pois muitos documentos mantêm certa cautela ao aprofundar a relação entre Educação Física com a etapa inicial da Educação Básica.

O DCRFor, no entanto, não alcançou o conceito máximo nesse quesito por não ser suficientemente propositivo em relação à Educação Física com a Educação Infantil. O documento apresenta suas sistematizações curriculares a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Embora se reconheça que a estrutura da Educação Infantil possui características próprias, o documento poderia ter contribuído mais nesse tema, oferecendo maior respaldo aos/as professores/as que atuam nessa etapa e que historicamente encontram grandes dificuldades em planejar práticas que promovam autonomia, socialização e ampliação das possibilidades com elementos da cultura corporal (Bonfietti, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou um período significativo das sistematizações curriculares na área de Educação Física, definido anedoticamente como a “Era de Ouro”. Tal período reflete o reconhecimento de que, a partir da BNCC, houve importantes desdobramentos na elaboração de documentos curriculares em níveis estadual e municipal. No caso da aplicação da matriz de referência para a análise do DCRFor, foi possível identificar múltiplas camadas estruturantes de uma organização curricular voltada à orientação pedagógica de uma capital brasileira de grande relevância, inclusive para a elaboração de políticas públicas destinadas à esfera nacional.

Alguns achados mais pertinentes deram conta de evidenciar que dos sete segmentos analisados no eixo Produção, participação e pertencimento docente, somente um (agrega saberes, experiências e valores locais) foi caracterizado como não contemplado, dois aspectos (contextualiza os procedimentos de produção e notifica a cooperação de empresas educacionais) foram contemplados parcialmente, três (expressa a equipe de elaboração, anuncia os eventos para consultas públicas e prioriza a participação docente) foram contemplados em sua totalidade e apenas um (possui todas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental) chegou a ser ampliado. Ainda assim, o DCRFor demonstra robustez, configurando-se como um marco relevante na fase final da “Era de Ouro” das sistematizações curriculares.

De certa forma, o estudo compactua da ideia de que a participação dos/as professores/as na construção dos currículos escolares é condição fundamental para que o ensino seja verdadeiramente democrático e significativo, pois o currículo deve ser algo resultado do diálogo entre educadores, estudantes e

comunidade. Conforme apontava Freire (1996), faz-se necessário que o currículo reflita a realidade social dos aprendentes, favoreça a autonomia, estimule a consciência crítica e esteja comprometido com a transformação social.

Por fim, o estudo deixa um legado propositivo à comunidade acadêmica. Criada com a finalidade de apoiar processos investigativos, a matriz possibilita a análise comparativa de documentos curriculares oriundos de diferentes regiões do Brasil, ampliando a potência interpretativa e analítica das pesquisas nessa área. Assim, esperamos que ela possa ser replicada em futuras experiências e/ou elaborações curriculares e que seus resultados possam trazer contribuições para a classe docente.

REFERÊNCIAS

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In*: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Edições Boitempo, 2019, pp. 73-79.

BONFIETTI, P. E.; SPOLAOR, G. C.; GRILLO, R. M. e PRODÓCIMO, E. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista@mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 160-176, 2019.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Orientações curriculares do ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio**: bases legais. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará**: ensino médio. Fortaleza: SEDUC, 2021.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, v. 19, p. 170-184, 2019.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: Linguagens**, volume 3, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024a.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias/Hesíodo**: edição, tradução, introdução e notas: Alessandro Rolim de Moura. Curitiba: Segesta, 2012.

MACEDO, R. S. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 12-435, 2013.

MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (Org.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

MARTINS, R. M.; FERREIRA JUNIOR, J. R.; MOURA, D. L. Análise da educação física no documento curricular referencial do Ceará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, p. 115-130, 2022.

MARTINS, R. M.; FERREIRA JUNIOR, J. R.; SILVA, A. J. F.; NOGUEIRA, P. H. S. Políticas curriculares no Nordeste brasileiro: decifrando a Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio. **Ágora para la educacion fisica y deporte**, v. 25, p. 70-91, 2023.

MARTINS, R. M.; FERREIRA JUNIOR, J. R.; SILVA, M. E. H. Currículo colaborativo na área de Educação Física: a experiência do município de Maracanaú-CE. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 7, p. 25-41, 2020.

MARTINS, R. M.; NOGUEIRA, P. H. S.; SILVA, A. J. F. Organização e sistematização do conhecimento escolar: contribuições de uma matriz de referência para análise da Educação Física no Documento Curricular Referencial de Fortaleza-Ce. **Corpoconsciência, [S. l.]**, v. 29, 2025.

MARTINS, R. M.; SILVA, A. J. F.; FERREIRA JUNIOR, J. R.; NOGUEIRA, P. H. S. A educação física na matriz de conhecimentos básicos e no documento curricular referencial do Ceará. **Corpoconsciência**, v. 27, p. e15038, 2023a.

NEIRA, M. G. A Educação Física nos parâmetros, orientações e na Base Nacional do Ensino Médio. **Ensaio: avaliação políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.32, n.124, p. 1 – 21, jul./set. 2024.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 179-195, nov. 2001.

SILVA, A. J. F. Da. MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H. BNCC: o que dizem os professores. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2017, Goiânia. Democracia e emancipação. Goiânia: UFG, 2017. v. 1. p. 1347-1352.

DO CURRÍCULO BANCÁRIO AO CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR: O DCRC NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dirlene Almeida Ferreira¹

Antonio Jansen Fernandes da Silva²

Maria Eleni Henrique da Silva³

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos em documentos estaduais e municipais recolocaram o debate sobre quem decide o que ensinar, como ensinar e com quais finalidades a escola organiza o conhecimento. Na Educação Física, a descrição da área em unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades tensiona concepções de cultura corporal e o lugar do componente no currículo (Neira, 2018; Bagnara; Fensterseifer, 2019; Impolcetto; Moreira, 2023). No Ceará, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e normativas locais, como a Portaria nº 0725/2022 de Fortaleza, materializam essas orientações e incidem diretamente sobre o trabalho de professores/as de Educação Física, em meio a críticas à centralização, à padronização e a ambivalências entre regionalização e responsabilização (Martins; Ferreira Junior; Moura, 2022; Nogueira *et al.*, 2023).

Este capítulo integra uma pesquisa mais ampla sobre a Educação Física no DCRC, voltada às compreensões e apropriações docentes desse documento. Em estudo anterior, com base em questionário aplicado a professores/as da rede pública, analisamos questões relativas à leitura e ao uso do DCRC no planejamento, identificando que a maioria declara conhecê-lo e utilizá-lo como referência, ainda

1 Doutoranda em Educação pela UFC. Mestra em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Unesp/Rio Claro. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. E-mail: dirlenealmeida@gmail.com.

2 Doutor em Educação pela UFC. Mestre em Educação Física pelo Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/UFRN). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. E-mail: jansentimao@hotmail.com.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Associada e Diretora do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará - IEFES. Coordenadora do Grupo de pesquisa Saberes em Ação. E-mail: meleni@hotmail.com.

que de modo parcial e atravessado por limitações estruturais. Aqui, aprofundamos a investigação a partir das respostas a duas questões, nas quais os/as docentes avaliam se o DCRC tem ajudado ou limitado a ação pedagógica e se o entendem como reprodução, avanço ou personalização da BNCC.

À luz da educação Freireana, educação bancária e problematizadora, sujeito histórico-cultural e currículo como prática ética e política (Freire, 1987, 1996, 2013; França; Freitas, 2024; Silva, 2024), tomamos essas respostas não como opiniões isoladas, mas como expressões de professores/as condicionados/as, porém não determinados/as, que leem, aceitam, resistem e reinventam o DCRC a partir de suas histórias e condições de trabalho.

O objetivo desse texto é analisar as percepções de docentes de Educação Física sobre o DCRC, em sua relação com a BNCC e com o modo como ajuda ou limita o trabalho pedagógico, evidenciando práticas de coautoria curricular que visam fazer o currículo acontecer nas condições reais da escola. Especificamente, pretendemos: (a) compreender em que medida o DCRC é percebido como reprodução, avanço ou personalização da BNCC; (b) mapear situações em que o documento é apropriado como “norte”, e não como roteiro inflexível; e (c) discutir como essas leituras se articulam aos desafios cotidianos, como restrições de tempo, espaço, materiais e pressão por resultados padronizados.

DESENVOLVIMENTO

Educação freireana, BNCC/DCRC e coautoria docente na Educação Física

A crítica freireana à educação bancária é central para compreender as disputas em torno da BNCC, do DCRC e das práticas de professores/as de Educação Física. Em oposição ao modelo em que se “depositam” conteúdos em estudantes passivos, reduzindo o currículo a lista de conteúdos e a avaliação à verificação da reprodução (Freire, 1987, 1996), a educação problematizadora parte da realidade concreta dos sujeitos, articula ação e reflexão e assume um projeto ético-político de desnaturalização das injustiças (Freire, 2013). Nesse horizonte, o currículo deixa de ser roteiro fechado, definido externamente, e passa a ser processo histórico e cultural em construção, que exige leitura crítica dos documentos, negociação e participação ativa de professores/as e estudantes na produção dos conhecimentos escolares.

A perspectiva freireana compreende os seres humanos como sujeitos histórico-culturais, inacabados, condicionados, mas capazes de curiosidade, estranhamento, imaginação e projeto, “programados para aprender” e para deslocar leituras ingênuas em direção a compreensões críticas da realidade

(Freire, 1996; França; Freitas, 2024). Transposta para o currículo, essa visão desloca a imagem de professores/as como executores/as para a de intelectuais da prática, que leem, situam e reinterpretam documentos oficiais, produzindo fissuras na lógica bancária mesmo em contextos de padronização, centralização decisória e avaliações em larga escala (Silva, 2024).

Nesse quadro, a coautoria curricular não significa negar a BNCC ou o DCRC, mas inseri-los em dinâmicas de leitura crítica, diálogo e recriação pedagógica, articulando prescrições às experiências e necessidades concretas das turmas (França; Freitas, 2024; Silva, 2024).

BNCC, DCRC e normativas locais compõem um cenário de forte regulação curricular, mas não esgotam a ação dos sujeitos. A BNCC para a Educação Física, aprovada em 2017/2018 (Brasil, 2018), organiza a área em unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades e tem sido questionada por incoerências, fragilidade na concepção de cultura corporal e risco de reatualizar práticas tradicionais sob retórica por competências (Neira, 2018; Impolcetto; Moreira, 2023).

No Ceará, o DCRC desdobra e regionaliza a BNCC, ampliando repertórios e referenciando realidades locais, mas mantendo forte vinculação à lógica das competências e descritores (Ceará, 2019; Martins; Ferreira Junior; Moura, 2022; Nogueira *et al.*, 2023). Seus efeitos são mediados por carga horária, número de turmas, infraestrutura, gestão e expectativas de desempenho (Bagnara; Fensterseifer, 2019), bem como por políticas como a Portaria nº 0725/2022, que reorganiza a lotação de professores/as de Educação Física em Fortaleza (Fortaleza, 2022; Martins; Ferreira Junior; Silva, 2020). É nesse entrecruzamento entre regulação e reinvenção que se insere este capítulo, ao analisar como professores/as significam o DCRC e produzem, ou não, brechas para um currículo problematizador, em diálogo com a educação como prática de liberdade (Freire, 1987, 1996, 2013; França; Freitas, 2024; Silva, 2024).

Os caminhos da pesquisa no contexto da Educação Física na Rede Municipal de Fortaleza/CE

Optamos pela metodologia de pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, por permitir acessar significados, percepções e sentidos atribuídos por professores/as às políticas curriculares e às práticas de ensino (Minayo, 2014). O estudo foi realizado com professores/as de Educação Física da rede municipal de Fortaleza/CE. A amostra foi composta por 41 professores/as que atuavam no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A escolha da rede municipal decorreu da inserção prévia de um dos pesquisadores no quadro docente e da proximidade estabelecida com o coletivo profissional, o que facilitou o acesso

ao campo e às informações. O mapeamento dos dados ocorreu entre agosto e outubro de 2023.

Foram incluídos/as todos/as os/as professores/as que receberam o convite, concordaram em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e devolveram o instrumento preenchido. Foram excluídos/as aqueles/as que atuavam exclusivamente na Educação Infantil, não responderam ao questionário ou não aceitaram o TCLE.

O instrumento de produção de dados foi um questionário semiestruturado, elaborado pelos pesquisadores e disponibilizado na plataforma *Google Forms*, contendo nove questões abertas e fechadas. No capítulo para este livro, tomamos como foco apenas duas questões abertas: uma que indaga em que medida o DCRC tem contribuído ou imposto limites à ação pedagógica e outra que explora como ele é percebido como reprodução, avanço ou personalização da BNCC, com justificativa. As respostas foram exportadas e organizadas em planilha, utilizando os recursos colaborativos do *Google Forms/Docs*, que operam em ambiente de computação em nuvem e permitem edição e sistematização compartilhada (Silva *et al.*, 2020).

O material textual foi tratado por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Realizamos leitura flutuante e repetida das respostas, definição de categorias temáticas à luz dos objetivos do estudo e do referencial freireano, codificação das unidades de sentido e síntese interpretativa articulando empiria e teoria. Para preservar o anonimato, utilizamos códigos alfanuméricos baseados em nomes de bairros de Fortaleza seguidos de número (por exemplo, “Parangaba2”), permitindo distinguir os/as participantes sem identificá-los/as nominalmente.

Quando o DCRC “ajuda”: documento como norte em meio às contradições

As respostas à questão *“Na sua percepção, o Documento Curricular Referencial do Ceará tem ajudado ou limitado a sua ação pedagógica? Justifique sua resposta”* indicam que, para a maioria dos/as professores/as, o DCRC tem ajudado a ação pedagógica, sobretudo como referência para planejamento e organização dos conteúdos. A imagem de “norte” aparece de forma recorrente: o documento é descrito como “*mais um norteador*” (Bom Jardim1), como algo que dá “*o norte do planejamento*” (Rodolfo Teófilo2) e que “*funciona como um norte para propormos nossas atividades em sala*” (Granja Portugal12), além de oferecer um “*referencial, mesmo que geral, para seguir*” (Álvaro Weyne31). Em Mondubim9, esse apoio é associado à possibilidade de “*organizar, sistematizar e distribuir os conteúdos da Educação Física*”, em sintonia com análises que reconhecem o potencial de documentos curriculares como quadros de referência comuns, sem substituir

o julgamento profissional de professores/as (Bagnara; Fensterseifer, 2019; Martins; Ferreira Junior; Silva, 2020).

Alguns registros vinculam esse “norte” à ampliação do repertório e à valorização da realidade local, como em Curió⁴, que afirma que o DCRC “*ampliou bastante o universo de conhecimentos a serem trabalhados*”, e em Aracapé¹⁴ e Aerolândia²⁴, que destacam a regionalidade cearense como elemento que qualifica o desenvolvimento pedagógico. Ao mesmo tempo, o documento é constantemente filtrado pelas condições concretas da escola: docentes afirmam escolher “*de acordo com a minha realidade*” (Conjunto Ceará³), usar “*o que a minha realidade permite*” (Siqueira²⁰) ou “*apenas o que posso aplicar na escola*” (Boa Vista³⁵), o que revela apropriações seletivas e criativas, próximas da compreensão de professores/as como sujeitos histórico-culturais que reinterpretam o currículo e não apenas o executam (Freire, 1996; França; Freitas, 2024; Toledo, 2020).

Também aparecem registros de ajuda parcial e de limites: o documento “*ajuda em algumas partes, pois limita em alguns conteúdos*” (Barra do Ceará⁵), é “*limitado no que diz respeito à corporeidade*”, centrado no desenvolvimento motor (Benfica⁶), ou “*um pouco redundante*” (Canindezinho¹⁶). Há quem o considere “*mais limitante que auxiliar*” (Vila Velha²⁵) e quem enfatize a pressão para que “*habilidades e competências*” sigam o documento, restringindo outras práticas (Paupina³⁶), além de respostas que indicam desconhecimento ou não uso (Genibaú¹⁸; Antônio Bezerra³²; Dias Macedo³⁷; Presidente Vargas³⁸). Assim, o DCRC é predominantemente significado como apoio e norte, mas essa ajuda é mediada por condições materiais, trajetórias formativas e leituras diversas do texto. Em diálogo com a educação freireana, o documento pode aproximar-se da educação bancária, quando é tratado apenas como lista de habilidades a cumprir, ou funcionar como ponto de partida para práticas problematizadoras, quando é lido criticamente, articulado à realidade das turmas e complementado pelos saberes que emergem do cotidiano escolar (Freire, 1987, 1996, 2013; Silva, 2024).

Limites, ausências e resistências: quando o DCRC pouco ajuda ou atrapalha

Ao lado das anotações que reconhecem o DCRC como apoio, emergem respostas que o descrevem como limitante, distante da realidade ou pouco presente no cotidiano. Alguns/as professores/as apontam problemas diretamente ligados ao conteúdo do documento. Benfica⁶ afirma que o DCRC é “*limitado no que diz respeito à corporeidade*”, por estar “*muito centrado no desenvolvimento motor*”, sugerindo um estreitamento da cultura corporal a dimensões biológico-motoras. Vila Velha²⁵ sintetiza essa percepção ao dizer que o texto é “*mais limitante que auxiliar*”, enquanto Barra do Ceará⁵ avalia que ele “*ajuda em algumas partes, pois*

limita em alguns conteúdos”. Essas leituras dialogam com críticas já feitas à BNCC e aos seus desdobramentos, que indicam reducionismos e lacunas na abordagem da cultura corporal, com risco de reatualizar práticas tradicionais sob nova roupagem normativa (Neira, 2018; Impolcetto; Moreira, 2023; Martins; Ferreira Junior; Moura, 2022; Nogueira *et al.*, 2023).

Outras respostas deslocam o foco do texto em si para o descompasso entre o documento e as condições concretas de trabalho. Serrinha²³ ressalta que, ainda que o DCRC possa “*dar uma constituição*”, o maior problema está na desvalorização do componente, na falta de estrutura física e material e na redução da carga horária, o que limita a possibilidade de desenvolver o que está prescrito. Paupina³⁶ indica a pressão para que “*habilidades e competências tangenciem o documento*”, o que “*limita o estabelecimento de outras práticas*”, embora o/a docente relate realizar atividades “*para além do documento*”. Nesses casos, o DCRC é percebido como mais um papel que pouco dialoga com o cotidiano de escolas marcadas por tempo escasso, turmas numerosas e infraestrutura insuficiente, cenário que tensiona a promessa de equidade anunciada pelas políticas curriculares (Martins; Ferreira Junior; Silva, 2020; Nogueira *et al.*, 2023).

Há ainda um conjunto de apontamentos que revela desconhecimento ou uso muito restrito do documento. Genibaú¹⁸ declara “*não o conheço*”; Antônio Bezerra³² afirma não conseguir responder por não conhecer o DCRC; Dias Macedo³⁷ e Presidente Vargas³⁸ dizem simplesmente “*não utilizo*”. Essas respostas sugerem que a política curricular não chega de forma homogênea aos/as professores/as, indicando lacunas de formação e de mediação institucional. À luz de Freire, a educação bancária não se expressa apenas no ato de “depositar conteúdos” em estudantes, mas também quando políticas são pensadas e implementadas sem considerar as condições concretas de quem ensina e aprende, produzindo documentos que pouco dialogam com a experiência vivida (Freire, 1987, 1996, 2013). Nesse contexto, as resistências, os usos parciais e as escolhas por atuar “para além do documento” podem ser lidas como tentativas de afirmar a prática docente como lugar de leitura crítica e de defesa de um currículo menos ajustado à lógica da padronização e mais comprometido com a realidade das escolas.

Entre reprodução, avanço e personalização: brechas para coautoria curricular

As respostas à questão “*Na sua percepção, o Documento Curricular Referencial do Ceará é uma reprodução ou avanço da BNCC? Justifique sua resposta*” mostram que os/as professores/as não pensam de modo homogêneo sobre a relação BNCC–DCRC. Um primeiro grupo entende o DCRC sobretudo como reprodução da BNCC, com pequenas variações. Barra do Ceará⁵ define de forma direta:

“Reprodução”; Canindezinho¹⁶ reforça que se trata de *“Reprodução”* e critica a *“escrita [...] muito ruim”*; Bonsucesso²⁸ afirma: *“Reprodução. Pois segue os direcionamentos da BNCC”*; Autran Nunes³⁴ fala em *“uma reprodução [...] bem bagunçada”*; e Ancuri⁴⁰ o descreve como *“uma reformulação mas quase idêntica”*, enquanto Pedras³³ vê *“uma reprodução um pouco melhorada”*, que *“pouco diferencia estes dois documentos”*. Álvaro Weyne³¹ sintetiza dizendo que o DCRC é *“a BNCC de forma mais minuciosa e com mais detalhes”*.

Essas leituras dialogam com Silva (2024), ao apontar a BNCC como política marcada por padronização e centralização, o que favorece usos bancários do currículo quando documentos derivados apenas espelham a matriz nacional.

Um segundo conjunto caracteriza o DCRC como avanço em relação à BNCC, ainda que muitas vezes “em certa medida”. Bom Jardim¹ considera que, embora semelhantes, o DCRC *“traz um contexto mais regional [...] adaptando esses conteúdos à realidade cearense”*, o que é visto como avanço; Rodolfo Teófilo² também o define como *“um avanço”*, por trazer *“particularidades regionais”*; Benfica⁶ afirma que o documento *“avança trazendo algumas especificidades pra nossa região e um melhor detalhamento dos objetos de conhecimento”*; Jardim América⁷ o classifica como avanço por *“ajudar a pensar na ampla variedade de conhecimentos”*; Aracapé¹⁴ destaca que o DCRC *“contribuiu mais diretamente na realidade do nosso Ceará”*; Aerolândia²⁴ enfatiza que ele *“amplia aspectos não abordados na BNCC”*; e Vila Velha²⁵ fala em *“certa forma, um avanço”*. Mondubim⁹, Siqueira²⁰, Pirambu²⁹ e Cristo Redentor³⁰ também apontam avanços ligados a objetos específicos, competências e regionalidade.

Esse quadro aproxima-se de análises que veem, nos documentos estaduais, esforços de aprofundar e contextualizar as orientações da BNCC em Educação Física (Martins; Ferreira Junior; Moura, 2022; Nogueira *et al.*, 2023; Neira, 2018; Impolcetto; Moreira, 2023).

Por fim, um terceiro grupo desloca a discussão da oposição reprodução/avanço para a ideia de personalização e uso situado. Vila Peri¹⁵ afirma que o DCRC *“pode ser as duas coisas”*, dependendo da forma como o/a educador/a o utiliza; Granja Portugal¹² entende que BNCC e DCRC *“são documentos diferentes, se completam”*; Conjunto Esperança¹³ ressalta que *“ambos têm sua importância e peculiaridade”*, sendo o DCRC mais próximo da região; Pedras³³ sugere que a compreensão desses efeitos depende também de *“uma formação mais aprofundada do documento e seu real impacto nos currículos da escola”*. A formulação mais explícita aparece em Quintino Cunha³⁹: *“Não acredito que seja uma reprodução ou um avanço. Para mim é uma personalização da BNCC. [...] Não existe uma fórmula perfeita. Tudo deve ser analisado e vivido de acordo com as particularidades de cada grupo”*.

Nessa perspectiva, o sentido do DCRC não está apenas no texto, mas na forma como professores/as o leem, combinam com outros materiais e ajustam

às condições de trabalho e às características das turmas. Esse movimento ecoa a noção de sujeitos histórico-culturais capazes de reinterpretar criticamente políticas e documentos (França; Freitas, 2024) e se aproxima dos achados de Toledo (2020) sobre diferentes modos de apropriação docente da BNCC. Nas respostas que enfatizam personalização, complementaridade e recusa de “fórmula pronta”, emergem com mais nitidez as brechas de coautoria curricular: o DCRC é reconhecido como referência importante, mas não exclusiva, articulando-se a outros conhecimentos, às condições reais da escola e aos interesses dos/as estudantes, aproximando o cotidiano da Educação Física de um currículo mais problematizador e menos bancário.

Do currículo bancário ao currículo problematizador

Os resultados das questões sugerem que o DCRC pode ser vivido tanto em uma lógica bancária quanto em direção a um currículo problematizador. A lógica bancária aparece quando o documento é tratado como obrigação formal, reprodução quase literal da BNCC ou lista de habilidades a cumprir: respostas que o definem como “*reprodução*”, “*bem bagunçada*”, “*quase idêntica*” e “*mais limitante que auxiliar*”, somadas à pressão para “*tangenciar habilidades e competências*”, aproximam-se da crítica de Silva (2024) à padronização e centralização da BNCC e de estudos que denunciam reducionismos na abordagem da cultura corporal (Neira, 2018; Impolcetto; Moreira, 2023; Martins; Ferreira Junior; Moura, 2022; Nogueira *et al.*, 2023). Nesses casos, o currículo tende a ser cumprido mais como *checklist* do que como prática de leitura crítica do mundo, o que ecoa a educação bancária descrita por Freire (1987, 1996, 2013).

Por outro lado, emergem práticas mais problematizadoras quando professores/as utilizam o DCRC como ponto de partida, não como ponto de chegada: registros que o reconhecem como “*norte*”, mas afirmam escolher “*de acordo com a realidade*”, “*utilizar o que a realidade permite*”, “*complementar com ideias que possam surgir*” ou “*viver de acordo com as particularidades de cada grupo*” indicam movimentos de adaptação, criação de projetos, diálogo com a regionalidade e respeito às experiências das turmas.

Nessa direção, o DCRC passa a ser um dos elementos na construção do currículo, articulado a outros conhecimentos e às condições concretas da escola, em sintonia com a concepção de sujeitos histórico-culturais capazes de ressignificar políticas (França; Freitas, 2024; Toledo, 2020). Entre esses dois polos, abrem-se fissuras no currículo prescrito: espaços em que professores/as escapam da linearidade BNCC/DCRC, tensionam limites, criam alternativas e exercem coautoria sobre o que, como e para quê se ensina Educação Física na escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo analisar as percepções de professores/as de Educação Física sobre o DCRC, em sua relação com a BNCC e com a prática pedagógica, à luz da educação freireana. Os resultados mostraram que o documento é vivido de modos diversos: ora como norte para organizar conteúdos e justificar o planejamento, ora como limite ou texto distante da realidade, ora praticamente ausente do cotidiano escolar. Também evidenciaram que o DCRC é lido como reprodução, como avanço parcial ou como personalização da BNCC, dependendo das experiências, das condições de trabalho e do horizonte crítico de cada docente. Nesse contexto, apareceram indícios de coautoria curricular, quando professores/as adaptam, complementam e tensionam o documento em diálogo com as necessidades concretas das turmas.

A pesquisa contribui para compreender como políticas curriculares chegam à “ponta” na Educação Física, escapando da ideia de implementação linear e homogênea. Ao articular Freire, BNCC e DCRC, o estudo reforça a docência como prática de leitura crítica do currículo, marcada por condicionantes fortes, mas também por brechas de intervenção. Mostra ainda que a discussão sobre BNCC/DCRC ganha densidade quando é pensada na tensão entre educação bancária e educação problematizadora, evidenciando tanto os riscos de padronização quanto as possibilidades de resistência e ressignificação no chão da escola.

Os achados apontam implicações importantes para a formação e para as políticas. Destacamos a necessidade de formação continuada crítica sobre BNCC e DCRC, que vá além do treinamento técnico para “cumprir habilidades” e favoreça espaços de estudo, debate e reelaboração coletiva dos documentos. Reafirmamos, igualmente, a importância de envolver professores/as na revisão de propostas curriculares e de reconhecer que nenhum currículo se efetiva sem considerar condições materiais, tempos, espaços e as vozes dos sujeitos que o fazem acontecer.

Entre os limites do estudo, ressaltamos o recorte em um grupo específico de docentes da rede municipal de Fortaleza e o uso de um instrumento baseado em questionário, que não permite acompanhar diretamente as práticas em aula. Como desdobramentos, sugerimos investigações que incluam observação de aulas, entrevistas em profundidade com professores/as e comparações com outros municípios ou estados, de modo a ampliar a compreensão sobre como BNCC e documentos referenciais são apropriados, tensionados e reinventados na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo. **Educação Física escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base – Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento curricular referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 0725/2022**. Fortaleza, 2022.
- FRANÇA, Maria Lenilda Caetano; FREITAS, Maria Deiviane dos Santos. Sujeito histórico-cultural: uma análise da educação freireana transformadora. *In*: MEURER, Ane Carine; ALMEIDA, Ricardo Santos de (org.). **Reflexões críticas sobre a BNCC**. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, 2024. v. 1, p. 13-43.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A Educação Física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, Cuiabá, p. e15228-e15228, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228>. Acesso em: 23 nov. 2025.
- MARTINS, Raphaell Moreira; FERREIRA JUNIOR, José Ribamar; SILVA, Maria Eleni Henrique. Currículo colaborativo na área de Educação Física: a experiência do município de Maracanaú-CE. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 7, p. 25-41, 2020.
- MARTINS, Raphaell Moreira; FERREIRA JUNIOR, José Ribamar; MOURA, Diego Luz. Análise da educação física no Documento Curricular Referencial do Ceará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, p. 115-130, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3842>. Acesso em: 23 nov. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; MARTINS, Raphaell Moreira; SILVA, Antonio Jansen Fernandes da; FERREIRA JUNIOR, José Ribamar. Políticas curriculares no Nordeste brasileiro: decifrando a Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, n. 25, p. 70-91, 2023. Disponível em: <https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/view/7683>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SILVA, Adeilton Elias da. Análise da construção e implementação da BNCC na perspectiva da educação bancária. *In*: MEURER, Ane Carine; ALMEIDA, Ricardo Santos de (org.). **Reflexões críticas sobre a BNCC**. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, 2024. v. 1, p. 63-87.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da; PEREIRA, Bryan Kenneth Marques; OLIVEIRA, Jorge Alexandre Maia de; SURDI, Aguinaldo César; ARAÚJO, Allysson Carvalho de. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 57–70, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664>. Acesso em: 23 nov. 2023.

TOLEDO, Camilla Maria Mello. **A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular**: interpretações de um grupo de professoras da escola pública. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ENTRE O DOCUMENTO E O COTIDIANO: AS PRÁTICAS CORPORAIS NO CAMINHO DE UMA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

João Paulo Lopes Rodrigues¹

INTRODUÇÃO

Pensar o currículo no âmbito da escola pública requer reconhecê-lo como algo que ultrapassa a dimensão normativa dos documentos oficiais. Desse modo, ele se constitui nas ações cotidianas, nas escolhas pedagógicas e nas relações que se estabelecem entre os sujeitos da escola. O currículo, como afirmam Sacristán (2020) e Goodson (2007), é uma construção social e histórica, produzida nas relações cotidianas entre estudantes, professores, gestão e comunidade. Trata-se de uma prática viva, marcada por disputas simbólicas, intencionalidades pedagógicas, tensões culturais e negociações constantes, nas quais se definem o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e com qual finalidade.

Assim, o que de fato se ensina e aprende emerge das práticas vividas: são as interações, decisões docentes e experiências construídas na escola que moldam o percurso formativo, frequentemente distanciado do que está previsto nos textos normativos.

No cenário da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, essa compreensão adquire relevância particular. Em 2022, de acordo com o Censo Escolar, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), a cidade de Fortaleza se destaca nacionalmente por apresentar a maior cobertura de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental entre as capitais brasileiras.

Contudo, ampliar o tempo não significa, automaticamente, promover Educação Integral, é necessário ressignificar práticas, reorganizar tempos e espaços, e flexibilizar o currículo para que faça sentido para uma população estudantil diversa, inserida em um território plural e marcado por profundas desigualdades.

¹ Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará – ProPGeo/UECE. Professor da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – PMF/SME. Email: jplopesgeo@gmail.com.

Nesse contexto, torna-se fundamental distinguir Educação Integral de escola de tempo integral. A Educação Integral refere-se a uma concepção formativa que considera o estudante em sua totalidade, como, as dimensões cognitivas, sociais, afetivas, corporais, éticas e estéticas, ancorada historicamente em autores como Anísio Teixeira (1959) e Darcy Ribeiro (1986). No entanto, a escola de tempo integral se configura como uma organização institucional que amplia a carga horária diária. Como argumentam Cavaliere (2021) e Paro (2016), uma escola pode funcionar em tempo integral sem necessariamente promover uma educação integral; para que isso ocorra, é indispensável que o currículo seja transformado e que novas experiências formativas sejam incorporadas.

É nessa perspectiva que o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) orienta a organização curricular das escolas de tempo integral da rede. Ele reforça que o currículo deve considerar os territórios educativos, as culturas juvenis, as práticas comunitárias e as diferentes dimensões da vida dos estudantes, articulando saberes escolares e não escolares (Fortaleza, 2024). Para isso, a flexibilização curricular emerge como eixo central: adaptar conteúdos, metodologias, tempos e espaços não significa fragilizar o processo educativo, mas torná-lo mais justo, contextualizado, significativo e inclusivo (Moreira; Candau, 2014; Silva, 2021).

Entretanto, apesar da consistência teórica e da coerência conceitual apresentada pelo DCRFor, a literatura crítica do currículo evidencia que há uma distância significativa entre o que os documentos oficiais preveem e o que é possível realizar no cotidiano das escolas públicas. Sacristán (2020) argumenta que nenhum currículo prescrito se converte automaticamente em prática pedagógica, pois os professores atuam como mediadores que reinterpretem, adaptam e, muitas vezes, precisam negociar o texto oficial com as condições concretas da escola. Assim, mesmo quando um documento curricular municipal defende territorialização, diversidade, flexibilização e integração de linguagens como é o caso da cidade de Fortaleza, a implementação dessas diretrizes depende de fatores estruturais, culturais e institucionais que frequentemente limitam sua efetivação.

Nesse contexto, as práticas corporais, no caso desse estudo, as modalidades vôlei sentado, futsal e bocha, inserem-se nesse debate como estratégias potentes de flexibilização curricular. Elas permitem integrar corpo, pensamento, convivência e cultura, além de dialogar diretamente com habilidades previstas na BNCC, como a experimentação de práticas corporais diversas (EF67EF03), o planejamento de estratégias (EF67EF02), a vivência de múltiplos papéis no esporte (EF67EF05), a experimentação de práticas inclusivas e adaptadas (EF89EF02) e a análise crítica dos valores presentes nas práticas corporais (EF89EF06) (Brasil, 2018). Ao mesmo tempo, conectam-se aos princípios da Educação Integral e ao eixo

formativo “Esporte e Lazer” do DCRFor, que reconhece o corpo como dimensão fundamental da formação humana (Fortaleza, 2024).

Assim, a inserção das modalidades analisadas não representa uma ação periférica ou complementar, mas sim a afirmação de um currículo que reconhece a diversidade, valoriza o território e promove aprendizagens significativas. Neste capítulo, analisa-se como essas práticas contribuem para a flexibilização curricular na escola de tempo integral de Fortaleza, destacando suas potencialidades formativas, seus vínculos com a BNCC e com o DCRFor, e suas contribuições para a construção de um currículo que seja, simultaneamente, inclusivo, democrático e culturalmente relevante.

DESENVOLVIMENTO

Porque o cotidiano insiste em reescrever o currículo

O ponto de partida para desenvolver as práticas corporais surgiu da constatação de que a escola pública de tempo integral é um espaço onde a vida real, com seus desafios e potenciais, obriga o currículo a se tornar flexível, acessível e sensível às diferenças. Nas quadras e nos pátios, modalidades como o vôlei sentado, a bocha e o futsal revelam que nenhuma prescrição curricular é capaz de antecipar a diversidade concreta dos estudantes.

Nesse cenário, o trabalho de um professor de Geografia, no caso do autor deste capítulo, em uma escola de tempo integral, torna-se exemplo dessa escrita cotidiana do currículo. Ao articular conteúdos como território, paisagem e diversidade com as práticas corporais vivenciadas pelos estudantes, percebe-se que a aprendizagem se amplia quando atravessa disciplinas e rompe fronteiras rígidas.

A necessidade escolar cotidiana de tentar ampliar as formas de aprendizagens dos estudantes, instigou uma reflexão sobre como a escola se organiza para favorecer o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. E a constatação seguiu na direção de uma organização em termos tanto físico, quanto de práticas pedagógicas que raramente levam em consideração o entorno escolar, a comunidade e, sobretudo, o estudante.

Cartografias do currículo: pressupostos para compreender o cotidiano escolar

Compreender o currículo implica entendê-lo como produto de disputas e escolhas que atravessam diferentes períodos históricos, valores sociais e expectativas culturais, ou seja, um campo permanentemente configurado por relações de poder. O currículo resulta de escolhas que privilegiam certos conhecimentos, experiências e formas de ver o mundo. Ele não é imparcial: materializa posições,

interesses e visões de sociedade que orientam a seleção do que deve ser ensinado (Apple, 2019; Silva, 2021). É nesse sentido que a literatura contemporânea enfatiza que o currículo é mais do que texto: é prática, é ação e é experiência (Sacristán, 2020). Ele se materializa nas decisões cotidianas dos professores, nos modos de participação dos estudantes, nos espaços e tempos da escola, nas metodologias utilizadas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Goodson (2007) destaca que a história do currículo revela processos de negociação e disputa entre grupos sociais que buscam legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros. Essa perspectiva crítica permite compreender que o currículo oficial prescrito em documentos como a BNCC ou o DCRFor não determina por completo o currículo vivido; pelo contrário, abre margens de interpretação que são preenchidas pelos sujeitos da escola. Assim, o currículo real é resultante da ação docente e das experiências dos estudantes, assumindo caráter dinâmico e contextual.

Essa abordagem é fundamental em contextos urbanos como Fortaleza, onde o território evidencia diversidades étnicas, socioeconômicas, culturais e corporais que precisam ser consideradas na prática educativa. Dessa forma, flexibilizar significa adaptar metodologias, tempos, espaços, sequências didáticas e práticas avaliativas para atender às necessidades concretas dos estudantes.

Nesse sentido, a Educação Integral parte da premissa de que o estudante é um sujeito de múltiplas dimensões e que a escola deve proporcionar vivências diversas, cognitivas, corporais, estéticas, afetivas, culturais e sociais, para que o desenvolvimento humano se realize em plenitude. A escola de tempo integral, portanto, não se reduz à ampliação quantitativa da jornada, mas deve garantir experiências qualitativamente distintas das escolas de tempo regular.

É nesse ponto que as práticas corporais se tornam centrais. A BNCC reconhece a cultura corporal como campo de conhecimento fundamental e orienta que o componente Educação Física desenvolva habilidades relacionadas à experimentação, compreensão, análise crítica, protagonismo e valorização da diversidade corporal (Brasil, 2018).

A literatura sobre cultura corporal (Kunz, 2020; Darido, 2021) enfatiza que o esporte não pode ser tratado de maneira tecnicista. E sim no sentido contrário. Deste modo, o esporte deve ser compreendido como fenômeno sociocultural que produz sentidos, identidades, valores e relações de poder. Dessa forma, práticas esportivas adaptadas como o vôlei sentado e a bocha, além dos esportes amplamente inseridos no território como o futsal, constituem oportunidades potentes para discutir diversidade, inclusão, cidadania, ética, cooperação, respeito e convivência.

Autores do campo do esporte adaptado, como Gorgatti e Böhme (2020) e Gimenez e De Freitas (2019) destacam que modalidades adaptadas promovem a

democratização do acesso ao esporte, permitindo que estudantes com diferentes níveis de habilidade e com deficiências participem ativamente. Isso contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e para a formação de uma cultura escolar que valoriza a diversidade corporal, rompendo com lógicas excludentes que ainda persistem no ambiente escolar.

Além disso, estudos contemporâneos sobre justiça curricular (Moreira; Candau, 2014) reforçam que a flexibilização das práticas esportivas, especialmente quando adaptadas, materializa princípios de equidade, pois permite que todos os estudantes participem do currículo, independentemente de habilidade, deficiência, experiência prévia ou condições socioeconômicas.

No caso de Fortaleza, o DCRFor enfatiza que o currículo deve ser atravessado pelas experiências dos estudantes, pelas práticas comunitárias e pelos territórios educativos. O eixo “Esporte e Lazer”, presente no documento, orienta as escolas a utilizar as práticas corporais como experiências significativas que integram corpo e pensamento, dimensões essenciais para a formação integral (Fortaleza, 2024).

Assim, do ponto de vista teórico, a flexibilização curricular articulada às práticas esportivas adaptadas e convencionais apoia-se em três pilares fundamentais: a teoria crítica do currículo, que evidencia a necessidade de um currículo contextualizado, democrático e culturalmente plural. A concepção de Educação Integral, que amplia a compreensão do estudante como sujeito multidimensional. A cultura corporal, que compreende a prática esportiva como conteúdo cultural e não como mera atividade física.

Essa base teórica sustenta a análise subsequente, na qual se apresentam as distinções entre Educação Integral e escola de tempo integral e se examina como práticas esportivas diversas, vôlei sentado, futsal e bocha contribuem para a flexibilização curricular e para a construção de um currículo plural, inclusivo e contextualizado na escola pública municipal de Fortaleza.

Educação integral e escola de tempo integral

A distinção entre Educação Integral e escola de tempo integral constitui um dos debates mais relevantes da política educacional brasileira contemporânea e é fundamental para compreender os desafios curriculares vividos no cotidiano das escolas municipais de Fortaleza. Embora frequentemente utilizados como sinônimos no discurso comum, ambos os conceitos pertencem a esferas distintas: a Educação Integral refere-se a uma concepção formativa, ao passo que a escola de tempo integral diz respeito a uma organização institucional do tempo e do espaço escolar. Quando essa diferença não é compreendida, corre-se o risco de

reduzir a Educação Integral à simples ampliação da jornada, esvaziando seu sentido pedagógico e político (Cavaliere, 2021; Paro, 2016).

A Educação Integral tem raízes históricas profundas no Brasil, sendo defendida por educadores como Anísio Teixeira (1959), que concebia a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, integrando dimensão intelectual, física, social, moral e estética. Darcy Ribeiro (1986), ao propor os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), reafirmou essa concepção ao defender que a formação humana exige múltiplas experiências e vivências culturais.

Na concepção de Educação Integral, a escola deve ser um ambiente que acolhe os estudantes em sua totalidade, promovendo a articulação entre diferentes linguagens, saberes, práticas sociais, espaços e tempos. Deste modo, a Educação Integral é, assim, uma concepção que ultrapassa disciplinas e abrange toda a vida escolar, demandando um currículo articulado à complexidade humana e social.

Por outro lado, a escola de tempo integral refere-se à ampliação da carga horária diária, podendo funcionar sete, oito ou até nove horas, o que, por si só, não assegura uma formação integral. Como afirma Cavaliere (2021), a ampliação do tempo pode reforçar práticas tradicionais caso não venha acompanhada de uma reorganização curricular e metodológica. Paro (2016) reforça que tempo ampliado sem intencionalidade pedagógica resulta apenas em uma extensão do mesmo modelo de ensino, mantendo um currículo fragmentado e pouco conectado com a vida dos estudantes.

Assim, nem toda escola de tempo integral promove Educação Integral, e a recíproca é igualmente verdadeira: é possível desenvolver projetos de formação integral mesmo em contextos sem ampliação da jornada, desde que existam práticas curriculares diversificadas e integradoras. É exatamente nesse ponto que a flexibilização curricular adquire relevância: ao reconhecer que o currículo aprendido não é idêntico ao currículo prescrito. Nessa perspectiva, atividades esportivas como vôlei sentado, futsal e bocha assumem papel central na efetivação da Educação Integral, pois materializam aprendizagens corporais e sociais previstas tanto na BNCC quanto na política curricular municipal.

Deste modo, as práticas corporais adaptadas e convencionais tornam-se essenciais para a distinção entre uma escola que apenas amplia o tempo e uma escola que promove Educação Integral. As modalidades analisadas neste capítulo contribuem para essa distinção porque ampliam repertórios culturais e corporais; promovem participação efetiva de estudantes com e sem deficiência; fortalecem vínculos e pertencimento; articulam saberes escolares com experiências comunitárias; contribuem para o desenvolvimento de competências gerais e específicas da BNCC; concretizam princípios de equidade curricular.

Assim, compreender a diferença entre Educação Integral e escola de tempo integral é compreender que o tempo ampliado não é um fim em si mesmo, mas um meio pelo qual o currículo pode se tornar mais vivo, flexível, inclusivo e significativo. Essa distinção é fundamental para que a política educacional de Fortaleza avance qualitativamente, transformando a ampliação da jornada em oportunidade concreta de democratizar o acesso ao conhecimento, ampliar experiências e valorizar as múltiplas dimensões da formação humana.

Flexibilização curricular

A flexibilização curricular constitui um dos elementos centrais para a efetivação da Educação Integral. Ainda mais em um sistema educacional com o porte da cidade de Fortaleza, a diversidade torna-se não apenas uma característica, mas uma condição estruturante do trabalho pedagógico. A flexibilização do currículo, portanto, não deve ser compreendida como concessão ou relaxamento das exigências acadêmicas, mas como uma estratégia intencional para garantir relevância, equidade, inclusão e sentido às aprendizagens (Sacristán, 2020; Arroyo, 2013).

Do ponto de vista teórico, flexibilizar o currículo significa reorganizar tempos, espaços, conteúdos e metodologias, considerando as necessidades reais dos estudantes e a complexidade do território. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional, rígido e homogêneo, que ignora diferenças socioculturais, corporais, territoriais e cognitivas.

A flexibilização curricular também envolve a territorialização do currículo, isto é, a capacidade de conectar saberes escolares às práticas culturais da comunidade, reconhecendo o território como espaço educativo. Fortaleza, com suas múltiplas identidades culturais, práticas comunitárias esportivas e diversidade populacional, demanda um currículo que dialogue com essas realidades. Espaços como praças, quadras comunitárias, projetos sociais e equipamentos culturais constituem ambientes potenciais de aprendizagem que podem e devem ser incorporados pela escola.

Ainda nesse sentido, a flexibilização requer repensar metodologias. Abordagens centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos não atendem às necessidades da escola de tempo integral. Metodologias ativas, como projetos, oficinas, ensino por investigação, aprendizagem cooperativa e práticas corporais reflexivas, tornam-se fundamentais para garantir a intencionalidade pedagógica do tempo ampliado.

Outro elemento central para a flexibilização curricular é a avaliação formativa. Avaliar com foco na progressão individual, no processo, na participação e no desenvolvimento de competências e não apenas em desempenhos padronizados é condição para que o currículo seja verdadeiramente inclusivo. Sacristán (2020)

afirma que avaliar é parte constitutiva do currículo; portanto, um currículo rígido gera uma avaliação igualmente rígida e excludente. Na escola de tempo integral, que busca promover aprendizagens em múltiplas dimensões, a avaliação precisa reconhecer diferentes formas de aprender, expressar-se e participar.

Deste modo, as práticas esportivas amplamente difundidas no território fortalezense, como o futsal que quando trabalhado com metodologias adaptadas, tornam-se oportunidades ricas para integrar o currículo às culturas juvenis. A flexibilização se manifesta, por exemplo, quando o professor adapta regras, altera espaços, reorganiza equipes, propõe vivências de múltiplos papéis (EF67EF05), integra temas transversais como ética e convivência (EF89EF06) e articula conhecimentos de diferentes componentes curriculares (como matemática, ciências, história, geografia, língua portuguesa e etc.). Essas estratégias transformam o esporte em dispositivo curricular que promove protagonismo, pertencimento e aprendizagens significativas.

No caso da Rede Municipal de Fortaleza, a flexibilização curricular se apresenta como condição necessária para que a Educação Integral se efetive em larga escala é preciso reconhecer a heterogeneidade das escolas, dos territórios e das trajetórias estudantis. A flexibilização, nesse contexto, não é apenas uma opção; é uma política curricular que garante equidade e justiça, permitindo que o currículo se ajuste às condições concretas da vida escolar. Isso exige formação docente contínua, planejamento coletivo, suporte institucional e investimento em infraestrutura.

Assim, a flexibilização curricular deve ser compreendida como estratégia articulada à concepção de formação integral, como processo que valoriza diferenças, cria oportunidades diversas e reconhece o estudante como protagonista da própria aprendizagem. No contexto da escola de tempo integral, flexibilizar é transformar o tempo em experiência; é transformar o currículo prescrito em prática viva; é transformar a escola em espaço significativo de encontro, cultura, corpo, convivência e cidadania.

Análise das modalidades esportivas

A análise das modalidades vôlei sentado, futsal e bocha revela o potencial do esporte como prática estruturante da flexibilização curricular na escola de tempo integral. Essas modalidades, quando inseridas intencionalmente no currículo, deixam de ser atividades periféricas e passam a desempenhar papel central na formação integral dos estudantes. No contexto da Rede Municipal de Fortaleza essas práticas representam oportunidades concretas de democratização do acesso ao currículo, ampliação de repertórios culturais e promoção da inclusão. A seguir, analisa-se cada modalidade em sua especificidade, destacando seu potencial pedagógico e curricular.

Onde o chão se torna ponto de partida: o vôlei sentado e a inclusão

O vôlei sentado é uma prática adaptada que integra o esporte paralímpico e que possui alto potencial pedagógico dentro da escola de tempo integral. Trata-se de modalidade que reorganiza o corpo em movimento: o deslocamento ocorre sempre sentado, exigindo uso coordenado dos membros superiores e maior percepção espacial. Essa adaptação cria condições de participação equitativa entre estudantes com e sem deficiência, rompendo com narrativas capacitistas e afirmando que o esporte escolar pode ser acessível e inclusivo.

Em relação aos conhecimentos geográficos, ao adaptar quadra, materiais e regras, o professor pode problematizar como os espaços são planejados, quem pode ou não ocupar determinados ambientes e de que maneira as barreiras físicas e simbólicas determinam usos diferenciados do território. Desta forma, são debatidos os conhecimentos geográficos vinculados à noção de território, acessibilidade e espacialidade.

Além dos aspectos motores, o vôlei sentado promove valores sociais essenciais à Educação Integral: empatia, cooperação, respeito às diferenças e consciência sobre acessibilidade. Como afirmam Gorgatti e Böhme (2020), modalidades adaptadas contribuem para a formação de atitudes inclusivas ao confrontar estudantes com a diversidade corporal em uma situação real de convivência.

Na perspectiva do currículo real, essa modalidade possibilita reorganizar tempos, materiais e espaços, efetivando a flexibilização curricular. O professor pode adaptar o tamanho da quadra, o tipo de bola, o tempo de jogo e a forma de pontuação, integrando todos os estudantes, independentemente de habilidade prévia. Assim, o vôlei sentado materializa o princípio de justiça curricular (Moreira; Candau, 2014), pois reduz desigualdades e amplia possibilidades de participação.

Quando a cidade vira quadra: Geografias do futsal e saberes que se movem

O futsal possui uma dimensão identitária profunda no território de Fortaleza. Presente em praças, quadras comunitárias e projetos sociais, constitui uma das práticas corporais mais vivenciadas pelas juventudes urbanas. Integrar o futsal ao currículo significa valorizar saberes territoriais, culturas juvenis e, sobretudo, é reconhecer o território como espaço educativo.

Nesse contexto, trabalhar o futsal no currículo da escola de tempo integral abre espaço para que a Geografia se manifeste de forma concreta, movimentada e enraizada no cotidiano dos estudantes. Ao investigar os lugares onde o futsal se faz presente, o professor de Geografia pode instigar debates sobre usos do espaço urbano, desigualdades de infraestrutura, trajetos e fluxos que marcam a vida dos jovens, além das territorialidades que emergem das práticas esportivas.

Assim, o jogo deixa de ser apenas uma modalidade corporal e converte-se em chave interpretativa da cidade: revela quem ocupa determinados espaços, quem é excluído deles e como políticas públicas moldam os ambientes de encontro. Nesse processo, aprender Geografia torna-se experiência situada, construída a partir da própria vivência dos estudantes e conectada às identidades que formam o território.

Do ponto de vista pedagógico, o futsal facilita: mediação de conflitos e convivência; discussões sobre gênero, respeito e ética (EF89EF06); apropriação crítica da cultura esportiva; integração curricular com outras áreas como regras de jogo e cálculos em matemática, análises de movimentos em física, produção de textos jornalísticos em língua portuguesa. Além disso, o futsal possui alto potencial de engajamento, fortalecendo vínculos e prevenindo a evasão escolar. A literatura mostra que modalidades identificadas com o território funcionam como dispositivos de pertencimento (Silva *et al.*, 2023), essenciais para escolas em contextos de vulnerabilidade.

Como parte da flexibilização curricular, o futsal pode ser adaptado com: regras cooperativas; formatos de jogo reduzidos; inclusão de desafios táticos; equipes mistas; rotatividade de papéis. Essas adaptações ampliam participação e tornam o futsal acessível a diferentes perfis de estudantes.

O jogo que redesenha espaços: bocha, inclusão e cartografia escolar

A bocha paralímpica é uma modalidade de precisão que permite ampla participação, inclusive de estudantes com deficiências físicas severas, comprometimentos múltiplos ou mobilidade reduzida. É uma das práticas mais inclusivas entre todas as modalidades esportivas escolares.

Nesse sentido, a bocha é também uma prática que desmistifica a ideia de que o esporte escolar exige força, velocidade ou desempenho físico elevado. Ela coloca o foco em competências cognitivas e estratégicas, reorganizando o lugar do corpo e da mente na experiência esportiva e curricular. Para estudantes que geralmente vivenciam exclusão no esporte tradicional, a bocha representa uma oportunidade real de protagonismo, participação e reconhecimento evidenciando a potência da flexibilização curricular para promover justiça e equidade.

A bocha no currículo da escola de tempo integral, pode acionar conhecimentos geográficos de forma sutil, porém profundamente significativa. A modalidade, ao exigir leitura do espaço, cálculo de distâncias, projeção de trajetórias e percepção das características do terreno, converte-se em oportunidade para discutir noções como orientação espacial, análise do ambiente, apropriação dos lugares e desigualdades de acessibilidade.

Enquanto estudantes planejam a força, o sentido e o percurso das bolas, elaboram raciocínios que dialogam com temas da Geografia, como organização do espaço, superação de barreiras físicas e adaptações necessárias para garantir circulação e permanência de todos. Dessa forma, a bocha transforma-se em instrumento pedagógico que amplia a compreensão sobre o território e evidencia que pensar espacialmente também é um modo de promover inclusão, equidade e justiça curricular.

O currículo real e a concretização da flexibilização

A integração entre BNCC e DCRFor só se efetiva quando chega ao currículo real, isto é, ao que se vive no cotidiano das aulas e nos tempos ampliados da escola de tempo integral. A prática docente torna-se o ponto de convergência entre o currículo prescrito e a realidade escolar. Como ressalta Sacristán (2020), é o professor que transforma o texto curricular em experiência pedagógica.

No cotidiano da escola, a flexibilização curricular se materializa quando: o professor adapta regras e estratégias para incluir todos os estudantes; o espaço da quadra é reorganizado conforme as necessidades da turma; o tempo ampliado é ocupado com experiências corporais reflexivas e significativas; o esporte é tratado como conteúdo cultural e não como treino; estudantes vivenciam múltiplos papéis, fortalecendo protagonismo; práticas do território são reconhecidas como saberes válidos no currículo; modalidades adaptadas são incorporadas de forma inclusiva; o professor articula objetivos cognitivos, sociais, corporais e afetivos em suas propostas.

A vida escolar em Fortaleza, marcada por diversidade sociocultural e territorial, exige essa articulação. A presença expressiva de estudantes em tempo integral torna a flexibilização curricular não apenas desejável, mas necessária, para evitar a reprodução de desigualdades e possibilitar a construção de experiências educativas significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste capítulo evidencia que a flexibilização curricular, quando articulada às práticas corporais e ao tempo ampliado da escola de tempo integral, constitui um potente eixo de transformação da experiência escolar. No contexto da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, a flexibilização não é apenas recomendável, mas essencial para garantir justiça curricular, equidade e pertinência pedagógica. A ampliação do tempo escolar, por si só, não assegura a promoção da Educação Integral; é na reorganização dos tempos, espaços e práticas que o projeto formativo se concretiza.

A distinção entre Educação Integral e escola de tempo integral, discutida neste capítulo, revela que a formação integral exige ações pedagógicas, planejadas e conectadas à realidade dos estudantes, às culturas juvenis e aos territórios. A Educação Integral implica compreender o estudante como sujeito multidimensional, cognitivo, social, emocional, cultural e corporal, enquanto a escola de tempo integral oferece a estrutura temporal para que essas dimensões possam ser trabalhadas com maior profundidade. A ponte entre esses dois planos é o currículo e, mais especificamente, o currículo real, vivido diariamente nas práticas pedagógicas.

Ao analisar as modalidades vôlei sentado, futsal e bocha, fica evidente que as práticas corporais não são atividades periféricas, mas centrais para uma pedagogia da Educação Integral e para a efetivação da flexibilização curricular prevista no DCRFor. Cada modalidade contribui, à sua maneira, para o desenvolvimento das habilidades da BNCC, para a vivência de valores éticos e para a construção de experiências significativas:

O vôlei sentado, ao promover inclusão, equidade, empatia e acessibilidade, também convoca uma leitura geográfica do espaço escolar ao evidenciar como barreiras físicas e simbólicas determinam quem pode ocupar determinados lugares. Trata-se de uma prática que reorganiza o corpo e, simultaneamente, ressignifica o território da quadra, tornando-o mais democrático.

O futsal, fortemente enraizado nos bairros de Fortaleza, mobiliza identidades culturais e dinâmicas territoriais próprias das juventudes urbanas, evidenciando que o esporte é expressão espacial e social do pertencimento.

A bocha, ao ampliar repertórios corporais e cognitivos, introduz experiências que exigem cálculos espaciais, leitura de trajetórias e percepção fina do ambiente, aproximando o estudante de uma compreensão mais sensível sobre orientação, distância e ocupação do espaço.

As modalidades analisadas revelam que o esporte, quando trabalhado pedagogicamente, ultrapassa o exercício físico. Ele se torna linguagem cultural, espaço de convivência e oportunidade de reflexão crítica sobre valores e modos de agir. E a partir da flexibilização, o docente adapta regras, espaços, materiais e metodologias, garantindo acesso, diversidade e participação. Essa adaptação não compromete o rigor curricular; ao contrário, fortalece-o, pois permite que o currículo seja significativo para todos os estudantes.

A integração entre a BNCC, o DCRFor e o currículo real revelam que a escola de tempo integral em Fortaleza possui potencial para se constituir como espaço de democratização do conhecimento, desde que a ampliação da jornada esteja alicerçada em práticas pedagógicas diversas, críticas e conectadas às necessidades dos estudantes. A flexibilização curricular, ao reconhecer

diferenças e valorizar múltiplas formas de aprender, torna-se caminho para uma escola mais justa, inclusiva e alinhada à formação humana integral.

Em síntese, o conjunto das análises aponta para o entendimento de que a flexibilização curricular não deve ser vista como concessão, imprevisto ou fragilidade, mas como princípio estruturante da Educação Integral. Em uma rede tão ampla quanto a de Fortaleza, torna-se estratégia fundamental para transformar o tempo ampliado em experiência formativa rica, plural e significativa; para fortalecer vínculos e promover pertencimento; e para garantir que a escola pública seja, de fato, espaço de formação plena, cidadã e democrática.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: desafios e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2021.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: implicações didáticas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Documento Curricular Referencial de Fortaleza – Educação em Tempo Integral (Volume 8)**. Fortaleza: SME, 2024.
- GIMENEZ, Roberto; DE FREITAS, Alessandro (Orgs.). **Educação Física inclusiva na educação básica: reflexões, propostas e ações**. Curitiba: CRV, 2019.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GORGATTI, Márcia Greguol; BÖHME, Maria Tereza. **Esporte adaptado: da iniciação ao alto rendimento**. 2. ed. Barueri: Manole, 2020.
- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Flávio; ARAÚJO, Roberta; MORAES, Tiago. **Esporte, juventudes e território**. Fortaleza: EdUECE, 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1959.

EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DISPUTAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: DA INSTRUMENTALIZAÇÃO À RESISTÊNCIA

Kerginaldo Lima Guilherme Júnior¹

Lucas Abreu Machado²

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a organização curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) exige reconhecer que tais instituições emergem em um cenário de profundas disputas políticas e pedagógicas que atravessam o Ensino Médio brasileiro. Inseridas na lógica gerencial da TESE, sustentadas por políticas de responsabilização e atravessadas pela reforma do Ensino Médio, as EEEP's constituem um modelo educacional que combina formação geral, formação técnica e Projeto de Vida sob a promessa da formação integral, mas cuja materialidade revela tensões entre emancipação e instrumentalização. É nesse terreno que a Educação Física se situa: uma área que, historicamente marginalizada pelos currículos tecnicistas, encontra nas EEEP's um ambiente ainda mais complexo, no qual a centralidade do trabalho e das metas produtivas tende a reduzir seu espaço formativo, comprimindo seu tempo, sua potência e sua legitimidade no interior da matriz curricular.

Entretanto, ao mesmo tempo em que esse arranjo curricular evidencia limites, ele também abre fissuras pelas quais a Educação Física pode constituir-se como espaço de resistência, de crítica e de reinvenção do currículo vivido. A partir de uma perspectiva crítica da área, compreendemos que práticas corporais, quando tratadas como textos culturais e experiências pedagógicas problematizadoras, tornam-se meios privilegiados para tensionar a racionalidade instrumental que estrutura o cotidiano das EEEP's. É nesse horizonte que se

1 Professor efetivo de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Ceará; Mestrando do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF- IFCE); Bolsista Capes. E-mail: kerginaldo.junior@prof.ce.gov.br.

2 Professor efetivo de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Ceará; Mestrando do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF- IFCE). E-mail: lucas.machado@prof.ce.gov.br.

inscreve o “Contra-Ataque Pedagógico”, movimento que busca ressignificar o lugar da Educação Física e afirmar sua centralidade no projeto de formação humana integral.

DESENVOLVIMENTO

As escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará e sua gênese curricular.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), cuja criação foi instituída pela Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, integram uma política de expansão do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em jornada de tempo integral, frequentemente apresentada como experiência exitosa da rede estadual cearense. Organizadas na modalidade de Ensino Médio Integrado, articulam formação geral, formação técnica e Projeto de Vida, sob o discurso da formação integral da juventude e da aproximação entre escola, território e mundo do trabalho.

Conforme o Parágrafo Único do Art. 1º da referida Lei, as EEEP são concebidas como espaços de formação humana mais ampla, articulando conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais às demandas econômicas locais, em uma perspectiva de desenvolvimento e de produção de capital humano para a juventude (Santos; Gonçalves, 2016). Contudo, quando analisadas à luz das disputas curriculares e das reformas educacionais recentes, essa arquitetura evidencia também a presença de uma racionalidade instrumental, que organiza o trabalho pedagógico a partir de metas de desempenho, empregabilidade e indicadores de eficiência.

A lógica de formação das EEEP assenta-se em três pilares interligados – Formação Geral Básica, Formação Técnica e Projeto de Vida – estruturados em tempo integral. Em tese, tal organização ampliaria as possibilidades formativas dos estudantes, ao integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura em um mesmo percurso escolar. Na prática, porém, a ampliação da jornada costuma ser capturada por uma cultura de resultados, em que os tempos, as rotinas e as prioridades curriculares passam a ser fortemente orientados por avaliações externas e pela promessa de inserção no ensino superior e, sobretudo, no mercado de trabalho.

A promessa é a de uma formação integral que prepare o jovem para ler criticamente a realidade, continuar seus estudos e acessar ocupações qualificadas. Entretanto, essa retórica convive com a pressão constante por desempenho e por inserção profissional rápida, o que tende a subordinar a formação humana a objetivos produtivistas. Nesse cenário, a Educação Física aparece, muitas vezes, em posição periférica na matriz, com baixa carga horária, pouco reconhecimento

formativo e elevado índice de evasão nas aulas, sendo relegada por muitos alunos em comparação a componentes curriculares considerados centrais.

O currículo escolar nunca é um campo neutro; ao contrário, constitui um espaço de disputa em que determinados conhecimentos são selecionados, hierarquizados e legitimados em detrimento de outros (Apple, 2006; Moreira; Silva, 2007; Sacristán, 2000). Para compreender de que modo essa disputa se materializa nas EEEPs, é necessário considerar também o modelo de gestão que estrutura essas escolas. Nesse sentido, ganha centralidade a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), adaptação da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) ao contexto educacional, que procura transpor para a escola a lógica da gestão empresarial, ancorada na “experiência gerencial empresarial acumulada” (ICE, [s.d.]).

A TESE, ao se impor como “espinha dorsal” da educação das EEEPs, traduz a qualidade educacional em termos de eficiência, cumprimento de metas e desempenho em avaliações, deslocando o currículo para a condição de tecnologia de gestão voltada à obtenção de resultados. Tal perspectiva reforça críticas como as de Frigotto (2015) e Ferretti (2018), ao evidenciar a aproximação entre políticas educacionais e racionalidade neoliberal, na qual o trabalho pedagógico é reconfigurado a partir de princípios da produtividade e da competitividade, em detrimento de uma formação verdadeiramente emancipadora.

Essa instrumentalização atinge também o estudante, que passa a ser compreendido como objeto de gestão. O Projeto de Vida, nesse contexto, frequentemente assume contornos de ferramenta de alinhamento de expectativas individuais às exigências do mercado, valorizando competências comportamentais e atitudes empreendedoras e meritocráticas (Gilioli, 2017) e enfraquecendo dimensões humanísticas, críticas e coletivas da formação. A escola passa a operar como espaço de produção de sujeitos ajustados às demandas do capital, em detrimento da autonomia, da reflexão e da formação crítica (Frigotto, 2015).

Essa origem revela, portanto, que o currículo das EEEPs nasce profundamente marcado por políticas inspiradas na racionalidade neoliberal e em modelos empresariais de gestão, que redefinem o papel da escola pública e reconfiguram a seleção dos saberes considerados legítimos. Componentes como Língua Portuguesa, Matemática e disciplinas técnicas, diretamente vinculados a metas de desempenho e à imagem de eficácia do modelo, tendem a ocupar posição central; já a Educação Física e outras áreas das humanidades são empurradas para a borda da matriz, com pouco espaço para afirmar sua potência formativa. Esse embate curricular será discutido com mais profundidade nos tópicos seguintes, nos quais analisamos a organização curricular das EEEPs e o lugar da Educação Física nesse cenário.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional e sua organização curricular: entre a promessa da formação integral e a lógica da instrumentalização

Ao compreendermos, no tópico anterior, que o currículo das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) emerge de reformas educacionais de orientação neoliberal, atravessadas pela racionalidade gerencial da TESE e pela reforma do Ensino Médio, torna-se necessário observar como esse projeto se materializa na organização curricular concreta dessas escolas.

Criadas pela Lei Estadual nº 14.273/2008, as EEEPs integram formação geral, formação técnica e estágio supervisionado em jornada de tempo integral, ofertando cursos técnicos articulados ao Ensino Médio em matrícula única. A partir desse marco legal, o Ceará consolida uma rede de escolas profissionalizantes que, ao longo dos anos, ganha destaque como vitrine da política educacional do estado, combinando bons indicadores de desempenho com o discurso da formação integral (Ceará, 2008; Santos; Gonçalves, 2016), o que produz implicações diretas para a configuração e o lugar da Educação Física nesse arranjo.

Do ponto de vista da organização curricular, essa promessa se materializa em uma matriz extensa de mais de 5.000 horas ao longo de três anos, articulando Formação Geral Básica, formação técnica, Projeto de Vida, disciplinas eletivas e estágio supervisionado. Como destacam Oliveira e Magalhães Júnior (2015), o desenho original das EEEPs buscava integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana, aproximando-se do discurso do Ensino Médio Integrado que propõe superar a dualidade entre educação geral e profissional. Nessa perspectiva, o currículo é apresentado como integrado, contextualizado e orientado ao desenvolvimento de competências que possibilitem ao estudante tanto o acesso ao ensino superior quanto a inserção qualificada no mundo do trabalho.

Entretanto, quando analisamos a forma como essa matriz se distribui na prática, emergem tensões importantes. As pesquisas de Santos e Gonçalves (2016) evidenciam que, na dinâmica real das escolas, a formação técnica tende a ocupar um lugar central na organização do tempo pedagógico, do planejamento e das expectativas de desempenho. Os componentes técnicos e aqueles mais diretamente associados às avaliações externas (como Língua Portuguesa e Matemática) assumem um protagonismo visível, orientando não apenas a rotina escolar, mas também as formas de reconhecimento institucional. Ao mesmo tempo, componentes da formação geral menos associados a exames de larga escala e à lógica da empregabilidade passam a ocupar um lugar periférico na matriz, mesmo quando o discurso oficial insiste na formação integral.

É nesse contexto que se insere a Educação Física, situada na área de Linguagens e integrada à Formação Geral Básica, mas reduzida, nas EEEPs, a apenas uma aula semanal, um dado aparentemente técnico, mas de forte densidade política e curricular. Como demonstra Ferreira Júnior (2017), essa carga horária mínima compromete a continuidade dos conteúdos, a avaliação e o próprio reconhecimento da disciplina dentro do projeto formativo da escola. Em uma matriz fortemente direcionada à formação técnica e a componentes vinculados a indicadores externos, a Educação Física ocupa um espaço “apertado” no currículo, frequentemente percebida como componente compensatório, recreativo ou acessório.

Essa marginalização não se explica apenas pela lógica interna das EEEPs; ela dialoga com as orientações mais amplas do currículo estadual. O DCRC para o Ensino Médio, ao traduzir a BNCC para a realidade do estado, reorganiza a presença dos componentes curriculares e seus objetos de conhecimento. Aprofundando essa compreensão, Martins *et al.* (2023) apontam que no caso da Educação Física, há uma redução do número e da complexidade dos objetos de conhecimento em comparação com outras disciplinas, além de uma tendência à valorização de abordagens mais prescritivas e tecnicistas. Esse movimento reforça a ideia de que a área ocupa um lugar secundário no projeto formativo, mesmo quando se afirma, em nível discursivo, o compromisso com a formação integral e com a cultura corporal.

Desse modo, a organização curricular das EEEPs revela uma hierarquia de saberes que se expressa tanto na distribuição de tempos quanto na centralidade atribuída a determinados componentes. Como destacam Boscato e Darido (2017), essa lógica não é exclusiva das EEEPs, mas ganha contornos específicos na educação profissional integrada, na medida em que o currículo tende a ser organizado a partir do horizonte da empregabilidade.

Importa sublinhar que essa arquitetura não é apenas um mapa de tempos e disciplinas, mas a expressão de um projeto político-educacional. Ao estruturar o currículo em torno de saberes de alta mensurabilidade e forte aderência ao mercado, as EEEPs transformam a integralidade em ideal sobretudo retórico. A Educação Física, comprimida em uma aula semanal e com escopo reduzido, torna-se exemplo concreto dessa contradição: formalmente parte da formação geral, mas, na prática, com pouco espaço para experiências que articulem corpo, cultura, crítica social e território.

Compreender essa organização curricular é fundamental para a discussão que se segue. Mais do que denunciar a carga horária ou a posição periférica da área, interessa problematizar como a Educação Física pode constituir-se em espaço de resistência a essa lógica e de reinvenção curricular no interior

das próprias EEEPs. Nesse movimento, a práxis docente fundamentada em perspectivas críticas e libertadoras deixa de ser apenas desejável e passa a configurar-se como necessidade urgente.

A Educação Física como espaço de resistência aos currículos tecnicistas

A compreensão da Educação Física como espaço de resistência exige situá-la no interior do campo de disputas que conforma o currículo escolar. A posição frequentemente marginal que ocupa nos sistemas de ensino, sobretudo em modelos formativos estruturados sob racionalidades neoliberais, não decorre de uma condição natural da área, mas de escolhas políticas que hierarquizam saberes segundo sua funcionalidade para o mercado, sua mensurabilidade e sua adequação às demandas produtivistas das políticas educacionais contemporâneas. No contexto das Escolas Estaduais de Educação Profissional, essa marginalização tende a se aprofundar, em razão do protagonismo conferido à formação técnica e às áreas consideradas de “alto rendimento cognitivo”, como evidenciam Martins *et al.* (2023) ao analisarem a redução dos objetos de conhecimento da Educação Física no DCRC.

É justamente nessa tensão que o componente revela seu potencial epistemológico e político para resistir. A Educação Física escolar brasileira constituiu, ao longo de décadas, uma sólida tradição crítica que questionou as bases tecnicistas, biologicistas e esportivistas que historicamente orientaram seu ensino. Desde o Coletivo de Autores (1992), passando pelas contribuições de Bracht (2003), Kunz (2001) e González e Fensterseifer (2009), o campo vem deslocando o foco da técnica, do condicionamento físico e da performance para a compreensão da cultura corporal como expressão de relações sociais, históricas e culturais, afirmando a área como espaço privilegiado de leitura e problematização da realidade.

Essa inflexão teórica foi decisiva para afirmar que as práticas corporais não podem ser reduzidas à repetição de gestos esportivos, mas devem ser discutidas como construções sociais permeadas por desigualdades de gênero, raça, classe e corpo. Ao tematizar tais questões no cotidiano escolar, a Educação Física passa a operar como espaço de leitura crítica do mundo, abrindo fissuras no modelo de racionalidade instrumental que sustenta currículos tecnicistas e prescritos. O componente rompe, assim, com a lógica de neutralidade e universalidade do corpo, denunciando as desigualdades que atravessam os modos de mover, sentir, brincar e competir.

Com a emergência das abordagens culturais da Educação Física, especialmente nos estudos de Neira e Nunes (2018), essa potência de resistência se amplia. Ao compreender as práticas corporais como textos culturais, os autores

evidenciam que danças, lutas, jogos, esportes e ginásticas expressam identidades, memórias e disputas sociopolíticas, e não apenas conteúdos técnicos. Essa perspectiva transforma a aula em espaço de debate sobre racismo, machismo, colonialidade, desigualdades e silenciamentos culturais, contrapondo-se às visões que reduzem a Educação Física ao controle disciplinar ou à promoção individualizada da saúde e reforçando seu caráter crítico e formativo.

A aproximação com a pedagogia freireana marca outro ponto decisivo. Ao retomar Paulo Freire como fundamento para uma Educação Física crítico-libertadora, autores como Maldonado (2024), Prodócimo (2019) e Bossle (2023) argumentam que a aula deve ser um espaço de diálogo, problematização e tomada de consciência sobre as condições concretas de existência dos estudantes. Nessa perspectiva, o corpo é compreendido como território de experiências, opressões e possibilidades de emancipação; e as práticas corporais tornam-se um meio privilegiado para ler o mundo e intervir sobre ele. A Educação Física crítico-libertadora, portanto, não se limita a criticar o tecnicismo, mas afirma um projeto pedagógico capaz de enfrentar as racionalidades neoliberais que orientam políticas como a BNCC e a reforma do Ensino Médio, reposicionando o componente como espaço de formação humana integral.

Essa capacidade de resistência, contudo, não se manifesta apenas no plano teórico. Pesquisas recentes, como as de Ferreira Júnior (2017) no contexto das EEEPs, mostram que professores têm produzido práticas pedagógicas que desafiam a racionalidade curricular dominante: tematizam o território e as culturas locais, discutem processos identitários, articulam projetos interdisciplinares, constroem leituras críticas do esporte e ampliam a compreensão de saúde e corpo para além de parâmetros biomédicos. Da mesma forma, estudos de Nogueira (2024) revelam que docentes do Ensino Médio têm ressignificado seus currículos e metodologias, ainda que com carga horária reduzida, transformando a aula em espaço de diálogo, reflexão e participação estudantil.

Essas práticas revelam que a resistência da Educação Física não é apenas discursiva; ela é prática, vivida e situada. Ao reinterpretar a prescrição curricular e criar alternativas pedagógicas, professores exercem um papel de intelectuais críticos na acepção de Giroux (1997), capazes de intervir nas estruturas escolares e de produzir outras formas de viver o currículo. A resistência, nesse sentido, não se limita a contestar o tecnicismo, mas inaugura possibilidades de reinvenção do projeto educativo, ampliando a potência formativa da escola.

Assim, compreender a Educação Física como espaço de resistência implica reconhecer que sua força não reside apenas em negar modelos hegemônicos, mas em anunciar e construir alternativas pedagógicas ancoradas na cultura corporal, no diálogo, na participação e na leitura crítica da realidade. É essa

base teórica que fundamenta o movimento que abordaremos no tópico seguinte, denominado contra-ataque pedagógico: um conjunto de práticas, projetos e metodologias críticas que materializam, na ação cotidiana, a resistência aqui discutida, ressignificando o currículo vivido nas EEEPs e ampliando as possibilidades formativas dos estudantes.

Contra-Ataque Pedagógico: A ruptura da Educação Física nas EEEPs com os movimentos tecnicistas no contexto das EEEPs.

Após apresentar a gênese e a estrutura curricular das EEEPs, marcadas pela racionalidade instrumental da TESE e pela subordinação da Formação Geral ao imperativo da empregabilidade e dos indicadores, o desafio que se impõe é o de transpor a crítica para a práxis docente. O “Contra-Ataque Pedagógico” é o nome que damos a esse movimento estratégico de reinvenção do currículo vivido, no qual a Educação Física (EF) se assume como um componente curricular capaz de romper com a lógica tecnicista e de gerenciar resultados, transformando o espaço de sua aula em um território de diálogo, reflexão e emancipação (Prodócimo, 2019).

Este contra-ataque não se restringe à mera ocupação do tempo semanal da disciplina, mas reside na capacidade de ressignificarmos a prescrição curricular de uma aula semanal, utilizando-a como um ponto de fissura na hegemonia dos saberes produtivistas. Ele se fundamenta na tradição crítica da EF (Coletivo De Autores, 1992; Bracht, 2003) e nas abordagens culturais (Neira; Nunes, 2018), entendendo a cultura corporal não como um conjunto neutro de técnicas, mas como um campo de disputas sociopolíticas e expressões identitárias.

O centro dessa estratégia é a desnaturalização da hierarquia curricular. Se a organização das EEEPs prioriza o que é mensurável (Português, Matemática, disciplinas técnicas) em detrimento do que é formativo e crítico (áreas humanísticas), buscamos intencionalmente subverter essa ordem, pautando nossas ações em princípios que valorizem o protagonismo estudantil, a leitura crítica da realidade e a articulação corpo-cultura-território. O corpo do estudante, que na lógica tecnicista é visto como força de trabalho a ser otimizada (Gilioli, 2017), é aqui resgatado como território de experiência e de luta por autonomia.

Para concretizar essa ruptura, propomos a adoção de uma Metodologia crítica no âmbito da Educação Física, ancorada nos pressupostos da Pedagogia Freireana dialogando com as Abordagens Culturais. O modelo proposto se organiza em ciclos contínuos de problematização, intervenção e reflexão, e é desenhado para garantir que o currículo não seja imposto de cima para baixo (pela TESE ou pela BNCC), mas construído com os estudantes a partir de suas realidades e interesses (Apple, 2006).

O ponto de partida é o diálogo partindo dos pressupostos Freirianos para a identificação dos temas geradores. Depois, partimos para a problematização onde o professor lança questões abertas sobre o corpo, o movimento e a cultura corporal na vida do estudante e em sua comunidade. A última fase é caracterizada pela abertura e coleta onde podem ser utilizados instrumentais como questionários, consulta a ficha biográfica das turmas disponíveis com os professores diretores de turma³ e rodas de conversa para identificar as manifestações da cultura corporal que são relevantes e que geram tensão.

A partir do diagnóstico, em conjunto com a turma, buscamos selecionar as práticas corporais que serão foco de nossa atenção e que darão ênfase a estrutura que pretendemos organizar para a elaboração das aulas. Diante disso, propomos duas premissas, a primeira diz respeito a criação de unidades temáticas que ajudem a dialogar com os temas geradores e práticas corporais diversas, a segunda aborda uma articulação crítica onde a teoria crítica e cultural devem dialogar enquanto produto histórico e social que carrega ideologias. Diante disso subvertemos a lógica do saber fazer e contra atacando com aprender sobre fazer e o porquê fazer dando um significado muito mais ampliado às práticas corporais propostas e interligadas a nossa proposta de romper com propostas voltadas ao tecnicismo.

Diante disso, elaboramos uma proposta de sequência didática de três aulas que estão alinhadas à nossa ideia a partir de uma unidade temática voltada para as lutas.

3 Política educacional que atribui a um docente a função de acompanhar, orientar e articular o percurso escolar de uma turma ao longo do ano letivo. Seu papel envolve o acompanhamento pedagógico e socioemocional dos estudantes, o diálogo contínuo com as famílias, a mediação de conflitos e a integração entre ações da gestão escolar, professores e serviços de apoio.

Aula 1- O Corpo no Diálogo da Luta

Objetivos de Aprendizagem:

Vivenciar uma luta de contato e oposição com ênfase no respeito ao colega e na disciplina coletiva, e não na vitória, além de identificar a luta como uma linguagem corporal que exige leitura do movimento do outro.

Etapas / Tempo	Conteúdos e Metodologia	Recursos	Avaliação (Processual)
Introdução Dialógica (10 min)	Problemática: Apresentação da Unidade “A Luta como Texto Cultural”. Discutir: Luta é sinônimo de violência? O que a luta ensina sobre disciplina? Ligar à EEEP: A “luta” por resultados na escola é justa? Como a disciplina na luta se difere da disciplina imposta pela TESE?	Quadro/slide, breve vídeo sobre a ética de uma luta (ex: o cumprimento no Judô).	Observação da capacidade de diferenciar luta (encontro de forças) de violência (agressão).
Vivência (35 min)	Ação Didática: Iniciação a quedas seguras (Judô/ Jiu-Jitsu) ou movimentos básicos da Capoeira. Ênfase: Diálogo Corporal e Confiança. Foco no toque e da queda do parceiro, garantindo a segurança mútua, subvertendo a lógica da derrota individual.	Colchonetes, espaço seguro e higienizado.	Habilidade de cooperar na execução das técnicas e demonstrar respeito físico.
Fechamento (5 min)	Pergunta-Gatilho: Quem lutou melhor: quem derrubou ou quem garantiu que o parceiro caísse seguro? Conectar a necessidade de respeito e regra nas lutas com as regras de convivência social.	Roda de conversa no local.	Síntese do professor(a) sobre a luta como controle e respeito.

Aula 2- Ação Reflexiva – Racismo, Gênero e a Luta Pela Identidade.

Objetivo de Aprendizagem:

Analisar criticamente o lugar social de lutas marginalizadas e as questões de gênero e raça nas artes marciais e debater a luta como cultura de resistência e afirmação de identidade (corpo negro, corpo feminino).

Etapas / Tempo	Conteúdos e Metodologia	Recursos	Avaliação (Processual)
Resgate e Debate (10 min)	Ação Reflexiva: Retomada da vivência da Aula 1. Focar nas regras de gênero e hierarquia nas lutas: Por que algumas lutas (ex: boxe) parecem mais masculinas? Por que a Capoeira foi criminalizada?	Quadro, canetas.	Coerência na análise da relação entre a prática corporal e as questões de gênero e raça.
Análise Crítica (35 min)	Conteúdo: Análise da Luta como Texto Cultural. Uso de vídeos ou textos sobre a Capoeira como resistência à escravidão ou sobre o lugar da mulher no Mixed Martial Arts (MMA) e os estereótipos de “corpo feminino”.	Projeto, slides (imagens históricas da Capoeira, vídeos de atletas mulheres).	Registro em Grupo: Criação de um “Mural de Frases” que associe a Capoeira (ou outra luta) a palavras como: Resistência, Diálogo, Identidade, Território.
Lançamento do Desafio (5 min)	Protagonismo: Desafio de criar uma “Roda de Luta Crítica” na escola, onde a manifestação corporal (Capoeira, Breakdance, ou outra luta) seja usada para expressar e debater um problema social da comunidade (violência urbana, racismo na escola, etc.).	Orientação da tarefa e divisão de grupos.	Engajamento na proposição de uma luta/ performance que tenha conteúdo social.

Aula 3- Protagonismo e Intervenção – A Luta no Debate Social

Objetivos de Aprendizagem:

Planejar e executar uma performance ou intervenção que utilize a linguagem da luta para criticar a realidade social e afirmar a luta como uma ferramenta para o Protagonismo Crítico, rompendo com o enfoque na racionalidade técnica.

Etapas / Tempo	Conteúdos e Metodologia	Recursos	Avaliação (Final/Síntese)
Organização da Intervenção (15 min)	Planejamento: Os grupos definem o formato da Intervenção (Performance de Capoeira com letras que abordam o racismo, uma Luta de “Sombras” que dramatiza um conflito social, ou um seminário sobre Lutas Históricas).	Materiais para ensaio, música (para Capoeira/Danças), cartolinas para roteiro.	Observação do Protagonismo na articulação da performance e da Criatividade na adaptação da luta ao tema social.
Execução e Ação Prática (25 min)	Protagonismo e Intervenção: Os grupos realizam a “Roda de Luta Crítica” e/ou a performance. O professor estimula que a plateia (outros alunos) debata o tema trazido pela performance. A luta é o meio, a crítica é o fim.	Mesmos materiais.	Apresentação do Produto/Intervenção: Avaliação se a intervenção cumpriu o papel de desnaturalizar a violência e promover o debate crítico sobre identidade/sociedade.
Conclusão (10 min)	Síntese Final: Retomar o início: Luta não é apenas competição ou técnica individual. É um texto político e cultural. Reforçar o papel da EF em formar alunos que usam o corpo e o movimento para a intervenção social.	Roda de avaliação.	Autoavaliação e Heteroavaliação: O aluno avalia o próprio desempenho na crítica e a performance dos colegas na intervenção.

Diante do espaço reservado pela presente obra não pudemos nos aprofundar em outras unidades temáticas, e reiteramos o desejo de produzir outras propostas que sigam essa linha, buscando romper com o tecnicismo de modo crítico e que possamos a partir dessas intervenções sermos fonte de mudança de paradigma na vida de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, evidenciamos que a estrutura curricular das EEEPs, embora revestida do discurso da formação integral, está ancorada em princípios de racionalidade gerencial que tendem a hierarquizar saberes e a privilegiar componentes alinhados às demandas produtivas e avaliativas. Nesse cenário, a Educação Física é frequentemente deslocada para a periferia do currículo,

reduzida em tempo e em escopo, e submetida a expectativas que tensionam sua dimensão crítica. Contudo, também argumentamos que é justamente nesse espaço de fragilidade e disputa que reside a força transformadora da área.

Ao compreender a cultura corporal como território de identidades, conflitos, memórias e resistências, a Educação Física torna-se capaz de romper com a lógica tecnicista que estrutura boa parte das políticas educacionais contemporâneas. As práticas pedagógicas fundamentadas em perspectivas críticas, culturais e libertadoras demonstram que é possível ressignificar o currículo, produzindo experiências que dialoguem com os territórios dos estudantes, suas histórias e suas urgências sociais. O “Contra-Ataque Pedagógico” apresentado aqui materializa esse movimento: ele não oferece respostas prontas, mas inaugura caminhos para que os professores possam reinventar seu fazer docente e afirmar a Educação Física como componente essencial da formação humana.

Assim, reiteramos que resistir ao tecnicismo não é apenas um gesto político, mas uma necessidade ética diante do compromisso com uma educação que forme sujeitos críticos, sensíveis e capazes de intervir no mundo. Que este capítulo inspire outros educadores a ocupar, com coragem e reflexão, os espaços de fissura do currículo e transformar a escola em um território de emancipação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOSSLE, Fabiano. **Educação Física e processos de subjetivação: ensaios críticos**. Porto Alegre: UFRGS, 2023.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 99–111, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i1.39029>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- BRACHT, Valter. **Educação Física & aprendizagem social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.
- CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2008.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2020.

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

FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar. **Organização didática da Educação Física no Ensino Médio Integrado**: a configuração da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FERRETTI, Celso J. O Ensino Médio em xeque: elementos para a crítica de um novo modelo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, n. 105, p. 13–37, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Vn5xHn8s4M8sYgJ4zDMPDk/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], ano 13, n. 20, p. 11–28, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GILIOLI, Renato de Lima. **A nova pedagogia da hegemonia**: a Lei 13.415/2017 e a reforma do Ensino Médio no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo. **A Educação Física no Brasil**: concepções e tendências. Ijuí: Unijuí, 2009.

ICE – INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Manual operacional**: modelo de gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Recife: ICE, [s.d.].

KRAWCZYK, Nora R. O Novo Ensino Médio em contexto de reforma educacional: o lugar da política e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MjtjcmvPz85frpWpNWLPZVf/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física escolar e pedagogia crítico-libertadora**. Curitiba: CRV, 2024.

MARTINS, Raphaell Moreira *et al.* A Educação Física no currículo do Ensino Médio: disputas, retrocessos e contradições a partir do DCRC-CE. **Corpoconsciência**, v. 27, 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física cultural**. São Paulo: Phorte, 2018.

NOGUEIRA, Valdilene Moreira. Educação Física no Ensino Médio: entre prescrições e resistências. **Movimento**, Porto Alegre, v. 30, 2024.

OLIVEIRA, Sulamita Torres de; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. A Escola Estadual de Educação Profissional no Ceará: desvendando a formação de articulação integral. **Conhecer**: Debate entre o Público e o Privado, Fortaleza, v. 5, n. 15, p. 87–106, 2015.

PRODÓCIMO, Elaine. **Educação Física escolar e pedagogia crítica**: caminhos para uma prática transformadora. Campinas: Papirus, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo; GONÇALVES, Danyelle Nilin. Política de educação profissional e o ensino médio integrado: seus contextos e o caso do Ceará. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 149–165, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.uece.br/index.php/redufor/article/view/1387>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SILVA, Eduardo Marczwski da. **A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal**: uma disciplina em processo de “mutação”. 2014. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/99037>. Acesso em: 14 nov. 2025.

DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES

Eugênia Maria Gregorio Pereira¹

Fabício Leomar Lima Bezerra²

Alex de Freitas Pinto³

INTRODUÇÃO

Dissertar sobre dança e educação física é adentrar em um universo de possibilidades de manifestações da cultura corporal e também em um debate sobre como essa prática corporal tem acontecido nas aulas de Educação Física Escolar e como vem sendo integrada e naturalizada no referido componente curricular. O grande e longo debate que existe acerca dessa temática nos leva a pensar diversas possibilidades e dificuldades para implementação da mesma, de forma contínua e constante nas aulas deste componente curricular, seja devido o histórico tecnicista/esportivista da Educação Física, bem como as questões que atravessam a dança, como gênero, sexualidade, religião e cultura.

O objetivo deste capítulo é apresentar como a dança está relacionada ao componente curricular Educação Física nos documentos curriculares norteadores, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) e enfatizar a importância do desenvolvimento da dança nas aulas de Educação Física.

Em constante debate e (re)construção, a Educação Física Escolar, ainda com uma predominância esportivista e tecnicista, passa por reformulações que ao longo do tempo tem gerado mais questionamentos do que proposições acerca

1 Doutoranda em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Efetiva da Rede Municipal de Fortaleza e da Rede Estadual do Ceará. E-mail: profauegeniaef@gmail.com.

2 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Docente de Educação Física na Prefeitura Municipal em Fortaleza. E-mail: fabricao_leomar@hotmail.com.

3 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Efetivo da Rede Municipal de Fortaleza e da Rede Estadual do Ceará. E-mail: alex.freitaspinto@gmail.com.

da efetivação desse componente curricular como parte integrante da escola, o que, por muitas vezes, fragiliza o trabalho docente que constantemente é questionado sobre a validade do saber produzido dentro dessa área.

No clássico livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, o Coletivo de Autores aponta para a importância da compreensão do que é Educação Física com o compromisso de compreender tal prática para transformá-la e conceituá-la como “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica”, configurando uma área de conhecimento que os autores chamam de “cultura corporal” (Coletivo de Autores, 1992, p. 33).

Para aprofundar esse conhecimento e possibilitar a sua transformação didático-pedagógica, vamos percorrer os caminhos citados pelos documentos norteadores e apontar possíveis percursos a serem trilhados na busca da efetivação do desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na escola.

DESENVOLVIMENTO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação Básica

Com o objetivo de se construir uma referência curricular nacional, surge, no ano de 1997, os PCN's, em 10 (dez) volumes, sendo um introdutório, seis referente às áreas de conhecimento e três referente aos temas transversais. O volume 07 (sete) corresponde a área de conhecimento da Educação Física e é apresentado como uma proposta para “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais” das/os alunas/os (Brasil, 1997, p.10).

Em uma busca realizada no referido documento, o termo dança é citado 58 vezes. Na apresentação do volume a dança é listada como uma atividade cultural que possibilita o desenvolvimento de habilidades corporais. Apontada como atividade de produção da cultura corporal, esta prática corporal é apresentada como um dos conteúdos da Educação Física que representa essa manifestação da cultura corporal, podendo ser utilizada como instrumento de comunicação, expressão, lazer e cultura.

É importante fazermos uma observação quanto a diferença desse conteúdo na escola e sua manifestação profissional, cabendo a escola uma experimentação que permita a criticidade, a estética, a ética, permitindo a ressignificação e recreação dos elementos das danças desenvolvidas. No documento citado

anteriormente, a Educação Física está organizada em três blocos de conteúdos, sendo eles: 1) Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas; 2) Atividades rítmicas e expressivas e 3) Conhecimentos sobre o corpo. O bloco de conteúdo intitulado Atividades rítmicas e expressivas traz a seguinte explicação:

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas. O enfoque aqui priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo “Dança”, que faz parte do documento de Arte. O professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística (Brasil, 1997, p.38).

Neste trecho podemos perceber a dança sendo tratada sem o devido aprofundamento. Além disso, há uma observação relevante: o documento se refere ao componente curricular Arte para que a/o docente encontre o suporte necessário para o desenvolvimento de um trabalho com a dança. Isso fomenta um debate desgastante e desnecessário para ambas as áreas sobre o desenvolvimento da dança na escola, pois cada uma deve tratar do conteúdo com o enfoque que lhe é específico, sendo complementares, não antagônicas.

Diniz e Darido (2015) realizaram uma análise do conteúdo dança nos PCN's e nas propostas curriculares estaduais, analisando diversos pontos, dentre eles a nomenclatura utilizada para se referir a dança nos documentos analisados. Alguns dos termos utilizados foram: Atividades Rítmicas e Expressivas, Danças e Expressões Rítmicas, Práticas Corporais Expressivas, Danças e Expressões Rítmicas e Dança. Tais termos nos apontam que isso pode gerar “limitações na interpretação e identificação da dança como conteúdo” (p. 357).

Em 2006 o Governo Federal lança as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em três volumes, sendo o volume 01 (um) destinado a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no qual está a Educação Física. Com o objetivo de dialogar com a/o professora e a escola sobre a prática docente e apontado como um divisor na construção da identidade do Ensino Médio ofertado nas escolas brasileiras, o documento tem a intenção de apresentar um conjunto de referências e reflexões que intentam responder às necessidades e expectativas na estruturação de diretrizes curriculares para um Novo Ensino Médio, apresentando e discutindo questões relacionadas ao currículo escolar e a cada componente curricular especificamente.

No que diz respeito à Educação Física o documento traz inicialmente uma reflexão sobre o quão delicado é falar sobre orientações curriculares para um país com dimensão territorial e diversidade cultural como o Brasil,

principalmente sobre um componente curricular que atravessava um momento de críticas às suas práticas pedagógicas hegemônicas, padronizadas e ainda com uma forte vertente biologicista. Além disso, o documento compreende essa área do conhecimento em uma perspectiva de orientação e provocação de debates sobre as práticas pedagógicas vigentes e as necessidades e possibilidades de mudança.

Quanto ao termo dança, ele é citado 80 vezes no referido documento, sendo apenas 15 no que se refere ao componente curricular Educação Física. Como conteúdos predominantes da produção da Educação Física Brasileira são citados os esportes, jogos, ginásticas, lutas e danças. A perspectiva da dança como conteúdo aflora o desenvolvimento dessa prática corporal no cerne das questões étnicas, culturais, históricas e de gênero, que merecem ser discutidas na escola. Tal fato, enfatiza a importância da articulação de temas e conteúdos no desenvolvimento de uma prática pedagógica que propicie vivências e experiências diversas.

O texto da Orientação Curricular Nacional para a Educação Física finda-se com uma crítica ao tratamento esportivo/competitivo dado às práticas corporais de uma maneira geral, em que as experimentações são praticadas em forma de disputas, formalizadas em torneios e baseada em regras regulamentadas, como se o estímulo a competição fosse a única forma de promover a educação das/os jovens. O documento destaca ainda a importância da reflexão e ressignificação dos conteúdos da Educação Física junto às/aos estudantes.

Em 2013 é lançado um novo documento: as DCN's. Essa nova lei curricular traz atualizações das diretrizes então vigentes, visto as seguintes mudanças: Ensino Fundamental com extensão de nove anos de formação e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 04 aos 17 anos de idade. O objetivo das DCN's era o de melhorar a articulação entre as três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de promover o aperfeiçoamento da educação nacional. Como complemento, traz as diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nasce e vira referência

A BNCC é O documento, a nível nacional, mais recente nessa trajetória de construção curricular. Todavia, ele carrega consigo uma construção polêmica, envolta a um golpe parlamentar que destituiu Dilma Rousseff da presidência da república. Sendo homologada em 2018, após passar por dois governos distintos, com diferenças entre as versões apresentadas a sociedade. Em relação, por exemplo, aos princípios norteadores, aos atores envolvidos

na construção e ao público-alvo destinatário dessa política. Essas mudanças impactaram negativamente as políticas de educação do Brasil (Oliveira e Alves, 2022).

Com o objetivo de servir de referência para a construção dos currículos estaduais e municipais do país, na intenção de superar a fragmentação das políticas educacionais e fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de poder: federal, estadual e municipal, este documento reconhece a pluralidade cultural do país e reforça a importância de uma base curricular acrescida das particularidades de cada região, para garantir a equidade e a igualdade de acesso a uma educação de qualidade, em busca de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No que diz respeito a dança e a Educação Física, na busca realizada na referida lei, o termo dança surge 61 vezes, sendo 40 vezes no texto específico da Educação Física, que já traz a dança como unidade temática a ser desenvolvida em toda a educação básica. Isso é um marco importante para o trato do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na escola.

Apresentada como uma prática corporal de movimentos rítmicos, com passos e evoluções específicas, bem como podendo estar integrada a coreografias, a dança é mostrada como uma prática corporal historicamente construída que deve ser desenvolvida de forma contextualizada, propiciando às/aos discentes a possibilidade de experimentação, ressignificação, criação e compreensão da diversidade de danças existentes no Brasil e no mundo, bem como destaca a importância do aprofundamento do conhecimento das danças pertencentes a cada região.

Na organização curricular trazida pela BNCC, a dança surge como unidade temática e tem objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas, o que deixa mais explícita a importância do trato da dança como conteúdo da Educação Física Escolar.

Quadro 1 - Dança na Educação Física - BNCC

UNIDADE TEMÁTICA DANÇA	
ANO	OBJETO DE CONHECIMENTO
1º e 2º	Danças do contexto comunitário e regional
3º, 4º e 5º	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígena
6º e 7º	Danças urbanas
8º e 9º	Danças de Salão

*Elaborado pelas/os autoras/es. Adaptado da BNCC.

No quadro acima podemos ver como a unidade temática dança está distribuída ao longo dos anos do Ensino Fundamental no componente curricular Educação Física. Salientamos a importância do referido documento trazer de forma explícita que a dança é uma unidade temática a ser desenvolvida em todo o percurso dessa etapa de ensino. Porém, ressaltamos que esta sequência não precisa ser seguida copiosamente, pois acreditamos que os saberes são construídos coletivamente e emergem desse coletivo com as suas particularidades, podendo fazer com que aconteçam entrelaçamentos/atravessamentos dos mais variados tipos de danças existentes.

Porém, acreditamos na importância da organização curricular para que um conteúdo não se sobreponha aos demais, e que as/os discentes tenham acesso a uma educação de qualidade, diversificada, respeitosa, abrangente e que as/os docentes possam encontrar suporte e embasamento para o planejamento das suas ações.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) surge como a primeira diretriz de orientação do currículo do estado pós BNCC

No ano de 2019, o Governo do Estado do Ceará homologa o DCRC, com o objetivo de apontar caminhos e assegurar as aprendizagens, bem como para cumprir o pacto colaborativo entre diversas instituições, visto que a política governamental em âmbito federal estabeleceu um prazo para que as redes de ensino iniciassem o processo de implantação da BNCC e a elaboração de suas propostas curriculares.

No referido documento o termo dança é citado 228 vezes, sendo 90 na parte específica da Educação Física. No quadro, referente aos objetos específicos, onde são apresentados as unidades temáticas e os objetos de conhecimento, baseados na estrutura da BNCC, notamos referência às danças que estejam presentes na comunidade onde a escola está inserida, bem como, danças da região nordeste. São citadas: ciranda, frevo, forró, maculelê, torém, dentre outras. Se configura como relevante que a/o professora investigue quais práticas corporais relacionadas a dança fazem parte da comunidade escolar no qual a/o mesma/o exerce sua função docente.

Quadro 2 - Dança na Educação Física no DCRC

UNIDADE TEMÁTICA DANÇA		
ANO	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS
1º e 2º	Danças do contexto comunitário e regional	Danças presentes na comunidade em que a escola está inserida. Danças do Nordeste (Ciranda, Coco, Frevo, Forró, Reisado, Maculelê, Quadrilha, Bumba meu Boi, Torém, entre outros). Reinvenção e adaptação de movimentos às músicas regionais.
3º, 4º e 5º	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígena	Danças populares das demais regiões do país: Norte (Carimbó, Marujada, Camaleão, entre outros), Centro-oeste (Siriri, Catira, Tambor, entre outros), Sul (Vaneirão, Fandango, Pau de Fitas, entre outros) e Sudeste (Samba, Mineiro-pau, Congo, entre outros). Danças populares mundiais (Ballet, Tarantella, Sapateado, Jazz, Country dance, entre outros). Danças de matriz africana (Batuque, Jongo, Maracatu, Kuduro, entre outros) e indígena (Toré, Kuarup, Cateretê, Caboclinho, entre outros).
6º e 7º	Danças urbanas	House Dance, Hip Hop, Funk, Freestyle, Breaking, Passinho e outros. Elementos constitutivos da dança urbana (ritmo e expressão corporal; tempo, organização espacial e marcação musical).
8º e 9º	Danças de Salão	Danças de salão (forró, samba de gafeira, zouk, salsa, cumbia, valsa, kizomba, bolero, bachata, xote, maxixe, soltinho, lambada, entre outros).

*Elaborado pelas/os autoras/es. Adaptado do DCRC.

Na esteira da BNCC e do DCRC nasce o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor)

Também seguindo o cumprimento do pacto colaborativo de iniciar o processo de implantação da BNCC e a elaboração de proposta curricular própria, o município de Fortaleza, no ano de 2024, divulga de forma eletrônica e impressa (entregue a cada docente da educação pública municipal) os livros que correspondem ao novo currículo da rede de ensino, no total de 09 (nove) volumes, sendo o volume 03 (três) o que corresponde a área de Linguagens, na qual está inserida a Educação Física.

O termo dança é citado 381 vezes em todo este volume, sendo 110 vezes na parte que se refere ao componente curricular Educação Física. O documento traz quadros com a unidade temática dança e os objetos de conhecimento e objetos específicos tal e qual a BNCC e o DCRC, acrescentando temas integradores e estratégias didático-pedagógicas, com o objetivo de facilitar o planejamento docente, apontando possibilidades para o desenvolvimento do conteúdo referido para cada ano do Ensino Fundamental.

Apesar da Educação Física ser apresentada a partir da perspectiva cultural, compreendida “como uma teoria curricular que objetiva a tematização das práticas corporais entendidas como textos da cultura, ou melhor, como construções sociais ou artefatos culturais” (Fortaleza, 2024, p. 374) e tida como uma proposta curricular construída em dissonância com as demais teorias curriculares, o documento segue a estrutura e da BNCC e do DCRC, que se utilizaram de outras teorias curriculares para construção do texto da Educação Física enquanto componente curricular.

Quadro 3 - Dança na Educação Física no DCRFor

UNIDADE TEMÁTICA DANÇA				
ANO	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS	TEMAS INTEGRADORES	ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
1º e 2º	Danças do contexto comunitário e regional	Danças presentes na comunidade em que a escola está inserida. Danças do Nordeste (Ciranda, Coco, Frevo, Forró, Maculelê, Quadrilha, Torém, entre outros). Reinvenção e adaptação de movimentos às músicas regionais.	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Educação decolonial; Educação antirracista. TERRITORIALIDADE: Danças presentes na comunidade, no bairro e na cidade; Valorização e preservação de espaços públicos de esporte e lazer.	Vivenciar as mais variadas danças do contexto comunitário e regional. Reconhecer os mais variados significados, espaços, materiais, participantes e vestimentas das danças comunitárias e regionais. Produzir e confeccionar cartazes sobre as danças no seu contexto comunitário e regional.
3º e 4º e 5º	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígena	Danças populares das demais regiões do país: Norte (Carimbó, Marujada, entre outros), Centro-oeste (Siriri, Catira, entre outros), Sul (Vaneirão, Fandango, Pau de Fitas, entre outros) e Sudeste (Samba, Mineiro-pau, entre outros). Danças populares mundiais (Ballet, Sapateado, Jazz, entre outros). Danças de matriz africana (Batuque, Jongô, Maracatu, entre outros) e indígena (Toré, Cateretê, Caboclinho, entre outros).	SAÚDE: Relações inter e intra pessoais. Questões relacionadas à saúde mental. DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE: Marcadores sociais nas danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. Estigma de gênero nas danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.	Vivenciar os mais diversos tipos de danças populares do Brasil e do mundo e danças de matrizes indígena e africana. Identificar os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. Experimentar as diferentes movimentações, ritmos, espaços e gestos das danças populares do Brasil e do mundo e danças de matrizes indígena e africana.
6º e 7º	Danças urbanas	House Dance, Hip Hop, Funk, Freestyle, Breaking, Passinho e outros. Elementos constitutivos da dança urbana (ritmo e expressão corporal; tempo, organização espacial e marcação musical).	RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: Exacerbação do culto ao corpo jovem. Mídia e corpo. Conceitos e estereótipos sobre a velhice. CONSUMO: Relações de consumo e custos que perpassam as danças urbanas e sua veiculação na mídia. Custos e criação de estratégias para a elaboração de eventos de Danças urbanas.	Vivenciar os mais diversos tipos de danças urbanas. Atividades cantadas cuja finalidade seja experimentar as diferentes movimentações, ritmos, espaços e gestos das danças urbanas. Reconhecer os mais variados significados, espaços, materiais, participantes, vestimentas entre outros das danças urbanas.
8º e 9º	Danças de Salão	Danças de salão (forró, samba de gafieira, zouk, salsa, cumbia, valsa, kizomba, bolero, bachata, xote, maxixe, soltinho, lambada, entre outros).	CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA: Direito de família. Caracterização dos tipos de família existentes no Brasil e no Mundo. TRABALHO: Relações de trabalho presentes no contexto das Danças.	Vivenciar as mais diversas danças de salão, suas tradições e diversidades. Promover roda de conversa sobre os estigmas, estereótipos e preconceitos nas danças de salão.

*Elaborado pelas autoras. Adaptado do DCRFor.

Podemos observar um aprofundamento na apresentação da dança como conteúdo da Educação Física Escolar com proposições didático-pedagógicas que podem orientar a/o docente na realização das atividades relacionadas a dança, e com apontamentos de como os temas integradores podem surgir ou serem desenvolvidos junto ao conteúdo dança.

Nos passos do cotidiano escolar... um passo de cada vez

Desenvolver o conteúdo dança deveria ser tão comum quanto qualquer outro conteúdo da Educação Física Escolar, cujo movimento humano deve ser visto não apenas como mero gesto mecânico, mas “como manifestação artística, livre, criativa, sensível e subjetiva” (Barbosa-Rinaldi, Lara e Oliveira, 2009, p. 219) e os conteúdos desenvolvidos estarem vinculados à realidade social e concreta das/os alunas/os.

Nas experiências com as/os discentes do ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), percebemos uma maior liberdade e espontaneidade na participação das aulas de Educação Física. No que diz respeito às danças não se vê muita diferença. Atividades como brincadeiras cantadas são importantes e facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo dança. Iniciar a aula em diálogo com as crianças sobre quais brincadeiras que tem músicas podemos desenvolver, faz o conteúdo se aproximar da realidade cotidiana delas e não se tornar uma prática corporal sobre a qual elas não tenham vivência.

Em experiências que desenvolvemos com essas turmas é possível aprimorar a noção espaço-tempo trabalhando as formas como o grupo pode se organizar no espaço para dançar, utilizar músicas que induzem os movimentos a serem realizados para depois facilitar o processo de inventividade e permitir a livre criação de movimentos com músicas que façam parte do seu cotidiano. Além disso, apresentamos as danças populares regionais para que possam ampliar seu repertório motor a partir do conhecimento de passos característicos de danças existentes em nossa região.

Ao se desenvolver o conteúdo no Ensino fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) nos deparamos com as transformações advindas do processo de crescimento das/os alunas/os e também com um grande leque de informações adquiridas a partir do acesso à internet, hoje bem comum entre as/os discentes dessa faixa-etária, principalmente. O que fazemos, nesse sentido, é transformar essas informações em conhecimento, ressignificando às danças através do aprofundamento da história, do contexto de criação, das características musicais, de vestimentas, de passos específicos, sendo importante oportunizar o protagonismo discente por meio da construção de um planejamento participativo que tenha espaço para as manifestações de dança do cotidiano das/os alunas/os.

É fundamental a escola reconhecer as experiências e vivências trazidas pelas/os discentes como potencialmente importantes na construção da identidade, do pertencimento e das relações necessárias para a construção de uma aprendizagem significativa, realizada a partir de diálogo, da problematização, da conscientização e da criticidade acerca dos saberes existentes; pois como diz Freire (2024, p. 166) “o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora... é que... os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo”.

No Ensino Médio nos deparamos com adolescentes com vasto e diverso repertório musical, com experiências com dança fora da escola e também com tabus e preconceitos muitas vezes já consolidados, o que pode tornar o desenvolvimento do conteúdo dança mais desafiador. Um elemento importante que faz parte da nossa rotina pedagógica com essa temática é a utilização do trabalho em pares. Ademais, estimulamos a colaboração no desenvolvimento do conteúdo, acreditando que a construção do conhecimento se dá a partir das habilidades de cada discente envolvido no processo. De forma mais crítica, reflexiva e problematizadora, introduzimos também temas, dificuldades e adversidades do cotidiano discente na relação com a dança e propomos soluções a serem desenvolvidas em pequenos grupos, e posteriormente, socializado para toda a turma. A/o docente compreende que a efetiva participação de cada discente se dará a partir da relação estabelecida com o conteúdo: apreciar, fruir, experienciar, problematizar, criar, refletir e apresentar

Brasileiro e Marcassa (2008) apontam para a necessidade de ampliar as referências em relação ao desenvolvimento da dança na escola, desmistificando a imagem de ser apenas um elemento ou espetáculo de contemplação, mas entender a dança como um conhecimento significativo que também passa pela improvisação e pela composição coreográfica. Tais autoras acrescentam a importância do olhar para outros elementos, como os instrumentos musicais, as vestimentas, a representação e interpretação dos movimentos, bem como, a tematização na construção da proposta pedagógica, feita não apenas para que as/os alunas/os demonstrem interesse, mas para que se aprofundem e compreendam a realidade que as/os cerca, a partir da dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente a importância da construção coletiva de documentos curriculares orientadores/norteadores da prática pedagógica docente para uma educação justa, igualitária, que tenha como objetivo a progressão da aprendizagem, bem como que esta seja significativa e respeite o universo de conhecimento já adquirido pela/o aluna/o antes mesmo de adentrar a escola. Porém sabemos

que palavras escritas não ganharão vida sem o comprometimento de toda comunidade escolar na aplicação e desenvolvimento dessas palavras proferidas, em forma de currículo, para que se tornem efetivamente aprendizagem e resultem no desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens em sua jornada escolar.

Compreendemos também que diversas questões atravessam o currículo, dentre elas uma forte intervenção política, trazendo desafios para sua efetivação no cotidiano escolar, mas acreditamos no potencial coletivo das/os docentes que acreditam na educação como um lugar de oportunidades para redução de tantas desigualdades, preconceitos, violências existentes na nossa sociedade.

Enfatizamos a necessidade do comprometimento coletivo, da apropriação dos documentos curriculares norteadores e da autonomia e gestão responsável do trabalho docente para que efetivamente a educação desenvolva o seu potencial revolucionário de transformação da sociedade. E que possamos fazer, como nos disse Fernando Sabino (2005, p. 154) “da interrupção um caminho novo... Da queda um passo de dança... Do medo, uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura, um encontro...”

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Michele Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-20537.063, 2022.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; LARA, Larissa Michelle; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Contribuições ao processo de (re)significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 217-242, out/dez 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASILEIRO, Livia Tenório; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-posições**, v. 19, n. 3, set/dez, 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 3. trim. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 89. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza** (DCRFor). Fortaleza: SME, 2024

SABINO, Fernando. **O Encontro Marcado**. Editora Record. 79ª edição. 2005.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERSECCIONAIS: SABERES CONSTITUÍDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Iury Crislano de Castro Silva¹

Luciana Venâncio²

INTRODUÇÃO

Este capítulo advém de um relato de experiências de um professor/pesquisador presente no ambiente escolar em um contexto acentuado por desigualdades e injustiças sociais, que são fatores fortalecidos por um currículo monocultural que invisibiliza conhecimentos necessários para a formação das(os) educandas(os) durante todo o percurso formativo, em questão, os três anos do ensino médio, local que o autor exerce a função como professor.

Pensar em sala de aula é refletir sobre todos os corpos presentes naquele espaço que apontam inúmeras marcações sociais ao longo de suas vidas, que de forma direta são acentuadas na maioria das vezes por discriminações e/ou silenciamentos de tais violências. O objetivo desse relato é demonstrar como práticas pedagógicas pensadas com um olhar interseccional podem ampliar as discussões sobre temáticas urgentes nas aulas de Educação Física Escolar (EFE) e como ponto central desse estudo, demonstrar por meio das vivências nas aulas um projeto antirracista como ferramenta essencial para superar tais estigmas sociais.

Recai sobre a dinâmica do ambiente escolar a incumbência de agir como formadora da cidadania, tendo a responsabilidade de promover o conhecimento crítico reflexivo das(os) estudantes a respeito das complexidades da sociedade brasileira (Silva *et al*, 2024). Cunha Júnior (2010) acrescenta que há uma dificuldade em entendermos que a sociedade brasileira se acostumou com a ausência da população negra em tudo que conta para o prestígio social.

1 Doutorando e Mestre em Educação Física pela UFRN. Licenciado em Educação Física pela UFC. Membro Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes. E-mail: iury.castro94@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela UNESP, com Pós-Doutorado em Educação pela UFS. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFC e no Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFRN. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes. E-mail: luvenancio@ufc.br.

Considerar a EFE enquanto possibilidade para a proposta intercultural, segundo Munsberg e Silva (2018) é propor-se a reconhecer e tolerar as diferenças, intervir, transformar estruturas sociais injustas, (re)construir outras bases, e assim estabelecer outras/novas formas de relações, de existir e coexistir. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir (Hooks, 2013).

No campo progressista da docência, é necessário identificar as injustiças sociais nas realidades sobrepostas da população brasileira, como as desigualdades raciais, de classes sociais, de gêneros e suas interseções brasileira (Silva *et al*, 2024). Nesse sentido, as vivências apontadas posteriormente fortalecem a ideia de pensar e efetivar um currículo decolonial, que possa ir de contra o epistemicídio e a invisibilização dos saberes da população e das outras relações interseccionais.

DESENVOLVIMENTO

Penso, reflito e construo...

Como citado anteriormente o relato das experiências irão se aprofundar na perspectiva do antirracismo nas aulas, sem desconsiderar as outras intersecções que também estarão presentes. Pensar sobre o que é necessário ensinar sobre os saberes comunidade negra vai para além do currículo, a intencionalidade da professora e do professor é um ponto primordial, pois mesmo com os avanços, ainda não temos um currículo efetivo para a ampliação desses conhecimentos.

Avanços que são constituídos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que são políticas públicas estabelecidas que criam condições para que discriminações e racismos possam ser superados em escolas e universidades (Silva, 2018). Por meio da história e estudos étnico-raciais e dos povos originários na construção de atender uma educação igualitária, rumo a pedagogias que possibilitem a desconstrução de verdades estabelecidas e engendradas nos currículos oficiais (Machado; Petit, 2020; Silva, 2023).

Refletir sobre as próprias práticas pedagógicas é essencial para o deslocamento dos conhecimentos ainda pautados em um viés eurocêntrico, em que apenas parte da comunidade escolar possa se sentir representada. Silva e Petit (2019) apontam que é importante que se faça um trabalho que envolva o coletivo da escola e que traga resultados tanto imediatos como a longo prazo para descolonizar a escola e africanizá-la.

Reflexão que precisa gerar impacto nas relações escolares, promovendo discussões necessárias para o desenvolvimento da ancestralidade dentro dos

conhecimentos e vivências das(os) estudantes. A educação decolonial só terá impacto na ambiência escolar se for utilizada de maneira crítica, como um projeto transgressor que visa transformar a dimensão política, social, histórica, ética e epistêmica da educação (Santos; Cunha Júnior, 2019).

A construção desses saberes é essencial para a compreensão inicial do autorreconhecimento das(os) educandas(os), a partir da relação das marcações sociais e memórias das vivências ao longo da vida. Auad e Corsino (2018) acrescentam que é preciso perceber raça, gênero, orientação sexual e classe como categorias conectadas e suas ações no interior dos conflitos engendrados nos espaços educacionais.

A relação de pertencimento e autorreconhecimento são pautadas por uma pedagogia afrocentrada, a Pretagogia³, que por meios dos marcadores das africanidades⁴ auxiliam no processo de entendimento de si mesmo e com mundo, na busca por compreender os próprios saberes na ancestralidade, na perspectiva de refletir sobre sua própria existência dentro do social brasileiro. Charlot (2000) faz uma observação, que diz todos(as) nós – como sujeitos humanos – somos seres inconclusos e inacabados e, por isso, buscamos continuamente significados à nossa (re)existência. Significação da qual foi explorada desde o Brasil colônia.

A intencionalidade docente antirracista

A partir desses desdobramentos iremos demonstrar a organização das temáticas urgentes com as dinâmicas ainda eugenistas dos currículos oficiais na EFE. A priori o desenvolvimento realizado junto aos estudantes com cada marcador das africanidades, presentes na figura abaixo:

3 Uma pedagogia empretecida que bebe essencialmente nas fontes das africanidades para a constituição do seu corpo teórico prático (Machado; Petit, 2020).

4 Eles auxiliam no entendimento da própria identidade como aponta Machado e Petit (2020), que descreve os marcadores das africanidades como meio para identificarmos formas de ser, pensar, agir, e produzir conhecimento.

Marcadores das africanidades	
1 – História do meu nome	16 – Danças afro
2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados	17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos
3 – Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	18 – Representações da África/relações com a África
4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/Territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamentos, geográficos, corporais e simbólicos)	19 – Negritude – Força e Resistência
5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida	20 – Artesanatos
6 – Pessoas negras referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim	21 – Outras tecnologias
7 – Simbologias da Circularidades: tempos cíclicos e da natureza	22 – Valores de família/filosofias
8 – Práticas e valores de Iniciação/Ritos de transmissão e ensino	23 – Racismos (perpetrados e sofridos)
9 – Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra)	24 – Formas de conviver/laços de solidariedade/relações de comunidade
10 – Escrituras Negras	25 – Relação com a natureza
11 – Curas/Práticas de saúde	26 – Religiosidades Pretas
12 – Cheiros “negros” significativos	27 – Relação com as mais velhas e os mais velhos
13 – Festas afro da minha infância e festas de hoje	28 – Vocabulário/formas de falar
14 – Lugares míticos e territórios afromarcados (investidos pela negritude)	29 – Relação com o chão (vivências e simbologias)
15 – Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro	30 – Outras Práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros)

(Alves; Petit, 2015; Machado e Petit, 2020; Silva, 2023)

O formato utilizado atrelou os marcadores aos objetivos das aulas, buscando efetivar os conhecimentos prévios das(os) estudantes a partir da revisão das suas próprias memórias. Os desdobramentos se dão a partir das interações nas aulas e como cada marcador emerge durante o percurso formativo. O aprofundamento dos temas e conteúdos leva em consideração os interesses, envolvimento e engajamento das(os) alunas(os) ao longo de todo semestre (Silva, 2023).

É importante ressaltar que a dinâmica das aulas também correlacionava com os blocos de conteúdos temáticos efetivando a busca por aulas que atendam todos os aspectos que possam estar presente no contexto escolar (Sanches Neto; Betti, 2008), demonstrados na figura abaixo:



Blocos de conteúdos temáticos (Sanches Neto e Betti, 2008)

Nessa linha, o professor/autor apresenta possibilidades de reconhecer temáticas emergentes para as aulas de EFE, inclusive as relações étnico-raciais como meio para a superação do racismo e a promoção do autorreconhecimento das(os) estudantes (Silva, 2023). Como Machado e Petit (2020) acrescentam, o desencantamento dessa realidade permeia-nos continuamente, pois somos seres de sentidos e sentimentos, seres em movimento, e essa ruptura sugere reflexões críticas sobre nossas ações e outras percepções dos espaços onde vivemos.

Nessa mesma perspectiva, iremos apresentar algumas temáticas que foram desenvolvidas e atreladas aos marcadores das africanidades, separadas por módulos com o termo definido em “Dança: manifestações corporais urbanas”, apresentadas na figura a seguir:

Dança: manifestações corporais urbanas	
Módulo 01	“Quem são esses corpos negro?”: durante esse módulo discutimos as concepções iniciais acerca da população negra, em busca de compreender desde a formação do corpo negro na sociedade até as implicações do racismo na vida dessas pessoas (negras), em aspectos pessoais, educacionais, políticos, econômicos e outras esferas sociais. Ainda nesse módulo é onde acontece o primeiro enfrentamento sobre a etnia de cada aluno(a), princípio norteado pelos marcadores das africanidades (ALVES; PETIT, 2015; MACHADO; PETIT, 2020).
Módulo 02	“Rap e <i>Slam</i> ”: início das manifestações corporais, a partir dos marcadores “10-Escrituras negras” e “15-Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro” discutimos o processo histórico das duas vertentes e como a população negra tem fator determinante na criação e desenvolvimento dessas habilidades. Dentro das relações de movimentos nesse módulo, os(as) estudantes constroem de forma autoral seus próprios versos.
Módulo 03	“Grafite”: a partir dos marcadores “10-Escrituras negras” e “29 – Relação com o chão - vivências e simbologias” construímos possibilidades de compreender as escrituras que são vistas por todos os lados no bairro e locais que os(as) estudantes frequentam, ainda buscamos difundir as intencionalidades sobre a divergência (ou não) da relação entre Grafite x Pichação. O marcador 29 é utilizado principalmente a na ideia de elaborar os grafites autorais nos muros da escola, criando um vínculo com o espaço de convivência diária.
Módulo 04	“Hip hop e <i>Breaking</i> ”: início das manifestações corporais a partir da dança, principal marcador é o “16-Danças afro”, mas tem uma relação com outros que muitas vezes depende das escolhas dos(as) estudantes ao longo do semestre. As modalidades são discutidas no âmbito internacional e as disseminações no contexto brasileiro, logo em seguida são convidados um professor e uma professora especialistas de cada manifestação para estar junto a turma e professor/autor na construção dos elementos dançantes, pontuados em composição coreográficas.
Módulo 05	“Funk e Vogue”: como visto no módulo anterior, essas são as duas manifestações corporais que encerram a disciplina. Partindo também do marcador “16-Danças afro”, a intencionalidade das duas estarem no mesmo módulo é proposital, pelo fato da construção histórica trazerem elementos similares, como a discriminação da modalidade, seja pelo espaço ou por quem criou/apropriou/desenvolveu as danças. O vogue também tem um convidado, que vive a cultura <i>Ballroom</i> e junto ao professor/autor constrói as relações dançantes por meio dos elementos coreográficos.

Módulos de conteúdos (Silva, 2023)

No módulo 01, as discussões tinham como caráter inicial compreender a historicidade dos corpos negros e com as próprias vivências de cada estudantes. O primeiro contato com as suas próprias memórias na intenção de construir um percurso formativo baseado na Pretagogia e com o objetivo de fortalecer os laços ancestrais por meio dos marcadores das africanidades (Silva, 2023).

Esse processo de construção de saberes ainda invisibilizados tornaram as narrativas mais presentes, seja do contexto das memórias e/ou das realidades vividas nos cotidianos. Silva (2023) acrescenta que o corpo movimentado na

sala de aula gera sensações muitas vezes inusitadas, desejos escondidos, sonhos adormecidos, vontades silenciadas.

A cada módulo proposto as intenções estavam relacionadas as vivências das(os) alunas(os) e diretamente pensado no percurso crítico-reflexivo de que cada marcador pudesse acrescentar os saberes necessários sobre a negritude. Como Charlot (2020) aponta, nos processos de ensino e de aprendizagem de quaisquer conteúdos temáticos, algumas questões advêm com o aporte teórico da sociologia do sujeito na relação com o saber, nessa questão conhecimentos sobre a própria afro-ancestralidade.

Descolonizando saberes: do rap ao *voguing*

Durante os módulos de aprendizagem fomos pontuando quais conteúdos poderíamos desenvolver a partir da relação das vivências com os marcadores das africanidades, principalmente relacionados a cultura corporal do movimento. No módulo 02 o rap e o slam aparecendo como emergentes, atrelados diretamente aos marcadores 10 e 15, como foi apontado na tabela anterior.

A construção de cada aula era propositiva na reflexão das(os) estudantes em meio ao espaço de vivência. Silva (2023) diz que *rap* e o *slam* trazem em sua construção histórica relações discriminatórias com o que vem hoje como arte urbana. Fernandes *et.al* (2016) reforçam que a performance corporal produzida no meio urbana expressa o anseio de afirmação da identidade da(o) jovem afrodescendente e morador de periferia.

A seguir um trecho de uma das produções desses saberes que emergiram a partir a contextualização da relação com escola e o entorno, de fato elas(es) são afetadas(os) por muitas questões, parte delas indo de encontro com a formação da própria identidade e forma mais justo de enxergar o mundo:

Slam: Crueldade (trecho)

Eu não o conheço desde sempre pra dizer que ele sofreu

Mas tudo o que ele faz pra ser o melhor da pra ver quanto sangue e suor escorreu

E além dele ser preto e gay da periferia

Ele é meu amigo, que a escola me deu pra vida

Aqui eu quero meu slam terminar

Iury como aluno e amigo eu sempre vou te amar

A vida pode contra você se virar e pessoas venham tentar te derrubar

Juntos somos mais fortes, mas iae? Bora fogo nesses racistas tacar?

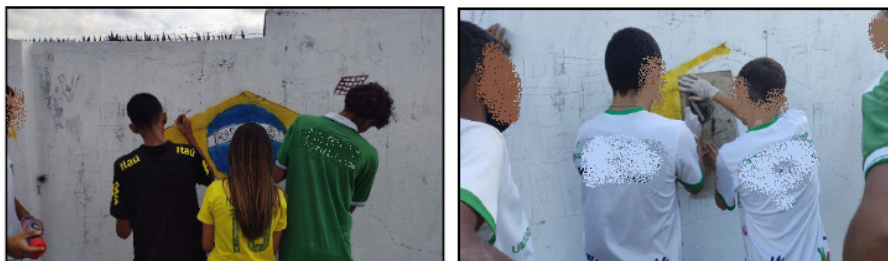
Autor: Keny (alter ego de um querido aluno).

O rap, constituído por uma gama de linguagens originadas em territórios urbanos, pode contribuir para os processos de formação do(a) jovem que sofre humilhação social e moral por ser negro(a). Não diferente do rap, o slam faz da

memória colonial e de sua herança por ser uma crítica do presente que utiliza da poesia como uma estratégia de (re)produção da realidade contemporânea de modo a compreender de uma outra maneira o lugar que eles habitam (Fernandes, 2016; Silva, 2023).

No módulo 03, o grafite foi o conteúdo a ser desenvolvido, partindo dos marcadores 10 e 29, na construção das escritas presentes na comunidade negra, o grafite é outro formato que ocupação de território, um modo de experimentar a cidade confrontando as relações socioeconômicas nas periferias (Silva, 2023). Isso cria uma dimensão intervencionista e política, o que caracteriza a forte presença do grafite e coloca em xeque as questões de classes, raciais e estéticas (Costa, 2007).

Silva (2023) discute que existe ainda uma relação da pichação nesse contexto, pois a branquitude sempre cria outros mecanismos para marginalizar manifestações presentes nos espaços que são concretizados produções voltadas para a periferia e tornando ferramentas políticas de reivindicar em atos discriminatórios. Costa (2007) acrescenta que os pixos são tão somente matérias espúrias com sua nadificação perfeita. Expurgadas por si, num si sem sim.



Aula de grafite – aplicação das técnicas desenvolvidas em sala nos muros da escola em 2022. (Acervo pessoal do autor)

No módulo 04 foram iniciadas as expressões e performances da dança, fortemente desenvolvidas por meio do Hip hop e *Breaking*, partindo do marcador 16. O percurso é desenvolvido por aulas com convidadas(os) que viviam dessas artes, tanto no contexto financeiro, quanto de vivência pela arte.

A cultura hip hop tem em sua base ações para conter as inúmeras guerras e disputas entre gangues que assolavam as periferias. Alguns(as) jovens que organizavam bailes, festas de rua e em escolas na periferia resolveram criar disputas dentro dos bailes, por meio da dança, no intuito de conter as brigas que aconteciam nas ruas (Fochi, 2007). Silva (2023) acrescenta que, há uma interligação das manifestações corporais urbanas: nada é mera coincidência, e sim um planejamento propositivo para que as(os) estudantes possam compreender as influências da população negra na construção desses saberes.

O processo de autorreconhecimento foi ainda mais fortalecido, pois durante a exposição dentro da sala de aula e as formas dançantes fora dela, conseguiam apontar diversas manifestações que sempre estiveram em seus cotidianos, mas que nunca foram discutidas de forma positiva ou que fizeram parte de um fenômeno cultural, especificamente tratando-se da cultura popular negra (Silva, 2023).

No último módulo, foi apresentado a relação entre dois gêneros e percurso de marginalização de duas ferramentas das danças no território periférico, no caso do funk ligação direta com as memórias das(os) alunas(os) e o *voguing* como novidade que emergiu a partir do desenvolvimento a cultura *ballroom*⁵ no espaço escolar, especificamente nessa escola.

Recontar a história do funk envolve narrar a trajetória de uma expressão cultural marcada pela criminalização, pelo estigma de música inferior e pela repressão. Independentemente do local a que se atribui sua origem, o funk sempre foi entendido como uma música negra, desenvolvida por grupos periféricos (Ribeiro, 2018). Dessa visualizar as relações de classe social que esmagadas pela elite, ditando o que deve ser consumido por determinadas esferas sociais, em que nesse caso funk se torna música para marginais.

Com o *voguing*, para além das marcações de classe, surgem um olhar atento para as questões da comunidade LGBTQIAP+, de identidade de gênero e raciais (como proposta primordial desse texto). Gusmão (2022) traz que o vogue/voguing, em um referencial simbólico à expressão performativa de gênero, visa confrontar demarcações binárias e escrever novas textualidades gestuais. Assim, pelos movimentos sinuosos e angulares, voguers desessencializam e revisitam a feminilidade por intermédio de sua memória corporal, revelando a reiteração discursiva de gênero como um produto transitivo do jogo de forças sociais.

5 Ballroom é cultura, um lugar de pertencimento para as pessoas negras, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, queers, intersexo, assexuais, pansexuais, não binários e demais orientações e identidades expressadas pelo sinal de “+” (LGBTQIAPN+) positivas ou não para HIV, cuja criação foi impulsionada pela epidemia de Aids nos Estados Unidos na década de 1980, configurando também uma cena cultural dentro da epidemia de HIV/Aids (Lorena *et.al* 2022).



Favela Chic Ball – primeira *ballroom* realizada em uma escola.

O universo *ballroom* e suas identidades interseccionais no ambiente escolar puderam dar novos significados para várias(os) estudantes, alguns delas/es conheceram o universo dos bailes nas aulas de educação física, passaram pelo processo de transição de gênero durante o período que estiveram no ambiente escolar, conseguiram constituir suas próprias identidades de pertencimento e autorreconhecimento dentro da racialidade e atualmente vivem a cena *ballroom* como egressos do ambiente escolar. E continuar a pensar e efetivar que a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância assumir um posicionamento de enfrentamento dessa realidade presente no nosso país, que envolve as questões de injustiças sociais. Machado e Petit (2020) compreendem que a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural permeada de valores éticos e estéticos oriundos de encontros entre culturas indígenas, africanas e europeias que perpassam toda a constituição sociocultural do nosso país é basilar para a construção de uma sociedade igualitária, menos racista e mais inclusiva.

Ao longo desses módulos percebeu-se que as possibilidades sobre os saberes sobre a população negra estão, de certa forma, invisíveis nas vivências das(os) estudantes, mas que por meio de direcionamentos que colaboram com Estudo das Relações Étnico-Raciais (ERER) podem fazer a diferença no percurso formativo desses jovens. O processo de autorreconhecimento torna-se mais efetivo, pois os envolvidos nessa dinâmica de aquisição e promoção

de saberes conseguem enxergar que muito dos conhecimentos sobre a própria ancestralidade sempre estiveram presentes ao longo de toda a vida deles, que não foram vistos como (re)produtores dos valores da comunidade negra.

E que um olhar crítico-reflexivo sobre a intersecções que estão presente nas marcações sociais dos corpos das(os) estudantes podem evidenciar diversos saberes que são afastados de forma cruel do percurso formativo desses indivíduos. De fato, a perspectiva da educação física mais justa, sendo antirracista, antimachista, em prol da comunidade LGBTQIAP+, dos povos originários, relações de classe, defesa das pessoas com deficiência, possa valorizar e efetivar um EFE que reconheça as lutas e as narrativas que confrontam as desigualdades estruturais. que reconhece a luta da população negra e valoriza as narrativas que confrontam as desigualdades estruturais (Nobrega, 2020; Venâncio; Nobrega, 2020).

Por fim, na esfera dos conhecimentos afrocentrados e saberes adquiridos da população negra, fator inicial do desenvolvimento desse estudo, é importante compreender que o autorreconhecimento da ancestralidade da(o) estudante abre um caminho de questões que enegrecimento de memórias, vivências e saberes identitários. Possibilitando lições e dinâmicas antirracistas mediante a intencionalidade pedagógica no tratamento de quaisquer conteúdos e temas (Sanches Neto; Venâncio, 2020; Sanches Neto, 2017).

REFERÊNCIAS

- AUAD, D.; CORSINO, L. N. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, p. 1, 2018.
- ALVES, K. F.; PETIT, S. H. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. In: ALVES, Kellynia Farias; MACHADO, 99 Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée (Orgs). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, B. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020.
- CUNHA JÚNIOR, H. A. Cotas para a População Negra nas Universidades Brasileiras. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 46, p. 28-34, 2010.
- FERNANDES, A. C. F.; MARTINS, R.; OLIVEIRA, R. P. de. Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 64, p. 183-200, ago. 2016.
- FOCHI, M. A. B. Hip hop brasileiro Tribo urbana ou movimento social? **FACOM** - n° 17 - 1º semestre de 2007.

- GUSMÃO, R. Por uma nova textualidade performativa: voguing como lugar de memória, Sociologia: **Revistada Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XLIII, p. 85-105, 2022.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.
- LORENA, A, G.; COUTO, F.; AKIRA, L.; PIMENTA, F.; TEIXEIRA, R. R. *A Ballroom é um arquivo de pessoas negras que viveram a epidemia de aids*: narrativas sobre o arquivo negro da prevenção. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 33, 2023.
- MACHADO, A. F.; PETIT, S. H. Filosofia africana para afroreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, v. 10(1), 2020.
- MUNSBURG, J.; SILVA da, G. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13(1), p. 140-154, 2018.
- RIBEIRO, E. M. **História Oral e História do Funk na escola**. Niterói, 2018.
- SANCHES NETO, L. Pressupostos de convergência, sistematização e complexidade na educação física: perspectiva de professores(as)-pesquisadores(as). In: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ULASOWICZ, C.; OKIMURA-KERR, T. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)- pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, p. 15-48, 2017.
- SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. A luta por visibilidade das afrolatinas como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, p. 29-41, 2020.
- SANTOS, A. P.; CUNHA JÚNIOR, H. Experiência Educativa em Comunidade Quilombola Cariense: Pedagogia de Quilombo. **Debates em educação**, v. 11, p. 584-597, 2019.
- SILVA, P. B. G. e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.
- SILVA, S. M.; PETIT, S. H. Movimentando a Lei nº 10639/03 na integridade da escola à luz da pretagogia: uma experiência potencializadora no Cariri cearense. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 543-554, 2019.
- SILVA, I. C. de C. **Educação Física antirracista: a (des)construção dos saberes pelos(as) discentes no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CEV, v. 42, 2020.

ENTRE GRADES E MOVIMENTOS: A POSSIBILIDADE DA DANÇA COMO PROCESSO HUMANIZADOR NAS UNIDADES PRISIONAIS BRASILEIRAS

Ana Cláudia da Silveira Costa¹

Kelly Silveira Garcia²

Regiane Maria Rodrigues da Silva³

Samires Bento Pimentel⁴

INTRODUÇÃO

A história das prisões acompanha a própria trajetória humana. Desde as sociedades antigas, sobreviver sempre foi sinônimo de adaptar-se e essa lógica, infelizmente, ainda se aplica ao sistema prisional brasileiro. De Norte a Sul, as pessoas privadas de liberdade vivem sob condições que as obrigam a ajustar-se para continuar existindo.

Na Antiguidade e Idade Média, prisões como conhecemos na atualidade, não existiam. Os locais de custódia serviam apenas para manter o acusado preso até o julgamento e a execução das punições eram públicas, violentas e tinham caráter de vingança, como: enforcamentos, mutilações, torturas e execuções que aconteciam como espetáculos, nos quais o sofrimento do condenado era a atração principal. Somente no século XVIII a pena de prisão começou a substituir os suplícios. Essas mudanças, porém, não vieram por humanidade, mas por necessidade econômica: era vantajoso ao Estado usar o trabalho forçado dos presos. Surge então a ideia de privar o indivíduo de sua liberdade como punição, mantendo-o sob vigilância e disciplina rígidas.

1 Mestranda do PROEF polo UFC. Professora Especialista de Educação Física da SEDUC/PA. E-mail: ana.kanti@hotmail.com.

2 Mestranda do PROEF polo UFC. Professora Especialista de Educação Física da SME Maracanaú/CE. E-mail: kellygarcia1203@gmail.com.

3 Mestranda do PROEF polo UFC. Professora Especialista de Educação Física da SEDUC/CE. E-mail: regiane.silva1@prof.ce.gov.br.

4 Mestranda do PROEF polo UFC. Professora Especialista de Educação Física SME Fortaleza/CE. E-mail: samires.bento@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

Nessa época se desenvolveram as chamadas “casas de correção”, que buscavam moldar o comportamento do preso por meio do isolamento, silêncio e trabalho pesado. A dor continuava no centro da pena, porém a forma de punição foi trocada. Autores como Dickens (1842) criticaram o isolamento extremo, que consideravam uma tortura silenciosa, tão cruel quanto a física. Entre os pensadores que contribuíram para transformar o sistema prisional, destaca-se John Howard, inglês que defendeu condições mínimas de dignidade dentro das prisões: higiene, alimentação, separação por tipo de delito, trabalho e apoio religioso. Suas ideias eram simples, mas revolucionárias para a época, e apontavam para o tratamento humano como caminho para a mudança. E, nesse movimento, a Educação Física deixa de ser apenas uma atividade obrigatória e passa a ser um local de (re) construção de saberes, liberdade e humanidade dentro de um cotidiano tão duro. A dança, ao romper por instantes as grades simbólicas, devolve as/os alunas/os a possibilidade de sentirem-se vivas/os e pertencentes ao próprio corpo. Mesmo em meio às limitações, o movimento abre brechas para novas percepções de si e do mundo, lembrando que todo corpo, mesmo o mais controlado, carrega em si o direito ao cuidado, ao prazer, ao movimento e à esperança.

Sendo assim o objetivo desse capítulo é apresentar o conteúdo dança nas aulas de educação física, dentro das escolas que fazem parte do sistema prisional brasileiro. Em meio a um cotidiano marcado pelo controle e pela invisibilidade, a dança oferece um espaço de expressão, de escuta e de resgate da sensibilidade, permitindo que pessoas privadas de liberdade se reconheçam como sujeitos de direitos, de cultura e de criação. Ao promover vínculos, autoestima e novas formas de significar a própria existência, a dança contribui para um processo educativo mais digno, crítico e transformador, reafirmando a educação como prática de liberdade mesmo dentro dos limites do cárcere.

DESENVOLVIMENTO

O sistema prisional brasileiro

No Brasil, ainda hoje, o Estado falha em garantir direitos básicos dentro das prisões, de acesso à educação, saúde, trabalho, assistência jurídica, alimentação e condições dignas. Assim como no passado, a sobre-viver continua sendo, para muitos, a única opção. Os dados disponíveis na Plataforma de Análise dos Sistemas Prisionais, reúne informações oficiais sobre todas as unidades do país e mostram um retrato preocupante do sistema prisional brasileiro. Hoje, existem aproximadamente quase 950 mil pessoas privadas de liberdade, o que nos coloca entre as maiores populações carcerárias do mundo.

Em pouco mais de duas décadas, esse número quase quadruplicou,

evidenciando o ritmo acelerado do encarceramento. Ao mesmo tempo, faltam mais de 200 mil vagas nas unidades prisionais, e aproximadamente um terço delas, avaliadas entre 2023 e 2024, apresenta estrutura inadequada, com condições consideradas ruins ou até mesmo péssimas. Esse conjunto de fatores revela um sistema que cresce, mas não melhora. Esses indicadores servem como ponto de partida para compreender a dimensão da crise prisional no país e reforçam a urgência de políticas que ultrapassem a lógica puramente punitiva. Ressaltando, que a ideia de punição sempre esteve atrelada aos presídios, no Brasil Império, por exemplo, o sistema penal ainda era fortemente influenciado pelas Ordenações Filipinas, um conjunto de leis herdado do período colonial. Essas normas estabeleciam punições extremamente violentas, como enforcamento, mutilação, torturas, açoites, banimento e confisco de bens, mas não eram aplicadas igualmente a todos. Como destaca Maciel (2006), membros das elites, como fidalgos, médicos, juizes e cavaleiros, eram protegidos das chamadas “penas infamantes”, revelando um sistema jurídico profundamente desigual.

Em 1824, a Constituição ainda previa pena de morte e trabalhos forçados, abolindo teoricamente as torturas, porém essa proteção não alcançava pessoas escravizadas, que continuavam submetidas à violência imposta pelos senhores. Entre 1850 e 1852 foram criadas as primeiras “casas de correção” no Rio de Janeiro e em São Paulo, mas, poucas décadas depois, já eram alvo de críticas por reproduzirem superlotação, condições insalubres, tortura e abandono jurídico, problemas que atravessam quase duzentos anos de sistema prisional brasileiro. Como afirma Dias (2011), construir mais presídios não resolveu questões básicas como acesso à educação, trabalho, saúde e assistência jurídica. São novos prédios, mas velhos problemas.

Após o período da ditadura militar, intensificaram-se debates sobre direitos humanos, impulsionados pelas memórias de tortura cometidas pelo próprio Estado. No entanto, como pontua Redígolo (2013), práticas de violência permanecem, especialmente contra pessoas privadas de liberdade, refletindo uma sociedade que muitas vezes naturaliza essa dor invisível.

Nesse contexto surgem organizações como a Pastoral Carcerária, a OAB e diversos institutos e ONGs que denunciam abusos e defendem condições dignas nas prisões. A Lei de Execução Penal foi criada para garantir direitos e humanizar o cumprimento da pena, mas, na prática, muitas de suas garantias seguem sem efetivação (Brasil, 1984). Sendo assim, a oferta da educação no sistema prisional surge através da pressão das comissões de direitos humanos e costuma ser vista como solução para evitar que a pessoa presa volte a cometer crimes.

Porém, essa ideia de que a escola “salva” é ilusória e desconsidera desigualdades históricas que muitas vezes colocaram essa pessoa nessa situação, como lembra

Pereira (2011). Freire (2000) também alerta que a educação, sozinha, não transforma a sociedade, mas sem ela, nenhuma mudança é possível. Assim, embora a educação prisional não tenha o poder de resolver todos os problemas sociais, ela é um direito essencial e uma porta para outras garantias de cidadania, como saúde, trabalho, cultura e moradia. Como lembra Foucault (1999), o espetáculo da dor deixou de ser público, mas não desapareceu: apenas se escondeu entre os muros das prisões. O sofrimento continua existindo, apenas fora do alcance dos olhos da sociedade.

A Educação Física no sistema prisional

A Educação constitui um direito universal, garantido a todos os seres humanos sem distinção. No contexto prisional, esse direito é assegurado conforme o Art. 1º da Lei de Execução Penal (LEP), na qual deve dar cumprimento às sentenças a pena privativa de liberdade, e proporcionar a reintegração social, promovendo condições de ressocialização e redução de prática delitiva. A oferta educacional nas unidades prisionais segue as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo documento referencial do CNE.

Há a compreensão do fundamento da Educação de Jovens e Adultos como via de acesso à garantia do direito à educação e às aprendizagens dos sujeitos da modalidade, da alfabetização e letramento ao atendimento especial e inclusivo, das comunidades tradicionais e do campo, das pessoas em privação total ou parcial de liberdade (Brasil, 2021). Neste sentido, a Educação Física está integrada ao currículo da EJA como componente obrigatório da Educação Básica, contribuindo para ampliar as experiências culturais, corporais e expressivas dos/as detentos/as. Na mesma conformidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDB (9.394/96), dispõe a Educação Física como um componente obrigatório do currículo da educação básica, integrando a organização curricular nas escolas que atuam dentro dos estabelecimentos penais (Brasil, 1996).

Considerando os “corpo-sujeito” - conceito utilizado por Maurice Merleau-Ponty, destinado a superação da dicotomia tradicional, que compreende o corpo apenas como ser biológico, máquina ou corpo-objeto, do corpo mente, associado à razão - o autor reconhece o corpo-sujeito como produção do conhecimento, vivido, experienciado e sentido, inseparável da consciência.

Merleau-Ponty (1999) apud Souza (2016), afirma que o ser corporal e também consciente não é resultado de múltiplas causalidades, mas, é este ser que experiencia a realidade, ou seja, tem uma visão de mundo. Deste modo, entende-se que não é o corpo mero objeto, mas constitui-se como corpo-sujeito, tornando o sujeito uma unidade: corpo e mente. Neste sentido, o corpo-sujeito da EJA é múltiplo, que se diversifica social, temporal e territorialmente em suas identidades e realidades contextuais (Brasil, 2021). Desta forma, compreende-se

a singularidade de cada sujeito, de modo a levar em consideração os interesses, realidade e contexto.

De acordo com Lucindo (2023), apoiado em orientações previstas no Brasil (2002), a proposta curricular da Educação Física iniciada no currículo da EJA, destacava a importância de adaptar o programa de ensino aos interesses e necessidades dos alunos. Com isso, a proposta curricular da Educação Física deve considerar a pluralidade dos objetivos, conteúdos e metodologias presentes na disciplina, de modo a impulsionar a formação do indivíduo, através de experiências vivenciadas pelas manifestações da cultura corporal, que demandam o desenvolvimento de habilidades, vivências diversificadas, superação de desafios, tomadas de decisões, socialização e autoestima.

Por tanto, o currículo de Educação Física é o conjunto de orientações de conteúdos, objetivos, práticas e conhecimentos que organizam e definem o que será ensinado e aprendido na disciplina, considerando a cultura corporal de movimento em suas diversas formas. Envolve dimensões motoras, emocionais, culturais, sociais, históricas e conceituais das manifestações corporais.

No sistema prisional, o modelo de ensino tem características próprias devido a privação de liberdade, os/as detentos/as têm acesso à educação de forma limitada e que muitas das vezes seguem o modelo tradicional de ensino, prevalecendo a abordagem conteudista. Nesse modelo, ao estudante, cabe unicamente o papel de receptor passivo de conhecimentos, sem que suas realidades sociais, culturais e individuais sejam consideradas.

Para tal perspectiva, Paulo Freire (1996) denominou de “educação bancária”, na qual fundamenta-se na ideia de que ensinar consiste em depositar conteúdos prontos nos alunos/as, negando-lhes o direito de refletir e de participar de forma ativa na construção do conhecimento científico, dando sentido e significado a aprendizagem.

Desta forma, na tentativa de superar esse modelo tradicional, a Educação Física, apresenta-se como papel estratégico que visa promover não apenas o desenvolvimento físico, mas também a conscientização política, a participação social e o respeito à diversidade, um espaço como construção de cidadania e promoção da inclusão.

A dança na Educação Física

A dança é uma das formas mais antigas de manifestação da expressão corporal. Ela era usada para celebrar a vida, agradecer aos deuses ou pedir proteção durante a caça e a colheita. Historicamente, a dança evoluiu, sendo utilizada também como forma de manifestar emoções, sentimentos, alegria e a diversidade cultural de diferentes povos. Segundo Gaspari (2005, p. 211), “o Brasil,

em especial, possui uma enorme riqueza de manifestações rítmicas e expressivas”.

A dança acompanhou os processos iniciais de escolarização brasileira, especialmente nos espaços de exercitação, descanso, controle e festividades escolares, podendo ser identificada a sua presença enquanto conteúdo de ensino no início do século XX (Brasileiro, 2008, p. 521). Ela foi incluída nos conteúdos dos exercícios físicos pela sua compreensão como prática corporal, na busca de um corpo eficiente, frente ao processo de modernização da sociedade (Chaves, 2002).

A Educação Física, por sua vez, de acordo com os PCN's, é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com a finalidade de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde (Brasil, 1998). Com base na BNCC (2018), a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural.

Para Gaspari (2005, p. 204), verificando o cenário histórico da Educação Física escolar, percebe-se que a dança tem uma presença bastante reduzida nas aulas, devido à predominância de esportes, em geral, ela é utilizada para dias especiais sem um trabalho sistematizado anterior. Segundo (Silva *et al*, 2012), a dança é um meio que a Educação Física se caracteriza por ser uma prática que preconiza o movimento e este requer elementos com ritmo, expressão e forma.

Na BNCC, a dança aparece na área de Linguagens e código, sendo uma unidade temática da Educação Física. Ela não é tratada apenas como reprodução de passos ou coreografias prontas, mas valoriza a compreensão das origens, dos contextos socioculturais e do sentido simbólico das danças presentes nas diversas comunidades brasileiras e mundiais. As danças estão organizadas em objetos de conhecimento dependendo da ocorrência social, das esferas sociais que podem ser locais e regionais e nacional e mundial. “A dança na escola não deve ter a intenção de formar profissionais, bailarinos, e sim de possibilitar um contato mais efetivo de se expressar criativamente com o movimento” (Silva *et al*, 2012, p. 43). É importante, porém, que ela seja trabalhada com um objetivo de criticidade, sem ignorar o papel social, político e cultural do corpo na sociedade.

Na Educação de Jovens e Adultos, a modalidade de ensino utilizada nas escolas prisionais brasileiras, a educação deve se preocupar em desenvolver a capacidade crítica e criadora dos educandos, apresentando a eles a possibilidade de escolhas e a importância delas para a sua vida. Nessa modalidade de ensino, a dança se apresenta como alternativa de promoção dos componentes curriculares, alinhados à cultura e ao complexo cotidiano enfrentado pelos alunos (Morais; Breustedt, 2014). Ela constitui uma prática pedagógica que promove a socialização, a inclusão e autonomia, por meio da abordagem de diferentes

ritmos e manifestações culturais, tornando-se um instrumento de fortalecimento de vínculos, estímulo a autoestima e promoção de aprendizagens significativas.

Segundo Silva *et al* (2012), muitos profissionais e estudantes de Educação Física considera que a dança é muito importante no meio educativo, mas muitos têm dificuldade em aplicá-la em razão de preconceitos, deficiência na formação da graduação, ausência de infraestrutura escolar, por não estar no planejamento curricular da sua escola ou por falta de afinidade com ela. Mas mesmo com todas essas dificuldades, dentro das escolas prisionais é possível trabalhar nas aulas de educação física com a dança e através dela proporcionar às pessoas privadas de liberdade uma forma de expressão e reconstrução de suas vidas.

A dança como processo humanizador

Ao nos depararmos com homens e mulheres em situação de privação de liberdade, é comum que o imaginário social preconceituoso se manifeste, reforçando a ideia de que a punição não restringe apenas o direito de ir e vir, mas também qualquer possibilidade de vivência que produza, ainda que minimamente, sensação de liberdade. Nesse cenário, práticas corporais como a dança são frequentemente interpretadas como concessões indevidas, quando, na realidade, configuram-se como importantes possibilidades de reconstrução subjetiva e humana.

As práticas corporais permitem que o indivíduo se reconheça não apenas enquanto corpo em movimento, mas enquanto sujeito crítico, culturalmente situado e produtor de sentidos. Elas ampliam modos de perceber-se e de relacionar-se com o mundo, dialogando ou tencionando as culturas às quais esse sujeito pertence ou foi historicamente submetido. Nesse sentido, Kunz afirma que “o movimento humano não é mera expressão física, mas um fenômeno histórico e cultural que comunica valores, relações e significados sociais” (Marques; Surdi; Grunennvladt; Kunz, 2013, p. 250). Essa perspectiva reforça que a dança, quando compreendida fenomenologicamente, ultrapassa a dimensão técnica e se constitui como experiência humana plena, na qual gesto, cultura e significado se articulam.

Nessa direção, Laban sustenta que “a dança é um modo de conhecer o mundo e a si mesmo por meio do movimento” (Laban, 1978, p. 12). Tal compreensão contribui para explicar por que, historicamente, observa-se resistência à presença de práticas corporais em unidades prisionais: ao possibilitar novas formas de sentir, perceber e existir, a dança escapa ao controle material das grades, devolvendo ao sujeito dimensões simbólicas de liberdade que não podem ser totalmente cerceadas pelo sistema prisional.

Katz (2005, p. 43) complementa essa discussão ao afirmar que “o

corpo dança porque pensa, e a dança é uma forma de pensamento”. Sob essa perspectiva, permitir que pessoas privadas de liberdade tenham acesso à dança é possibilitar que continuem exercendo uma condição humana fundamental: a capacidade de refletir, criar, imaginar e produzir sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo. A dança, assim, humaniza ao convocar o sujeito a pensar com o corpo, e não apenas a obedecer a ele.

Freire argumenta que “a desumanização não é destino, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência” (Freire, 2019, p. 32). Com base nesse entendimento, a dança pode ser compreendida como processo de humanização dentro de espaços historicamente marcados pela desumanização. Longe de ser um adorno ou atividade complementar, constitui-se como gesto político-pedagógico que tenciona a lógica punitiva e possibilita a reconstrução da dignidade. Ao adentrar os espaços prisionais, a dança reafirma a condição de sujeito das pessoas privadas de liberdade, o que representa um movimento de resistência e de afirmação da humanidade diante das estruturas que buscam reduzi-las a suas faltas.

A presença da dança no contexto prisional não se restringe ao desenvolvimento motor ou à oferta de atividades ocupacionais; ela constitui um gesto político e pedagógico que tenciona o modo como os corpos são produzidos, controlados e significados no cárcere. Foucault (2014, p.29), ao analisar a lógica disciplinar, afirma que “o corpo também está preso na prisão. É sobre ele que a prisão age”. Assim, cada movimento, cada gesto e cada possibilidade sensível são modulados por uma estrutura que opera para docilizar corpos e subjetividades.

Nesse sentido, práticas corporais expressivas, como a dança, instauram brechas nesse regime de controle, permitindo que os participantes se percebam não apenas como objetos da punição, mas como sujeitos capazes de criar, sentir e significar outras existências possíveis. Nessa mesma direção, Foucault (2014, p. 267) indica que “a prisão fabrica delinquentes”, evidenciando que o encarceramento não apenas responde ao crime, mas também produz sujeitos marcados pela lógica punitiva. Iniciativas pedagógicas e artísticas tornam-se, portanto, estratégias de resistência frente à máquina disciplinar, abrindo espaço para que experiências estéticas e relações horizontais possam disputar essa produção identitária.

Ao considerar a dimensão coletiva do processo educativo, Freire (2019, p.67) aponta que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Essa perspectiva reforça que práticas como a dança no contexto prisional não atuam de maneira isolada; elas se constroem nos encontros, nas trocas e no reconhecimento mútuo, sejam com seus pares, sejam com os professores, artistas ou educadores sociais. A experiência estética torna-se, assim, terreno fértil para a produção de humanização, uma

vez que desloca os sujeitos da posição de meros destinatários de punição para protagonistas na construção de sentidos.

A dança, portanto, ao mobilizar corpo, afeto, memória e imaginação, não apenas tenciona o caráter disciplinar da prisão, mas também potencializa processos coletivos de reconstrução de si, favorecendo relações que escapam à lógica do isolamento e da desumanização. É nessa intersecção entre liberdade, sensibilidade e coletividade que práticas corporais expressivas conquistam potência política, pedagógica e transformadora dentro do cárcere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança, quando adentra os espaços escolares e, especialmente, o contexto prisional, revela-se muito mais que um conteúdo da Educação Física, pois torna-se um caminho de reencontro com a própria identidade corporal. Em meio a rotinas marcadas pelo controle, pela violência simbólica e pela negação de si, o movimento dançado cria frestas por onde entram sensibilidade, criatividade, memória e afeto.

Ao convidar cada pessoa a sentir, imaginar e produzir sentidos com o corpo, a dança reafirma que ninguém é apenas sua pena ou sua falta, todos são sujeitos capazes de aprender, expressar-se e reconstruir histórias. Assim, ela se consolida como prática pedagógica potente, que não ignora as marcas do cárcere, mas oferece a possibilidade de ressignificação. Humaniza porque permite existir para além das grades; transforma porque reacende, mesmo em pequenos gestos, a dignidade e a esperança.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BALEN, Age D. J. Van. **Disciplina e controle da sociedade**: análise do discurso e da prática cotidiana. São Paulo: Cortez, 1983.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão**: causas e alternativas. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL. **BNCC. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Documento referencial para implantação das Diretrizes Operacionais de EJA nos estados, municípios e Distrito Federal**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. Brasília, DF: MEC/CNE, 2021.

- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Justiça. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: MJ, 1984.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.
- BRASILEIRO, Livia Tenório. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, p. 519-528, out/dez. 2008.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade dos muros:** segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- CARIDADE, Maria do Amparo Rocha. **Sexo, mulher e punição:** a sexualidade feminina numa instituição penal. 1988. Tese (Doutorado) — Recife.
- CHAVES, Elisângela. **A escolarização da dança em Minas Gerais (1925–1937).** 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- DIAS, Camila Caldeira Nunes. **Da pulverização ao monopólio da violência:** expansão e consolidação do Primeiro Comando da Capital (PCC) no sistema carcerário paulista. 2011. 386 f. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- DICKENS, Charles. **American Notes for General Circulation.** 1842. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/675>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Vigiar e Punir:** Nascimento da Prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GASPARI, Thelma Cristina. Dança. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.
- _____. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KATZ, Helena. **O Corpo como Mídia do Mundo.** São Paulo: Annablume, 2005.

KUNZ, Elenor; MARQUES, Danieli Alves Pereira; SURDI, Aguinaldo; GRUNENNWALDT, José. **Dança e Expressividade**: uma aproximação com a fenomenologia. In: MARQUES, Danieli Alves Pereira et al. *Movimento*. 2013.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LUCINDO, Ariany *et al.* Práticas de atividade física no sistema prisional como alternativa didática e de qualidade de vida. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 7, 2023.

Maciel, José Fábio Rodrigues. **Ordenações Filipinas – considerável influência no direito brasileiro**. In: *Jornal Carta Forense*, 04 de ago. 2006. Disponível em historiadodireitofmp.blogspot.com

MORAIS, Aniele Fernanda Silva de Assis; BREUSTEDT, Viviane Cristina Nascimento da Silva. No compasso do lazer: a dança e a educação de jovens e adultos. *Cuca: Saber em Foco*, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/cuca.2024.13830>. Acesso em: 15 nov. 2025.

NEVES, Rodrigo Tancredo de Almeida *et al.* Currículo e educação do sistema prisional: disputas ideológicas e epistemológicas para alunos apenados. **Revista Plurais – Virtual**, v. 14, p. 462–473, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/16132>. Acesso em: 15 nov. 2025.

OLIVEIRA, Odete Maria de. **Prisão**: um paradoxo social. Florianópolis: Editora UFSC, 1996.

PEREIRA, Antônio. A educação-pedagogia no cárcere no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, 2011.

PEREIRA MARQUES, Danieli Alves; SURDI, Aguinaldo César; GRUNENNWALDT, José Tarcísio; KUNZ, Elenor. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 243-263, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.26494.

SILVA, Monique Costa de Carvalho; ALCÂNTARA, Andressa Sheyene Moreira de; LIBERALI, Rafaela; NETTO, Maria Ines Artaxo; MUTARELLI, Maria Cristina. A importância da dança nas aulas de Educação Física: revisão sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 2, n. 2, 2012.

SOUZA, Klédson Tiago Alves; SOUZA, José Francisco das Chagas. **Corpo-próprio**: caminho filosófico de Merleau-Ponty. Caicó, ano 9, n. 1, p. 121-131, jan./jul. 2016.

REDÍGOLO, Natália Carolina Narciso. **Para além dos muros e das grades**: atitudes e valores em relação às instituições carcerárias do município de Valparaíso / SP. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2013.

GINÁSTICAS DE CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ana Stela Pereira dos Santos¹

Carlos Átila Lima dos Santos²

João Batista dos Reis Viana³

Raquel Pereira de Moraes⁴

INTRODUÇÃO

A influência das teorias críticas da educação promoveu transformações significativas no campo da Educação Física Escolar (EFE) a partir da década de 1980. Esse movimento ampliou a compreensão do aluno, reconhecendo e valorizando dimensões afetivas, sociais, cognitivas e psicológicas. Em consequência, os objetivos de ensino tornaram-se mais abrangentes, os conteúdos passaram a contemplar maior diversidade e os métodos pedagógicos assumiram um caráter mais humanizado (Brasil, 1998). Consolidou-se, ainda, a compreensão de que a opinião discente deve ser considerada, e sua participação ativa, constitui elemento essencial para aulas mais significativas (Darido, 2001). Esse movimento de expansão conceitual e metodológica criou condições favoráveis para a incorporação e o fortalecimento de práticas que enfatizam a sensibilidade, a expressão e o cuidado com o corpo na EFE (Coldebella, Lorenzetto e Coldebella, 2004).

Assim, as Práticas Corporais Alternativas (PCAs) emergiram no contexto de renovação na EFE, reunindo atividades que valorizavam vivências corporais sensíveis, expressivas e reflexivas. Com movimentos contínuos e suaves, elas buscam a promoção do autoconhecimento, percepção integral do

1 Mestra em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE). Organizadora do site gccescolar.com.br. anastela87@gmail.com.

2 Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE). Membro do grupo de estudos Saberes em Ação da Universidade Federal do Ceará. prof.carlosatila.ef@gmail.com.

3 Mestre em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Mato Grosso. Professor da Rede Pública Estadual de Rondônia (RO). joao.viana2@gmail.com.

4 Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE). raquelmoraيسةf@gmail.com.

corpo, criatividade e sensibilidade, articulando emoções, sentidos e relações sociais. Tais práticas potencializam o bem-estar e favorecem uma atuação mais autônoma dos alunos, possibilitando sua continuidade para além do ambiente escolar (Santos, 2023; Viana, 2023).

Souza (1992) destaca que, ao longo dos anos, outros termos⁵ foram empregados para referir-se às PCAs e, embora diferentes, apresentam elementos em comum: 1) o desenvolvimento do autoconhecimento por meio da percepção do corpo; 2) o despertar para a sensação produzida pelos movimentos (prazer/desconforto, etc); 3) a realização das práticas dentro de um ritmo e possibilidades próprias de cada um, respeitando a individualidade do ser; 4) a consciência da interdependência das partes do corpo, sabendo que qualquer desequilíbrio gera uma reação em cadeia e 5) a busca pela internalização do movimento consciente até que ele seja entendido como o mais adequado.

Por meio da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as PCAs passaram a relacionar-se à expressão Ginásticas de Conscientização Corporal (GCC), subdivisão da unidade temática das Ginásticas. Ainda de acordo com o referido documento curricular, as GCCs são práticas de movimentos suaves e lentos que desenvolvem a consciência acerca da realização de posturas e/ou exercícios respiratórios voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. São exemplos delas: Antiginástica, Biodança, Automassagem, Eutonia, Lian Gong, Meditação, Tai Chi Chuan, Yoga, etc (Brasil, 2018; Souza, 1992).

Oliveira, Barbosa-Rinaldi e Pizani (2020) pesquisaram a produção de conhecimentos, no Brasil, sobre Ginástica na escola por meio da análise de periódicos, teses e dissertações em Educação Física, entre os anos de 1980 e 2018, encontrando 40 estudos. Tomando por base a classificação de Souza (1997), nenhum trabalho sobre GCCs na escola foi encontrado. Desta forma, percebe-se a necessidade de mais estudos, produções e compartilhamento de materiais pedagógicos sobre a temática para ampliação desta área de estudo.

A incorporação (ou a ausência) das GCCs está relacionada a um conjunto de condições que atravessam o trabalho pedagógico. A formação docente, o perfil dos professores, as estratégias didáticas mobilizadas, as características do contexto escolar e as orientações expressas nas políticas educacionais em vigor figuram entre os elementos que influenciam diretamente as escolhas de conteúdos (Souza, Nascimento e Fensterseifer, 2018).

Diante do exposto, o objetivo principal deste capítulo é compartilhar uma

⁵ Ginástica suave, light, educacional, introjetiva, introspectiva, terapia de mediação corporal, movimentos alternativos, propostas alternativas, correntes alternativas, técnicas alternativas, vivências alternativas, atividades alternativas, linhas psicossomáticas e novas propostas de abordagem do corpo.

sequência didática validada por professores de EFE sobre as GCC em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, é importante destacar que esta proposta possui caráter flexível, podendo ser adaptada às particularidades de outros contextos escolares.

DESENVOLVIMENTO

A proposta para 11 aulas (com duração média de cinquenta minutos cada) foi estruturada considerando os seguintes elementos: a ginástica de conscientização corporal tematizada, os objetivos da aula e um conjunto de sugestões de atividades a serem realizadas em sala de aula e em casa.

Recomenda-se que a avaliação dos alunos deva ocorrer de forma contínua e processual, valorizando o engajamento e a construção coletiva de sentidos, como propõe Darido (2012). Para isso, são considerados: o envolvimento nas tarefas de classe; a qualidade dos diálogos estabelecidos durante as reflexões; a participação nas aulas; os registros produzidos nos cadernos; as apresentações em grupo (peças teatrais, produções gráficas, mapas mentais); e os comentários feitos sobre as sensações percebidas e os conhecimentos construídos.

O primeiro encontro tem como foco diagnosticar o que os alunos compreendem acerca das GCC. A aula começa com um levantamento dos conhecimentos prévios da turma por meio de diálogos. Essa etapa inicial permite o professor identificar percepções, dúvidas e imaginários presentes, criando um ponto de partida significativo para o trabalho pedagógico. Após o diagnóstico, apresenta-se o conceito de GCCs, presente em Darido *et al.* (2018), destacando suas características fundamentais e diferenciando-as das Ginásticas de Condicionamento Físico e da Ginástica Geral. Essa discussão introdutória busca ampliar a compreensão dos alunos sobre a especificidade das práticas de conscientização corporal, evidenciando seu caráter sensível, introspectivo e voltado à percepção de si.

Como continuidade do processo de aprendizagem, as atividades para casa estimulam a ampliação do diálogo sobre o tema para além do espaço escolar. Assim, em casa, os alunos são estimulados a perguntar a amigos e familiares se conhecem alguma GCC e, caso já tenham vivenciado alguma, investigar como eles sentiram-se antes, durante e depois da experiência. Além disso, se possível, os alunos devem pesquisar informações e produzir desenhos no caderno de outros tipos de GCC, contribuindo para a construção de um mural temático no encontra seguinte.

O segundo encontro tem como objetivo aprofundar o estudo iniciado na aula anterior, retomando os conhecimentos já construídos e introduzindo a temática da Meditação. A aula começa com o compartilhamento das pesquisas

feitas em casa e, a partir desse material, organiza-se coletivamente um mural (com folha de papel madeira ou cartolina) com diferentes desenhos relacionados às GCC, ampliando a compreensão da turma sobre a diversidade existente dentro dessa área. Aconselha-se também que, de modo prévio, o professor organize um conjunto ilustrações de apoio, caso haja pouca diversificação de desenhos partindo dos alunos.

Em seguida, o professor apresenta a importância da respiração para a autopercepção, destacando como ela contribui para o refinamento da consciência corporal. Essa explicação teórica é seguida de conversa e vivência prática de Meditação Guiada, na qual os alunos realizam exercícios respiratórios e atividades voltadas para a percepção de si. Utilizando um áudio ou vídeo de algum canal especializado de Meditação Guiada, com os de Zerbieli (2018), o professor conduz a atividade, e, ao final, abre espaço para que os alunos compartilhem as sensações que emergiram durante a experiência. Essas práticas possibilitam que cada o aluno observe suas capacidades, sensações e limites corporais, favorecendo uma abordagem mais sensível e introspectiva do movimento.

Como continuidade da aprendizagem, a tarefa de casa propõe que haja a reserva diária de cinco minutos para realizar uma Meditação Guiada ou simples realização de respirações que promovem relaxamento. O registro das sensações e percepções de cada dia no caderno permite acompanhar o progresso, fortalecer a autonomia e consolidar os efeitos da prática ao longo da semana.

O terceiro encontro começa com uma retomada coletiva das experiências vivenciadas na tarefa de casa, criando um espaço para que os alunos compartilhem facilidades, dificuldades e sensações percebidas durante a semana. Esse momento inicial permite fortalecer vínculos, reconhecer progressos e compreender como cada aluno se relaciona com práticas de introspecção e concentração. Em seguida, propõe-se a leitura e discussão de trechos de artigo científico sobre benefícios da meditação para a saúde física e mental, como o de Requião e Pitanga (2022). A partir desse texto, os alunos são convidados a refletir sobre como tais práticas surgem como cuidado da saúde mental, estimulando um diálogo que articula conhecimento científico, vivências pessoais e questões contemporâneas.

Depois da discussão, a turma realiza uma segunda Meditação Guiada, posteriormente, abre-se mais uma vez espaço para o compartilhamento das sensações que emergiram durante a experiência. Essa partilha contribui para fortalecer a consciência de si e para valorizar o caráter subjetivo da experiência corporal. Também será estimulado que os alunos produzam um texto curto no caderno sobre as características da Meditação Guiada, retomando os elementos por eles vivenciados em sala.

Como continuidade do processo, a tarefa de casa incentiva que os alunos continuem a realizar meditações em casa, atentando para sensações percebidas

antes, durante e depois das práticas. Por fim, caso seja possível, os alunos são incentivados a pesquisar curiosidades sobre Yoga, tema do seguinte encontro.

O quarto encontro marca a transição para o estudo do Yoga. A aula inicia com a retomada das atividades de casa, permitindo que os alunos compartilhem curiosidades sobre o Yoga pesquisadas em casa, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Após essa partilha, a turma realiza a leitura e discussão de um texto que apresenta elementos da história do Yoga e seus princípios éticos fundamentais, conhecidos como Yamas (Iyengar, 2016; Rondinelli, 2025?). Essa abordagem teórica introduz a prática a partir de sua dimensão filosófica e formativa, ampliando a compreensão dos alunos sobre esta GCC para além das posturas físicas, ressaltando valores como: não-violência; honestidade; controle dos impulsos; humildade; contentamento; autossuperação; respeito; disciplina, cuidado consigo mesmo e com o outro; e fê que ultrapassa barreiras.

Em seguida, é realizada uma meditação que funciona como preparação para a vivência corporal proposta no encontro. Após esse momento inicial de interiorização, os alunos experimentam uma série de posturas de Yoga para iniciantes, incluindo ásanas aquecedores, digestivos e energizantes. A aula é finalizada com o Yoga Nidra, prática de relaxamento profundo que estimula a percepção das sensações internas, contribuindo para o desenvolvimento da consciência corporal.

Como continuidade do processo formativo, a tarefa de casa propõe que os alunos busquem seguir alguns dos princípios éticos do Yoga ao longo da semana e realizem algumas das posturas aprendidas em sala com algum familiar ou amigo. Os alunos podem ainda ser incentivados a pesquisar acerca da origem de palavras relacionadas ao Yoga (yoga, pranayama, chakra, mantra, karma, namastê), em sânscrito, ampliando o repertório linguístico e cultural que envolve a prática.

O quinto encontro dá continuidade ao estudo do Yoga, retomando as vivências anteriores e aprofundando a familiarização com a prática. A aula começa com uma conversa coletiva sobre a tarefa de casa, em que os alunos compartilham tanto o sucesso quanto as dificuldades encontradas ao tentar seguir alguns dos princípios éticos do Yoga. Esse momento também inclui a socialização das experiências relacionadas à prática das posturas em casa, permitindo reconhecer avanços, dúvidas e percepções corporais despertadas pela atividade.

Em seguida, os alunos são convidados a assistir a vídeos que apresentam duas sequências tradicionais do Yoga: a saudação ao sol e a saudação à lua, além de outros ásanas (posturas). Para tal, indica-se a utilização dos vídeos de Leite (2013). A observação dessas sequências permite compreender aspectos como fluidez, ritmo respiratório, alinhamento e intencionalidade do movimento. Após

assistir aos vídeos, os alunos são orientados a reproduzir, em forma de desenho, algumas das posturas no caderno, favorecendo a aprendizagem por meio da visualidade e da transposição gráfica do gesto corporal.

Posteriormente, ocorre a vivência prática das duas sequências, momento em que os alunos experimentam os movimentos, percebem suas possibilidades corporais e exploram sensações internas relacionadas ao fluxo respiratório e ao engajamento muscular. É importante que professor já tenha realizado anteriormente as sequências e esteja familiarizado com os movimentos. Ao final da prática, os alunos compartilham suas impressões com a turma, fortalecendo o processo reflexivo e ampliando a compreensão sobre a relação entre corpo, respiração e presença no espaço.

Para consolidar o aprendizado, a tarefa de casa deve indicar que se pratique novamente as posturas aprendidas atentando às percepções sensoriais. Além disso, caso seja possível, os alunos são devem pesquisar informações sobre o método Lian Gong em 18 Terapias, como forma de preparação para os encontros seguintes.

O sexto encontro inicia o estudo prático e teórico do Lian Gong em 18 Terapias, ampliando o repertório de GCCs. A aula começa com a retomada das atividades de casa. Esse momento inicial de recordação favorece a continuidade pedagógica e ajuda a estabelecer conexões entre os diferentes temas da sequência pedagógica. Em seguida, o professor conduz um diálogo sobre o contexto histórico no qual o Lian Gong surgiu, os benefícios gerados e a organização dos movimentos, partindo das informações pesquisadas em casa. Essa troca permite integrar saberes prévios, estimular o protagonismo dos alunos e situar historicamente a prática, compreendendo seu caráter terapêutico e seu uso tradicional para prevenção e tratamento de dores corporais. Recomenda-se ao professor a leitura de prévia de Livramento, Franco e Livramento (2010), Manso (2021) e Ming (2001).

Em um momento seguinte, a turma assiste a um vídeo sobre a Parte Anterior do Lian Gong⁶ (Lian, 2020), que previne e trata dores do sistema musculoesquelético e articular. A partir dessa observação, os alunos são orientados a reproduzir no caderno desenhos dos nove primeiros movimentos. O professor pode auxiliar desenhando no quadro, garantindo que todos tenham modelos claros para o registro. Essa estratégia didática ajuda a fixar a sequência, além de desenvolver habilidades de atenção, percepção e visualização corporal.

Após o registro gráfico, o professor e os alunos realizam os nove primeiros movimentos do Lian Gong no pátio ou na quadra da escola, utilizando os desenhos do caderno. A respiração deve estar alinhada com a fluidez do

6 No Lian Gong, existe a Anterior, Posterior e Qi Gong (Ming, 2001).

gesto. Esse momento de experimentação favorece a consciência corporal, o engajamento motor e a integração entre teoria e prática.

Como tarefa de casa, os alunos devem revisar os desenhos produzidos, praticar novamente os movimentos aprendidos e se atentar às sensações percebidas. Além disso, estimula-se a pesquisa e reprodução dos outros movimentos da Parte Anterior do Lian Gong, como preparação para os estudos do encontro seguinte.

O sétimo encontro aprofunda o Lian Gong. O encontro começa com o compartilhamento de experiências providas da tarefa de casa e o levantamento acerca daqueles que conseguiram experimentar os movimentos 10 a 18 da Parte Anterior do Lian Gong.

Depois desse momento, com o auxílio de folhas impressas com desenhos da sequência completa de Lian Gong, professor e a turma realizam a sequência completa da Parte Anterior, revisando os nove gestos do encontro anterior e aprendendo os últimos da presente aula. Essa vivência possibilita a percepção de relações entre respiração, fluidez e coordenação, reforçando a atenção ao próprio corpo e às sensações despertadas durante a atividade. O trabalho coletivo pode ser estimulado no momento em que alguns alunos são convidados a lembrarem dos nomes e gestos na ordem específica, favorecendo a construção de um ambiente colaborativo e motivador. Aqui, há a ampliação do repertório de gestos e maior compreensão acerca da lógica progressiva da ginástica (os movimentos iniciam-se na região do pescoço, depois ombros, costas superiores, região lombar e, por fim, membros inferiores).

Como tarefa de casa, indica-se que os alunos devam realizar a sequência inteira da Parte Anterior do Lian Gong com auxílio da folha impressa dada em sala, atentando para a respiração fluida consonante aos movimentos. Se possível, deverão ainda pesquisar sobre o conceito de etarismo para o encontro seguinte.

O oitavo encontro marca o início do estudo sobre o etarismo, direcionando o olhar para questões sociais que atravessam a relação entre corpo, idade e preconceito. Para tal, recomenda-se a leitura prévia de Jin e Harvey (2021).

A aula começa com o compartilhamento das informações encontradas na pesquisa de casa. Nesse diálogo, o professor pode ainda comentar acerca de percepções equivocadas de que GCCs, como o Lian Gong e o Tai Chi Chuan, seriam exclusivas para idosos, reforçando estereótipos que dificultam sua compreensão e participação. A partir desse levantamento, o professor conduz a uma maior discussão estruturada sobre as causas, manifestações e possíveis formas de enfrentamento desse tipo de preconceito que pode estar relacionado a padrões de beleza e saúde disseminados pelas mídias. O diálogo e a reflexão coletiva deste momento favorecem a uma compreensão crítica sobre preconceitos naturalizados e incentiva atitudes mais empáticas, inclusivas e respeitosas.

Em um segundo momento da aula, a turma é estimulada a organizar-se em dois grandes grupos para criação e encenação teatral sobre o etarismo. A definição de papéis e os roteiros devem ser iniciados ainda neste encontro. As histórias devem durar de 10 a 15 minutos e devem apresentar situações, causas e formas de enfrentamento do etarismo. Esse processo de criação cênica estimula a expressão criativa, o protagonismo juvenil, a colaboração entre pares, a coragem de apresentar-se para um público e a assimilação significativa dos conceitos.

Como tarefa de casa, os grupos devem aperfeiçoar as histórias e pensar nos figurinos para o ensaio final do próximo encontro. Os alunos ainda podem questionar seus familiares acerca de alguma experiência (positiva ou negativa) relacionada ao etarismo.

O nono encontro dá continuidade ao trabalho sobre o preconceito etário, concentrando-se na organização e desenvolvimento das histórias iniciadas do encontro anterior. A aula se inicia com uma breve retomada das discussões sobre o etarismo (conceito, causas, enfrentamento) e lembrete acerca do que as equipes devem realizar. Com os grupos já divididos (sala/ quadra/ pátio), o professor passa entre eles oferecendo orientações que fortalecem a qualidade da narrativa e a compreensão crítica sobre o etarismo. A maior parte deste encontro será dedicada aos ensaios. Como tarefa de casa, os alunos devem estudar as suas falas e organizar outros detalhes necessários para a apresentação cênica do próximo encontro.

O décimo encontro é dedicado à apresentação das peças teatrais sobre etarismo. A aula começa com a organização dos espaços (cadeiras, mesas, cenário espacial) e preparação dos alunos (troca de figurino, revisão das cenas e falas). Com o espaço pronto, a primeira equipe é chamada ao “palco”.

É importante que o professor abra espaços de diálogo coletivo sobre as informações passadas nas peças e sobre a experiência de atuar para um público. Esse momento de discussão é fundamental para aprofundar a compreensão crítica dos alunos e fortalecer atitudes de respeito e empatia.

A tarefa de casa consistirá na realização de uma autoavaliação escrita sobre o próprio desempenho: cumprimento das tarefas, participação nas aulas e colaboração nos trabalhos coletivos. O aluno deve destacar os aspectos em que se saiu bem e aqueles que ainda precisam ser aprimorados. Esta atividade deve ser entregue no próximo encontro.

O décimo primeiro encontro (final) é marcado por momentos de síntese, reflexão e avaliação do percurso vivido no estudo das GCC. A aula tem início com uma roda de conversa autoavaliativa, na qual os alunos são convidados a falar sobre os desafios, as descobertas, as sensações e os aprendizados construídos. Esta conversa reafirma a importância da escuta, da reflexão e da construção coletiva, fechando o ciclo de estudos de uma forma humanizada e

significativa. Após este momento, os alunos entregam ao professor as folhas com a sua autoavaliação escrita.

Para finalizar, solicita-se que os alunos reúnam-se em duplas e construam um mapa mental sobre as informações e os conceitos mais significativos aprendidos ao longo dos dez encontros anteriores (características das GCC, Meditação Guiada, Yoga, Lian Gong, etarismo, etc.). Esses materiais evidenciam diferentes formas de organização das ideias e permitem visualizar como os alunos compreenderam os assuntos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As GCC, quando vivenciadas no contexto escolar, oferecem aos alunos a possibilidade de reconectar corpo, emoção e pensamento em um espaço que, historicamente, privilegiou o desempenho físico, a repetição técnica e a lógica da produtividade. Ao longo deste capítulo, buscou-se apresentar caminhos pedagógicos que colocam o aluno no centro do processo, convidando-o a perceber-se, escutar-se, movimentar-se com intencionalidade e compreender seu corpo como parte constitutiva de sua existência no mundo. Quando incorporadas ao cotidiano escolar, essas práticas ajudam a ampliar repertórios, desafiam visões rígidas sobre o corpo e favorecem a construção de relações mais empáticas e respeitosas entre os todos.

As propostas pedagógicas compartilhadas evidenciam a necessidade e a viabilidade de conceber o corpo para além de sua dimensão competitiva. Cada encontro, mediado pelas GCCs, possibilita a instauração de relevantes diálogos sobre temas como saúde mental, padrões estéticos normativos, autocuidado, inclusão e o enfrentamento de preconceitos. Tal abordagem se revela especialmente relevante em sociedades que priorizam a aceleração, a competição exaustiva e a padronização corporal.

A vivência das GCCs nas aulas de EFE também evidencia o papel essencial do professor como mediador, alguém que acolhe os saberes prévios dos alunos, provoca questionamentos e cria condições para uma aprendizagem significativa. Mesmo aqueles que ainda se percebem com pouco domínio sobre este grupo de ginásticas podem, com curiosidade, estudo e trocas de experiências com outros profissionais, construir práticas potentes e contextualizadas em suas escolas.

Por fim, reforça-se que as GCCs representam não apenas um conteúdo previsto na BNCC, mas uma oportunidade pedagógica de fortalecer a formação integral dos alunos. Ao proporcionar experiências que envolvem atenção, respiração, sensibilidade e consciência de si próprio, elas contribuem para que a escola seja um espaço onde cada aluno possa perceber seu corpo não como um instrumento de exigência ou julgamento, mas como território de cuidado, criação e significado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- COLDEBELLA, A. O. C.; LORENZETTO, L. A.; COLDEBELLA, A. Práticas Corporais Alternativas: formação em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 2, p. 111-122, 2004.
- DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PROGRAD. **Caderno de formação**: formação de professores – didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 127-140.
- DARIDO, S. C. *et al.* **Práticas corporais**: Educação Física: 6º a 9º anos: manual do professor. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (supl.), 2001.
- IYENGAR, B. K. S. **Luz sobre o Yoga**. São Paulo: Pensamento, 2016.
- JIN, B.; HARVEY, I. S. Ageism in the fitness and health industry: a review of the literature. **Journal of Aging and Physical Activity**, v. 29, n. 1, p. 99-115, 2021.
- LEITE, P. **PRI LEITE YOGA**. YouTube, 2013. Disponível em: <<https://youtube.com/@prileiteyoga>>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- LIAN GONG EM 18 TERAPIAS. **Lian Gong em 18 Terapias Anterior_ Prática** [Vídeo]. YouTube, 3 set. 2020. 11 min 56 s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HH7KxrkM8hE>>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- LIVRAMENTO, G.; FRANCO, T.; LIVRAMENTO, A. A ginástica terapêutica e preventiva chinesa Lian Gong/Qi Gong como um dos instrumentos na prevenção e reabilitação da LER/DORT. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 121, p. 74-86, 2010.
- MANSO, M. E. G. Lian Gong: uma ginástica terapêutica e preventiva chinesa. **Portal do Envelhecimento e Longevidade**, 10 mar. 2021. Disponível em: <<https://portaldoenvelhecimento.com.br/lian-gong-uma-ginastica-terapeutica-e-preventiva-chinesa/>>. Acesso em: 23 nov. 2025.
- MING, Z. Y. **Lian Gong Shi Ba Fa (Lian Gong em 18 Terapias)**: ginástica terapêutica e preventiva. São Paulo: Pensamento, 2001.
- OLIVEIRA, L. M.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Produção de conhecimento sobre ginástica na escola: uma análise de artigos, teses e dissertações. **Movimento**, v. 26, p. e26017, 2020.

REQUIÃO, T. T.; PITANGA, B. P. S. Benefícios da meditação para a saúde física e mental: uma revisão da literatura. **Apoena**, v. 5, n. 1, p. 1–12, 2022.

RONDINELLI, P. Ioga. **Portal Brasil Escola**, 2025?. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/yoga.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2025.

SANTOS, A. S. P. **Ginástica de conscientização corporal**: uma experiência pedagógica no Ensino Fundamental. 2023. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SOUZA, E. P. M. **A busca do autoconhecimento através da consciência corporal**: uma nova tendência. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Campinas, Campinas, 1992.

SOUZA, E. P. M. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da Educação Física. 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SOUZA, S. P.; NASCIMENTO, P. R. B.; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018.

VIANA, J. B. R. **As ginásticas de conscientização corporal e as possibilidades das orientações da BNCC nas aulas de Educação Física no Ensino Médio**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

ZERBIELI, C. **CAMILA ZEN**. YouTube, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/@CamilaZen>>. Acesso em: 23 nov. 2025.

O CURRÍCULO EM AÇÃO: DESAFIANDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E A HIERARQUIA DE SABERES EM UMA ELETIVA DE LÍDERES DE TORCIDA

Luanny Jhannyffer Araújo Teles¹

Dalilla Limeira da Costa²

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista metodológico, este capítulo adota o formato de relato de experiência, próprio da pesquisa qualitativa em educação. Esse formato privilegia a descrição densa e a reflexão crítica sobre uma prática educacional, transformando a ação pedagógica em um campo de investigação (Bogdan e Biklen, 2013). O contexto desse relato é a eletiva Cheerleaders em Ação: Liderança e Performance, realizada no segundo semestre de 2024 em uma Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) da Rede Municipal de Fortaleza. Tratou-se de um projeto interdisciplinar, concebido e executado em colaboração entre os componentes de Educação Física e Língua Portuguesa, cujo processo de implementação e seus desdobramentos são analisados nas páginas que se seguem.

O projeto buscou ressignificar o lugar das manifestações corporais no currículo e, principalmente, problematizar e desconstruir estereótipos de gênero que permeiam tais práticas. Esta iniciativa encontra eco em pesquisas que investigam como as questões de gênero emergem e são acolhidas nas aulas de Educação Física (Timóteo, 2019). A eletiva Cheerleaders em Ação se configura, assim, como um campo de estudo privilegiado para observar na prática a materialização de questões de gênero que podem emergir nas aulas de educação física e as estratégias para superá-las, alinhando-se à concepção de gênero como uma construção social que perpassa o currículo e as relações escolares por meio da prática pedagógica dos professores (Timóteo, 2019).

1 Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Fortaleza (SME). Graduada em licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: professorajhannyffer@gmail.com.

2 Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: limeiradalilla@gmail.com.

A iniciativa alinha-se à BNCC, especialmente no desenvolvimento de competências como “autoconhecimento e cuidado com a saúde física e emocional” (Brasil, 2018, p. 9) e “empatia e cooperação” (Brasil, 2018, p. 9), articulando-as com a premissa de “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (Brasil, 2018, p. 11), isto é, às práticas de letramentos³.

No âmbito desse diálogo entre a prática pedagógica da eletiva *Cheerleaders* em Ação e a BNCC, enquanto Documento Curricular Nacional (DCN), este relato de experiência objetiva descrever as vivências interativas entre docentes e discentes que estiveram envolvidos na construção da eletiva em questão. Dentro das hipóteses iniciais, alinhadas ao objetivo apresentado, imaginava-se que a inscrição e/ou participação masculina seria mais difícil e reduzida devido a estigmas sociais pré-estabelecidos. No entanto, houve uma quantidade significativa de inscritos desse segmento, totalmente influenciada pelas adolescentes do ambiente escolar, que por sua vez, engajaram toda a comunidade escolar (profissionais da educação e alunos).

Educação Física, Gênero e a Cultura Corporal: Por uma Prática Democrática

Ancorar a prática pedagógica desta eletiva exige compreender a Educação Física para além de sua dimensão técnica e biológica, reconhecendo-a como área que tematiza a cultura corporal – o conjunto de práticas sociais, como danças, esportes e ginásticas, nas quais o movimento é construído como significado (Brasil, 2018). Nesse contexto, a escola se torna um lócus onde os corpos não apenas se movimentam, mas também identidades de gênero são performatizadas e negociadas.

A tradição dessa área no currículo, frequentemente pautada por uma visão biologizante e esportivista, tendeu a naturalizar uma hierarquia de saberes que a marginaliza em relação a outros componentes (Betti, 2017) e a reproduzir uma lógica binária na distribuição de suas práticas. Conteúdos expressivos, como a dança, são comumente associados ao universo feminino, enquanto os esportes de contato e força são vistos como domínio masculino (Timóteo, 2019).

Contra essa visão, insere-se a perspectiva de uma Educação Física crítica, que entende a cultura corporal como um campo de disputa de significados e que assume o compromisso político de desnaturalizar os estereótipos de gênero nela inscritos. A eletiva *Cheerleaders* em Ação se alinha a esse projeto ao eleger uma prática corporal culturalmente marcada pelo gênero e transformá-la em objeto de ressignificação pedagógica, promovendo um acesso democrático e reflexivo às práticas corporais.

3 Práticas socioculturais que envolvem os mais variados processos de leitura e escrita (Street, 2014).

O relato de experiência como lente para a prática reflexiva

A opção metodológica pelo relato de experiência fundamenta-se na concepção do professor-pesquisador, que reflete criticamente sobre sua própria prática para transformá-la (Zeichner, 2019). Esta narrativa não se limita a descrever eventos, mas analisa os desafios, tensões e aprendizados decorrentes da implementação de um currículo inovador, oferecendo insights para a prática docente em contextos similares. Trata-se de uma investigação que reconhece a complexidade do cotidiano escolar como espaço privilegiado de produção de conhecimento pedagógico.

A eletiva operacionalizou-se por meio de metodologias ativas, centradas na aprendizagem baseada em projetos. Os alunos foram coautores do processo, envolvendo-se na:

- Criação de cantos de torcida, trabalhando gêneros textuais orais e escritos (Língua Portuguesa);
- Composição coreográfica, explorando ritmo, espaço e expressão corporal (Educação Física);
- Confecção de materiais visuais (figurinos, pompons), exercitando a criatividade e a multimodalidade (Rojo, 2019).

Essa abordagem vai ao encontro do que Timóteo (2019) identifica como necessário: a diversificação de conteúdos como ferramenta crucial para promover a participação equânime. Em sua pesquisa, um professor relata que, ao diversificar as práticas, um aluno homossexual e obeso sentiu-se ‘representado’ pela primeira vez nas aulas de Educação Física (Timóteo, 2019, p. 98). Da mesma forma, a criação coletiva de cantos e coreografias na nossa eletiva, um processo dialógico por excelência, materializou a convicção no diálogo e na conscientização que Timóteo (2019) defende como base para uma intervenção docente transformadora. Essa integração concretizou a proposta da BNCC de “articular os conhecimentos das diferentes áreas” (Brasil, 2018, p. 20), demonstrando a potência de um currículo interdisciplinar e contextualizado, tal como preconizado para as Eletivas no DCRFor (DCRFor, 2024).

Para a prática pedagógica da eletiva *Cheerleaders* em Ação, também foi utilizado os fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (GNL), especialmente a proposta que operacionaliza o *design* dos textos que foram trabalhados com intuito de ressignificar as práticas dos discentes. Os componentes da referida pedagogia desenvolvidos ao longo do projeto foram: 1- Prática Situada; 2- Instrução Explícita; 3- Enquadramento Crítico; 4- Prática Transformada.

Tais componentes se referem a uma forma de desenvolver o processo de conhecimento, sendo a Prática Situada a discussão dos textos multimodais⁴, mais especificamente os vídeos de líderes de torcida no contexto do Brasil em diálogo com as experiências socioculturais vivenciadas pelos alunos, como coreografias que eles já praticavam de danças variadas. Já a Instrução Explícita diz respeito à maneira como os alunos moldam a metalinguagem dos textos multimodais a partir das aulas expositivas-dialogadas-práticas ministradas pelas professoras de Educação Física e Língua Portuguesa. O Enquadramento Crítico se refere à interpretação de textos multimodais de acordo com o contexto sociocultural no qual determinados alunos estão inseridos. Por fim a Prática Transformada se relaciona com o processo de produção de novos textos, de ressignificação da prática pedagógica, isto é, a confecção de uma apresentação artística de líderes de torcida (GNL, 2021).

A eletiva *Cheerleaders em Ação* nos Anos Finais do Ensino Fundamental de Fortaleza: desafios e interseções

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, as disciplinas eletivas constituem um dos componentes curriculares da Parte Diversificada do currículo das Escolas de Tempo Integral (ETIs), conforme previsto no Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor (DCRFor, 2024). Diferentemente dos componentes curriculares obrigatórios, as Eletivas são ofertadas semestralmente, com carga horária de 2 horas semanais sequenciadas, sendo de livre escolha dos estudantes, mas com caráter obrigatório (DCRFor, 2024, p. 81-82).

Elas se fundamentam no princípio da autonomia e protagonismo estudantil, permitindo que os alunos escolham entre um “cardápio” de opções proposto pelos professores, com temáticas que visam “diversificar, aprofundar e enriquecer conteúdos e temas abordados” (DCRFor, 2024, p. 81). As Eletivas caracterizam-se pela flexibilidade curricular e pela transversalidade, podendo integrar diferentes áreas do conhecimento e abordar temáticas contemporâneas que dialoguem com a realidade local. Segundo o DCRFor, tais componentes buscam “trabalhar temáticas contemporâneas no contexto da transversalidade e pensadas para a efetivação da articulação com a BNCC” (DCRFor, 2024, p. 81), o que as torna espaços privilegiados para a experimentação pedagógica e a inovação no currículo.

Nesse contexto, a eletiva *Cheerleaders em Ação* se inseriu como uma proposta que materializa esses princípios, integrando Linguagens e suas

4 Para Kress e Van Leeuwen (2001), todo texto é multimodal, uma vez que todo texto pode apresentar mais de um recurso semiótico, como escrita, imagens, vídeos, sons, cores, gestos entre outros.

Tecnologias através de uma prática social concreta, conforme a estrutura prevista para as Eletivas nas ETIs de Fortaleza.

Apesar das eletivas das ETIs terem um caráter interdisciplinar, criativo, prático, situado, um dos desafios significativos enfrentados foi a resistência inicial da gestão escolar em reconhecer a relevância pedagógica da proposta. Esta postura não é isolada, mas reflete uma desvalorização histórica da Educação Física como componente curricular, frequentemente relegada à condição de atividade meramente recreativa ou “quebra-cognitiva” em oposição aos componentes “sérios” do currículo (Betti, 2017). Tal hierarquização do conhecimento ignora que a Educação Física é área de conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal de movimento (Brasil, 2018, p. 221), possuindo objetos de conhecimento, saberes e metodologias específicas.

Essa visão reducionista, que enxerga a Educação Física como mera atividade prática, ignora sua trajetória histórica crítica. Timóteo (2019, p. 38) ressalta que a Educação Física, durante boa parte do século XX, teve seu caráter ‘ligado diretamente às ciências biológicas’, sendo entendida como uma atividade essencialmente prática. Essa herança a colocou em uma posição subalterna no currículo, um ‘saber menor’ em contraposição aos componentes cognitivos.

No contexto da eletiva, essa visão se manifestou quando a gestão, inicialmente, classificou a proposta como “sem relevância” ou “atividade de lazer”, desconsiderando seu potencial para desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais previstas na BNCC. A associação da proposta com o cheerleading, prática ainda pouco convencional no ambiente escolar e culturalmente marcada por estereótipos de gênero – conforme identificado na pesquisa de Timóteo (2019, p. 76) ocasião em que a dança era vista por muitos docentes como conteúdo ‘naturalmente’ feminino –, potencializou essa percepção de falta de rigor.

Foi necessária, portanto, uma atuação estratégica para ressignificar a proposta perante a gestão. Neste ponto, a atuação da professora de Língua Portuguesa foi fundamental. Ela não apenas co-planejou a eletiva, mas assumiu um papel ativo na defesa de sua relevância, argumentando sobre as competências linguísticas e multimodais em jogo. A professora explicitou como a criação de cantos de torcida trabalhava gêneros textuais orais, estrutura argumentativa, vocabulário e ritmo linguístico, alinhando-se diretamente às competências específicas de sua área (Brasil, 2018). Essa argumentação interdisciplinar foi crucial para transcender o olhar reducionista sobre a Educação Física e apresentar a eletiva como um projeto pedagógico integrado e robusto, capaz de articular diferentes linguagens e promover uma aprendizagem significativa e contextualizada (Rojo, 2019), superando a ideia de que intervir em questões de gênero e cultura corporal era “ideologia” e não parte fundamental da prática pedagógica (Timóteo, 2019, p. 90).

Desconstruindo estereótipos de gênero: a timidez masculina como expressão da normatividade na eletiva Cheerleaders em Ação

Um dos eixos centrais de análise desta experiência foi a questão de gênero. A significativa timidez e a maior propensão à evasão observadas nos meninos não são fenômenos naturais ou individuais, mas produtos de uma socialização de gênero que rigidamente define performances corporais consideradas adequadas para homens e mulheres (Louro, 2020). Práticas corporais que envolvem coreografia, expressão gestual, sinuosidade e o uso de elementos como pompons são frequentemente associadas ao universo feminino e, por extensão, desvalorizadas ou ridicularizadas quando performadas por meninos.

A timidez inicial dos meninos pode ser interpretada como um medo da transgressão a estas normas de gênero. Ela ecoa os achados de Timóteo (2019) em suas observações de aula, onde meninos se negavam a participar de atividades de dança, alegando ser ‘conteúdo para meninas’ (Timóteo, 2019, p. 76). Participar de uma atividade culturalmente codificada como feminina representava um risco à sua masculinidade, podendo torná-los alvo de zombaria e questionamento por parte dos pares (Connell, 2019). A pesquisa de Timóteo (2019, p. 87) mostrou que garotos que não obtinham rendimento em práticas corporais ou escapavam ao binarismo sexual eram apontados como ‘problemáticos’. Essa pressão normativa explica a necessidade de um trabalho contínuo de convencimento e a criação de um ambiente de segurança psicológica, onde a expressão corporal pudesse ser experimentada sem o temor do julgamento, tornando-se, assim, uma premissa pedagógica fundamental, assim como para os docentes participantes de sua pesquisa, para quem o diálogo era a estratégia principal de intervenção (Timóteo, 2019, p. 92-93).

A intervenção pedagógica, portanto, precisou ir além do ensino de coreografias. Foi necessário tornar as normas de gênero visíveis e problematizá-las em diálogo com os estudantes, explicitando como tais construções sociais limitam a liberdade de expressão e a experimentação de si. Esse esforço dialoga diretamente com a BNCC, que prevê o enfrentamento de “preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 11) e a promoção de uma educação para a equidade.

A experiência com a eletiva de *cheerleading* revelou, de forma contundente, como o ambiente escolar não está imune às construções sociais de gênero que permeiam a sociedade como um todo. Pelo contrário, a escola frequentemente atua como um dispositivo de reprodução e reforço dessas normas (Louro, 2020). A timidez e a resistência inicial dos meninos não são, portanto, meras questões de personalidade, mas sintomas de um sistema social mais amplo que disciplina corpos e desejos.

Os estigmas que cercam práticas corporalmente expressivas, como o cheerleading, para meninos são tão comuns no ambiente escolar por uma série de fatores interligados: a rígida divisão binária de gênero, que classifica a expressividade corporal e a estética como atributos ‘femininos’; a homofobia internalizada, que pune socialmente os meninos que se associam a tais atributos; e a própria organização pedagógica escolar, que tradicionalmente canaliza os corpos masculinos para esportes de força e competição, naturalizando um repertório corporal restritivo. Esse conjunto de normas não apenas gera o medo do julgamento e da perda de status entre os pares, mas constrói a própria timidez e resistência como estratégias de autopreservação dos estudantes

Nesse âmbito, a escola opera dentro de uma estrutura social patriarcal que estabelece uma rígida divisão binária de gênero. Nessa lógica, atributos como força, competitividade, racionalidade e contenção emocional são associados à masculinidade, enquanto delicadeza, expressividade emocional, cuidado e estética são vinculados ao feminino (Connell, 2019). Práticas que invertem ou misturam essas expectativas são lidas como uma transgressão à ordem de gênero estabelecida.

Além do que foi discutido, é importante mencionar que a escola tradicional, de forma muitas vezes inconsciente, pratica o que pode ser chamado de uma “pedagogia dos corpos dóceis”. Timóteo (2019, p. 32), com base em Louro (2013), afirma que a instituição escolar ‘produz e reforça a construção de identidades padrões, principalmente, sexuais e de gênero’. Ela espera e ensina performances corporais específicas para meninos e meninas. Meninos são canalizados para esportes de força e competição, onde a masculinidade hegemônica pode ser performatizada e reafirmada (Betti, 2017). O cheerleading, ao valorizar a sincronia, a expressão facial e a beleza do movimento, foge a esse *script* corporal esperado para os meninos.

Um dos mecanismos mais potentes de controle dos corpos masculinos é o medo de ser associado ao que é socialmente construído como “feminino” e, por extensão, da homossexualidade (Louro, 2020). A homofobia internalizada atua como um policiamento constante, onde meninos aprendem a vigiar a si próprios e aos seus pares. A vigilância sobre a sexualidade, que na pesquisa de Timóteo (2019, p. 85) culminava em xingamentos homofóbicos como ‘viadinho’, é o mesmo mecanismo que, em nossa eletiva, inicialmente constrangeu os corpos masculinos, mostrando como a homofobia internalizada é um instrumento eficaz de policiamento dos corpos. Participar de uma atividade como o cheerleading representava, portanto, um duplo risco: o de ser feminilizado e o de ter sua heterossexualidade questionada.

Nesse ponto, pode-se compreender que, para além do currículo formal, o “currículo oculto” transmite poderosas lições sobre gênero. A forma como

professores e gestores elogiam meninas e meninos; a divisão de tarefas; a maneira como conflitos são mediados – tudo isso ensina, silenciosamente, o que é ser homem e o que é ser mulher naquele espaço (Silva, 2019). A resistência inicial da gestão à eletiva é um exemplo claro desse currículo oculto em ação.

A aplicação da eletiva concretizou-se em resultados que transcendem a mera performance, validando seus pressupostos teóricos. O engajamento masculino, inicialmente identificado como um desafio, mostrou-se expressivo, desafiando a previsão de evasão. Esse envolvimento se materializou na construção colaborativa de duas coreografias completas, três apresentações e numa produção autônoma que incluiu pompons, figurinos e “gritos de guerra”. Este processo, marcado pela cocriação, tornou-se o terreno fértil onde questões de gênero, autoconfiança e protagonismo foram naturalmente problematizadas, demonstrando na prática que a criação de um “lugar seguro” (Timóteo, 2019) é fundamental para que a desconstrução de estereótipos e a experimentação livre do corpo se efetivem.

Esta análise demonstra que a desconstrução dos estereótipos de gênero não é um “acréscimo” ao currículo, mas uma dimensão essencial para se alcançar o princípio da educação integral preconizado tanto pela BNCC quanto pelo DCRFor, que visa formar sujeitos “autônomos, críticos e responsáveis” (DCRFor, 2024, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato desta experiência evidencia que o “currículo que acontece” é um campo dinâmico onde se travam disputas sobre saberes, corpos e identidades. Partindo do objetivo de descrever as vivências interativas e problematizar os estereótipos de gênero na eletiva *Cheerleaders* em Ação, os resultados demonstraram que a proposta se mostrou um dispositivo pedagógico potente não apenas para o desenvolvimento de competências de liderança e performance, mas, sobretudo, para desnaturalizar a hierarquia de saberes que marginaliza a Educação Física e para desestabilizar o currículo oculto de gênero que disciplina corpos e limita expressões (Louro, 2020; Silva, 2019).

Contrariando a hipótese inicial de que a participação masculina seria reduzida, o engajamento final dos meninos, materializado na criação de duas coreografias completas, três apresentações e na produção autônoma de materiais, demonstrou que é possível ressignificar normas de gênero arraigadas. Esta conquista, em sintonia com as conclusões de Timóteo (2019), confirma que a busca pela equanimidade de gênero na Educação Física é um processo intencional e contínuo, que se efetiva quando a escola assume o papel de criar espaços seguros para a transgressão consciente e a experimentação corporal.

A superação da resistência inicial da gestão, por sua vez, atendeu ao desafio de ressignificar o lugar das manifestações corporais no currículo. Esta superação reforça a potência da argumentação interdisciplinar como estratégia para validar pedagogias inovadoras perante visões reducionistas do que constitui conhecimento válido na escola. A defesa conjunta da proposta, ancorada tanto nas competências da Educação Física quanto da Língua Portuguesa, foi crucial para consolidar a eletiva como um projeto curricular legítimo.

Considera-se, portanto, que a construção de um currículo verdadeiramente inclusivo e transformador exige mais do que boas intenções. Ela demanda uma prática pedagógica intencional e investigativa, capaz de identificar e confrontar os mecanismos sutis de hierarquização de saberes e de normatização de gênero que operam no cotidiano escolar. A pesquisa de Timóteo (2019, p. 103) anuncia que “a construção de um lugar seguro” é fundamental, e este relato é um testemunho de que esse lugar seguro não apenas inclui, mas também liberta os estudantes para novas possibilidades de ser e estar no mundo. A experiência reforça que a escola, quando se abre à crítica reflexiva e à ousadia criativa, pode se transformar de um espaço de reprodução de desigualdades em um lócus privilegiado para a invenção de novas possibilidades de ser, saber e viver em coletividade.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. **Educação Física Escolar**: ensino e pesquisa-ação. São Paulo: Unijui, 2017.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CONNELL, R. **Masculinidades**: questões de gênero e justiça social. São Paulo: Unesp, 2019.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**: incluir, educar e transformar – Volume 8: Educação em Tempo Integral. Organizado por Celina Henriqueta Matos de Heredia Nascimento *et al.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 26 nov. 2025.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**: diversidade e inclusão. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TIMÓTEO, Í. A. **As questões de gênero na Educação Física escolar e a prática pedagógica de professores e professoras do município de Maracanaú-CE**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46997>. Acesso em: 26 nov. 2025.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Pedagógica, 2019.

CURRÍCULO E GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA “DESTRANCAR” OS AFETOS E PERCEPÇÕES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

George Marques Fernandes¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência qualitativa sobre a vivência teórico-prática da gamificação, materializada por meio do “Passaporte Acadêmico”, na disciplina de Educação Física. A intervenção está sendo desenvolvida desde agosto de 2025 em uma escola pública municipal da periferia de Fortaleza, situada no bairro Bom Jardim, que integra a lista dos dez bairros de maior periculosidade da capital Alencarina, pertencente à Secretaria Regional V (SER V).

O pesquisador atua como docente há mais de quarenta anos, integra o quadro da Prefeitura de Fortaleza desde 2001 e, a partir de 2018, passou a atuar na referida escola, onde ministra aulas exclusivamente para alunos do Ensino Fundamental II (anos finais). A escola é regular, com aproximadamente setecentos e cinquenta (750) alunos no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), e possui anexo um prédio destinado à Educação Infantil.

O prédio é antigo, tendo funcionado até pouco tempo como educandário com o mesmo nome, e aguarda requalificação há alguns anos, o que resulta em obras constantes, gerando transtornos como suspensão de aulas, barulho e poeira. Apesar dessas dificuldades, o Núcleo Gestor e o corpo docente esforçam-se para oferecer um serviço de qualidade à comunidade, superando limitações de ordem pessoal, financeira, pedagógica, estrutural e social. Desde 2022, a escola conta com uma quadra poliesportiva, conquista que ampliou as possibilidades para as aulas de Educação Física, anteriormente prejudicadas pela estrutura inadequada do espaço.

O público-alvo são trinta e nove (39) alunos adolescentes na faixa-etária entre treze (13) a dezesseis (16) anos com média de idade de 13,9 anos pertencente

¹ Docente na Secretaria Municipal de Educação – SME, Fortaleza/CE. Mestrando em Educação Física/PROEF-IFCE Caucaia. Membro dos grupos de estudos GEPEF/UECE e TISE/IFCE Caucaia. E-mail: george.marques@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

a uma turma de 8º. Ano do Ensino Fundamental 2 (Anos finais) turno manhã. O pensar na atividade se deu a partir da constatação, durante o primeiro semestre, da apatia dos alunos com a vivência das atividades da disciplina, quer seja as desenvolvidas em sala de aula, e, principalmente, na quadra. Em busca de respostas realizei uma roda de conversa tendo como pergunta provocadora: Por que você não participa das aulas? Como respostas obtive: Preguiça, não querer, somos sedentários, por ficarem cansados entre outros.

Assim, concebeu-se a utilização da gamificação, por meio da estratégia do ‘Passaporte Acadêmico’, como recurso para contribuir na resolução do problema identificado. Após a estruturação da proposta, ocorreu uma interlocução com a coordenação pedagógica, já envolvida com a referida problemática, seguida da apresentação à turma no início de agosto. Embora inicialmente planejada para apenas um bimestre, a iniciativa obteve repercussão positiva entre os estudantes, o que fundamentou sua manutenção ao longo de todo o segundo semestre letivo de 2025.

O presente estudo justifica-se inicialmente pela busca em ressignificar a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, pois, conforme enfatiza o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) “quanto mais ampliadas forem as formas de leitura e escrita, mais grupos sociais serão reconhecidos e, por sua vez, valorizados como agentes ativos e produtores da cultura e dos conhecimentos” (Fortaleza, 2024, p.376). Em um segundo momento, a relevância da pesquisa reside no debate contemporâneo acerca das inovações pedagógicas e na necessidade premente de promover ambientes de aprendizagem mais participativos, dinâmicos, inclusivos, engajadores e motivadores, de modo a atender às demandas emergentes da educação atual.

Essa perspectiva evidencia uma preocupação com a construção de espaços educativos que propiciem o protagonismo dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo a inclusão, elementos essenciais para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras e significativamente transformadoras.

DESENVOLVIMENTO

A utilização da gamificação no contexto pedagógico, conforme destacado pelo DCRFor (Fortaleza, 2024), fundamenta-se na necessidade de ressignificar o fazer docente, proporcionando novas formas de leitura e escrita tanto das práticas acadêmicas quanto corporais, bem como dos sujeitos que as realizam e delas são produzidos. Essa abordagem visa ampliar as possibilidades de expressão e interação no processo educacional, promovendo uma dinâmica que valoriza a produção cultural e o protagonismo dos envolvidos.

Prosseguindo, neste tópico, desejo destacar que a gamificação, de acordo com Kapp (2012) citado em Alves (2015, p. 26) “é a utilização da mecânica, estética e pensamentos baseado em *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Chou (2018) define a gamificação como a habilidade de canalizar os elementos divertidos e viciantes encontrados em jogos e aplicá-los a atividades reais ou produtivas, que o autor define como um design focado no humano em oposição ao design focado na função. Assim, argumenta Chou (2018) que o design focado no humano considera que as pessoas no sistema têm sentimentos, inseguranças e razões pelas quais querem, ou não, querem fazer as coisas e, portanto, otimizam seus sentimentos, motivações e engajamento.

Hernando *et al.* (2014, p. 72) colocam que “a Gamificação converte em jogo coisas que em princípio não são a fim de motivar e divertir as pessoas ao mesmo tempo que aprendem”. E essa forma de estratégia se adequa às necessidades da aprendizagem a partir do momento que propicia ao ato de educar que este seja motivante, lúdico e prazeroso. Nesse sentido, percebo que esta peculiaridade da gamificação potencializa a sua presença na educação como forma de humanizar, esperar e ressignificar.

A gamificação é um fenômeno emergente que advém da popularidade dos jogos eletrônicos e da sua característica de motivar as pessoas a agirem e resolver problemas. Focando no sujeito, pressupõe o desejo de compreender os anseios, as suas limitações, a sua relação com o ambiente e sua motivação na participação de um processo gamificado.

Então, de acordo com Chou (2015) *apud* Schlemmer e Lopes (2016, p. 190) “a maior contribuição que a gamificação apresenta é a oposição ao tradicional modelo de design focado em funcionalidade para o design focado no aspecto humano”. E em uma proposta gamificada na perspectiva focada no aspecto humano e de esperança, os elementos da gamificação, como: missões, desafios e cooperação, são os meios para propiciar uma vivência diferenciada na disciplina de Educação Física. Nessa situação, onde a vivência dos afetos e percepções dos participantes são o foco.

Esta vivência diferenciada do processo tem como premissa que a gamificação, por suas particularidades, conseguirá promover um clima mais participativo, engajador, motivado e de pertencimento dos alunos com a escola e a disciplina. Outrossim, essa abordagem tem se destacado como uma estratégia pedagógica capaz de transformar o ambiente educacional, favorecendo o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Caminhos para a prática pedagógica curricular com a gamificação

A abordagem pedagógica adotada combinou aulas expositivas, vídeos, textos, desafios, práticas corporais na quadra e elementos dos *games*, por meio de um processo gamificado de predominância analógica. O «Passaporte Acadêmico» (figura 1) foi empregado como instrumento para materializar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, sendo complementado por premiações simbólicas, representadas por diamantes impressos nas cores preta e azul (figura 2), e servindo como componente para a composição da nota do bimestre. O diamante na cor preta tem a bonificação de um (1) ponto e o azul de dois (2) pontos. O diamante azul é reservado para conquistas e marcos de maior relevância no desenvolvimento do processo, tais como a conclusão da primeira fase, correspondente à metade do percurso, com a obtenção de acima de 80% dos diamantes passíveis de serem conquistados.

Figura 1 – Passaporte acadêmico



ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]

Disciplina - Educação Física

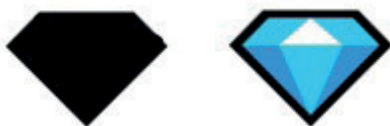
Professor Mestrando [REDACTED]



PASSAPORTE ACADÊMICO - Aluna (o): _____											
Data	Frequência	Pontualidade	Atividade Sala					Atividade Quadra			
5/8											
12/8											
19/8											
26/8											
9/9											
16/9											
23/9											
30/9											

Fonte: Autor.

Figura 2 – Diamantes



Fonte: Autor

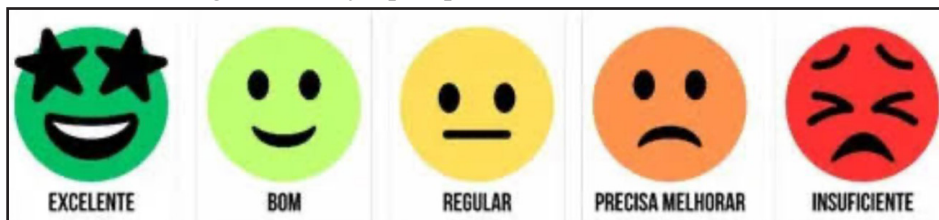
As aulas expositivas foram conduzidas por meio da implementação de estratégias diversificadas, com o propósito de motivar, envolver e promover a participação do maior número possível de alunos. Entre as abordagens adotadas, destacaram-se dinâmicas de convivência, como a atividade intitulada “O que você traz de bom?”, que visava a promover maior integração entre os participantes.

Além disso, o professor realizou explanações sobre o tema central, complementadas por recursos multimídia, incluindo vídeos, pesquisas e textos. Essas estratégias permitiram uma aproximação efetiva dos alunos com a temática abordada, preparando-os adequadamente para as discussões subsequentes e para a realização de atividades práticas, tanto em sala de aula quanto na quadra esportiva.

Na quadra, foram empregadas gincanas e práticas corporais diversificadas com ênfase lúdica, tais como pega-pegas, pequenos jogos como bandeira, além de atividades de desafio baseadas em puxar e empurrar, que objetivavam proporcionar a vivência da prática da atividade física. Dessa forma, buscou-se promover a participação, autonomia, colaboração, engajamento, pertencimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A gamificação foi estruturada com elementos como pontos, desafios, recompensas, ranking individual e feedback.

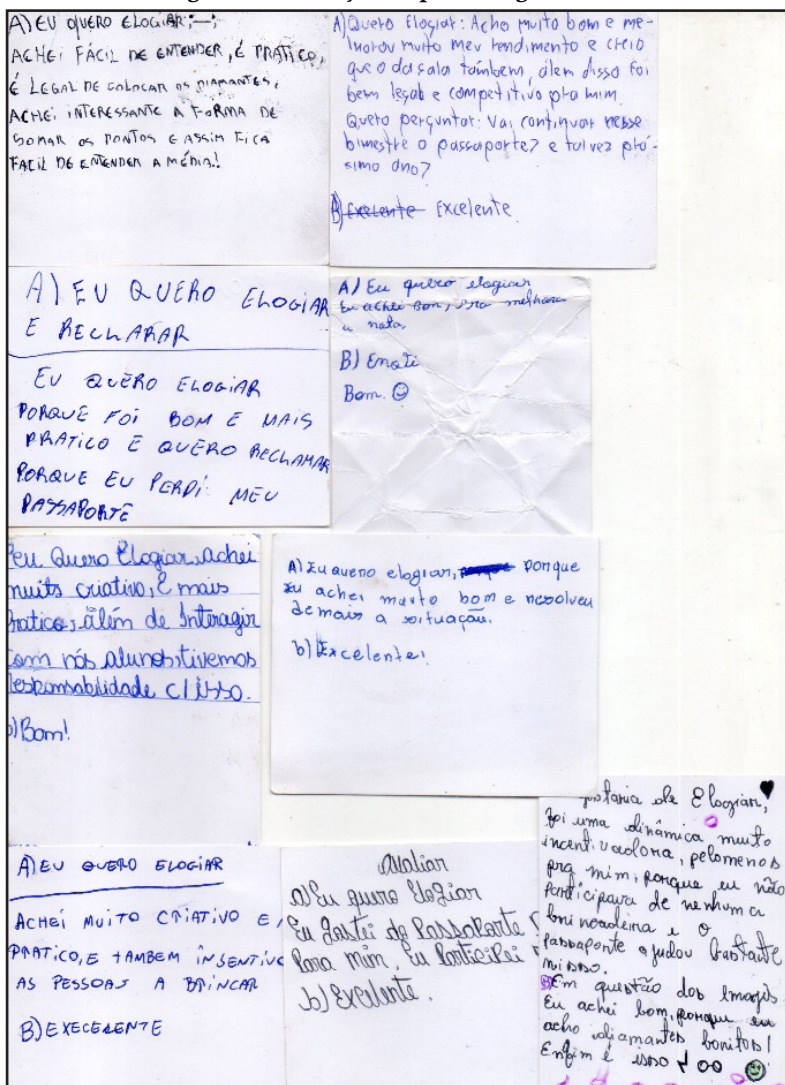
A coleta de dados ocorreu por meio de observação não sistemática das interações verbais e não verbais entre alunos e professor, anotações das interações, roda de conversa. A avaliação final foi composta por dois momentos. O primeiro foi com a verificação da percepção e do afeto, por meio da escolha de *emojis* (figura 3). O segundo aconteceu com uma roda de conversa, estimulada pelas seguintes expressões: eu quero elogiar; eu quero perguntar; eu quero sugerir, eu quero criticar, eu tenho uma sugestão, eu tenho uma dúvida e eu quero reclamar, que deveriam ser escritas em um pedaço de papel (figura 4).

Figura 3 – Emojis (percepção e afeto sobre a atividade)



Fonte: Internet

Figura 4 – Avaliação do processo gamificado



Fonte: Autor

A seguir, farei a apresentação dos resultados da atividade utilizando a metodologia de avaliação mencionadas acima, através do relato de alguns alunos. No item A, o aluno fazia sua avaliação utilizando frases: eu quero elogiar; eu quero perguntar; eu quero sugerir, eu quero criticar, eu tenho uma sugestão, eu tenho uma dúvida e eu quero reclamar. No item B, o aluno utilizava o emoji. Para manter o sigilo e a preservação da identidade dos alunos, utilizarei a denominação aluno seguido de um número.

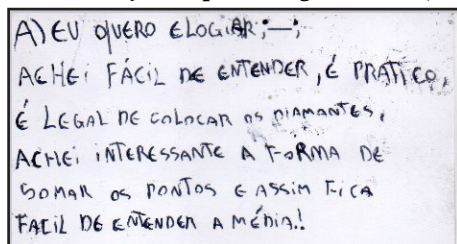
Os afetos em jogo: as percepções estudantis diante do currículo vivenciado

Início este tópico registrando que da avaliação participaram todos os alunos presentes, totalizando trinta (30) alunos. Ao analisar a percepção dos alunos, destaco que eles fizeram questão de deixar registrado, o quanto essa atividade foi significativa, pois segundo os relatos resultou em uma participação ativa, consciente e que ressignificou o seu engajamento e atitude na disciplina. Conforme citação extraída da avaliação do processo gamificado citado na figura 4, a seguir apresento o relato de alguns alunos.

O aluno 1 (figura 5), relatou:

(A) *“Eu quero elogiar: achei fácil de entender, é prático. É legal de colocar os diamantes. Achei interessante a forma de somar os pontos e assim fica fácil de entender a média!”* No item (B), verso do cartão, o aluno avaliou com emoji que retrata como boa a atividade.

Figura 5 – Avaliação do processo gamificado (Aluno 1)

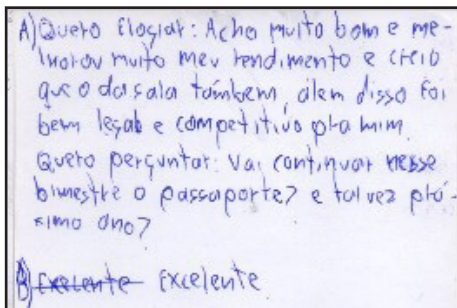


Fonte: Autor

O aluno 2 (figura 6), relatou:

(A) *“Quero Elogiar: Achei muito bom e melhorou muito meu rendimento e creio que o da sala também, além disso foi bem legal e competitivo pra mim. Quero perguntar: Vai continuar nesse bimestre o passaporte? E talvez próximo ano?”*. No item (B) escreveu: *“Excelente”*

Figura 6 – Avaliação do processo gamificado (Aluno 2)

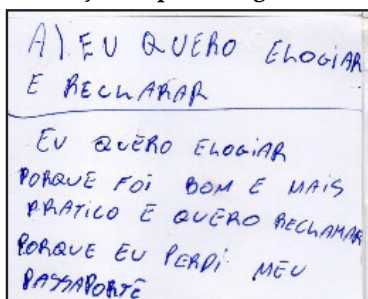


Fonte: Autor

O aluno 3 (figura 7), relatou:

(A) “Eu quero elogiar e reclamar. Eu quero elogiar porque foi bom e mais pratico e quero reclamar eu perdi meu passaporte”. No item (B), verso do cartão, o aluno avaliou com emoji que retrata como boa a atividade.

Figura 7 – Avaliação do processo gamificado (Aluno 3)



Fonte: Autor

Dentre os achados, outro fator digno de nota, se faz a respeito da avaliação através dos emojis que apontam o impacto positivo da atividade, quadro 1, para quase totalidade dos alunos.

Quadro 1 – Síntese da avaliação com emojis

 EXCELENTE	 BOM	 REGULAR	 PRECISA MELHORAR	 INSUFICIENTE
18	10	1	1	0
Total 30				

Fonte: Autor

Os achados relatados demonstram que o processo gamificado impactou positivamente na percepção e afeto dos alunos em relação a participação, motivação, engajamento, atitudes e valores dos alunos na disciplina, aspecto que fortalece a utilização dos elementos dos games através da gamificação nas aulas. Pois, “a gamificação converte em jogo coisas que em princípio não são a fim de motivar e divertir as pessoas ao mesmo tempo que aprendem” (Hernando *et al.*, 2014, p.72).

A sistematização dos achados evidenciou impactos positivos significativos, com expressiva parcela dos participantes relatando maior participação, interesse, motivação, autonomia e colaboração durante o processo de aprendizagem.

A análise dos resultados indica que a gamificação constitui uma ferramenta poderosa para a Educação Física, especialmente em contextos de que buscam a

participação, o engajamento e a motivação. Os elementos dos *games* e o processo gamificados favoreceram a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos, estimulando a participação, a cooperação e o pensamento crítico. Além disso, a gamificação promoveu uma aprendizagem mais significativa e personalizada, permitindo que cada estudante avançasse no seu próprio ritmo e construísse conhecimentos de forma colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as principais conclusões tem-se que a integração entre gamificação com a utilização do passaporte, representa uma alternativa pedagógica relevante para a disciplina de Educação Física, ao promover ambientes de aprendizagem mais participativos, cooperativos, inclusivos, motivadores e reflexivos. O “Passaporte Acadêmico” se configura como um recurso facilitador, capaz de materializar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a sistematização das experiências vivenciadas pelos estudantes, facilitando a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem e a participação, motivação e engajamento.

O presente estudo evidencia que, por meio do processo gamificado, foi possível construir uma prática pedagógica alinhada à realidade da escola e dos alunos, conforme orienta o DCRFor (Fortaleza, 2024, p.386), para quem “a formação inicial, a formação continuada, os encontros formativos, os estudos individuais e o diálogo constante com os pares, com a família e com a gestão escolar são partes imprescindíveis na construção de estratégias nesse processo contínuo e dialógico”.

Dessa forma, a implementação da gamificação não se limita a uma ação isolada, mas integra-se a um conjunto articulado de práticas formativas que favorecem o desenvolvimento profissional docente e a efetividade do ensino. Finalizo acreditando que essa estratégia pedagógica contribui para o favorecimento da participação dos alunos, além do desenvolvimento de afetos, percepções, competências e habilidades fundamentais à formação de cidadãos proativos, críticos e reflexivos sobre o seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamificação**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras – um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CHOU, Y. **Gamificação e design comportamental**. 2018. Disponível em: <http://yukaichou.com/start-here/#.Wu9Ur4gvw2x>. Acesso em: 6/5/2018.

FORTALEZA (Município). **Documento Curricular Referencial de Fortaleza** (DCRFor). Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSPr__5WMkFh. Acesso em: 20 nov. 2025.

HERNANDO, M. M.; ARÉVALO, C. G.; MON, C. Z.; BATEL, L. A.; CATASUS, M. G. Play the game: gamificação e hábitos saudáveis em educação física. **Apunts. Educación Física y Deportes**, Barcelona, n. 119, p. 71-79, 2015. ISSN 1577-4015. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/1\).119.04.1](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/1).119.04.1). Acesso em: 12 nov. 2025.

SCHLEMMER, E.; LOPES, D. de Q. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. *In*: ALVES, A. L.; CUNHA, I. de J. (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p.179-208.

CURRÍCULO, BRINCADEIRA E INCLUSÃO: O PULAR CORDA COMO PRÁTICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Evanir Sebastião dos Santos¹

Diogo Diedrich Lemes Grellmann²

Nathalia Bernardes³

Isabel Porto Filgueiras⁴

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar desempenha um papel central na formação integral das crianças, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É nesse período que se consolidam competências motoras, socioemocionais e cognitivas indispensáveis à autonomia e à participação social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundamenta essas aprendizagens ao enfatizar que as práticas corporais, como expressões culturais, devem promover experiências significativas, contextualizadas e inclusivas.

Nesse contexto, as brincadeiras tradicionais assumem uma relevância singular. Elas constituem parte do patrimônio cultural da infância e integram o que Geertz (1989) denomina “teias de significado”, isto é, sistemas simbólicos que expressam modos de vida, valores e relações sociais. Kishimoto (1996; 2010) enfaticamente reforça que tais práticas possibilitam aprendizagens amplas, envolvendo imaginação, regras, papéis sociais, coordenação, afetividade e convivência.

Este capítulo tem como objetivo relatar e analisar uma entusiasmante experiência pedagógica realizada em uma escola municipal de Diadema/

1 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino de Diadema e São Paulo. E-mail: finosqw@gmail.com.

2 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. E-mail: diedrich_jd@hotmail.com.

3 Doutora em Fisiopatologia Experimental pela Universidade de Medicina de São Paulo (USP). E-mail: nbernardes@outlook.com.

4 Doutora em Educação pela Universidade de Medicina de São Paulo (USP). E-mail: belfilgueiras@uol.com.br.

SP, com turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, incluindo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta envolveu o ensino da brincadeira tradicional de pular corda, a partir de uma pesquisa realizada pelos próprios alunos junto às suas famílias, valorizando saberes comunitários e aproximando escola e cultura.

Essa abordagem se alinha à concepção de aprendizagem significativa de Ausubel (2003), pois a pesquisa garantiu que o novo conhecimento se ancorasse nas ideias pré-existentes, relevantes e contextuais, como o autor defende:

O conhecimento, por definição, é sempre significativo. Ele resulta de um processo psicológico e cognitivo que envolve a interação entre ideias que têm relevância cultural e lógica. Isso se conecta a ideias pré-existentes, que estão “ancoradas” na estrutura cognitiva do aprendiz, e ao seu “mecanismo” mental que permite a aquisição e retenção de conhecimentos de maneira significativa (Ausubel, 2003, p. 68).

A relevância deste trabalho reside na articulação entre cultura corporal e inclusão escolar. A literatura da área evidencia que práticas corporais planejadas com acessibilidade favorecem a participação equitativa de estudantes com TEA (Mantoan, 2003). Essa experiência confirma o que Bosa (2002) e Mesibov e Shea (2010) indicam: o sucesso está especialmente na estruturação antecipada, no suporte visual e na mediação pedagógica adequada. Assim, ao sistematizar essa experiência, busca-se contribuir com professores e professoras e pesquisadores e pesquisadoras interessados em propostas pedagógicas inclusivas na Educação Física.

DESENVOLVIMENTO

Revisão de Literatura e Fundamentação Teórica

A BNCC (Brasil, 2018) orienta que a Educação Física valorize múltiplas práticas corporais como construções históricas e culturais, articulando dimensões motoras, sociais, estéticas e afetivas. Entre essas manifestações, as brincadeiras tradicionais ocupam um espaço privilegiado, pois, segundo Brougère (2003), são práticas sociais que envolvem regras, papéis e interações mediadas simbolicamente.

Freire (1997) argumenta que o movimento na escola deve constituir uma “experiência viva”, que articule corpo, cultura e convivência. Isso implica valorizar o protagonismo dos estudantes e promover práticas que permitam ressignificar experiências corporais. Kunz (2020) segue e reforça essa perspectiva ao defender que o ensino do movimento deve ir além de tarefas técnicas, favorecendo reflexão crítica, autonomia e participação.

Na mesma direção, Soares *et al.* (1992) afirmam que as práticas corporais são construções histórico-sociais que expressam modos de viver e compreender o

mundo, sendo aspectos fundamentais para a formação humana. As brincadeiras tradicionais, portanto, aproximam gerações, fortalecem vínculos comunitários e ampliam repertórios corporais (Kishimoto, 2010).

No campo da inclusão, Diadema (2019) e autores como Bosa (2002) e Nunes e Araújo (2014) destacam que estudantes com TEA se beneficiam de metodologias com previsibilidade, linguagem clara, pistas visuais e ambientes estruturados, o que é crucial para a redução da ansiedade e o favorecimento do engajamento. Tais orientações convergem com abordagens contemporâneas como o modelo TEACCH (Mesibov et al, 2010), amplamente adotado no contexto educacional.

Descrição e Discussão dos Resultados da Pesquisa Inicial

A atividade inicial envolveu uma pesquisa realizada pelos alunos com seus familiares sobre brincadeiras presentes em suas infâncias. Essa estratégia, fundamentada na pedagogia de projetos (Hernández *et al.*, 1998) e na aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), revelou-se uma estratégica e efetiva ponte entre escola, família e comunidade.

A brincadeira de pular corda apareceu em oito respostas, fato que não apenas confirma sua forte presença na memória social, mas também validou a escolha do tema. Além da corda, a pesquisa registrou a permanência de outras práticas, como amarelinha, bola de gude, esconde-esconde e pega-pega. Esses achados revelam a vitalidade da cultura lúdica, uma vez que essas manifestações continuam a ser transmitidas entre gerações, resistindo mesmo diante das transformações contemporâneas da infância. Este repertório diversificado sublinha o conceito de cultura no sentido de Geertz (1989), pois essas brincadeiras não são meros passatempos, mas sim sistemas simbólicos que expressam modos de vida e relações sociais que persistem na comunidade.

A corda, enquanto objeto cultural simples e acessível, proporciona notáveis e ricas possibilidades motoras e sociais. Kishimoto (1996) destaca que esse tipo de brinquedo favorece coordenação, ritmo, música, expressão e cooperação, dimensões amplamente corroboradas pela literatura do desenvolvimento motor (Gallahue *et al.*, 2005).

Pedagogicamente, Freire (1997) salienta que o ensino deve partir da realidade concreta dos educandos. A pesquisa realizada possibilitou com alegria e eficácia reconhecer saberes comunitários e reafirmar a centralidade da cultura corporal no currículo, conforme orienta a BNCC.

Planejamento Pedagógico e Estratégias Inclusivas

A partir dos resultados da pesquisa inicial, organizou-se uma sequência didática criteriosa e intencional, composta pelas seguintes etapas: 1. familiarização com a corda; 2. exploração individual; 3. primeiros saltos guiados; 4. prática em dupla; e, por fim, a etapa culminante, a coordenação da corda coletiva em grupo. O planejamento foi estruturado para assegurar uma progressão pedagógica lógica e, crucialmente, garantir a máxima acessibilidade a todos os participantes. Cada etapa foi meticulosamente pensada para que o domínio gradual da habilidade motora e o engajamento social fossem alcançados por todas as crianças, demonstrando nosso compromisso com a inclusão como valor central. O planejamento dialogou, portanto, com princípios que permeiam a perspectiva inclusiva na Educação Física.

Especificamente para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a etapa de planejamento incorporou recursos estruturantes e estratégias de previsibilidade, essenciais para reduzir a ansiedade e potencializar o aprendizado. Utilizaram-se recursos como:

- **Cartões ilustrativos** representando movimentos e regras, servindo como pistas visuais claras para a compreensão da tarefa;
- **Marcações no chão** indicando posições e o espaço de ação, auxiliando na organização espacial e na previsibilidade do ambiente;
- **Uso de contagem sonora e visual** para ritmar o salto e a execução da atividade, facilitando o processamento sensorial e motor;
- **Apoio dos agentes escolares** na organização das ações e na mediação individualizada, garantindo a compreensão e o suporte necessário;
- **Redução de estímulos** em momentos de possível sobrecarga sensorial, adaptando o ambiente para promover o bem-estar e o foco.

Essas medidas não só dialogam com os pressupostos de inclusão defendidos pelo Currículo Municipal de Diadema, mas garantem condições de aprendizagem equitativas, oferecendo o suporte diferenciado necessário para a participação plena. Nesse sentido, essas estratégias se alinharam de forma precisa às recomendações de estruturação de ambiente e comunicação visual do modelo TEACCH (Mesibov *et al.*, 2010), amplamente reconhecido na literatura especializada como fundamental para a intervenção educacional eficaz com indivíduos com TEA.

Desenvolvimento da Sequência Didática

A primeira semana envolveu a apresentação da pesquisa e a contextualização cultural da brincadeira, com uso de imagens, vídeos e relatos familiares. Foi gratificante ver como essa estratégia reforçou o reconhecimento

da brincadeira como patrimônio cultural, em plena sintonia com Geertz (1989) e Soares *et al.* (1992).

Na segunda semana, a exploração livre da corda buscou promover a experimentação corporal, aplicando o princípio que Le Boulch (1987) defende na psicomotricidade: antes de aprender o gesto técnico, é essencial sentir e explorar o objeto.

A terceira semana introduziu os primeiros saltos, apoiados em ritmos e contagens, etapas fundamentais ao desenvolvimento coordenativo (Gallahue *et al.*, 2005). A introdução das práticas em duplas estimulou com sucesso a cooperação e a interação social.

Na quarta semana, a corda coletiva e as cantigas tradicionais ampliaram a dimensão simbólica e social da atividade, conforme argumenta Brougère (2003) ao tratar da potência cultural do brincar, atingindo o objetivo de vivência cultural proposta.

Discussão dos Resultados

A experiência pedagógica de introduzir o pular corda, ancorada em estratégias inclusivas e no diálogo com a cultura local, revelou avanços significativos em múltiplas dimensões: motoras, emocionais e sociais. Foi com grande entusiasmo que pudemos constatar que a estruturação da sequência didática e a mediação intencional promoveram um ambiente onde o desenvolvimento floresceu.

Em relação à dimensão motora, o pular corda demonstrou ser um instrumento excepcionalmente potente. Observamos uma melhoria clara nas habilidades rítmicas, no equilíbrio estático e dinâmico, na agilidade e na coordenação motora geral das crianças. Estes resultados confirmam integralmente o que a literatura especializada, como a de Gallahue e Ozmun (2005), aponta sobre o valor dessas práticas na infância. A progressão das etapas (do individual ao coletivo) permitiu que as crianças internalizassem o movimento de forma lúdica, transformando um desafio coordenativo em uma conquista prazerosa e visível.

O ponto de maior impacto, no entanto, reside na inclusão dos estudantes com TEA. Foi inspirador observar o aumento do engajamento, da confiança e da participação ativa desses alunos. A estruturação do ambiente, o uso de pistas visuais (cartões) e a mediação contínua demonstraram-se absolutamente determinantes para esse progresso, alinhando-se perfeitamente aos princípios de previsibilidade de Mesibov e Shea (2010) (Modelo TEACCH).

Estes recursos não apenas reduziram a ansiedade, mas criaram uma ponte de comunicação eficaz, permitindo que as crianças com TEA acessassem

o movimento e a interação de forma autônoma e segura. Esse cenário de participação plena reforça a visão de inclusão defendida por Mantoan (2003), evidenciando que práticas corporais, quando planejadas com acessibilidade, promovem a equidade e o pertencimento.

A articulação entre cultura corporal, participação e inclusão reafirmou a imensa potencialidade das brincadeiras tradicionais como práticas pedagógicas relevantes, críticas e socialmente significativas. A experiência concreta confirmou nossa tese inicial: a Educação Física, ao valorizar o patrimônio cultural e ao abraçar a diversidade, transforma-se em um campo fértil para o desenvolvimento integral e a celebração das diferenças na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato evidencia com satisfação que a experiência de ensino da brincadeira de pular corda, quando planejada com intencionalidade pedagógica por professores e professoras e ancorada em sólidos princípios inclusivos, constitui uma prática potente e transformadora para a Educação Física Escolar. Esta proposta superou a simples transmissão de habilidades motoras, permitindo integrar com sucesso cultura, movimento, cooperação e acessibilidade, favorecendo notavelmente o desenvolvimento motor e socioemocional de todas as crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os resultados confirmaram o valor intrínseco das práticas corporais tradicionais, que permanecem vivas e significativas no cotidiano das crianças, possuindo um inegável grande valor formativo. Percebemos, na prática, que a Educação Física é um catalisador social único. Ao aproximar família, comunidade e escola por meio da cultura lúdica, a proposta reforça, de forma inequívoca, o papel do componente curricular como campo de produção de cultura, linguagens de pertencimento e de inclusão. Fica a lição fundamental desta vivência: a inclusão na Educação Física não é um ajuste curricular; é a celebração do movimento como direito universal, onde cada salto, cada passo e cada ritmo da corda afirma o valor inestimável da diversidade humana.

Com o entusiasmo da experiência vivida e o rigor da análise, espera-se que este capítulo inspire outros docentes e pesquisadores a elaborar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, que usem o patrimônio cultural como ferramenta de engajamento e que ampliem os repertórios culturais e corporais no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.28, p.47-53. 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- DIADÊMA. **Currículo Municipal de Educação Física**. Secretaria Municipal de Educação, 2019.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1997.
- GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. São Paulo: Phorte, 2005.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 9. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. E-book.
- LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric. **The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders**. New York: Springer, 2010. e-book. DOI: 10.1007/978-0-306-48647-0. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-306-48647-0>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- NUNES, D.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 84, p. 1-15, 2014. DOI: 10.14507/epaa.v22n84.2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1653>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CURRÍCULO INCLUSIVO: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA INSERÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Samuel Nunes de Oliveira¹

Klertianny Teixeira do Carmo²

Valberson da Silva Pereira³

INTRODUÇÃO

A escola, na perspectiva da educação inclusiva, deve ser um espaço aberto, acolhedor e acessível a todos, independentemente de diferenças físicas, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas. Isso significa garantir não apenas a matrícula, mas a participação efetiva de cada estudante, respeitando suas particularidades e oferecendo recursos pedagógicos e de acessibilidade adequados, configurando-se como uma transformação cultural (Sassaki, 1997).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), um documento normativo cujo principal objetivo é uniformizar a qualidade do ensino em todo o país, estabelecendo competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes, em todos os componentes curriculares, mas sem prescrever caminhos únicos, por meio de aprendizagens essenciais que devem ser garantidas, e cabe às escolas elaborar seus currículos de forma contextualizada, levando em conta a realidade local.

Portanto, é necessário que o currículo escolar, que é o conjunto de conhecimentos, saberes, conteúdos, objetivos pedagógicos e experiências que

-
- 1 Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará. Professor temporário da rede municipal de Maranguape. Participante do Grupo de pesquisa Corponexões: corpo, cultura, sociedade e relações étnico-raciais (IFCE). E-mail: samuelnunes16@gmail.com.
 - 2 Mestra em Educação Brasileira e licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Professora temporária da rede estadual do Ceará. Participante do Grupo de pesquisa Corponexões: corpo, cultura, sociedade e relações étnico-raciais (IFCE). E-mail: klertianny@gmail.com.
 - 3 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/Polo UFC). Licenciado em Educação Física pela UFC. Professor efetivo da rede estadual do Ceará. Participante do Grupo de pesquisa Corponexões: corpo, cultura, sociedade e relações étnico-raciais (IFCE). E-mail: valberson.silva@gmail.com.

a escola organiza para o ensino (Brito *et al*, 2025), seja pensado como um instrumento vivo, flexível e sensível à diversidade, permitindo múltiplas formas de aprender, participar e expressar conhecimentos, portanto, um currículo inclusivo.

Importante ressaltar, a diferença entre currículo formal e currículo real ou vivido (Guzmán Paz, 2012): o primeiro, é que está prescrito pelos documentos institucionais e o segundo é o experienciado no cotidiano escolar. Sem dúvidas há um distanciamento entre essas perspectivas, ainda mais quando se trata de incluir pessoas com deficiência.

O componente curricular Educação Física, cuja natureza favorece múltiplas formas de expressão corporal, interação e participação. Conforme orienta a BNCC (2017), a Educação Física deve desenvolver competências relacionadas ao corpo, ao movimento, ao respeito às diferenças e à convivência, o que reforça a necessidade de práticas que acolham estudantes com distintas necessidades.

Portanto, no caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Educação Física deve promover o desenvolvimento motor e cognitivo, aprimorando a comunicação e as habilidades sociais através da interação e cooperação em atividades adaptadas podendo assim reduzir os comportamentos repetitivos e a ansiedade, trazendo melhorias para sua coordenação motora, força e atenção, além de auxiliarem na regulação de emoções, contribuindo para a qualidade de vida e sua inclusão (Lopes; Cabral, 2021).

Cabe destacar que nos últimos anos, tem crescido o número de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino básico brasileiro, aumento de 44,4%, entre 2023 e 2024 de 636.202 para 918.877 nesse período (Brasil,2025). E com isso, muitos desafios para inclusão começaram a ser mais evidenciados no ambiente escolar.

Os principais desafios são: a falta de formação e apoio adequados para os professores, dificuldades na comunicação e interação social, adaptação a ambientes e rotinas rígidas e a insuficiência de recursos estruturais nas escolas, como salas de apoio multifuncionais e profissionais especializados, em resumo: dificuldades metodológicas, estruturais e culturais (Silva *et al.*, 2025).

O interesse pela temática emergiu das experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados da graduação no curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), nas escolas da rede municipal de Maranguape, no Ceará. Era necessário construir para cada momento desta experiência relatórios descritivos de suas realidades, tornando-se evidente a diversidade dos grupos como a forma que os professores organizavam suas aulas para inclusão dos alunos com TEA.

Com isso, um questionamento central que norteou a pesquisa foi: quais os desafios que os professores de Educação Física da cidade de Maranguape, no Ceará, enfrentam na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) diante do currículo vivido?

Nesse contexto da educação na perspectiva inclusiva, a importância da Educação Física para o desenvolvimento integral (físico, motor, intelectual, emocional e espiritual) como o aumento no número de alunos com TEA nas escolas dos alunos, torna-se necessário pesquisar o desenvolvimento das aulas de Educação Física para inclusão de alunos com TEA.

Desta forma, o objetivo geral a ser apresentado neste capítulo é: descrever os desafios que os professores de Educação Física do ensino fundamental da cidade de Maranguape, no Ceará, enfrentam para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a partir do currículo vivido. Colocar o tema em pauta é um dos caminhos para que as pessoas iniciem seu processo de entendimento sobre esta problemática.

DESENVOLVIMENTO

Os percursos da nossa investigação

Este estudo adotou uma abordagem quantitativa, por permitir a descrição objetiva de dados referentes a uma realidade social específica (Minayo, 2002), alinhando-se ao objetivo geral do estudo. Optou-se pelo método de procedimento estatístico, que “permite comprovar as relações dos fenômenos entre si e obter generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significado” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 108). Dessa forma, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, cujo propósito consiste em analisar as particularidades de um grupo, identificando suas opiniões, posturas e concepções, de modo a oferecer uma visão detalhada e precisa da realidade investigada (Gil, 2002).

O universo da pesquisa foi composto pelos professores da rede municipal de Maranguape, Ceará, a qual possui 82 escolas e um corpo docente de 38 professores de Educação Física. Desse total, 20 docentes responderam ao questionário, representando 52,63% da rede, sendo 30% do gênero feminino e 70% masculino. A pesquisa ocorreu entre março e junho de 2024, período correspondente à realização do último estágio supervisionado.

Na busca por delinear o perfil dos participantes, investigaram-se três dimensões centrais: nível de ensino em que atuam, gênero e experiência docente. Os dados revelam que 15% lecionam na Educação Infantil; 20% no Ensino Fundamental – anos iniciais; 65% no Ensino Fundamental – anos finais, configurando a maior concentração; 10% no Ensino Médio e 5% no Ensino

Superior. Ressalta-se que parte dos profissionais transita entre diferentes etapas, o que amplia a diversidade de vivências pedagógicas do grupo.

Quanto ao gênero, identificou-se que 30% dos respondentes são mulheres e 70% homens. Sobre o tempo de experiência na docência, observou-se que 5% possuem menos de um ano de atuação; 25% têm entre 1 e 5 anos; 10% acumulam de 5 a 10 anos; e 60% apresentam mais de uma década de prática profissional. Esse panorama oferece um quadro plural, reunindo educadores em diferentes momentos da carreira e inseridos em múltiplos segmentos da educação básica e superior.

A coleta de dados desenvolveu-se em três etapas. Na primeira, realizou-se contato formal e presencial com a Secretaria Municipal de Educação de Maranguape para obtenção de informações sobre o número de professores de Educação Física e seus endereços de e-mail e *WhatsApp*.

Na segunda etapa, procedeu-se ao aprofundamento teórico para a elaboração do questionário, composto por 15 questões distribuídas em duas seções. Primeira, sobre perfil dos professores (com 3 perguntas) sobre: gênero, nível escolar e tempo de atuação. Segunda, sobre inclusão TEA (12 perguntas subdivididas em três categorias: perfil e formação do professor de Educação Física; prática pedagógica curricular com alunos com TEA; e desafios no processo de inclusão. Para este capítulo, optou-se por discutir especificamente as questões 10, 11 e 12, relacionadas ao último eixo, com base nas experiências de estágio supervisionado e na literatura especializada.

Na terceira etapa, o questionário digital (*Google Forms*) foi enviado por e-mail e/ou *WhatsApp*, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que detalhava os objetivos da pesquisa e as condições de participação. Os professores tiveram 15 dias para respondê-lo. Foram considerados critérios de inclusão a assinatura do TCLE e o envio do questionário dentro do prazo. Foram excluídos docentes afastados de suas funções ou que optaram por não participar. Ressalta-se que todo o procedimento seguiu as diretrizes da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

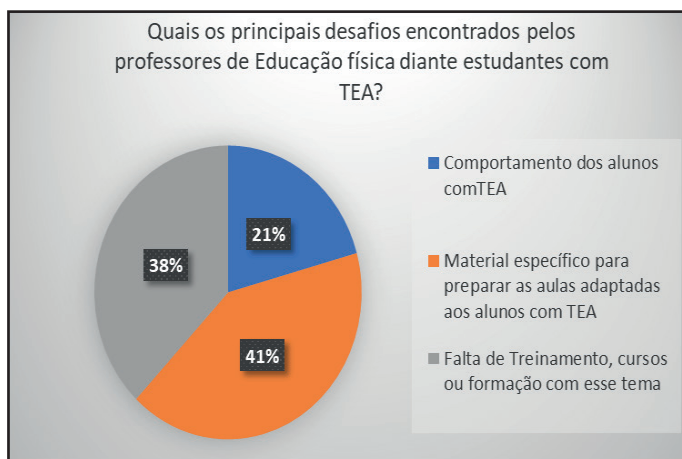
Os resultados das questões objetivas foram inicialmente analisados por meio dos gráficos gerados automaticamente pelo *Google Forms* e, posteriormente, interpretados à luz da literatura específica sobre o tema.

As evidências do nosso percurso

Conforme a questão 10, os principais desafios apontados pelos professores no processo de inclusão são: a falta de material específico para a preparação de aulas adaptadas, mencionada por 60% dos participantes; a insuficiência de treinamento, cursos ou formação voltada ao TEA, indicada por 55%; e, por fim,

a percepção de que o comportamento dos alunos constitui uma dificuldade, apontada por 30% dos docentes (ver Gráfico 1).

Gráfico 1 – Desafios encontrados pelos os professores de Educação Física diante estudantes com TEA



Fonte: Elaborado pelo autor

Camargo (2020) evidencia que, embora os professores adquiram experiência prática ao lidar com alunos com deficiência, essa vivência nem sempre é acompanhada do embasamento teórico necessário para sustentá-la. Assim, destaca-se a importância de que as políticas públicas de inclusão se materializem em programas de formação e acompanhamento contínuo, capazes de orientar o trabalho docente e contribuir para a redução progressiva dos processos de exclusão escolar.

Para Felício (2007), é essencial que o profissional possua uma formação ampla, com competências educativas e interdisciplinares que lhe permitam atuar de maneira plena junto aos seus alunos. O autor ressalta que a formação superior, por si só, não determina a qualidade da prática docente; ela representa apenas uma base inicial de qualificação profissional. Por isso, destaca-se a importância da formação contínua como elemento decisivo para o aprimoramento das práticas.

É fundamental que o docente mantenha calma e sensibilidade diante dos comportamentos apresentados pelo aluno autista, favorecendo sua assimilação dos conteúdos. A criança pode, por vezes, mostrar-se distante, não responder prontamente aos chamados ou apresentar maior demora para compreender determinadas explicações.

Tais situações não refletem falta de interesse, mas decorrem do fato de que o autismo interfere e pode retardar o processo de aprendizagem. Assim, esse estudante necessita de motivação constante e cuidados específicos para desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais (Ferreira, 2017).

Na questão 11, referente aos aspectos considerados mais desafiadores ao trabalhar com crianças autistas em sala de aula, os professores apontaram como principais dificuldades: a falta de atenção, mencionada por 50% dos participantes; a compreensão das orientações do professor, indicada por 40%; as limitações no desenvolvimento motor, destacadas por 30%; a ausência de apoio adequado, citada por 25%; e a dificuldade do próprio docente em compreender a criança, mencionada por 20% (ver Gráfico 2).

Gráfico 2 – Aspecto mais difícil para lidar com crianças autistas nas aulas.



Fonte: Elaborado pelo autor

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, no qual determinadas funções neurológicas não se estruturam de maneira típica em áreas específicas do cérebro. Conforme descreve Gaiato (2018), trata-se de uma condição complexa, influenciada por múltiplos fatores.

Do ponto de vista clínico e comportamental, o TEA envolve alterações neurobiológicas que impactam o desenvolvimento global, especialmente no que se refere às formas de comunicação, às interações sociais e aos modos de comportamento. Entre as características mais recorrentes destacadas pela autora estão os desafios na interação e comunicação social, a presença de interesses restritos e a manifestação de padrões comportamentais repetitivos.

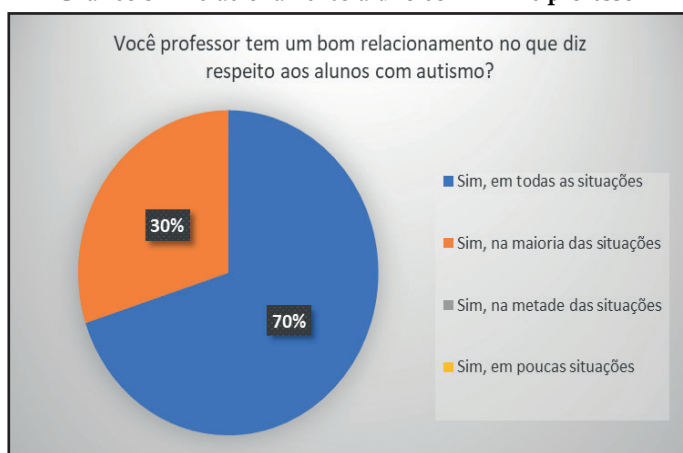
De acordo com a Associação Psiquiátrica Americana (2002), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações qualitativas na interação social, dificuldades na comunicação e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Tais limitações motoras, sociais e comportamentais reduzem as oportunidades de participação de indivíduos com TEA em atividades físicas e esportivas, configurando desafios expressivos para o ensino de Educação Física.

Contudo, a área possui potencial para favorecer o desenvolvimento motor e social desses alunos, especialmente quando articulada a intervenções psicomotoras. Estudos indicam que a prática dessas ações promove melhorias significativas em diversas dimensões do desenvolvimento, além de contribuir para a estruturação de aulas mais inclusivas (Schliemann; Alves; Duarte, 2020).

No que se refere à dificuldade de apoio, Costa (2017) evidencia que a parceria colaborativa entre o professor de Educação Física e outros profissionais da escola — como o docente de Educação Especial — constitui uma estratégia eficaz, pois cada especialista, com seus saberes e experiências, contribui para enfrentar os desafios relacionados à inclusão do estudante com TEA.

A questão 12 investigou se o professor mantém um bom relacionamento com alunos autistas. Os resultados mostram que 70% afirmaram ter um bom relacionamento em todas as situações, enquanto 30% responderam positivamente na maioria delas. As opções ‘sim, na metade das situações’, ‘sim, em poucas situações’ e ‘não existe relacionamento’ não receberam nenhuma indicação (ver Gráfico 3). Pesquisas sobre a relação entre professor e estudante com TEA apontam que vínculos afetivos estabelecidos nesse contexto tendem a favorecer o desenvolvimento interpessoal e produzir uma série de resultados positivos (Cardoso, 2019).

Gráfico 3 – Relacionamento aluno com TEA e professor



Fonte: Elaborado pelo autor

Menezes e Pinto (2025) evidenciam que a relação entre professor e aluno com TEA é um elemento decisivo para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social da criança, pois práticas de acolhimento, adaptação das atividades e reconhecimento das singularidades favorecem a participação e o progresso do estudante. Os docentes destacam que vínculos afetivos, rotinas

previsíveis e comunicação sensível ampliam a segurança emocional do aluno, reduzindo crises e fortalecendo a autoestima.

Apesar disso, persistem desafios como falta de formação específica, ausência de apoio interdisciplinar e escassez de recursos pedagógicos. A pesquisa conclui que a qualidade dessa relação impacta profundamente a inclusão, exigindo formação continuada e apoio institucional. Assim, o fortalecimento desse vínculo torna-se fundamental para garantir uma aprendizagem efetiva e uma participação plena do aluno com TEA no ambiente escolar (Menezes; Pinto, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados apresentados, torna-se evidente que o percurso investigativo permitiu iluminar aspectos essenciais da problemática analisada, articulando a perspectiva de um futuro professor de Educação Física com a experiência daqueles que já atuam cotidianamente nas escolas. O objetivo central foi descrever os desafios enfrentados por docentes de Educação Física na inclusão de alunos do Ensino Fundamental com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em Maranguape, no Ceará, delineando suas percepções, práticas e limitações institucionais.

Os dados revelam obstáculos diretamente relacionados à ação pedagógica, fortemente condicionada à formação inicial e continuada. A insuficiência de preparo para lidar com a neurodiversidade e a escassez de materiais adaptados limitam a elaboração de estratégias pedagógicas acessíveis, restringindo a participação plena dos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física. A ausência de oportunidades de qualificação em serviço e o apoio restrito da gestão ampliam a insegurança docente e fragilizam as ações inclusivas.

Nesse contexto, ganham destaque as tensões entre o currículo formal e o currículo vivido nas escolas. Embora as diretrizes proponham práticas inclusivas, a realidade cotidiana revela dificuldades que vão desde a falta de recursos até a necessidade constante de adaptar metodologias, evidenciando o desalinhamento entre o previsto e o praticado.

As fragilidades pedagógicas identificadas, como métodos pouco adaptados, dificuldades de comunicação e ausência de recursos específicos, repercutem diretamente no engajamento dos alunos com TEA. Ainda assim, muitos professores mantêm bom relacionamento com esses estudantes, elemento essencial para o processo inclusivo e para o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Diante desse panorama, torna-se claro que os professores de Educação Física enfrentam desafios multidimensionais: limitações formativas, escassez de materiais, dificuldades comunicacionais, ausência de suporte especializado

e a distância entre currículo prescrito e vivido. Para que avanços ocorram, são necessárias políticas públicas efetivas, currículos mais flexíveis, formação continuada e suporte institucional constante.

Por fim, a realidade da inclusão de estudantes com TEA em Maranguape ainda carece de estudos mais amplos. Assim, recomenda-se a realização de novas pesquisas que envolvam um número maior de escolas, gestores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado, a fim de produzir diagnósticos mais precisos e orientar práticas pedagógicas mais eficazes, contribuindo para uma inclusão integral e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual do diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: artes médicas, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 30 ago 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRITO, L. A. de; CRUZ, C. M. S. S.; MATOS, C. G. de; SILVA, L. M. M. da; SANTOS, T. A. dos; SANTOS, M. J. dos; CASTRO, N. F. de; SOUSA, C. A. de. Currículo escolar: concepções, desafios e perspectivas. **Revista foco**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. e8268, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n4-078. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8268> . Acesso em: 28 nov. 2025.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz Da; CRESPO, Renata Oliveira. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, v. 36, p. e214220, 2020

CARDOSO, Lorena Tamillys Silva. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 2, p. e9-e9, 2019.

COSTA, Camila Rodrigues; FERREIRA, Mariana Oliveira; LEITÃO, Marcelo Crepaldi. Aulas de educação Física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista. **Educação Online**, n. 26, p. 80-96, 2017.

FELICIO, Viviane Cintra. **O autismo e o professor**: um saber que pode ajudar. Trabalho de conclusão de Curso (Pedagogia), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2007.

FERREIRA, Mônica Misleide Matias; DE FRANÇA, Aurenia Pereira. O autismo e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 11, n. 38, p. 507-519, 2017.

GAIATO, Mayra. **SOS autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. Nversos, 2018. Disponível em: <https://carapicuiba.escolaeduc.com.br/pdf_deficienc/sos-autismo.pdf>. Acesso em: 20 nov 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, v. 1. 174p, 2002.

GUZMÁN PAZ, Vanessa. **Teoría curricular**. Red Tercer milênio, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5ª. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LOPES, Betina Maria Martins; CABRAL, Fernando Duarte. O papel do profissional de educação física na vida do autista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, p. 3111-3124, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/3022/1181/4859>. Acesso em: 30 ago 2025.

MENEZES, Maria José Baía Menezes. PINTO, Fábio Coelho. A relação entre o professor e o aluno com o transtorno do espectro autista na escola municipal de ensino fundamental Dinorá Tavares, em Cametá. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 1–24, 2025. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4662>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza; DELANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio De Janeiro. Petrópolis: VOZES, v. 21, p. 9-30, 2002.

SASSAKI, K. R. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHLIEMANN, André; ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. Esp., p. 77-86, 2020.

ESPORTES ADAPTADOS E INCLUSÃO: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO

Mayra Rocha do Nascimento¹

Antônio de Pádua dos Santos²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata-se do recorte da dissertação de mestrado da autora, que teve como tema os Esportes adaptados dentro de uma prestativa inclusiva: Desenvolvendo uma Unidade didática nas aulas de Educação Física escolar. A criação de uma unidade didática incorporou os Esportes Adaptados dentro de uma perspectiva inclusiva, direcionando o olhar dos (as) estudantes no caminho para uma Educação Física inclusiva.

O tema Esporte Adaptado apresenta uma complexidade de elementos relevantes como objeto de conhecimento da na área da Educação Física escolar. Em especial, para o olhar acerca das propostas pedagógicas inclusivas que possibilitam aos (as) alunos (as) a exploração de diferentes posicionamentos em relação a essa temática. Cunha (2013, p. 52) complementa esse pensamento ao afirmar que [...] “os esportes adaptados acabam sendo, talvez, a primeira forma de tentarmos transpor sua prática para o espaço escolar, na perspectiva da inclusão”[...].

Ao considerarmos o Esporte Adaptado numa perspectiva inclusiva, o nosso olhar para sua compreensão é defendido não somente para as pessoas com deficiência, mas para todos (as) que desejam vivenciá-lo. Não seguindo a obtenção do rendimento e superação de recordes como é exigido aos (as) atletas que disputam os esportes olímpicos e paralímpicos, por exemplo.

É de fundamental importância que tanto os discentes como os docentes compreendam a origem e a definição de Esporte Adaptado e como ele pode ser vivenciado dentro de uma perspectiva inclusiva. Para isso, consideramos as

1 Mestra em Educação Física Escolar UFRN, Pós Graduação em Gestão e Coordenação Escola FDR, Graduada em Educação Física UNIFOR.

2 Professor titular da UFRN-DEF. Professor do mestrado profissional em educação física em rede - Proef.

definições de Esporte Adaptado de Winnick (1990 apud Araújo 1997, p.5) que define o esporte adaptado como sendo, experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos. E a definição adotada por de Schmitt *et al.* (2017) onde o termo “esporte adaptado” designa possibilidades de práticas criadas ou modificadas para suprir as necessidades das pessoas com deficiência de modo a adaptar as regras, os fundamentos e sua estrutura (WINNICK, 2004; MAUERBERG-DECASTRO, 2005; WINNICK, 2011; SILVA *et al.*, 2013; apud SCHMITT 2017, p.69).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7). Como objetivo específico para o Ensino Médio é sugerido que se deva consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018, P.471). Portanto, o(a) professor(a) precisa ter um diagnóstico dos (as) aluno (as) sobre o que foi ensinado no Ensino Fundamental para que se aprofundem os conhecimentos no Ensino Médio, trazendo especificidade para esse novo nível de ensino.

Buscamos identificar nesse documento se o Esporte Adaptado é recomendado nas suas unidades temáticas e objeto de conhecimento na perspectiva das aulas de Educação Física. As práticas corporais tematizadas na BNCC (2018) para a disciplina Educação Física compõem seis unidades temáticas, sendo elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, dança, lutas e práticas corporais de aventura. Sendo incumbência da Educação Física garantir que nas respectivas unidades temáticas sejam desenvolvidas competências específicas ao longo da educação básica.

Baseado na visão de Freire (2008, p.9) onde “a inclusão visa, pois, garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acessem a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas”. O nosso olhar para as orientações da BNCC (2018) acerca do conteúdo Esporte Adaptado desenvolvido nas aulas de Educação Física escolar, esteve voltada para práticas pedagógicas, tendo como referência a igualdade de oportunidades, ou seja, um espaço onde todos (as) tenham acesso ao conhecimento sobre o tema e também tenham condições de participar como sujeitos ativos nas vivências, independentemente de ter uma deficiência ou não.

Diante do exposto até aqui, e baseado nas pesquisas de leituras feitas surge a seguinte problemática: de que maneira planejar uma unidade didática

que possibilite o conhecimento e a inclusão nos Esportes Adaptados?

O mais próximo possível que a BNCC (2018) trata sobre o tema Esporte Adaptado, é de forma implícita, quando a mesma manifesta outra característica denominada de práticas derivadas do esporte, exígua no nosso entendimento, mas que possibilita o acionamento da recreação e adaptação. Nesse sentido coaduna com o ensino Esporte Adaptado da escola, uma vez que

As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. (BRASIL 2018, P. 215).

Ao aprofundar no estudo de Silva *et al.* (2008, apud Barreto; Francisco; Vale, 2014, p.531-532) os autores nos relembram que a Educação Física dentro da escola por muitas vezes assumiu e ainda assume um papel excludente.

Culturalmente a disciplina Educação Física sempre foi voltada para a prática seletiva, técnica e como modelo calistênico (ginástica) em que o físico (corpo), a aptidão física e desempenho eram o mais importante, não levando em consideração os aspectos sociais, cognitivos e afetivos, podendo ser compreendida como a área pedagógica da escola com menor tendência para as finalidades de inclusão.

Identificamos inicialmente de forma breve e superficial o olhar da BNCC (2018) sobre a inclusão quando a mesma aponta que está orientada, [...] “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, P. 7). Ampliar as discussões sobre inclusão é uma forma de tentar compreendê-la, e um passo importante no combate a práticas excludentes. O diálogo sobre essa temática poderá abrir caminhos para gerar experiências que poderão contribuir para a aproximação de uma educação que conheça e respeite as diferenças.

Deste modo, como justificativa social, a possibilidade de criação de uma unidade temática por meio deste presente estudo, que incorpore os Esportes Adaptados dentro de uma perspectiva inclusiva, direciona o olhar dos (as) estudantes no caminho para uma Educação Física inclusiva. Sendo este considerado um momento de reflexões e descobertas.

Diante disso, o objetivo geral da proposta foi a construção, implementação e avaliação de uma unidade didática com a utilização do esporte adaptado dentro de uma perspectiva inclusiva nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Como desdobramento os objetivos específicos foram divididos em três: 1- Diagnosticar e Identificar a percepção e experiências dos (as) alunos (as) sobre a unidade temática esporte adaptado nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental; 2- Desenvolver uma unidade didática sobre esporte adaptado

dentro de uma perspectiva inclusiva como ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física no Ensino Médio; 3- Avaliar uma unidade didática sobre esporte adaptado dentro de uma perspectiva inclusiva nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

A seguir, o capítulo apresenta a descrição da experiência desenvolvida, seguida das considerações finais, que discutem os principais aprendizados e desafios da proposta.

DESENVOLVIMENTO

A partir da problemática e com a intenção de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi realizada na escola de ensino fundamental e médio E.E.F.M Antônio Dias Macedo, localizada no município de Fortaleza/CE. Com participação de 64 alunos (as) de duas turmas de 3º anos do Ensino Médio. A pesquisa teve entre esclarecimento do estudo, intervenção de aulas e conclusão das aulas, um bimestre letivo com duração de três meses, com duas aulas semanais (24 aulas, de 50 minutos de duração cada aula). O quadro 1 apresenta a sistematização e sequência das aulas ministradas, juntamente com suas unidades temáticas e conteúdos apresentados.

Quadro 1: Sequência didática, aulas de Esporte Adaptado e inclusão.

Nº de aulas	Objeto de aprendizagem	Local de aula
01	Aplicação e análise do questionário diagnóstico sobre o entendimento dos (as) alunos (as) sobre esporte adaptado e inclusão.	Sala de aula
02	Dinâmica sobre inclusão e valorização das diferenças.	Sala de aula
03	Aula teórica: Conhecendo a história dos esportes adaptados e sua relação com a inclusão	Sala de aula
04	Aula teórica e prática: Conhecendo a história, regras e fundamentos do vôlei sentado, fazendo relação com a inclusão.	Quadra
05	Aula prática: jogando o vôlei sentado	Quadra
06	Aula teórica e prática: Conhecendo a história, regras e fundamentos do goalball fazendo relação com a inclusão.	Quadra
07	Aula prática: jogando o goalball	Quadra
08	Aula teórica e prática: Conhecendo a história, regras e fundamentos do futebol de 5, fazendo relação com a inclusão.	Quadra
09	Aula prática: vivenciando o futebol de 5	Quadra
10	Aula teórica e prática: Conhecendo a história, regras e fundamentos da bocha, fazendo relação com a inclusão. Vivenciando a bocha	Quadra
11	Aplicação do questionário avaliativo	Quadra
12	Culminância do projeto	Sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora

Consideramos fundamental que o (a) professor (a) conheça quais temas estão envolvidas nas unidades temáticas sugeridas na BNCC (2018), pois, observamos a necessidade de ampliação das discussões acerca da ministração de temas como Esportes Adaptados e inclusão nas aulas de Educação Física escolar. Na primeira aula, com o objetivo de diagnosticar e identificar a percepção e experiências dos (as) alunos (as) sobre a unidade temática esporte adaptado nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, os (as) estudantes responderam um questionário diagnóstico.

Perguntas fornecidas no questionário diagnóstico.

1) Você já teve aulas sobre Esportes Adaptados durante o Ensino Fundamental? Se sim, descreva quais foram os temas estudados?
2) Quais Esportes Adaptados você conhece? Descreva o que você sabe sobre eles.
3) Qual a importância de estudar o tema Esporte Adaptado nas aulas de Educação Física?
4) O que é inclusão para você?
5) Quais Esportes Adaptados que você não estudou no Ensino Fundamental e gostaria de estudar no Ensino Médio, nas aulas de Educação Física?
6) Quais as diferenças entre os Esportes Adaptados e os esportes considerados tradicionais?
7) Você acha importante trabalhar a inclusão na sala de aula? Por qual motivo?
8) Você já presenciou algum tipo de exclusão nas aulas de Educação Física? Se a resposta for SIM, descreva as circunstâncias.

Percebeu-se que mais da metade dos (as) entrevistados não tiveram aula sobre a temática. Quase a metade não conhecem nenhum esporte adaptado. Quando perguntado qual a importância de estudar o tema Esporte Adaptado nas aulas de Educação Física, foi percebido que muitos não sabem, pois não estudaram sobre o tema. Ao perguntar o que eles (as) compreendem por inclusão, um percentual significativo afirmou não saber. Ao perguntar quais as diferenças entre os Esportes Adaptados e os esportes considerados tradicionais muitos não souberam responder ou associaram somente que o esporte adaptado é para pessoas com deficiência não fazendo associação com a inclusão. Quando foi perguntado para os (as) alunos (as) se eles (as) achavam importante trabalhar a inclusão na sala de aula, somente um aluno informou que não achava importante. Foi perguntado se os (as) estudantes já presenciaram algum tipo de exclusão nas aulas de Educação Física, três alunos (as) afirmaram que sim.

Como não seria possível vivenciar todas os esportes adaptados existentes, o critério de escolha de qual Esporte Adaptado seria ministrado nas aulas, se deu através do interesse dos (as) alunos (as) apresentado na resposta da questão cinco do questionário diagnóstico.

Na segunda aula ocorreu uma dinâmica sobre inclusão e respeito às

diferenças. O objetivo inicial foi conhecer a forma como os (as) estudantes dialogam e se relacionam com esses conhecimentos. Foram realizadas três dinâmicas que trabalharam a compreensão sobre inclusão. A dinâmica inicial se refere a um desafio áudio visual. Todos (as) estavam com os olhos fechados, assim, foram narradas dez situações possíveis de exclusão que eles (as) poderiam ter vivenciado. Para cada situação vivida, eles (as) teriam que baixar um dedo.

No final das narrativas foi solicitado que abrissem os olhos, e olhassem para suas mãos e para as mãos dos (as) colegas. Muitos relataram não perceber quando estavam vivenciando situações de exclusão por considerarem alguns tipos de abordagens normal. Partimos do pensamento de Costa e Sousa (2004) ao falar sobre a nova perspectiva de inclusão, não se referindo apenas aos deficientes, mas a todos os excluídos sociais, devendo ser trabalhados no mesmo espaço e tempo com as crianças que possuem as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e história de vida.

A segunda dinâmica proposta teve como objetivo sentir como a habilidade visual e motora fica comprometida quando as funções ficam limitadas. Com os olhos fechados e a caneta na mão não dominante, escreveram uma frase que seria ditada pela autora. Ao terminar de escrever abriram os olhos e verificaram o que e como escreveram. Os (as) participantes descreveram como se sentiram tendo a capacidade visomotora limitada. A partir dos relatos mencionados eles (as) foram levados a refletir que as pessoas com algum tipo de limitação, fazem o melhor que podem, e não fazem de forma proposital quando fazem algo diferente, ou seja, as pessoas são diferentes no modo de pensar e executar tarefas, não devendo ser excluídas por essas diferenças.

Seguindo o pensamento de Silva (2022) “[...] Consideramos a inclusão escolar como espaço coletivo a todos (as) os alunos (as) que estejam juntos em afetiva e efetiva cooperação e respeito às diferenças” (SILVA 2022, P. 56). A terceira dinâmica proposta teve como objetivo mostrar como cada pessoa tem um jeito diferente de perceber o mundo e também de representar as coisas a sua maneira particular, isto é, que nós somos diversos e também diferentes. Os (as) alunos (as) foram orientados a fazer um desenho conforme as etapas narradas. Eles(as) foram levados(as) a seguinte reflexão: foi dada a mesma instrução para todos(as), mas cada um teve uma forma diferente de fazer o desenho, isto é, cada um teve uma maneira particular de desenhar. As situações, experiências e eventos acontecem, porem cada um tem uma maneira particular de perceber o mundo. Portanto, somos todos diferentes e devemos celebrar as diferenças e particularidades dos outros.

Na terceira aula ocorreu a apresentação geral dos esportes adaptados e sua relação com a inclusão. Porém, sem desvencilhar o conteúdo dos seus

conceitos, regras, fundamentos, técnicas e historicidade. Partindo da percepção de Silva (2022) torna-se relevante ampliar as discussões no sentido de pensar a prática do Esporte Adaptado da escola com um olhar crítico e reflexivo sobre os diversos fatores e sentidos que permeiam o esporte. Em equipe, um participante de cada grupo pegou 5 fotos de esportes adaptados. Ao observarem as imagens, os grupos responderam aos seguintes questionamentos: qual o nome das modalidades esportivas das imagens escolhidas por vocês? Vocês conhecem alguma regra e fundamento destas modalidades, se sim informe quais? Comparem as diferenças e as semelhanças entre os esportes tradicionais e os esportes adaptados escolhidos na imagem. Na opinião de vocês, qual a relação do esporte adaptado com a inclusão? Qual a relação do esporte adaptado com as paralímpiadas?

Foi ressaltado que o Esporte Adaptado que começou com o objetivo de reabilitação para pessoas com algum tipo de deficiência, veio ganhando novos objetivos específicos como de inclusão, pois, por mais que o objetivo de muitos (as) participantes não venha a ser o de se tornar um atleta de alto rendimento, como vemos nas paralímpiadas, a adaptação sugerida no esporte tem a intenção de que mais pessoas possam praticá-lo, focando sempre em suas potencialidades e não em suas limitações.

Objetivou-se trabalhar os conteúdos das aulas 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 voltadas para a aprendizagem sobre vôlei sentado, goalball, futebol de 5 e bocha de modo que os (as) alunos (as) conseguissem pensa-lo de forma crítica e pudessem também vivenciar sua prática. Foram oportunizadas outras problemáticas como nas perguntas: esse esporte tem grande divulgação nas mídias? Se não, por qual motivo isso não acontece? Qual a relação do esporte adaptado que está sendo vivenciado com as paralímpiadas, você tem algum ídolo paralímpico? Qual a relação do esporte adaptado com a inclusão?

Para que a prática acontecesse foi necessário fazer algumas adaptações na quadra. Todas as atividades de iniciação propostas seguiram um conceito pedagógico de progressividade, partindo do mais fácil ao mais difícil. A partir dessa premissa foi apresentada para os (as) alunos (as) uma sequência de atividades de iniciação. Assim como Silva (2022), compreendemos que há, na prática dos esportes adaptados da escola, contribuições relevantes para inclusão educacional, propondo-se oportunizar o respeito às diferenças e contrapondo a ideia de incapacidade, dialogando efetivamente com as práticas inclusivas.

No primeiro momento os (as) alunos (as) foram levados para fazer um reconhecimento do espaço onde iriam se desenvolver as aulas, buscando assim pontos de referência dentro da quadra. Os (as) participantes puderam comparar as dimensões da quadra, da rede, da bola e realizaram deslocamentos. Caminharam entre as demarcações de cada esporte adaptado para que se

apropriassem do espaço de jogo, onde foram lhes apresentadas as regras básicas das modalidades. Foi proporcionado a vivência com os olhos vendados. Eles (as) puderam desbravar os terrenos da escola, percebendo como as pessoas com deficiência visual se locomovem.

Como atividade para casa foi solicitado que os (as) estudantes assistissem aos vídeos disponibilizado no grupo do whatsapp e fizessem pesquisa sobre as regras e fundamentos de cada modalidade para um debate na próxima aula.

Foram utilizados matérias como: balão de festa, fita zebra, fita gomada; rede de vôlei, bolas de basquete envolvidas com sacos plásticos com o objetivo de emitir som, vendas. Como forma de iniciação foram realizados mini jogos, brincadeiras, simulação dos fundamentos do jogo e o esporte adaptados com suas regras oficiais. A sensação para eles (as) de estarem participando do jogo foi de estar descobrindo algo novo e desafiador. Muitos que achavam que não conseguiam se destacar em esportes como vôlei, futebol e basquete, conseguiram se sair muito bem nas atividades, chegando a comentar que acharam o seu esporte favorito.

Foi percebido que alguns alunos (as) ficaram tentando retirar a venda dos olhos para arremessar ou defender e isso gerou um pouco de discussão na aula. Alguns praticantes se mostraram impacientes em permanecer muito tempo com os olhos vendados.

Alguns alunos (as) ficaram reclamando por perceberem outras pessoas tirando a venda para obter vantagens. Os (as) alunos(as) que já tinham experiência com o futebol tradicional relataram como tinham achado difícil jogar com os olhos vendados, e como as pessoas com deficiência visual são boas em um esporte agora considerado por eles (as) tão difícil. Os exercícios proporcionaram com que os (as) praticantes manuseassem a bola nos mais diversos planos do corpo, criando intimidade com a mesma.

No final de cada aula tivemos uma roda de conversa, através dos seguintes questionamentos: vocês gostaram de praticar a modalidade? Essas vivências, mesmo de forma lúdica, trouxe uma sensação de pertencimento à equipe? As pessoas com deficiência têm capacidade de praticar esporte como as outras pessoas? Você se sentiu melhor ou achou mais fácil praticar essa modalidade?

Na décima primeira aula, com o objetivo de atender ao terceiro objetivo específico, tivemos a entrega do questionário avaliativo contendo cinco perguntas. O questionário avaliativo trouxe os seguintes questionamentos: 01-Depois de estudar a unidade temática sobre Esportes Adaptados você conseguiu aprofundar o seu conhecimento sobre o tema? 02-Quais cuidados e atitudes devemos oferecer as pessoas para gerar inclusão e combater qualquer atitude de exclusão? 03-Você acha que as aulas de Educação Física proporcionaram

um maior entendimento sobre a relação do Esporte Adaptado com a inclusão? 04-A sua definição sobre inclusão, e suas atitudes com o objetivo de ter ações inclusivas, mudaram depois das aulas sobre o tema? 05-Você acha importante abordar o tema esporte Adaptado e inclusão no Ensino Médio?

Nele os (as) alunos (as) deixaram suas contribuições sobre o que acharam da unidade didática proposta nas aulas. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidaram a importância e permanência do tema, como podemos perceber no depoimento dos (as) estudantes.

Na décima segunda aula, ocorreu a realização da culminância em sala de aula. Eles (as) participaram de um cliço de sentimentos, onde os mesmos tiveram que escrever em um pedaço de papel com no mínimo uma palavra, o que sentiram durante os encontros. Depois os relatos foram fixados em cartolina e expostos.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos através do estado da arte que muitos estudos direcionam a inclusão apenas a pessoa com deficiência, esse direcionamento único e fragmentado poderá levar os (as) docentes a não ministrarem temas como inclusão por não terem em suas salas de aula alunos (as) com algum tipo de deficiência, levando também os (as) estudantes a perceberem a inclusão de forma restrita.

A BNCC (2018) recomenda o aprofundado dos temas estudados no Ensino Fundamental para o Ensino médio. Através do questionário diagnóstico, as respostas obtidas trouxeram a confirmação de que a grande maioria dos (as) estudantes não tiveram acesso ao conteúdo em séries anteriores, sendo assim, correriam o risco de terminar a Educação Básica sem ter contato com o tema.

Desenvolvemos uma unidade didática sobre esporte adaptado dentro de uma perspectiva inclusiva utilizando o máximo de modalidades possíveis dentro de uma unidade didática, que possibilitou uma maior riqueza de conhecimentos aos (as) alunos (as). Aguçando o interesse pelos Esportes Adaptados que em suas visões, eram praticados apenas por pessoas com deficiência e não tinha relação direta com outros temas como a inclusão. Tivemos o envolvimento de alunos (as) que não estavam participando das aulas de Educação Física em semestres anteriores, e que nitidamente estavam se sentindo incluídos nas aulas.

Constatamos nas respostas do questionário avaliativo um novo olhar para as pessoas com deficiência, ao perceberem suas potencialidades e não mais somente suas dificuldades. Ocorreu também um despertar, admiração e reconhecimento do outro pelas suas diferenças. Os (as) educandos conseguiram aumentar o seu entendimento sobre inclusão de modo a associá-la a situações pertinentes de suas vidas, e o Esporte Adaptado serviu de ferramenta para que

esse entendimento acontecesse.

O julgamento antecipado pelo desconhecimento do conteúdo, por acreditarem que o tema está relacionado ou vinculado apenas as pessoas com deficiência pode despertar o desinteresse de muitos (as) pela temática.

Notei-me tentando construir a Educação Física dentro de propostas pedagógicas que aludem para a educação inclusiva, dentro de uma efetiva cooperação em aprender junto com os (as) estudantes o universo de possibilidades que o Esporte Adaptado tem para oferecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, P.F. de. **Desporto Adaptado no Brasil**: origem, institucionalização e atualidades; Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BARRETO, M.A.; FRANCISCO, E.A.; VALE, L.H. Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física escolar. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 17, p.530-545, 2014.

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

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação Física e esporte adaptado: História, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.

CUNHA, L.M. **O Esporte Adaptado como Conteúdo nas aulas de Educação Física**. 2013. 176f. Dissertação. Mestrado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2013.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008.

SCHMITT, B. D.; BERTOLDI, R.; LEDUR, J. A.; BEGOSSI, T. D.; MAZO, J. Z. Produção científica sobre esporte adaptado e paralímpico em periódicos brasileiros da educação física. **Kinesis**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2017. DOI: 10.5902/2316546427494. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/27494>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SILVA, J. P. V. **Esporte adaptado e inclusão**: tecendo olhares para as diferenças na formação docente. 2022. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE BASQUETEBOL

Bruno Gonzaga Teodoro¹

Lorraine Gomes Rezende²

Telma Sara Queiroz Matos³

Vickele Sobreira⁴

INTRODUÇÃO

O ato de ensinar é complexo e envolve diversos aspectos que acabam por influenciar sua prática. Errôneo seria pensarmos que podemos mensurar o aprendizado sem ao menos questionarmos o processo de ensino. Afinal um sem o outro não tem sentido, função e significado. Professores e estudantes são fundamentais neste processo e merecem o reconhecimento necessário por suas atuações.

O Esporte, sempre sofreu diversas críticas na Educação Física, desde aqueles que eram a favor de sua prática e visão primária até daqueles que buscaram lhe dar outro sentido e significado. Todas as maneiras de pensar foram contestadas e difundidas em diversos ambientes de formação e atuação do professor, mas talvez o que mais tenha sido (des) considerado em algumas discussões foi o seu poder pedagógico.

A metodologia da problematização se resume na busca de uma situação problema (no processo de ensino e aprendizagem) pelos/as estudantes, para que os/as mesmos/as descrevam tal situação de maneira que essa formulação conduza os educandos à uma solução pedagógica (Berbel, 2014). Desta maneira,

-
- 1 Doutor em Bioquímica, Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia – Cap UFU, Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento– NUCORPO, e-mail: bgt@ufu.br.
 - 2 Graduada em Educação Física, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia – FAEFI UFU, e-mail: lorrainegrezende@gmail.com.
 - 3 Doutora em Psicologia, Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO, e-mail: telmapsicoesporte@gmail.com.
 - 4 Doutora em Educação, Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia – Cap UFU, Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO, e-mail: vicksobreira@ufu.br.

a metodologia da problematização pode ser um elemento utilizado para que o Esporte possa ter um olhar mais pedagógico, já que coloca estudantes como protagonistas no processo educacional.

A partir da Metodologia da Problematização buscamos interpretar como era e como ficou a motivação de estudantes praticantes de Basquetebol. Saber os motivos que favorecem suas participações e permanências em aulas de Educação Física na escola é fundamental para a (re)avaliação da ação docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir de 1990, o Esporte passou a sofrer uma enxurrada de críticas a respeito de seu ensino e suas práticas nos mais diversos campos de atuação do professor de Educação Física.

Se interpretarmos o esporte como um fenômeno sociocultural, será possível analisar que sua prática envolve uma série de exigências básicas, com diferentes situações para as quais há necessidade de diversos participantes. O ato de ensinar uma prática esportiva implica certos cuidados pedagógicos, que podem influenciar diretamente o processo de aprendizagem (Nista-Piccolo; Toledo, 2014, p.09).

Portanto, a escola não tem mais espaço para propostas que reforcem o tradicionalismo educacional de repetições e submissões aos processo e conteúdos de ensino. Afinal, nesse tipo de processo de ensino e aprendizagem

O conhecimento é transmitido pelo professor sem a intencionalidade de criar situações de vínculo entre a experiência e o sujeito; é visto como um produto acabado, sem possibilitar aos sujeitos cognoscitivos sua construção, sua reelaboração com base nas experiências construídas historicamente. A avaliação do processo educativo segue critérios meramente quantitativos e classificatórios, não considerando as diferenças individuais, culturais e sociais, o que contribui para a exclusão dos que não se ajustam a esses critérios (Silva, 2012, p. 69).

Para Bento (2013, p.133), “não constitui novidade para ninguém a necessidade de recriar e tornar mais atraentes as formas de realizar a educação”. Ao lado da orientação pelo futuro e pelas necessidades sociais tem que haver igualmente espaço para os interesses e inclinações dos alunos” (Bento, 2013, p.133).

Algumas metodologias utilizadas durante as aulas podem diminuir as barreiras para um ensino mais significativo e participativo, aproximando os conteúdos e temas de ensino das realidades e contextos dos estudantes.

É necessário compreender que o/a estudante é agente participante, modificador e criador do processo pedagógico, e que quando o professor o/a coloca como foco do processo de ensino e aprendizagem os resultados obtidos se tornam mais amplos e qualitativos no ambiente escolar.

“As práticas pedagógicas participativas são aquelas em que a interação de professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental” (Brandl; Brandl Neto, 2016, p. 343).

Neste sentido, a metodologia da problematização (Berbel, 2014; Vilardi; Cyrino; Berbel, 2015) busca efetivar a autonomia e o protagonismo do aluno nas aulas.

A problematização requer que o participante do estudo localize e descreva suficientemente a situação de modo que a formulação conduza realmente à busca de solução. É possível até que não encontremos a solução completa, mas encontraremos, sem dúvida nenhuma, elementos para abrir um caminho para a solução (Berbel, 2014, p. 72).

Associado a esta alternativa, utilizamos um instrumento que mensura a motivação dos/as estudantes na tentativa de elucidar como a mudança na metodologia de ensino pode ser usada como maneira de estimulá-los/as à aumentarem seu interesse pelas aulas e consequentemente participarem verdadeiramente da mesma já que:

Na sociedade atual, a escola representa um dos principais espaços educacionais. Para alcançar seus objetivos, os alunos necessitam, além de compreender sua importância, motivar-se na busca pela aprendizagem. Sobre o assunto, Guimarães e Boruchovitch (2004) salientam que um estudante motivado apresenta interesse durante o processo de ensino-aprendizagem, envolve-se de forma persistente em tarefas desafiadoras (Pizani *et al.*, 2016, p.260).

Na iniciação esportiva de qualquer modalidade, percebe-se o comparecimento de questões relacionadas aos afetos. A Psicologia do Esporte pondera que tanto a falta como o excesso de emoção, podem trazer consequências aos seus praticantes. A falta dos afetos se confere facilmente quando a ação carece de engajamento, determinação e energia suficientes, falhando a reatividade necessária para que o desempenho esportivo seja adequado. Já o excesso se nota como contrário disto, quando o empenho e a reatividade ultrapassam o que é suficiente e esperado. Usualmente, isso pode ser mais bem designado como motivação (Barreira; Telles, 2019).

Para Weinberg e Gould (2017), a motivação pode ser definida simplesmente como a direção e a intensidade de nossos esforços. No entanto, Psicólogos do esporte e do exercício consideram a motivação a partir de diversos pontos de vista específicos, incluindo a motivação para realização, motivações intrínsecas e extrínsecas. Todas essas formas de motivação são elementos da definição mais geral de motivação, e que requer considerar o contexto esportivo bem como suas nuances.

Corroborando com Carbinatto e colaboradores (2017, p. 434), entendemos que a motivação é indispensável tanto para o iniciante quanto para

o atleta de alto nível, sendo esta, “um dos elementos mais importantes para a execução de qualquer atividade, independente da situação, ambiente ou conteúdo [...]”. Complementando, afirmam que “do ponto de vista pedagógico, motivar é estimular o aluno a aprender”. Sendo o professor, o responsável por buscar estratégias que favoreçam o estímulo de novos motivos para a permanência e melhoria das práticas dos/as estudantes.

Este estudo, interpretou a motivação de estudantes participantes de aulas de Basquetebol, de um projeto de ensino de um Colégio de Aplicação das séries finais do ensino fundamental antes a após o desenvolvimento de aulas organizadas a partir da Metodologia da Problemáticação.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado em um Colégio de Aplicação de uma Universidade Federal de Minas Gerais, como parte de um projeto de Iniciação Científica aprovado pelo CNPq (Edital nº 02/2018 PIBIC/CNPq/UFU) e pelo comitê de ética (CEP/UFTM-MG – 2565), intitulado “Formação e Atuação de Professores de Educação Física”. O objetivo central foi identificar como a motivação de participantes de um projeto de ensino esportivo se apresentava antes e depois de um semestre de aulas de Basquetebol estruturadas segundo a Metodologia da Problemáticação.

Participaram 11 estudantes do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, integrantes de um projeto de ensino esportivo oferecido no contraturno escolar. As aulas foram conduzidas com base na Metodologia da Problemáticação, fundamentada em Berbel (2014) e Vilardi, Cyrino e Berbel (2015). Nesse processo, os estudantes: (1) apropriaram-se de uma pergunta norteadora; (2) formularam e justificaram hipóteses; (3) buscaram provas para confirmar ou refutar suas ideias; (4) interpretaram e comunicaram resultados; e (5) avaliaram suas construções.

Na primeira e na última aulas aplicou-se a Escala de Motivação para a Prática de Atividades Físicas (MPAM-R – Ryan *et al.*, 1997), traduzida e validada por Gonçalves e Alchieri (2010). O instrumento contém 26 afirmações avaliadas de 1 (discordo completamente) a 7 (concordo completamente). A aplicação ocorreu individualmente em sala de aula, após explicação detalhada pelos pesquisadores.

Os questionários foram aplicados antes da primeira semana e após 17 semanas de intervenção. A interpretação dos dados baseou-se em cinco fatores: Diversão, Competência, Aparência, Saúde e Social. As respostas foram somadas dentro de cada fator para comparar os resultados antes e depois da intervenção. Utilizou-se estatística descritiva para análise geral e o teste t de Student para

amostras repetidas (bi-caudal, $p < 0,05$), considerando distribuição normal. As análises foram realizadas no software Prism GraphPad 8®. Os resultados foram apresentados por meio de gráficos e tabelas, facilitando a visualização das variações da motivação ao longo do semestre

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os estudantes aumentaram a motivação em pelo menos um fator: 73% em dois fatores, 45% em três, 18% em quatro e 9% em cinco (Tabela 01). Assim, a metodologia da problematização elevou o interesse dos alunos, contribuindo positivamente para o ensino e aprendizagem. A motivação esportiva resulta da interação entre expectativas, necessidades e interesses, influenciada por personalidade, desafios, tarefas atrativas e fatores sociais (Samulski, 2009).

Quadro 01: Percentual de alunos que aumentaram a motivação por números de fatores.

Aumento da Motivação por Número de Fatores	
Ao menos 01 fator	100%
Ao menos 02 fatores	73%
Ao menos 03 fatores	45%
Ao menos 04 fatores	18%
Ao menos 05 fatores	9%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

O fator diversão está relacionado com as seguintes afirmações no questionário: porque esta atividade me faz feliz; porque me sinto bem; porque gosto de praticar; porque acho estimulante; porque gosto do estímulo; porque é divertido; porque acho interessante. Neste estudo, podemos observar que 82% dos/as estudantes aumentaram sua motivação neste fator, enquanto 9% mantiveram e 9% diminuíram (Figura 1-A). Além disso, houve diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) antes e após a realização das aulas no semestre baseadas na Metodologia da Problematização (Figura 1-B).

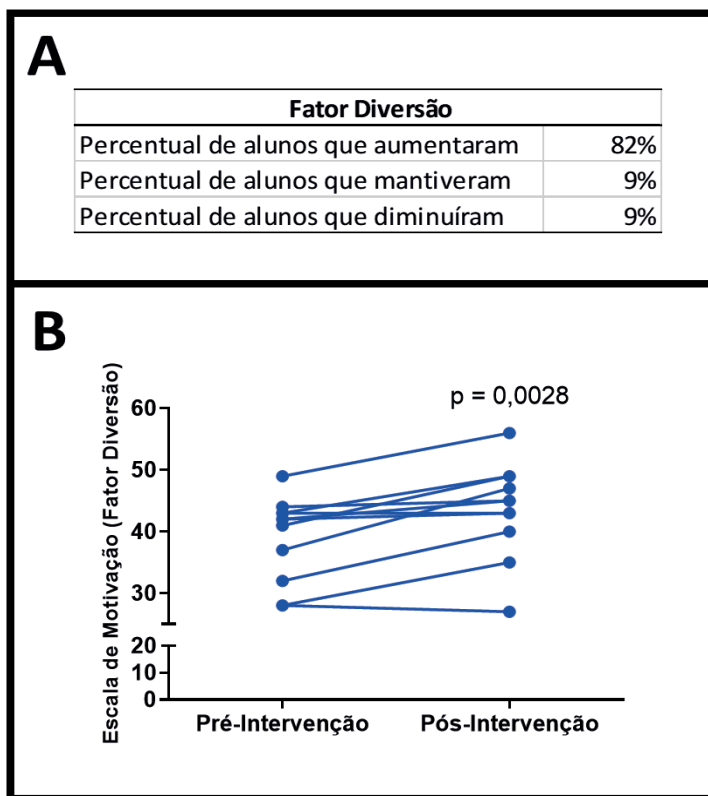


Figura 01: **A** - percentual dos alunos que aumentaram, mantiveram ou diminuaram a motivação segundo o fator diversão; **B** - Análise estatística (Teste T para amostras pareadas) do fator diversão antes e após a intervenção. Cada linha representa a evolução da escala de motivação para o fato diversão de cada aluno. $p < 0,05$ significa diferença estatística entre os dois momentos.

O fator competência tem relação com o(s) desafio(s) propostos para os/as estudantes durante as aulas (afirmações do questionário neste fator: porque gosto de atividades que me desafiam fisicamente; porque gosto do desafio; porque gosto de atividades desafiadoras). A relação com este fator mostrou que 45% dos/as participantes do estudo aumentaram sua motivação neste fator, enquanto 18% mantiveram e 36% diminuaram sua motivação (Figura 2-A). Apesar disso, não encontramos diferença estatisticamente significativa antes e após a realização das aulas orientadas pela problematização (Figura 2-B).

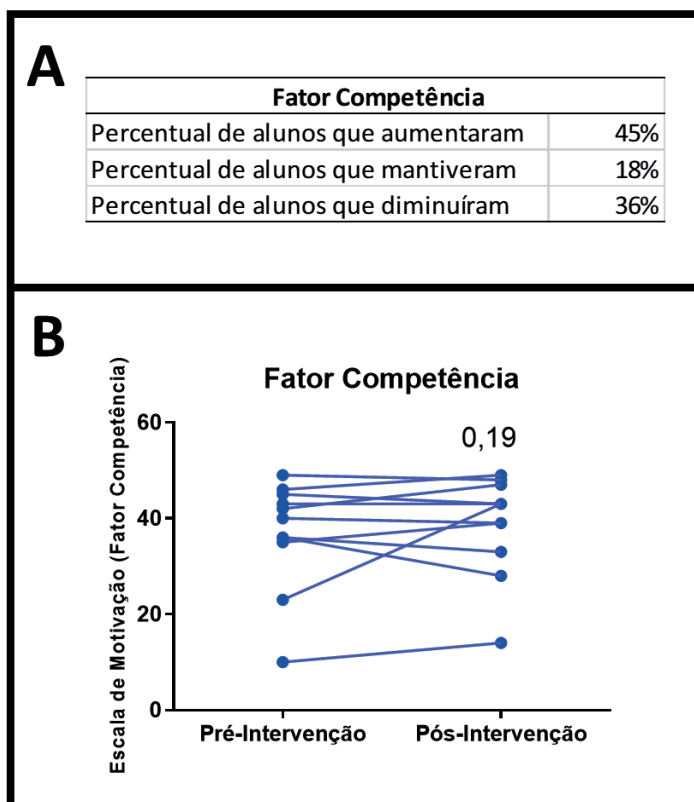


Figura 02: **A** - percentual dos alunos que aumentaram, mantiveram ou diminuiram a motivação segundo o fator competência; **B** - Análise estatística (Teste T para amostras pareadas) do fator competência antes e após a intervenção. Cada linha representa a evolução da escala de motivação para o fator competência de cada aluno. $p < 0,05$ significa diferença estatística entre os dois momentos.

Para Weinberg e Gould (2017) a melhor forma de compreender a motivação é considerar tanto a pessoa, sua personalidade, quanto a situação e o contexto, bem como o modo como esses aspectos interagem.

Entendemos aqui, que a heterogeneidade da turma pode ser um fator para explicar o comportamento da motivação neste fator. Nesta turma, tínhamos estudantes que já praticavam basquete há alguns anos e ao mesmo tempo estudantes que tinham acabado de iniciar na modalidade. Além disso, faixa etária variava de 12 à 15 anos de idade. Sendo assim, algumas soluções para os problemas encontrados podem ter ficado pouco motivantes para os/s estudantes que eram praticantes e muito motivantes para os recém-chegados na modalidade. Desta maneira, apesar dos problemas e soluções terem sido apresentados e discutidos pelos/as próprios/as estudantes da turma, pode ser

que atividade proposta tornou-se desafiadora para alguns/mas mas não para todos/as.

De acordo com Winterstein (2002) os motivos são construções hipotéticas, que são aprendidas ao longo do desenvolvimento humano e servem para explicar e nortear os comportamentos. As ações são explicadas pelas expectativas e pelas avaliações de seus resultados, bem como pelas suas consequências.

Destacamos Pizani *et al.* (2016) ao afirmarem que um ótimo grau de desafio proposto no desenvolvimento de atividades pode influenciar sobremaneira no interesse pela tarefa.

Além disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.111, citados por Galatti, 2006, p.56) apontam para a importância em considerar, dentre outros fatores, a heterogeneidade dos/as estudantes que serão submetidos/as a uma sequência de aulas afirmando que

[...] as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem [...].

O comportamento motivado possui uma relação direta com as características individuais. Ou seja, a personalidade, as necessidades e os objetivos de um/a estudantes, são fatores determinantes principais do comportamento motivado (Weinberg; Gould, 2017).

Torna-se de extrema importância a avaliação continuada e formativa da construção coletiva, podendo ser feita através da Metodologia da Problematização, a fim de que as atividades possam conter um constante aperfeiçoamento nos desafios propostos de acordo com a característica da turma.

Hirama e colaboradores (2014, p. 64) complementam a ideia de termos os/as estudantes e suas intenções, desejos e vontades como foco do processo de ensino e aprendizagem ao afirmarem que

A valorização do conhecimento do aluno também diz respeito aos anseios e desejos que cada aprendiz traz consigo. O que leva uma criança a ingressar numa escola de basquete, futebol ou vôlei? Será fazer cestas, gols ou cortadas? Provavelmente sim. Mas, caso não se permita que ela jogue ou se tal jogo não for adaptado ao seu nível de entendimento e desempenho, a possibilidade de fracasso é grande. [...] Quando provavelmente, faltou ao professor a sensibilidade em valorizar seus desejos e oportunizar jogos adaptados em que cada um consiga resolver os desafios adequados aos seus níveis e por fim terem sucesso (Hirama *et al.*, 2014, p. 64).

Galatti e colaboradores (2008) destacam que quando se inicia uma criança no Esporte, é preciso ter em mente que o Esporte é que se adequará a ela e não o inverso. O cuidado do professor deve sempre ser o de facilitar o acesso da criança

ao Esporte, variando e simplificando suas possibilidades, oferecendo situações de sucesso e desafios possíveis.

Todos esses cuidados podem contribuir para a permanência do(a) praticante na modalidade, pois ao conseguir sucesso na execução de determinadas tarefas e ações, o indivíduo tende a se sentir mais competente (Carbinatto *et al.*, 2017; Marante; Ferraz, 2006). Além disso, quando o/a estudante tem satisfação pela prática exercida há ampliação da sensação de “competência e autonomia”, o que resulta em mais dedicação e permanência na prática (Carbinatto *et al.*, 2017, p. 438).

O fator aparência se relaciona com a busca de mudanças na aparência física provocadas pela atividade física (afirmações no questionário neste fator: para melhorar minha aparência; para definir meus músculos; para melhorar minha forma física; porque quero perder ou manter meu peso; porque quero me sentir mais atraente). Neste fator apenas 36% dos/as estudantes aumentaram sua motivação, enquanto 36% mantiveram e 27% diminuíram (Figura 3-A). Além disso, não foi possível observar diferença estatística antes e após as aulas, baseadas na Metodologia da Problemática, que foram realizadas (Figura 3-B).

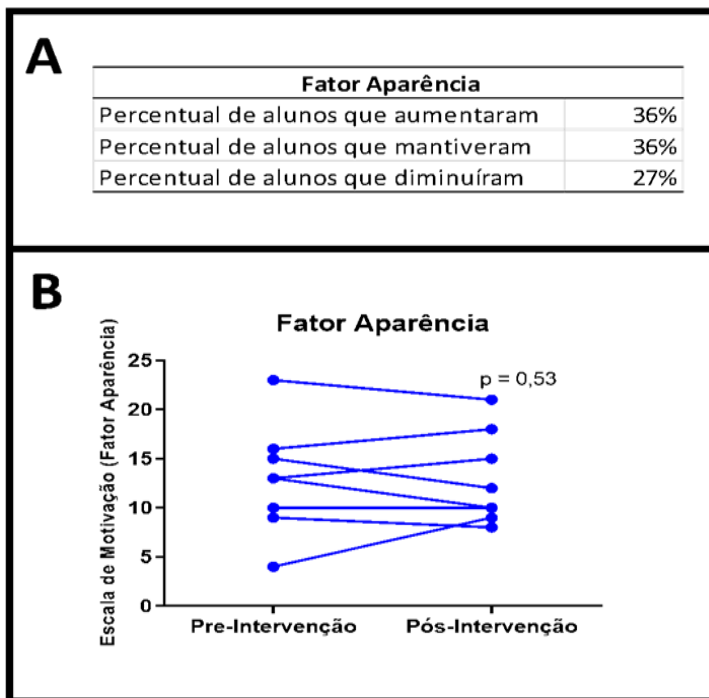


Figura 03: A - percentual dos alunos que aumentaram, mantiveram ou diminuíram a motivação segundo o fator aparência; B - Análise estatística (Teste T para amostras pareadas) do fator aparência antes e após a intervenção. Cada linha representa a evolução da escala de motivação para o fator aparência de cada aluno. $p < 0,05$ significa diferença estatística entre os dois momentos.

O cuidado do professor, com este aspecto, deve acontecer no sentido de verificar se as tendências que podem aparecer relacionadas a aparência, estão associadas a cuidados com a boa saúde ou com pressões e veiculações de modismos midiáticos que podem gerar patologias graves em crianças e adolescentes.

É importante destacar que a prática esportiva proporciona saúde e atrai praticantes pelo bem estar de muitos aspectos pessoais. Além disso, a forma física ou imagem corporal são algumas das razões pelas quais o esporte atrai seus/as praticantes (Carbinatto *et al.*, 2017).

O fator saúde se relaciona com as seguintes questões do questionário: para manter minha saúde; para estar fisicamente saudável; para melhorar minha saúde cardiovascular; para ter mais energia; para manter minha saúde e bem-estar; porque quero ser fisicamente saudável, porque quero ter resistência e saúde. Neste fator apenas 27% dos/as estudantes aumentaram sua motivação, enquanto 27% mantiveram e 36% dos alunos diminuiram (Figura 4-A). Além disso, também não foi possível observar diferença estatística antes e após o período de aulas focadas na Metodologia da Problemática (Figura 4-B).

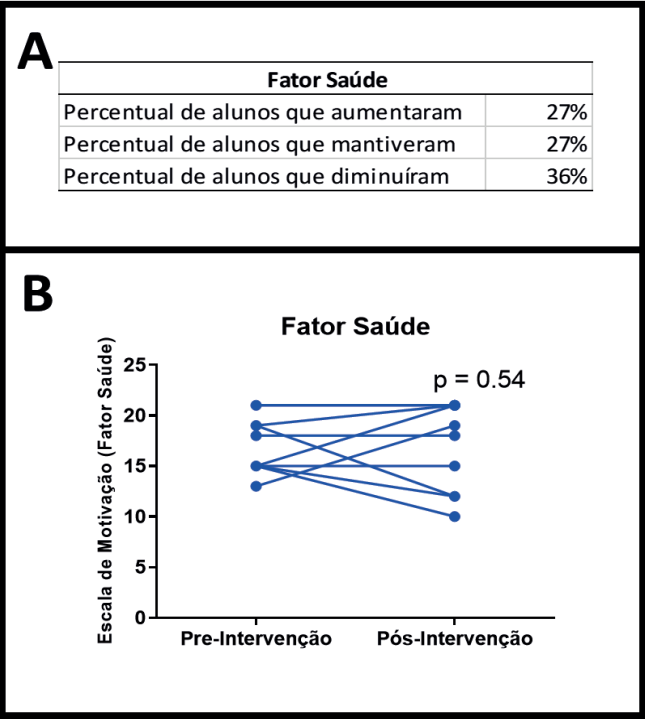


Figura 04: **A** - percentual dos alunos que aumentaram, mantiveram ou diminuiram a motivação segundo o fator saúde; **B** - Análise estatística (Teste T para amostras pareadas) do fator saúde antes e após a intervenção. Cada linha representa a evolução da escala de motivação para o fator saúde de cada aluno. $p < 0,05$ significa diferença estatística entre os dois momentos.

O tema saúde ganhou grande destaque no Brasil e no mundo, com forte presença em programas de TV, revistas, jornais especializados e redes sociais, além do aumento expressivo da produção acadêmica sobre o assunto.

Na Educação Física, a relação entre exercício físico e saúde sempre foi um campo de grande interesse científico, reforçando no imaginário popular a associação direta entre atividade física e melhora da saúde. Consequentemente, muitos pais e responsáveis têm buscado inserir crianças e adolescentes em práticas corporais com essa finalidade. Entretanto, a motivação dos jovens deve ser considerada na escolha da atividade, pois influencia diretamente a aderência e a permanência na prática.

Segundo Samulski (2009), pessoas sentem-se mais motivadas quando são valorizadas e percebem-se competentes, sendo fatores como autoestima, percepção de competência e autocontrole determinantes nos processos motivacionais. No presente estudo, observou-se que o fator saúde não foi motivador para os/as estudantes, o que indica que, mesmo reconhecendo os benefícios da atividade física, outros fatores foram mais determinantes para seu engajamento.

Esse dado é relevante, pois mostra que elementos motivacionais diversos devem orientar a escolha da prática pelos responsáveis, favorecendo a continuidade dos/as participantes.

Uma possível explicação para a baixa motivação relacionada à saúde é o foco das aulas, centradas majoritariamente nos aspectos técnicos e táticos do Basquetebol, não enfatizando saúde ou aparência. Além disso, o projeto ocorre apenas uma vez por semana, o que pode gerar entre os/as estudantes a percepção de que essa frequência não é suficiente para promover mudanças relevantes nesses fatores.

Apesar disso, estudos mostram que adolescentes frequentemente associam esportes e exercícios à melhoria do condicionamento físico, promoção da saúde e obtenção de um “corpo bonito” (Almeida *et al.*, 2011). Nesse sentido, cabe ao professor orientar conceitos, expectativas e limites, promovendo caminhos saudáveis de prática e evitando interpretações inadequadas que possam gerar comportamentos prejudiciais.

O fator Social analisou as seguintes afirmações: porque quero estar com meus amigos; porque quero conhecer pessoas novas; porque gosto de realizar esta atividade com outros; para estar com outras pessoas interessadas nesta atividade. Foi possível verificar que 55% dos alunos aumentaram sua motivação neste fator, enquanto 18% mantiveram e 27% diminuíram (Figura 5-A). Além disso, houve diferença estaticamente significativa antes e após a realização das aulas (Figura 5-B).

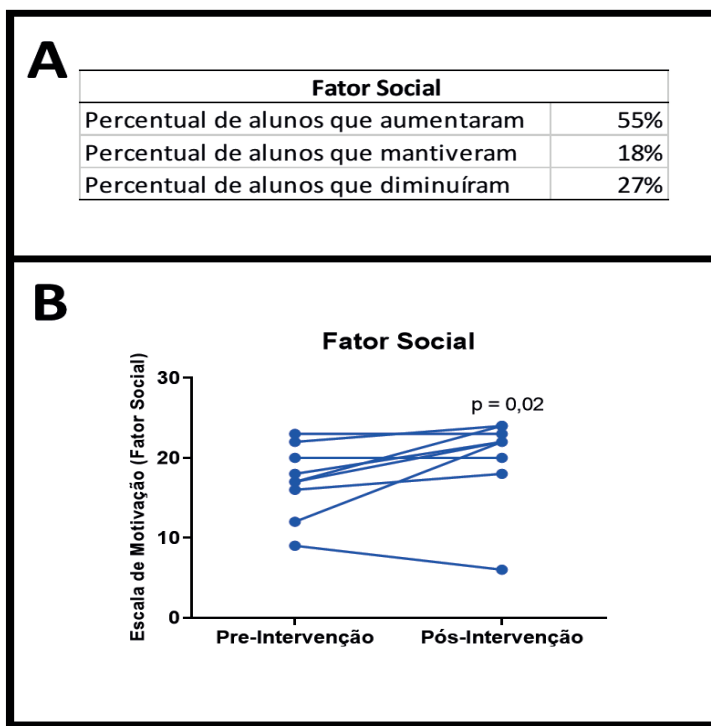


Figura 05: **A** - percentual dos alunos que aumentaram, mantiveram ou diminuíram a motivação segundo o fator saúde; **B** - Análise estatística (Teste T para amostras pareadas) do fator social antes e após a intervenção. Cada linha representa a evolução da escala de motivação para o fator social de cada aluno. $p < 0,05$ significa diferença estatística entre os dois momentos.

Sabemos que as relações sociais são de extrema importância para sensação de pertencimento ao grupo (especialmente para escolares na idade dos participantes deste estudo de 12 a 14 anos) e por consequência, podem influenciar de maneira positiva o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, trazemos a seguinte reflexão:

A escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção (Lima, 2016, p.34).

O Esporte possui objetivos claros em relação às questões socioeducativas (Galatti; Paes, 2006; Galatti *et al.*, 2008). Seu desenvolvimento nas aulas possibilita discutir princípios, valores e comportamentos; promover empatia; incentivar participação, inclusão, diversificação, coeducação e autonomia; além de favorecer relações inter e intrapessoais. Também permite relacionar o

esporte ao cotidiano dos/as estudantes, aproximando a aprendizagem da vida em comunidade (Galatti *et al.*, 2008).

Durante as aulas, os/as participantes levantavam questionamentos e problemas, criando um espaço em que todos podiam ouvir, debater e formular hipóteses coletivas de solução. Esse processo gerou um ambiente acolhedor, favorecendo que os/as estudantes se conhecessem melhor. Nessas interações, cada um/a pôde reconhecer suas dificuldades e potencialidades, além de propor apoio mútuo diante dos desafios identificados.

Mesquita (2006), ao utilizar estratégias coletivas e interativas no ensino do Voleibol, constatou aumento da motivação e melhoria nas condições de execução técnica e tática. De modo semelhante, nas situações de intensa socialização observadas neste estudo, a empatia diante dos problemas dos/as colegas pode ter se ampliado, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais tranquilo, produtivo e colaborativo.

Assim, o fator social exerceu papel significativo ao fortalecer o diálogo aberto e qualificado, essencial ao processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÕES

O uso de estratégias pedagógicas que facilitam a vivência e as experiências dos/as estudantes nas práticas esportivas é fundamental. Somado a isso, é preciso que o professor esteja sempre com um olhar mais aprimorado para o/a educando/a, afim de perceber as possibilidades de atingir o maior número de rotas que eles/as possam acessar.

Indiscutível é que, a motivação é um fator parceiro na caminhada do ensino e da aprendizagem, pois ela facilita a permanência e a disposição do/a estudante nas práticas oferecidas. A motivação proporciona objetivos, engendra simbolicamente o alvo ao qual se deseja atingir e constitui uma maneira de compreender a ação.

Ao estabelecer uma relação mais próxima com os/as estudantes nos processo de ensino e aprendizagem ampliamos as possibilidades de identificação, avaliação e resolução dos empecilhos que possam surgir nessa caminhada e os benefícios serão sempre amplos. Ensinar não é uma via de mão única, assim como aprender também não.

Só estarão engajados com essa proposta, professores que estiverem dispostos a repensar a pedagogia adotada e a ver os/as estudantes como atores ativos no processo educacional, reconhecendo suas vontades, desejos, necessidades, potencialidades e percebendo a motivação como caminho indispensável para melhores resultados no desenvolvimento de suas aulas.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, A. B. *et al.* Percepção discente sobre a educação física escolar e motivos que levam a sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 10, n. 2, 2011, p. 109-116.
2. BARREIRA, C. R. A.; TELLES, T. C. B. **Reflexões sobre a violência no esporte**. In: Rubio, Kátia; Camilo, Juliana A. de Oliveira. Laços. São Paulo, 2019.
3. BENTO, J. O. **DESPORTO**: discurso e substância. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física/ UNICAMP – Centro de Estudos Avançados. Coleção CEAv Esporte, 2013.
4. BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.
5. BRANDL, C. E. H.; BRANDL NETO, I. A Educação Física escolar e as práticas pedagógicas participativas. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.) **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 339-360.
6. CARBINATTO, M. V. *et al.* Pedagogia do Esporte e motivação: discussão à luz da opinião de ginastas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2017 Abr-Jun; 31(2):433-46.
7. GALATTI, L. R. **Pedagogia do esporte**: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. 138p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.
8. GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Fundamentos da Pedagogia do Esporte no Cenário Escolar. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v.6, n. 9, jul/dez. 2006.
9. GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do Esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos Jogos Esportivos Coletivos. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 6, ed. Especial, p. 397-408, jul. 2008.
10. GONÇALVES, M. P.; ALCHIERI, J. C. Adaptação e validação da escala de motivação à prática de atividades físicas (MPAM-R). **Avaliação Psicológica**, Riberião Preto, 2010.
11. HIRAMA, L. K. *et al.* Propostas interacionistas em Pedagogia do Esporte: aproximações e características. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 12, n.4, p. 51-68, out/dez. 2014.
12. LIMA, T. C.. **Socialização nas aulas de Educação Física**: contribuições para o desenvolvimento moral. 2015. Monografia apresentada ao curso e Pós-Graduação em Educação Física na Educação Básica da Universidade Estadual de Londrina, 2016.

13. MARANTE, W. O.; FERRAZ, O. L. Clima Motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 3, p.201-216, set/dez. 2006.
14. MESQUITA, I. Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. **Pedagogia do esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 327-344.
15. NISTA-PICCOLO, V. L.; TOLEDO, E. (Orgs.). **Abordagens pedagógicas do esporte**: modalidades convencionais e não convencionais. Campinas, SP: Papirus, 2014.
16. PIZANI, J. *et al.* (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 38, n.3, p.259-266, 2016.
17. SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte**: conceitos e novas perspectivas. Manole, 2009.
18. SILVA, E. F. As práticas pedagógicas de professores da Educação Básica: entre a imitação e a criação. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou**: que mude a formação de professores! 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 61-82.
19. VILARDI, M. L.; CYRINO, E. G.; BERBEL, N. A. N. **A problematização em educação em Saúde**: percepções dos professores tutores e alunos. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
20. WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e exercício**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
21. WINTERSTEIN, P. **A motivação para a atividade física e para o esporte**. Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência. Uma Abordagem mutidisciplinar. Porto Alegre: Artmed. 2002.

DESLIZAMENTOS, VOOS E ENFRETAMENTOS DA ANSIEDADE E DEPRESSÃO COM AS PRÁTICAS DE AVENTURA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Marcelo Paraíso Alves¹

Evandro Jesus Ferreira²

Cassio Martins³

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência possui sua origem em um projeto de extensão/pesquisa que possui como centralidade as práticas de saúde no cotidiano de uma escola pública federal no interior do Estado do Rio de Janeiro. O referido projeto se desenvolveu a partir do segundo semestre de 2022 e teve sua finalização em dezembro de 2024.

O projeto supramencionado possuiu um caráter híbrido, pois foi concebido como um pensamento de fronteira, sendo caracterizado pela interdisciplinaridade e interprofissionalidade, visto que apesar de partir do campo da Linguagem (Educação Física, Letras e Música), extrapolou as ações propostas pelas disciplinas mencionadas ao ampliar sua interlocução com as áreas da Assistência Social e da Psicologia.

Tal ampliação se deu em decorrência da lógica estabelecida pela Promoção da Saúde⁴ no cotidiano escolar e a relação como cenário de Pós Pandemia (Silva; Rosa, 2021; Melo *et al.*, 2022), tendo em vista que os dados do Boletim Epidemiológico publicado pela Secretaria de Vigilância em Saúde em 2021 apresentavam a estimativa de que aproximadamente 700 mil pessoas

1 Professor Titular do IFRJ. Doutor em Educação pela UFF. E-mail: marcelo.alves@ifrj.edu.br.

2 Professor da Prefeitura Municipal de Barra Mansa e da Prefeitura de Rio das Flores. Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo UniFOA. E-mail: evandrojf@gmail.com.

3 Professor da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Doutorando em Educação Física pela UFRJ. E-mail: professorcassio@hotmail.com.

4 Promoção da Saúde é concebida como “[...] processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo” (Heidmann, 2006, p. 353).

suicidam anualmente, sendo parte significativa de jovens com faixa etária entre 15 e 29 anos de idade (Brasil, 2021).

Do mesmo modo, os dados apontam que a ausência da rotina escolar possa ter contribuído para o tempo de exposição à tela e decorrente inversão de horário do sono, além de outros impactos, como o isolamento social, fatores determinantes para o aumento dos sintomas de ansiedade e depressão (Vasquez *et al.*, 2022).

Ao considerar o exposto, cabe frisar que o setor Técnico Pedagógico em articulação com parte do corpo docente do Núcleo Comum do Curso de Automação Industrial do IFRJ do campus Volta Redonda, perceberam o número crescente de casos de adolescentes em estado de ansiedade e depressão, o que remeteu o coletivo a pensar estratégias para enfrentar o cenário apresentado.

Nesta linha de pensamento, o projeto foi concebido na perspectiva da ampliação das experiências de estudantes para além da oralidade e da escrita. O projeto foi pensado a partir de seis espaços de oficinas: equilíbrio, onde o *Slackline* ocupava o espaço central; Voo e queda, experiência do corpo solto no espaço sendo a tirolesa a atividade principal; o deslizamento que nos permitiu trabalhar a velocidade; a escalada e o rapel com o enfrentamento da altura; e por fim, os jogos de vertigem⁵ (Caillois, 1990). Tais ações objetivavam produzir outras formas de ser e estar no mundo, proporcionando maneiras outras de cuidado co-labor-ativo.

Assim, partindo da noção de Promoção da Saúde que a entende como responsabilidade coletiva, isto é, como um desafio para produção de outros sentidos, onde a ação de cuidar do corpo se dá como uma “[...] desinstitucionalização do cuidado, na medida em que implica a construção de redes de cuidado compartilhado e territorializado em saúde mental [...]”, pois nos movimentos micropolíticos, as mudanças parecem ser melhor operacionalizadas (Ferreira *et al.*, 2017, p. 280).

Desse modo, o estudo e obviamente o desenvolvimento do projeto caminhou em direção da noção da ecologia dos saberes e da noção de Bem Viver, pois conforme nos ensina Mollo (2011, p. 30-31), “[...] *Vivir Bien entre nosotros, es una convivencia comunitaria con interculturalidad y sin asimetrías de poder, no se puede Vivir Bien si los demás viven mal*”.

Ao considerar o exposto e as práticas desenvolvidas no projeto investigado, salientamos que a noção de saúde neste estudo busca inspiração na ecologia dos saberes e da noção de Bem Viver, conforme nos ensina Acosta (2019, p. 25), pois

5 *Ilínx* – jogos que buscam a centralidade das ações na vertigem. O intuito dos jogos é retirar a estabilidade e a percepção do corpo humano, ou seja, busca-se atingir uma espécie de espasmo, transe, afastamento súbito da realidade. Essa atividade pode ser encontrada tanto em crianças, como nos adultos (Caillois, 1990).

tal noção “[...] não pode ser simplesmente associado ao “bem-estar ocidental”, há que recuperar a cosmovisão dos povos e nacionalidades indígenas”, visto a necessidade de respeitar os diversos saberes, exercitar a horizontalidade do poder, o que acarreta o entendimento que a responsabilidade pela promoção da saúde de uma comunidade é do coletivo que a compõe.

Outro aspecto relevante do trabalho emerge da problematização sobre a terminologia utilizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Práticas Corporais de Aventura, propondo o uso de Práticas de Aventura. Tal proposição terminológica e prática, contudo, não ignora o diálogo necessário com os documentos curriculares oficiais. Ao propor as Práticas de Aventura como eixo condutor de um projeto de promoção da saúde, estabelecemos um tensionamento criativo com a BNCC. Se, por um lado, a BNCC (Brasil, 2018) organiza tais vivências no componente de Educação Física sob a nomenclatura Práticas Corporais de Aventura, nossa intervenção busca ressignificar e ampliar esse universo.

Ao operacionalizá-las, mobilizamos e extrapolamos competências gerais previstas na Base, em especial a Competência 8 (Autoconhecimento e cuidado com a saúde física e emocional), ao criar um espaço seguro para o enfrentamento de medos e a construção da autoconfiança; e a Competência 9 (Empatia e cooperação), ao fomentar a confiança no outro e o cuidado coletivo durante atividades como a tirolesa e a construção dos carrinhos de rolimã. Dessa forma, o projeto não se limita a aplicar a BNCC, mas a efetivá-la de forma crítica e contextualizada, demonstrando como o currículo prescrito pode ser ponto de partida para uma criação cotidiana que responda às urgências do mundo vivido, transformando-o em um verdadeiro ‘currículo que acontece’.

Destarte, o objetivo deste trabalho foi visibilizar as práticas de aventura desenvolvidas em duas oficinas: oficinas - Voo e queda: a necessidade do equilíbrio recuperado; e a oficina – Tirolesa: o medo e a confiança no outro. Salienta-se que o deslizamento nos permitiu trabalhar a velocidade e as ações coletivas que produziram um modo de cuidado de si e do outro atravessada pelo convívio social.

DESENVOLVIMENTO

Os *Praticantespensantes*⁶ da pesquisa

A pesquisa teve como centralidade os ‘*praticantespensantes*’ do Instituto Federal do Rio de Janeiro *campus* Volta Redonda (IFRJ-CVR), especificamente do Curso Técnico em Automação Industrial.

6 A noção segue as discussões da professora Inês Barbosa de Oliveira (2012) que rompe com a ideia de que somos passivos, pois entende que os seres humanos são praticantes que criam conhecimentos a partir dos produtos que chegam até eles, portanto, *praticantespensantes*.

O *campus* Volta Redonda por estar situado no Vale Médio Paraíba Fluminense, em uma região caracterizada como Polo Industrial, atua privilegiando a área técnica e tecnológica. Atua em três turnos, atendendo aproximadamente 900 estudantes nos cursos técnicos de nível médio integrado em Automação Industrial; dois cursos concomitantes/subsequentes ao Ensino Médio: Eletrotécnica e Metrologia. O IFRJ-CVR possui ainda dois cursos na área de Licenciatura, especificamente em Matemática e o outro em Física. No que versa a oferta no nível de pós-graduação, o campus oferece um curso *lato sensu* com Especialização em Ensino de Ciências e Matemática e também se configura como sede do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física articulado com a UFF.

Diante do exposto, cabe frisar que os(as) estudantes do Curso Técnico em Automação Industrial foram os *‘praticantespensantes’* que participaram do projeto intitulado “Múltiplas linguagens, interprofissionalidade e as possíveis práticas de saúde no cotidiano de uma escola pública”.

Outro aspecto relevante a ser ressaltado foi a participação de 30 estudantes por semestre, sendo estes oriundos(as) dos sete períodos que constituem o referido curso. Considerando ser um estudo desenvolvido com seres humanos, o trabalho foi aprovado pelo comitê de ética sob o registro CAAE: 32588914.9.0000.5237.

Pressupostos Políticoepistemológicos

O presente relato de experiência buscou inspiração nos estudos *‘nos/dos/com’* os cotidianos privilegiando duas ações complementares: primeiro, as práticas ordinárias fundadas nas ideias de Certeau (1994); segundo, na razão estético expressiva como uma racionalidade potente para intervir e promover transformações nos cotidianos escolares (Santos, 2006).

Para tanto, o intuito foi de mergulhar nas práticas cotidianas, desvelando o modo como os praticantes *usamfazem* as múltiplas maneiras de promover a saúde no/do IFRJ *campus* Volta Redonda.

Partindo da lógica de que estamos sempre envolvidos nos processos de pesquisa, salientamos que não se trata aqui de estudar sobre os cotidianos, mas assumir a implicação na construção desse processo, o que Ferraço (2003) no ensina por meio das pesquisas com os cotidianos, porque estamos sempre mergulhados neles.

Frisar o posicionamento *‘políticoepistemológico’* supramencionado, se deve pela aproximação ao debate promovido pela professora Inês Barbosa de Oliveira (2013, p. 375) ao discutir o termo *‘políticaprática’*. De acordo com a autora, “[...] não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada”, o que nos remete a pensar a partir da mesma lógica o caráter político e epistemológico.

Desse modo, salientamos que temos realizado no cotidiano do Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Física e Corporeidade o uso do termo Práticas de Aventura (Sombra; Alves, 2022; Sombra; Martins; Alves, 2023; Alves, 2024) em detrimento das Práticas Corporais de Aventura, conforme sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Tal opção – Práticas de Aventura – tem como gênese o entendimento de que, ao mergulhar nas tantas redes educativas com múltiplos ‘*praticantespensantes*’ criando diversos ‘*conhecimentossignificações*’, torna-se difícil a aproximação de um conceito fundado em uma lógica matricial, pois Oliveira (2012) nos chama a atenção para o fato de que os *praticantespensantes* operam a partir da tessitura de conhecimentos em redes por que se constituem de todas as experiências individuais e coletivas que estão imersos, portanto uma lógica que pensa as singularidades dos processos produzidos.

Do mesmo modo, Manske (2022, p. 13) ao problematizar o conceito Práticas Corporais, salienta que apesar do conceito ter sido utilizado em diversos estudos e pesquisas na literatura da Educação Física brasileira, tal noção possui a sua constituição marcada por um caráter heterogêneo (Lazzarotti Filho *et al.*, 2010), dificultando que o termo seja “[...] considerado como conceito por um viés científico ou linguístico [...]”.

Outra inferência que buscamos para a oposição ao uso do termo Práticas Corporais emerge das discussões de Kunz (1991). O autor afirma que o conceito de cultura corporal se configura como tautologia, pois não existe uma cultura humana produzida pelo ser humano que não tenha como gênese o corpo.

Seguindo esse pensamento, entendemos que o termo Prática Corporal também reproduz essa lógica se compreendermos que não há prática que não tenha como gênese o corpo, portanto, afirmar que há uma prática, que seja corporal, torna-se um pleonismo.

Assim, ao pensar as práticas educativas do projeto investigado e da noção de tessitura de conhecimentos em redes, optamos por usar a noção de Práticas de Aventura. Tal noção parte das discussões de Mayol (1996, p. 40), que concebe a Prática como “[...] um elemento decisivo para a identidade dos ‘*praticantespensantes*’ ou de um grupo, visto que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede de relações inscritas no ambiente”, portanto, fica evidente a relação da prática com a dimensão da cultura, como nos ensina o autor:

Esta é uma combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida, de elementos cotidianos concretos (menu gastronômico) ou ideológicos (religiosos, políticos), ao mesmo tempo **passados por uma tradição** (de uma família, de um grupo social) e **realizados dia a dia através de comportamentos que traduzem uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural**, da mesma maneira que a enunciação traduz na palavra fragmentos de discurso (Mayol, 1996, p. 39-40) – **Grifos dos autores.**

Isto posto, fica-nos evidente a redundância do termo Prática Corporal, visto que ao privilegiar a noção de Prática, a entendemos em relação direta com a cultura em que está sendo produzida, isto é, toda cultura por ser uma ação humana só é possível por meio do corpo, o que nos remete ao entendimento que o uso do termo prática corporal resguarda uma redundância.

Situado o termo Práticas de Aventura, torna-se imprescindível reconhecer que os procedimentos realizados pelos *praticantepensantes* da pesquisa, são concebidos como sujeitos ordinários, conforme nos ensina Certeau (1994), visto que somos todos produtores daquilo que nos chega, concedendo aos produtos o caráter peculiar das redes de subjetividades e/ou espaços estruturais que estamos imersos (Santos, 2006).

Trazer à tona esse entendimento, configura-se relevante para a compreensão das práticas educativas construídas no cotidiano do projeto educativo aqui investigado, pois tais procedimentos foram tecidos em redes e se configuram como experiências individuais e coletivas dos *praticantespensantes* que dele participaram.

Diante do exposto, o procedimento de pesquisa ‘*nos/dos/com*’ os cotidianos (Andrade; Caldas; Alves, 2019) nas duas oficinas que compõe o presente estudo foi possível por meio da descrição das redes de acontecimentos, atores e conhecimentos advindos das ações educativas desenvolvidos no projeto, além de episódios ocorridos durante as aulas, que foram experienciadas e anotados em caderno de campo (Goldenberg, 1999).

As anotações dos *acontecimentossnarrativas* também ocorreram por meio do uso do *WhatsApp*. O referido instrumento investigativo possibilitou acompanhar as postagens dos(as) estudantes no grupo específico do projeto, permitindo perceber que a referida rede social se mostrou relevante para as conversas *com* estudantes no momento posterior as atividades. Para Heimbach (2020), o *WhatsApp* é uma de rede social que além de facilitar o canal de comunicação se mostra potente como um dispositivo significativo na tessitura de *conhecimentossignificações* individuais/coletivas da pesquisa (Andrade, Caldas; Alves, 2019). Cabe ainda frisar que, metodologicamente optamos por resguardar as identidades dos *praticantespensantes* da pesquisa colocando nas narrativas apenas as iniciais dos nomes.

Projeto múltiplas linguagens, oficinas e cuidado

O projeto de extensão investigado (Múltiplas linguagens, interprofissionalidade e as possíveis práticas de saúde no cotidiano de uma escola pública) desenvolveu-se a partir da problemática referente ao contexto pós pandêmico e os processos de ansiedade e depressão que impactavam o

cotidiano do IFRJ-CVR, no intuito de proporcionar um espaço diferenciado de experiências no modo de cuidar de si e do outro.

Assim, ao considerar a proposição de um espaço singular que nos permitisse construir individual e coletivamente a promoção de saúde, optamos pela aproximação ao termo oficina que possui essa noção cunhada no termo 'ensinagem', pensado por Léa das Graças Camargo Anastasiou (1994). Para a autora, essa noção engloba, articula e enreda “[...] tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 15). Para as autoras, tal proposição – ensinagem – requer a ruptura com as aulas expositivas para outros modos de fabricação que opera a partir da lógica do *aprenderfazendo*.

A esse respeito, Correia, Costa e Akerman (2017) mencionam que se trata de um processo de dialogicidade e participação efetiva, pois está ancorada na teoria de Paulo Freire, o que acarreta uma transformação no fazer pedagógico. Tal mudança emerge da contextualização da realidade social que em nosso caso adquiriu contornos específicos por meio do cenário da ansiedade e depressão, conforme já anunciados, nos mobilizando para a construção de outros modos de cuidar de si e do outro.

Outrossim, Paviani e Fontana (2009, p. 78) ao discutir a oficina como um espaço de reformulação da relação *aprendizagemensino* chamam a atenção ao mencionar que a oficina se configura como “[...] uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”.

Desse modo, as autoras (Paviani; Fontana, 2009) estabelecem duas finalidades que nos permitiram articular a promoção da saúde no cotidiano do IFRJ-CVR: primeiro, a articulação de conceitos com sua aplicabilidade, pois a experiencição do participante foi o ponto central; segundo, a construção de conhecimento atravessada por solução de problemas, que em nosso caso emergiu viabilizada pela construção coletiva dos saberes referentes a promoção da saúde e, em decorrência, a outros modos de cuidar de si e do outro.

Assim, ao considerarmos que as Práticas de Aventura são caracterizadas pela combinação complexa, coerente e fluida que podem emergir de elementos cotidianos e caracterizados por dispositivos culturais (Mayol, 1996, p. 40), esses elementos “práticos” nos oferecem múltiplos campos de exploração de como os *praticantespensantes* da pesquisa foram produzindo maneiras outras de cuidar que foram se revelando indiciariamente (Ginzburg, 1989) porque se construíam no cotidiano das oficinas de acordo com cada desafio enfrentado.

Isto posto, cabe frisar que a construção de outro modo de cuidar apresenta em seus fundamentos o pensamento de Acosta (2019) em relação a noção do Bem Viver. Tal noção foi praticada no cotidiano do projeto de maneira

singular, pois como comenta o próprio autor, o Bem Viver é “[...] uma ideia em construção, livre de preconceitos, abre as portas para a formulação de visões alternativas de vida. Antes de abordar seus conteúdos, valores, experiências e práticas, existentes em muitos lugares do mundo [...]” (Acosta, 2019, p. 33).

Portanto, sabendo que pensar a promoção de saúde partindo de outras proposições para além da perspectiva anátomo-fisiológica, nos exigiria romper com a ideia de corpo forte e robusto como sinônimo de saúde, pois está se sustenta na lógica desenvolvimentista e nas raízes coloniais, o que nos remeteu a aproximação da noção de bricolagem e dos modos de *usarfazer* característicos dos sujeitos ordinários (Certeau, 1994). Diante do exposto, o autor apresenta algumas características das práticas:

[...] um caráter estético na medida em que se trata de uma arte de fazer. [...] Isto é, que não se traduz num discurso, mas, sim, em um ato. [...] **um caráter ético que é a recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos [...] e um caráter polêmico em que todas as práticas se inscrevem como intervenções em um conflito permanente**, em uma relação de força [...] constitui sempre uma arte de pessoas fracas tendo em vista reencontrar, através da utilização das forças existentes, um meio de se defender ante uma posição mais forte (Certeau, 1985, pp. 6, 7 e 8)
Grifos dos autores.

Desse modo, ao entender que as práticas trazem em seu bojo três características – estética, ética, polêmica – o modo de *pensarfazer* a promoção da saúde buscou privilegiar o caráter estético ao propor a fabricação dos próprios implementos que seriam utilizados nas oficinas, que em nosso caso foram os carrinhos de rolimã; a dimensão ética se estabelecia a partir do cuidado no modo como eles foram tecendo a interação social dentro dos grupos e entre os grupos, no intuito de um auxiliar o outro com materiais e conhecimentos técnicos no manuseio das ferramentas e das técnicas de construção dos carrinhos; por fim, o caráter polêmico perpassou nas oficinas durante todo o processo a saber que pensar a promoção da saúde para além do estabelecido já inaugura uma tensão, uma relação de poder.

Ao considerar o exposto, salientamos que a Carta de Ottawa (OMS, 1986, p. 3) já estabelecia a necessidade privilegiar a promoção da saúde fundada nas “[...] ações comunitárias concretas e efetivas no desenvolvimento das prioridades, na tomada de decisão, na definição de estratégias e na sua implementação, visando a melhoria das condições de saúde”. Portanto, o cotidiano das oficinas era marcado pelo acolhimento e pela participação efetiva dos(as) estudantes no desenvolvimento das ações: a constituição dos grupos, o modo como os produtos eram criados, dia das saídas do campus para testagem dos equipamentos e atividades externas, dentre outras ações que se fizessem necessárias.

Projeto múltiplas linguagens: oficinas e interação social

As oficinas assumiram o propósito de ampliar as experiências dos(as) participantes, promovendo a aquisição das habilidades motoras e a ressignificação do universo cultural e socioemocional dos(as) estudantes do IFRJ. O Quadro 1 revela o planejamento das ações previstas para o projeto.

Salientamos que as oficinas 1, 2, 3 e 4 já foram desenvolvidos e as atividade do ciclo 5 e 6 estão em desenvolvimento. No entanto, pensando na dimensão do texto vamos nos restringir a narrar as oficinas 2 e 3.

Oficinas 2 - Voo e queda: a necessidade do equilíbrio recuperado e Oficina 3 - Tirolesa: medo e confiança no outro

Prosseguindo com o desenvolvimento das ações do projeto, os ciclos 2 e 3 foram realizados simultaneamente, considerando que a habilidade de recuperar o equilíbrio a partir da perda do contato com o solo era fundamental para a aquisição da coragem para o enfrentamento dos desafios que seriam propostos com a prática da Tirolesa.

Recordando Caillois (1990) e sua relação com os jogos de vertigem (*ilinx*), salientamos que este remete o praticante ao êxtase, podendo levá-lo à perda momentânea do equilíbrio e ocasionando a instabilidade por alguns instantes. Portanto, ao trazer a concepção do jogo de Caillois (1990, p. 27) para as oficinas dos ciclos 2 e 3, buscou-se a ideia de que “o jogo não tem outro sentido a não ser como jogo”, isto é, a provocação da oficina apresentou como pressuposto o deslizamento da percepção de que o jogo traz como base a vitória sobre o outro, para o enfrentamento consigo mesmo.

Isto posto, salienta-se que os jogos de vertigem promoveram o enfrentamento de si, pois sabemos que no embate com o medo, com o inusitado, com o risco, nossas ações são engessadas, já que o medo nos paralisa.

A esse respeito, Costa (2004, p. 87), ao investigar as Práticas de Aventura e risco no *skateboard* e as percepções dos *skatistas* durante as suas inserções no espaço urbano, assevera que o “medo, a angústia, provoca nesses jovens a fruição de um prazer inigualável, levando-os também a delirar com manobras realizadas por outro componente da tribo”, daí a relação que fazíamos quando colocávamos os(as) próprios(as) estudantes para auxiliarem uns aos outros durante as atividades das oficinas.

Para além das experiências (Larrossa, 2002) de saltos de anteparos com quedas promovidas em segurança no colchão gordo (colchão utilizado na Ginástica Olímpica – ver Figura 15), durante o desenvolvimento das atividades fizemos a proposta ao grupo para construirmos carrinhos de rolimã para que

pudéssemos experienciar o deslizamento e a velocidade, para, aos poucos, permitirmos que os(as) estudantes que participavam do projeto pudessem superar o medo, adquirindo prazer com a velocidade e o deslizamento.

Figura 15 – Salto no Colchão Gordo



Fonte: Próprio autor

Ao nos depararmos com as narrativas no formato de imagens, recorro às discussões de Certeau (1994) e os modos de *usar-fazer* dos sujeitos ordinários. O autor menciona que o sujeito comum possui a habilidade para reinventar o consumo que chega até ele, recriando e concedendo uma nova produção caracterizada pela astúcia e criatividade.

Figuras 16 e 17: Montagem dos carrinhos de rolimã



Fonte: Próprio autor

Nesse sentido, as imagens apresentam sinais do trabalho coletivo e *co-labor*-ativo dos(as) estudantes em cada grupo, uma atitude que se desenvolveu no decorrer do projeto. Ao trazer à tona a referida prática é importante lembrar que o presente projeto foi pensado no enfrentamento aos processos de ansiedade e depressão de estudantes potencializados durante a pandemia da covid-19 e atual *ethos* civilizatório, marcado pelo avanço da tecnologia e isolamento de contato social.

Figuras 18 e 19: Montagem dos carrinhos de rolimã



Fonte: Próprio autor

Ao considerar o exposto, ressaltamos a aproximação às ideias de João Arriscado Nunes (2023) e a necessidade de decolonização da saúde. Ao trazer a lógica defendida pelo autor, não estamos afirmando a necessidade de negar os avanços da Biomedicina, mas considerar que está se apoia na tríplice dominação: capitalista, colonial e patriarcal. Assim, o autor nos provoca no intuito de nos fazer pensar em outros movimentos que promovam a saúde, a vida e amplie o bem-estar da população criando “experiências alternativas de produção de conhecimentos sobre a saúde, a doença, o cuidado e a cura” (Nunes, 2023, p. 46).

Nessa direção, Arriscado Nunes nos convida a *pensar/produzir* formas outras de saúde constituídas a partir da Sociologia das Ausências, pois esta sociologia, por ser transgressora, privilegia o pensamento ecológico proposto por Boaventura de Sousa Santos (2006) e se aproxima a noção de Bem Viver já

apresentada no ciclo 1. Assim, Nunes (2023, p.458), ao privilegiar a ecologia dos saberes, defende que:

[...] o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem os grupos sociais que têm acesso a este conhecimento. Em última instância, a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. No entanto, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico.

Isto posto, salientamos que as atividades propostas no desenvolvimento do projeto, buscavam no caráter lúdico da vertigem – criando um espaço onde a saúde pudesse ser desenvolvida em articulação com prazer –, a criatividade e a criação de laços de amizade e afetividade entre os(as) estudantes. As figuras (20, 21, 22, 23 e 24) revelam pistas (Ginzburg, 1989) do espaço prazeroso constituído no coletivo do projeto, bem como as experiências da velocidade com os carrinhos de rolimã construídos pelo grupo.

Figura 20: Visita Técnica e a experiência com o carrinho de rolimã na cidade de Volta Redonda



Fonte: Próprio autor

Figuras 21, 22, 23 e 24: Velocidade e carrinho de rolimã na cidade de Volta Redonda



Fonte: Próprio autor

Ao considerar as imagens apresentadas, recordamos Souza (2022) que, ao investigar as percepções de adolescentes partindo das experiências em projetos de arte e cultura e sua relação com a sua saúde mental, considerou que tais dimensões – arte e cultura – desempenham um papel significativo na saúde mental, possibilitando que adolescentes criem oportunidades de vida e melhorem a qualidade do cuidado.

Outro momento relevante deste ciclo foi a realização da tirolesa, nos permitindo trabalhar a dimensão da velocidade enredada à vertigem, o risco e o medo.

Ao pensar no sentido da atividade desenvolvida – tirolesa – buscamos as discussões de Spink, Aragaki e Alves (2005) que mencionam alguns sentidos para a relação do risco com a aventura, entendendo-a como um conjunto de práticas que recuperam a dimensão positiva dos riscos, isto é, o risco desejado.

Ao considerar o risco desejado, os autores (Spink; Aragaki; Alves, 2005) estabelecem três formas de abordagem do risco: a abordagem psicológica de traços de personalidade; a teoria de Goffman (1972) sobre caráter; e a abordagem do *flow* de Csikszentmihalyi (1975) e Mitchell (1983). Desse modo, a intenção é não discutir cada uma dessas abordagens, mas sinalizar a possibilidade do uso das Práticas de Aventura e sua relação com o risco.

Partindo desse posicionamento, cabe frisar que, em relação à abordagem psicológica, Spink, Aragaki e Alves (2005, p. 27) salientam que essa corrente tende à procura individualizada de “sensações e experiências novas, variadas e complexas, e a disposição de correr riscos físicos e sociais para a realização dessas experiências”. Todavia, apesar da busca do indivíduo pela experiência, não quer dizer que ela fique restrita ao indivíduo, pois pode ser ressignificada diante dos processos de interação social.

Já a teoria de Goffman (1972) trabalha com a ideia de que *fateful activities* são eventos que apresentam consequências, pois podem trazer desfechos que ultrapassam o evento propriamente dito e acarretar problemas, visto que há certo grau de incerteza quanto aos seus resultados. Desse modo, o risco se aproxima da noção de momentos fatídicos, como defendido por Goffman, porque, nesses momentos, mesmo as “pessoas prudentes frequentemente abrem mão de oportunidades para mostrar certos atributos de caráter que são expressos apenas nesses momentos fatídicos (*fateful moments*)” (Spink; Aragaki; Alves, 2005, p. 28).

Com relação à abordagem do *flow*, essa corrente opera com a associação de uma sensação enredada à criatividade, buscando um sentido para a vida. O risco desejado, nesta vertente, tem efeitos edificantes. Spink, Aragaki e Alves (2005) salientam que o principal autor dessa teoria – Csikszentmihalyi (1975) – introduziu a noção de *flow* “para se referir a um estado de concentração no

qual as pessoas estão conscientes de suas ações, mas não da consciência que têm delas”, portanto, a ação e a consciência se fundem, permitindo ao praticante focalizar apenas no presente: “as pessoas não temem o futuro e nem pensam no passado” (Spink, Aragaki e Alves, 2005, p. 28).

Ao considerarmos as abordagens mencionadas, frisamos que concebemos o risco como um processo pedagógico, pois ao mesmo tempo que buscávamos a dimensão do risco desejado, o fazíamos considerando a noção de risco calculado, conforme proposto por Costa (2000) e Alves, Fonseca e Martins (2018, p. 407), por ser uma dimensão fenomênica que adentra em um mundo cuja referência é simbólica, visto que o praticante da aventura não é um suicida, mas um sujeito que busca a incerteza, pois “os deslizamentos, a imersão, a verticalidade, dentre outros fatores que estão para além da segurança das quadras e da fixidez do solo”, proporcionam experiências singulares. As figuras 25 e 26 e as narrativas apresentadas a seguir revelam sinais das ações singulares dos(as) estudantes.

Figuras 25 e 26: Tirolesa



Fonte: Próprio autor

S: a minha experiência hoje em descer de tirolesa foi muito boa! Eu consigo superar cada vez mais o meu **medo** de altura, além de ser algo muito diferente e dinâmico no projeto.

A: Acho sempre divertido poder descer a tirolesa, e acho que é importante esse tipo de experiência para a gente ir perdendo o **medo** cada vez mais.

L: Para mim, a aventura começou na subida da escada kkkk [*sic*], pois acho ela muito estreita e ainda estou superando o **medo** de altura. Entretanto, gostei muito de ter descido na tirolesa, queria ter ido mais de uma vez também.

D: Foi uma experiência muito diferente, de um jeito bom, consegui perder mais o **medo** de altura e gostaria de ir mais vezes.

G: Gostei muito de descer de tirolesa, no começo eu estava com um pouco de **medo**, mas no final gostei bastante!

G.W: Para mim, foi uma experiência incrível e sinto que perdi muito do **medo** que eu tinha em relação à altura, estou ansioso para outras experiências assim... (Grifos nossos).

Ao trazer à baila a pedagogia do risco, não estamos negando as abordagens vinculadas ao desejo do risco, conforme proposto por Spink, Aragaki e Alves (2005), mas intencionando aproximar as discussões sobre a proposição de Csikszentmihalyi (1975) – especificamente o conceito de *flow* – à noção de cuidado. Isto é, entendemos e desenvolvemos nossas oficinas pautados na ideia de que deveríamos cuidar uns dos outros para que nos sentíssemos seguros. Na tentativa de explicitar a filosofia interna das oficinas, buscamos as discussões de Gattino e Chacarelli (2021, p. 13) sobre a noção de cuidado:

Nuestra concepción, en cambio, supone que todos somos necesitados y proveedores de cuidado, en redes socio-culturales diversas y a veces invisibles. De tal modo hablamos de reciprocidad y sinergia, nos alejamos de la linealidad que rige la lógica de casi todos los sistemas y políticas, planes y programas institucionales, y pensamos a la política como la pluralidad infinita de formas de cuidar de sí, con otros, del Otro, y de lo común.

Nossa concepção, por outro lado, pressupõe que todos somos carentes e prestadores de cuidados, em redes socioculturais diversas e às vezes invisíveis. Falamos assim de reciprocidade e sinergia, afastamo-nos da linearidade que rege a lógica de quase todos os sistemas e políticas, planos e programas institucionais, e pensamos a política como a pluralidade infinita de formas de cuidar de si, com os outros, do Outro e do comum (tradução livre).

Ao entender que o cuidado estabelece uma ação que ultrapassa o desejo do controle e dominação, as autoras Gattino e Chacarelli (2021, p. 10) trabalham com o pensamento de que é “necessário usufruir do que é comum, daquilo que concede sentido à ação política como proteção e responsabilidade compartilhada [...]”. Desse modo, pode-se perceber pelas narrativas que o medo foi uma sensação em comum na atividade dos(as) estudantes, o que revela que a pedagogia do risco calculado estava presente, propiciando que a experiência promovesse uma tessitura do risco com o medo.

Portanto, a partir da tessitura das emoções supramencionadas – risco e medo – foi possível trabalhar o cuidado como uma política interna das oficinas, uma maneira co-labor-ativa de cuidar de si e do outro.

CONSIDERAÇÕES

Considerando que o estudo objetivou visibilizar as práticas de aventura desenvolvidas em duas oficinas (oficinas - Voo e queda: a necessidade do equilíbrio recuperado; e a oficina – Tirolesa: o medo e a confiança no outro), salienta-se que as produções coletivas apresentadas nesse trabalho permitiram que estudantes do Ensino Médio participassem de diversas experiências que intencionaram a construção de uma cultura do cuidado na tentativa de promover a inclusão no cotidiano escolar.

Assim, frisamos que as oficinas mencionadas não obtiveram a pretensão de se constituir como um espaço de terapia, mas de contribuir com a arqueologia de práticas cotidianas relacionadas a promoção da saúde, contribuindo para as discussões acerca da educação física escolar visibilizando um currículo singular, um currículo como criação cotidiana (Oliveira, 2012).

Desse modo, as múltiplas narrativas apresentadas no artigo apresentam pistas (Ginzburg, 1989) de como o Instituto Federal do Rio de Janeiro campus Volta Redonda construiu colaborativamente outros modos (Certeau, 1994) para problematizar, por intermédio das Práticas de Aventura, situações que acarretam o medo e a ansiedade nos(as) estudantes.

Isto posto, foi possível perceber que as experiências (Larrosa, 2002) compartilhadas em forma de narrativas nos permitiram “*ir sempre além do já sabido*”, conforme nos ensina Andrade; Alves; Caldas (2019, p. 27), visto que “[...] não se trata de ‘virar de ponta cabeça’ o existente, mas é preciso mostrar o quanto é limitado e como não consegue mais dar soluções necessárias aos problemas existentes”. No caso do presente trabalho, o existente seria o modo hegemônico de pensar a saúde amparado restritamente pelo viés biomédico.

Partindo do exposto, podemos salientar que os indícios fragmentários das Práticas de Aventura nos possibilitou “[...] encontrar outras lógicas, outros procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) que jogam com os mecanismos da disciplina [...]” (Andrade; Alves; Caldas, 2019, p. 27) nos apresentando outras trajetórias para a partir dele ir além dos já traçados, propondo outras questões intencionando criar novos ‘*conhecimentossignificações*’ com o coletivo de estudantes que participaram do projeto investigado.

Para finalizar, ressaltamos que fundados nas ideias de Certeau (1994), especificamente na noção de bricolagem, as práticas narradas adquiriram particularidades no intuito de influenciar docentes interessados no enfrentamento das inúmeras dificuldades encontradas no cotidiano das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Editora Elefante, 2019.
- ALBUQUERQUE, C. P. de; FLEURI, R. M. Educação Popular e decolonialidade: resistências, reexistências e potências para um cuidado inclusivo na saúde e projetos coletivos para o “Bem viver”. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, p. e200537, 2020.
- ALVES, N. **Redes Urbanas de Conhecimentos e Tecnologias na Escola**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj 5 a 9 de setembro de 2005. www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/.../R1346-1.pdf.
- ALVES, M. P. **Lazer Operário e Alienação (Volta Redonda 1951 a 1956)**. Vassouras, 2001. 143 f. **Dissertação** (Mestrado em História) – Coordenadoria de Pós-Graduação, Programa de Mestrado em História, Universidade Severino Sombra, 2001. p.125.
- ALVES, M. P. **Práticas Cotidianas e a Escola Pública em Volta Redonda – cidade-bairro - escola**: subalternidade e gestão escolar. Niterói; Rio de Janeiro, 2007. 309 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense.
- ALVES, M. P. *et al.* O Programa Saúde na Escola: dos limites da intersetorialidade à proposição desde o Sul. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, 13(3), pp. 21-40, Dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40388/28367>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- ALVES, M. Múltiplas linguagens, interprofissionalidade e as possíveis práticas de saúde no cotidiano de uma escola pública. **Relatório Técnico FAPERJ** – referente ao Edital FAPERJ N.º E_45/2021 - Programa Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2024
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5ª ed. Joinville: Univille, 2015. p.96.
- ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, L. (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019: 19-46.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. V.I, n.1, p. 73-81, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Anais da 8ª Conferência Nacional de Saúde**. Anais. 430 p. Ministério da Saúde, 1987.

____. Ministério da Saúde. Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília. **Boletim Epidemiológico**, vol. 52, n. 33, set, 2021.

CASTRO, C. J. de; JUNQUEIRA, S. M. da S.; CICUTO, C. A. T. Anxiety, Depression and Stress in times of pandemic: a study with high school students. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e8649109349, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.9349. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9349>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORREIA, R. L.; COSTA, S. L. da; AKERMAN, M. Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo1. **Interações**, v. 18, p. 23-29, 2017.

FALCÃO, M. Z., LAGES, I., SANTOS, J. S. 17ª: uma Conferência comprometida com a Democracia e a Saúde *In*: **Revista do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde**, Rio de Janeiro, vol. 47, n. 138, jul-set, 2023.

FERRAÇO, C. E. 'A Pesquisa em Educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. In FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

FERREIRA, T. P da S. *et al.* Produção do cuidado em Saúde Mental: desafios para além dos muros institucionais. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2017, v. 21, n. 61.

FERREIRA, E. J. **Jogos de vertigem e educação física: a aventura nos anos iniciais do ensino fundamental**, Volta Redonda, 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional Em Ensino Em Ciências Da Saúde E Do Meio Ambiente) - UNIFOA, 2024.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HEIMBACH, N. Estratégias de uma pesquisa sobre culturas indígenas: o uso do WhatsApp como recurso para produção de dados. **SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 83–98, 2020.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento cotidiano: para uma sociologia da compreensão**. Lisboa, PT: Editora Veja, 1997.

MELO, H. *et al.* Indicativos de Ansiedade, Estresse e Depressão em Professores e Estudantes no Contexto da Pandemia. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 11, n. 1, p. 95-104, 2022.

MOLLO, E. C. El vivir bien, una propuesta de los pueblos indígenas a la discusión sobre el desarrollo. Obets. **Revista de Ciencias Sociales**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 19-33, 2011.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

____. Currículo e processos de *aprendizagem* ensino: *Políticas práticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. 'Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão'. IN **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA ALVES *et al.* As tendências crescentes de lesões autoprovocadas no Brasil: uma análise ecológica das notificações, internações e mortalidade entre 2011 e 2022. **The Lancet Regional Health**, Américas, Volume 31, 2024.

OLIVEIRA ALVES, F.J.; FIALHO, E.; PAIVA DE ARAÚJO, J. A.; NASLUND, J. A.; BARRETO, M. L.; PATEL, V.; MACHADO, D. B. The rising trends of self-harm in Brazil: an ecological analysis of notifications, hospitalisations, and mortality between 2011 and 2022. **The Lancet Regional Health–Americas**, v. 31, 2024.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. *Conj.: Filos. e Educ.* v. 14, n. 2, p. 77-88, 2009.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da Aventura**: os esportes radicais, de aventura e ação na escola. Jundiaí – SP: Fontoura, 2010.

____. Manifeste-se a respeito da aventura. In INÁCIO, Humberto Luís de Deus *et al.* **Anais do XI Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. E, Anais [do] V Congresso Internacional de Atividades de Aventura** / Comissão organizadora, – Dados eletrônicos (arquivo: PDF). - Goiânia :Faculdade de Educação Física e Dança, 2021.

PEREIRA, M. F. Interprofissionalidade e saúde: conexões e fronteiras em transformação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]**. 2018, v. 22, n. Suppl 2 [Acessado 15 Novembro 2021], pp. 1753-1756.

SILVA, S. M. da; ROSA, A. R. O impacto da covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 2, p. 189–206, 2021.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Autêntica, 2019.

SOMBRA, F. L. B.; MARTINS, C.; ALVES, M. P. Aventura, práticas de orientação e formação de professores: a potência do pensamento freireano para o ensino superior. **Movimento**, v. 29, p. e29062, 2023.

SOMBRA, F. L. B.; ALVES, M. P. Práticas de orientação: proposição de sequência didática a formação de professores de educação física. **Anais do XII CBAA - Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura VI CIAA -**

Congresso Internacional de Atividades de Aventura e XII Seminário de Estudos do Lazer, 2022. ISSN: 978-65-86423-29-7 - Disponível em: <https://cleber-junior.wixsite.com/seminariodolazer/anais>.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. Os ventos do norte não movem moinhos...In RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023.

VAZQUEZ, D. A.; CAETANO, S. C.; SCHLEGEL, R.; LOURENÇO, E.; NEMI, A.; SLEMIAN, A.; SANCHEZ, Z. M. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 133, p. 304-317, Jan. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The Ottawa Charter for Health Promotion**. Ottawa, Canada: WHO; 1986.

A TEMATIZAÇÃO DAS LUTAS NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

Rafael Rodrigues Lopes¹

Ivina Maria de Sousa Paes²

Leonardo Monteiro Dutra³

Fidel Machado de Castro Silva⁴

INTRODUÇÃO

A tematização das Lutas na Educação Física escolar é um fator que gera discussões e reflexões nos debates acadêmicos e nas políticas educacionais, especialmente, após a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Na BNCC, as Lutas são apresentadas de forma sistematizada no ensino fundamental, articulando objetos de conhecimento, habilidades e competências essenciais. Já no ensino médio, o DCRC amplia essa perspectiva ao propor objetos de conhecimento específicos para o componente curricular Educação Física, valorizando a pluralidade juvenil e a contextualização das práticas corporais.

Apesar desse reconhecimento, a literatura aponta desafios recorrentes para a implementação das Lutas nas aulas, dentre eles a associação com violência, a ausência da temática na formação inicial e continuada, as limitações estruturais e inseguranças metodológicas. Em contraponto, estudos indicam possibilidades pedagógicas fundamentadas em abordagens críticas, lúdicas e participativas, como o uso de jogos de oposição, a problematização de conceitos e a valorização das experiências prévias dos estudantes.

1 Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). E-mail: rafaellopes1990@yahoo.com.br.

2 Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). E-mail: ivinapaes@gmail.com.

3 Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). E-mail: leonardo.dutra@prof.ce.gov.br.

4 Doutor em Educação Física pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). E-mail: fidelmc Silva@gmail.com.

Neste contexto, o presente capítulo apresenta e analisa duas intervenções pedagógicas realizadas em uma escola de tempo integral da rede estadual do Ceará, envolvendo turmas de 1º e 2º anos do ensino médio. As intervenções foram estruturadas com base nos documentos norteadores (BNCC e DCRC), nas discussões teóricas sobre a tematização das Lutas e nas vivências formativas dos autores.

Os percursos desenvolvidos incluíram desde debates conceituais, como agressividade, violência, briga e histórico das modalidades, até experiências práticas relacionadas a jogos de oposição, Capoeira, Jiu-Jitsu e Esgrima. Assim, buscou-se demonstrar como a tematização das Lutas pode ser aplicada de forma segura, crítica e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento de competências previstas nos documentos oficiais e para uma prática pedagógica mais significativa no ensino médio.

DESENVOLVIMENTO

As Lutas e a relação com a BNCC e o DCRC

Apesar da crítica e resistência de professores pesquisadores à construção e ao texto final da BNCC, o documento se apresenta na atualidade como o principal norteador para a construção dos currículos escolares. A BNCC é um documento de caráter normativo que trata do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante a educação básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com a LDB (Brasil, 2018).

Respeitando as diversas possibilidades de organização do conhecimento escolar, a BNCC está organizada dentro do ensino fundamental em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Cada unidade temática engloba um ou mais objetos de conhecimento, e esse objeto de conhecimento se relaciona com uma ou mais habilidades. Essas habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 28).

As Lutas se apresentam na BNCC como uma unidade temática, sendo caracterizadas da seguinte forma:

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.) (Brasil, 2018, p. 218).

Na BNCC, de forma sistematizada, essa unidade temática engloba os objetos de conhecimento, como as Lutas do Brasil e Lutas do mundo, por exemplo. A partir dos objetos de conhecimento, o docente terá a liberdade de tematizar os conteúdos nas aulas, como os jogos de oposição, diferença entre luta e briga, entre outros. Esses objetos de conhecimento englobam habilidades que serão desenvolvidas para atingir competências (Brasil, 2018). As unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades são organizadas no ensino fundamental em 4 ciclos de ensino: 1º anos e 2º anos; 3º anos aos 5º anos; 6º anos e 7º anos; 8º anos e 9º anos.

Já no ensino médio a BNCC se organiza com a ideia de continuidade ao proposto para a educação infantil e o ensino fundamental, visando o desenvolvimento de competências e o princípio da educação integral. As aprendizagens essenciais para o ensino médio estão organizadas por áreas de conhecimento, são elas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa organização não implica na exclusão dos componentes curriculares, mas sim em um fortalecimento entre elas e uma contextualização para compreensão e intervenção na realidade (Brasil, 2018).

Em cada área de conhecimento da BNCC no ensino médio são definidas competências específicas, que são articuladas com as competências do ensino fundamental, mas com as devidas adequações pertinentes ao nível de ensino. Para cada uma dessas competências são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada etapa, construindo, com esses dois aspectos, a formação geral básica. Os currículos do ensino médio são compostos pela formação geral básica, associada aos itinerários formativos, sendo esses itinerários de responsabilidade dos sistemas, redes e escolas o seu detalhamento (Brasil, 2018).

Ao citar a formação geral básica e os itinerários formativos, e refletindo sobre a realidade das escolas da rede estadual de ensino do Ceará, fazemos menção ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que foi desenvolvido a partir da BNCC, apresentando propostas para 3 níveis de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Devido à natureza deste trabalho, iremos nos deter à discussão sobre o DCRC do ensino médio.

Além de trazer os principais pontos apresentados na BNCC, como as competências gerais, competências socioemocionais, projeto de vida, os componentes curriculares da formação geral básica e os itinerários formativos, o DCRC apresenta também as particularidades que caracterizam o ensino médio no estado do Ceará, como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)⁵ e o

5 Projeto em que cada turma possui um professor ou professora responsável pelo acompanhamento dos estudantes.

Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)⁶ (Ceará, 2021).

O DCRC do ensino médio, alinhado à BNCC, caracteriza a juventude como diversa e plural, e cabe à escola buscar estratégias para acolher esse jovem com todas as suas especificidades.

Nessa perspectiva, cabe a escola oferecer oportunidades únicas para o desenvolvimento de competências que possibilitem o exercício de uma cidadania plena, a propriedade no domínio digital, assim como, a preparação para o moderno mundo do trabalho, abordando habilidades, atitudes e valores que contribuam para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana. Portanto, é imprescindível que se reconheça o jovem como pessoa, como sujeito social e como cidadã/ao, criando espaços para que ela/ele possa compreender a si mesma/o (e a/ao outra/o), descobrir-se e expressar o seu próprio potencial (Ceará, 2021, p. 51).

Partindo dessas reflexões sobre as juventudes, o DCRC do ensino médio apresenta uma proposição que a BNCC não traz, que são os objetos de conhecimento para o componente curricular Educação Física, de acordo com as competências e habilidades do documento (Ceará, 2021). Apesar de não indicar uma série específica, percebemos como uma evolução a ideia de apresentar objetos de conhecimento para a tematização das aulas no ensino médio.

Ao analisar as competências, habilidades e os objetos de conhecimento propostos pelo DCRC, podemos refletir sobre a possibilidade de inserção das Lutas em todas as competências. Como propostas de tematização das Lutas no ensino médio a partir do DCRC é possível abordar as lutas orientais, lutas ocidentais, lutas brasileiras, lutas indígenas, as formas de expressão corporal durante a prática das Lutas, as lutas e a mídia, lutas x briga x violência, lutas e a economia, equipamentos públicos para a prática das lutas, e outras temáticas que podem surgir a partir das sugestões do DCRC.

Dessa forma, a temática poderia ser trabalhada em todas as séries do ensino médio, ou pelo menos em diversos momentos durante os 3 anos de permanência do estudante nesse nível de ensino. Assim, o DCRC pode ser mais um documento a auxiliar a prática pedagógica dos professores de Educação Física em suas turmas de ensino médio.

Desafios para a tematização das Lutas nas aulas de Educação Física

A temática Lutas ainda surge associada à violência em vários estudos (Fritschi *et al.*, 2024; Lopes; Kerr, 2015; Moura *et al.*, 2019; Ueno; Sousa, 2014). Além disso, falta de conhecimento sobre a temática, falta de estrutura e insegurança para desenvolver a temática são citados como fatores restritivos

⁶ Disciplina voltada para o autoconhecimento do estudante e suas relações na sociedade.

para tematizar as Lutas nas aulas de Educação Física (Izidoro Junior; Lamp; Pereira, 2016; Lopes; Kerr, 2015; Pereira *et al*, 2017).

Esses fatores tidos como restritivos revelam que uma necessidade a ser destacada é o avanço relacionado à tematização das Lutas na formação inicial, enquanto disciplina presente nos currículos da graduação, e que a formação continuada é essencial para que o docente busque atualizar sua prática e ser munido de novos conteúdos e metodologias, a fim de proporcionar ao seu estudante novas vivências e quebrar o paradigma de que apenas ex-atletas ou pessoas vinculadas às Lutas podem desenvolver a unidade temática na escola.

Alguns fatores que limitam à tematização das Lutas na Educação Física encontrados nos estudos, como a falta de estrutura e falta de conhecimento a respeito das Lutas (Izidoro Junior; Lamp; Pereira, 2016; Lopes; Kerr, 2015; Pereira *et al*, 2017), também são citados quando ouvimos relatos de professores e professoras da rede estadual de ensino. Além disso, esses desafios fazem parte de nosso cotidiano nas escolas, e nos exigem planejamento e estudo para tematizar as Lutas nas aulas de Educação Física.

Buscando superar esses desafios, a tematização das Lutas na escola requer adaptações de regras e de espaços, a inclusão de todos os alunos, o estímulo à resolução de problemas, o intuito de tornar o aluno protagonista e valorizar suas experiências prévias (Pereira *et al*, 2021). Assim, o professor deve utilizar estratégias pedagógicas com o objetivo de facilitar a aprendizagem do aluno, observando as dificuldades dos estudantes e aumentando a complexidade das atividades a depender da idade e série. Rodrigues *et al* (2017, p.2) acreditam que

um resgate deva ser feito dos objetivos e metodologias utilizados para o ensino das Lutas considerando-se o ambiente escolar, oportunizando uma prática pedagógica diferenciada, que permita novas vivências, com inserção das Lutas como possibilidade, ofertando, a partir da pedagogia das Lutas, novas experiências para crianças e jovens na retomada de valores comportamentais, sociais e culturais, beneficiando o desenvolvimento e formação.

Como possibilidades para a tematização das Lutas, Fritschi *et al* (2024) apresentam os jogos de oposição como uma estratégia a ser desenvolvida, privilegiando o lúdico, favorecendo o desenvolvimento do acervo motor e a construção de saberes de forma prazerosa, seja no ensino fundamental ou no ensino médio. Os autores citaram também a possibilidade das aulas expositivas, trabalhando conceitos das Lutas, o contexto de violência e brigas, realizando assim uma discussão crítica sobre o tema.

Moura *et al* (2019) enfatizam a proposição de atividades lúdicas nas aulas de Educação Física, em detrimento da ênfase nas técnicas e desenvolvimento de habilidades voltadas para as Lutas. Mesmo com essa proposição, os artigos

apresentados no estudo não avançam quando se trata de formas de sistematização da temática.

Outra proposição foi realizada por Lima e Fabiani (2023), que estruturam e sistematizam as aulas de Lutas de acordo com as dimensões de conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal). Ao finalizarem a intervenção, os autores avaliaram como positiva a possibilidade de tematizar as Lutas partindo das dimensões de conteúdos, com a ressalva apenas das quedas do Judô, que foi uma limitação para aplicação nas aulas.

Diante das reflexões a respeito dos documentos norteadores e dos desafios da tematização das Lutas nas aulas de Educação Física no ensino médio, realizamos duas intervenções em uma escola de tempo integral da rede estadual de ensino do Ceará, que apresentaremos o detalhamento a seguir.

A unidade temática Lutas e sua tematização no Ensino Médio

As duas intervenções apresentadas nesta seção foram realizadas em uma mesma escola da rede estadual de ensino do Ceará. A escola é de tempo integral e está localizada no bairro Mondubim, na cidade de Fortaleza, Ceará. Além do estudo e das reflexões a respeito da BNCC e do DCRC, as intervenções tiveram como embasamento a experiência pessoal dos autores e a participação em formações continuadas.

A primeira intervenção foi realizada em uma turma de 1º ano do ensino médio, durante o 3º bimestre⁷ do ano letivo de 2025, e foi organizada para um período de 4 semanas. O quadro 2 mostra a organização das aulas em cada semana.

Quadro 1: Organização da intervenção nas turmas de 1º ano do ensino médio

Semana	Tema principal	Tópicos trabalhados
Semana 1	Agressividade x Violência	- Discussão sobre conceitos de agressividade e violência; - Jogos de oposição; - Reflexão sobre a prática dos jogos de oposição.
Semana 2	Lutas: histórico e conceitos	- História das Lutas; - Conceitos sobre Luta, arte marcial, esportes de combate e briga.
Semana 3	Classificação das Lutas	- Lutas de curta, média e longa distância; - Jogos de oposição baseados na classificação das Lutas.
Semana 4	Lutas de curta distância	- Contextualização histórica do surgimento do Judô e Jiu-Jitsu; - Vivência de movimentos do Judô e Jiu-Jitsu.

Fonte: elaborado pelos autores

⁷ O ano letivo é dividido em 4 bimestres, sendo cada bimestre correspondente a cerca de 2 meses e meio ou, 50 dias letivos.

Durante as semanas de intervenções, pudemos perceber a participação ativa e de liderança de estudantes que, em muitas situações na rotina escolar, são rotulados como de má conduta disciplinar/escolar. Esses estudantes já possuíam conhecimento prévio das Lutas e, não só auxiliaram durante as aulas, fazendo pequenas correções nos colegas quanto a execução de alguns movimentos, mas também auxiliaram no cuidado com os demais colegas e com o ambiente de prática. Essa constatação converge com a afirmação de Pereira *et al* (2021) que, além de buscar tornar o aluno protagonista durante a aula, valoriza as experiências prévias dos estudantes, possibilitando uma maior inclusão de todos nas aulas.

Durante as aulas, por meio dos diálogos gerados, percebemos uma compreensão a respeito de situações sofridas pelos estudantes no cotidiano, quando do entendimento da diferença entre agressividade e violência, além de outros temas que se apresentaram no decorrer das aulas. Dessa forma, entendemos que a temática abordada problematiza as Lutas para além da execução dos movimentos, mas promove uma autodescoberta referente à própria vida, às potencialidades do corpo e às reflexões a respeito da sociedade na qual estão inseridos.

A segunda intervenção foi realizada com uma turma de 2º ano do ensino médio, também durante o 3º bimestre do ano letivo de 2025. Esse momento foi mais longo e teve a duração de 8 semanas, que serão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2: Organização da intervenção nas turmas de 2º ano do ensino médio

Semana	Tema principal	Tópicos trabalhados
Semana 1	Conceito de luta, agressividade e briga.	- Discussão sobre o conhecimento prévio dos estudantes a respeito do tema.
Semana 2	Classificação das Lutas em relação à distância.	- Lutas de curta, média e longa distância; - Jogos de oposição.
Semana 3	História da capoeira	- Ensino da ginga, cocorinha, martelo e benção; - Jogo de pedra, papel e tesoura de capoeira
Semana 4	Musicalidade da capoeira	- Revisão dos movimentos aprendidos na aula anterior; - Roda de capoeira.
Semana 5	História, características do Jiu-jitsu e teoria das alavancas	- Ética do tatame, respeito ao mestre, técnicas de projeção e rolamento
Semana 6	Características do jiu-jitsu	- Técnicas de estrangulamento e chaves
Semana 7	História, característica e tipos de Esgrima	- Montagem da espada (com papel de jornal); - Atividades para ataque e defesa.
Semana 8	Revisão dos conteúdos	- Avaliação por meio de prova.

Fonte: elaborado pelos autores

Um fator facilitador percebido durante a segunda intervenção foi o espaço existente na escola, onde utilizamos, além da quadra, uma sala com espelhos e tatames. Por ser uma turma que já nos acompanhava durante o ano, os acordos feitos com a turma com relação a cuidados com o próprio corpo e o corpo do outro, comportamento e atenção também facilitaram a execução das atividades. Além disso, a participação feminina durante essas intervenções mereceu um destaque positivo, visto que existem relatos de outras experiências com Lutas na escola em que as meninas se sentem à margem da aula (Campos, 2025). Durante nossa intervenção, as meninas estiveram dispostas a participar de todas as atividades, ocupando o espaço que é de seu direito.

Considerando as séries em que as intervenções foram realizadas, houve uma evolução quando comparada a intervenção na turma de 2º ano e a primeira intervenção na turma de 1º ano. Alguns conteúdos, como agressividade, violência, a classificação das Lutas e o Jiu-Jitsu se repetiram, mas não necessariamente com a mesma ênfase. Em ambas as intervenções foram utilizados os jogos de oposição, já sugeridos por Fritschi *et al* (2024), além de aspectos lúdicos, já mencionados por Moura *et al* (2019). Na turma de 2º ano novos conhecimentos foram apresentados, em especial a respeito do Jiu-Jitsu, além da tematização de outros conteúdos, como a Capoeira e a Esgrima.

Diante do proposto nas duas intervenções, buscamos alcançar dentro do ensino médio o objetivo de continuidade e aprofundamento ao que foi sistematizado na BNCC do ensino fundamental (Brasil, 2018). Além disso, associamos as intervenções às sugestões que foram propostas para a temática Lutas dentro do contexto do DCRC (Ceará, 2021). Assim, a tematização das Lutas no ensino médio pode auxiliar na construção de um sujeito mais crítico e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tematização das Lutas no ensino médio, fundamentada na BNCC e no DCRC, demonstra que essa unidade temática possui relevância formativa e potencial para favorecer aprendizagens que vão além da dimensão procedimental (o saber fazer). A literatura pesquisada aponta desafios persistentes para sua implementação, especialmente relacionados à falta de formação inicial e continuada, falta de estrutura e aos estigmas que associam as Lutas à violência. Em contrapartida, estudos apresentam sugestões para que esses desafios sejam superados.

As duas intervenções realizadas evidenciaram que, mesmo diante dessas limitações, é possível desenvolver aulas significativas, críticas e seguras. Os jogos de oposição, a problematização de conceitos como agressividade e violência,

bem como a vivência de diferentes modalidades, alinham-se às recomendações dos estudos analisados. As intervenções também mostraram que as experiências prévias dos estudantes podem ser incorporadas positivamente, ampliando o engajamento e favorecendo comportamentos colaborativos e reflexivos.

A evolução entre as turmas de 1º e 2º ano confirma a importância da continuidade e do aprofundamento dos conteúdos, como sugerem os documentos curriculares. A introdução de modalidades como Capoeira, Jiu-Jitsu e Esgrima demonstrou que a diversidade de conteúdos amplia a compreensão cultural e histórica das Lutas, contribuindo para uma formação integral.

Assim, concluímos que as Lutas, quando tematizadas com intencionalidade pedagógica e diálogo com o contexto escolar, contribuem para a construção de estudantes críticos e conscientes de seu contexto social. As intervenções realizadas reforçam a viabilidade desse trabalho e reiteram a necessidade de investimento constante na formação inicial e continuada dos professores para consolidar essa unidade temática no ensino médio.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF. MEC; CONSED; UNDIME, 2018.
- CAMPOS, T. A. S. *et al.* O ensino das lutas na educação física escolar: uma análise sistemática da inserção das práticas pedagógicas. **Corpoconsciência**, v. 29, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/18794/14528>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio** / Secretária da Educação do Estado. Fortaleza: SEDUC, 2021.
- FERREIRA, H. S. *et al.* Ensino das Lutas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: MOCARZEL, Rafael Carvalho da Silva. **Lutas/Artes Marciais/ Esportes de Combate em Educação Física**. Curitiba: Appris, 2021, p. 111-126.
- FRITSCHI, G. E. A. *et al.* Percepção dos alunos do ensino médio em relação a uma proposta de ensino das lutas nas aulas de Educação Física. **Revista Pensar a prática**, Goiânia, v. 27, p. e74934, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/74934>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- IZIDORO JUNIOR, Carlos Alberto Rosário; LAMP, Layonel Gaspar; PEREIRA, Ricardo Reuter. Lutas: uma possibilidade na educação física escolar. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 15, n. 3, p. 123-130, 2016. Disponível em: https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/1270_1505483779.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

LIMA, George Almeida. FABIANI, Débora Jaqueline Farias. Reflexões sobre o ensino das lutas na escola a partir das dimensões do conteúdo: uma revisão integrativa. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1-18, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e90670. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/90670>. Acesso em: 10 ago. 2025.

LOPES, Raphael Gregory Bázilio. KERR, Tiemi Okimura. O ensino das Lutas na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 262-279, 2015. DOI: 10.5007/2175-8042.2015v27n45p262. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p262>. Acesso em: 09 ago. 2025.

MOURA, D. L. *et al.* O ensino de Lutas na Educação Física Escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Pensar a prática**, Goiânia, v. 22, p. E51677, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.51677. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/51677>. Acesso em: 08 set. 2025.

PEREIRA, M. P. V. C. *et al.* Lutas na escola: sistematização do conteúdo por meio da rede dos jogos de lutas. **Revista Conexões**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 338-348, 2017. DOI: 10.20396/conex.v15i3.8648512. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648512>. Acesso em: 09 set. 2025.

PEREIRA, M. P. V. C. *et al.* Lutas na escola: estratégias de ensino de professores de educação física. **Journal Physical Education**, Maringá, v. 32, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/48569>. Acesso em: 20 out. 2025.

RODRIGUES, A. I. C. *et al.* Percepção dos dirigentes das escolas do município de Jaguariúna sobre Lutas. **Journal Physical Education**, Maringá, v. 28, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/31612>. Acesso em: 19 out. 2025.

UENO, Viviane Lopes Freitas. SOUSA, Marcel Farias de. Agressividade, violência e budô: temas da educação física em uma escola estadual em Goiânia. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i4.29540. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/29540>. Acesso em: 20 set. 2025.

A LUTA DO SACI PERERÊ: LINGUAGEM, FOLCLORE, LUTA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Diogo Diedrich Lemes Grellmann¹

Kleison Libarino de Amorim²

Isabel Porto Filgueiras³

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) escolar atual não se reduz a práticas comumente esportivas, boa forma corporal e tampouco a aspectos relacionados a saúde e bem-estar, mas, de acordo com o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um componente curricular que se integra à Área de Linguagens (BRASIL, 2018). Nesse contexto, o corpo é visto como o centro da comunicação e da expressão, portador de um amplo repertório de significados, emoções e, especialmente, dos elementos culturais de um grupo social. Assim, cada vez mais se torna indispensável compreender o componente curricular EFE sob essa perspectiva, uma vez que o corpo, como expressão, carrega significados, sentimentos, emoções e a cultura de um determinado grupo social (Grellmann, 2021).

A linguagem do movimento abre um espaço rico para se discutir a Cultura Corporal de Movimento (CCM), da qual a Unidade Temática (UT) Lutas é uma parte. Do ponto de vista da BNCC, a UT Lutas explora as disputas corporais, que são caracterizadas pelo uso de técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um espaço determinado, envolvendo ações de ataque e defesa direcionadas ao corpo do adversário (BRASIL, 2018).

Igualmente, documentos estaduais que regulam o currículo, como o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT, 2018),

1 Prof. Me. Diogo Diedrich Lemes Grellmann - Universidade São Judas Tadeu (USJT) e-mail: diedrich_jd@hotmail.com.

2 Prof. Me. Kleison Libarino de Amorim - Universidade São Judas Tadeu (USJT) e-mail: klamorim@hotmail.com.

3 Profa. Dra. Isabel Porto Filgueiras- Universidade São Judas Tadeu (USJT) e-mail: belfilgueiras@uol.com.br.

ênfatisam que a prática das Lutas na escola não deve se restringir à mera vivência motora. A escola é provocada a experimentar e recriar de forma criativa, a reconhecer suas particularidades, a questionar preconceitos, a se informar sobre as lutas que ocorrem em seu contexto local, regional e nacional, aprofundando-se no conhecimento que diz respeito ao seu universo.

Esse apelo curricular solicita do professor um protagonismo docente que o leve a estabelecer e reestabelecer referências que dialoguem diretamente com a identidade cultural e social dos alunos, conforme aponta Hall (2009, p. 127), ao afirmar que a identidade “é formada e transformada no interior da representação, como parte de processos narrativos.”

Assim, neste capítulo, trazemos um relato de experiência pedagógica, que se deu em uma Escola de Tempo Integral da rede estadual de educação do município de Rondonópolis, Mato Grosso, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A prática se concentra na intersecção entre a UT Lutas e a Cultura Popular Brasileira por meio da atividade denominada “Luta do Saci Pererê”. A proposta desta vivência foi proporcionar a imersão na cultura popular brasileira por meio da “Luta do Saci Pererê”, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras e valores como: respeito, cooperação, e um olhar crucial para a inclusão de pessoas com deficiência física.

O Saci Pererê, personagem emblemático do folclore brasileiro, é um menino de uma perna só, o que o transforma em um símbolo lúdico e eficiente para se abordar a diversidade corporal no contexto escolar. Além disso, procurou-se incentivar a criatividade e a imaginação dos estudantes de uma maneira divertida e lúdica. Através da narrativa do Saci, o objetivo é mostrar como o patrimônio cultural pode ser utilizado para enriquecer o repertório motor e promover uma reflexão crítica e inclusiva na Educação Física escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O Professor como Mediador Cultural e a Identidade em Mudança

A identidade do professor na Educação Física está relacionada à mediação da Cultura Corporal de Movimento (CCM). Quando o professor se permite inovar com ações que dialogam com o universo cultural dos estudantes, ele se coloca como agente de transformação. A definição de cultura não é fixa nem unidimensional, mas um espaço de diversidade, disputa e constante inovação. De acordo com Bourdieu (1986), as práticas resultam de um habitus, um conjunto de disposições que incorpora as estruturas sociais e as expressa em ações. Ao trazer à tona o Saci Pererê, o educador está transformando o habitus das lutas (costumeiramente ligado a práticas orientais ou a esportes de

competição) em um habitus folclórico-brasileiro, o que torna a vivência mais acessível e representativa.

Conforme citado, Hall (2009) define a identidade como um processo de narrativa e, no contexto da EF, essa narrativa se manifesta corporalmente. O professor, ao criar a “Luta do Saci Pererê”, não ensina apenas a lutar, mas também constrói uma narrativa em que a limitação (o uso de uma perna só) se transforma em regra, desafio e fator de reflexão, e o próprio corpo torna-se um agente de produção cultural e social. O professor, como protagonista, alinha as expectativas das unidades temáticas com a flexibilidade da Identidade Local (DRC-MT), o que torna essa prática inovadora.

2.2. A Luta sob a Ótica da Inclusão e o Potencial Lúdico do Saci Pererê

A Unidade Temática Lutas deve, sobretudo nos anos finais, enriquecer a percepção sobre as dimensões não apenas procedimentais (saber fazer) e conceituais (saber), mas, sobretudo, atitudinais (saber ser e conviver). A vivência da “Luta do Saci Pererê” está diretamente ligada ao campo das atitudes e da inclusão.

A EF possui uma potencialidade inclusiva intrínseca, desde que o docente esteja disposto a realizar adaptações lúdicas e culturalmente contextualizadas (Duarte, Mollar e Alves, 2013). Lutar apoiado em apenas uma perna equivale a experimentar uma situação de deficiência, levando os alunos a um estado corporal que não é o habitual. Esse movimento, que é chamado de inclusão reversa ou simulada, funciona como um valioso recurso didático. A limitação física que caracteriza o Saci é convertida em uma regra geral do jogo/luta, garantindo igualdade e revelando a todos o desafio de sustentar o equilíbrio e a estratégia com recursos motores limitados.

O Saci Pererê, com sua energia, travessuras e habilidade de se locomover com agilidade, mesmo diante de sua condição, emerge como um forte arquétipo de superação, resiliência e desafio às normas de normalidade dentro do contexto da Cultura Corporal. O personagem folclórico possibilita que os estudantes abordem, de maneira indireta e divertida, questões delicadas, como a diversidade dos corpos e os preconceitos em relação à deficiência. Ao assumirem a postura do Saci, os alunos são convidados a vivenciar e ponderar sobre a relevância do respeito e da empatia, convertendo a disputa física em um aspecto de aprendizado socioemocional.

2.3. Aspectos Metodológicos da “Luta do Saci Pererê”: Um Guia para a Ação Pedagógica

A experiência da “Luta do Saci Pererê” foi realizada com o objetivo de pôr em prática os pressupostos curriculares da Unidade Temática (UT) Lutas dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) em uma Escola de Tempo Integral da rede estadual de educação no município de Rondonópolis, no estado de Mato Grosso. A prática buscou articular o desenvolvimento de habilidades motoras com a reflexão crítica sobre questões socioculturais.

A seleção e adaptação de “Luta do Saci Pererê” (uma variação lúdica de jogos de oposição e desequilíbrio, inspirada no folclore nacional) foram feitas para alinhar ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse ciclo. De acordo com a BNCC, nas aulas de UT Lutas, que fazem parte dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), o foco do aprendizado está nas “Lutas do Mundo”. Porém, a proposta pedagógica que se traz não se restringe à simples experiência de lutas, mas sim à busca de uma ressignificação cultural e à problematização de questões sociais. Nesse aspecto, a atividade estimula competências essenciais como:

- Experimentar e Fruir: (EF89EF16) A brincadeira levou os alunos a vivenciarem a dinâmica do desequilíbrio, dando importância tanto à sua segurança quanto à do adversário.
- Planejar e Empregar Táticas: (EF89EF17) A luta com uma perna só levou à elaboração de estratégias técnico-táticas tanto para desestabilizar o corpo do colega quanto para se defender, já que ele foi reconhecido como um oponente a ser respeitado.
- Sócio-Cultural: O que se alinha, principalmente, é a potencialidade da atividade em discutir as mudanças históricas e culturais das práticas corporais. Ao trazer à tona a figura do Saci Pererê, a ação conseguiu tanto valorizar o folclore brasileiro (ajudando na decolonização do currículo) quanto provocar uma reflexão crítica sobre diversidade corporal e inclusão.

Dessa forma, a “Luta do Saci Pererê” consolidou-se como uma proposta de intervenção pedagógica culturalmente situada, convertendo um elemento do repertório popular em um potente dispositivo para o desenvolvimento motor (focado no equilíbrio e na propriocepção) e na formação humana integral, segundo o princípio da Educação de Corpo Inteiro.

2.3.1. Contexto, Preparação e Estrutura da Atividade

A atividade foi planejada anualmente no âmbito da Educação Física, com um bloco de aulas destinado à UT Lutas. A contextualização inicial

foi fundamental, apresentando o Saci Pererê no folclore brasileiro e, antes da prática, enfatizando a questão da deficiência física que o caracteriza. Esta discussão prévia tem como objetivo conscientizar os estudantes sobre a inclusão, seguindo a proposta de Duarte, Mollar e Alves (2013).

A prática ocorreu ao ar livre, em uma área de grama, que é uma superfície mais segura para o trabalho de equilíbrio e possíveis quedas. O espaço de combate, chamado de arena, foi circunscrito com cordas em formato circular, conferindo ao local o significado de um espaço de disputa.

A segurança e o respeito têm regras que foram criadas e debatidas em grupo, sempre priorizando:

- Controle e Intenção: O objetivo é desestabilizar o adversário, não ser agressivo com socos ou quedas bruscas.
- Integridade Física: É proibido mirar em articulações ou partes vulneráveis do corpo.
- Cooperação na Derrota: Enfatiza a ajuda imediata ao rival logo após o contato ou queda, reforçando o respeito mútuo característico das lutas (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014).

2.3.2. Dinâmica do Combate e o Desafio Cognitivo-Motor

A atividade consistiu em uma simulação de combate em pares, onde era necessário manter o equilíbrio em uma perna só.

- Personificação: Os estudantes formaram duplas e, durante cada disputa, interpretavam o personagem Saci Pererê.

- Posição Inicial: Cada lutador deveria apoiar-se com uma única perna ao solo, com a outra perna flexionada e suspensa. Uma única mão deveria estar agarrada ao oponente (na mão ou pulso), estabelecendo uma conexão tátil inicial.

- Restrições de Movimentação: Era absolutamente vedado o uso da mão livre para apoio no chão ou para agarrar o oponente. Era proibido também usar a perna livre para encostar no chão, com o objetivo de desafiar o controle corporal e tático.

- Objetivo do Combate: A intenção era fazer com que o adversário tocasse o pé levantado no chão. A estratégia deve se concentrar em criar desequilíbrios e táticas através do contato e da força na mão que está segurando.

- Pontuação: O combate terminava quando um dos lutadores fazia o oponente tocar o “pé suspenso” no chão três vezes primeiro. A cada contato com o chão, um novo combate se iniciava, dando aos lutadores a chance de adaptar suas táticas.

- Competição (Pedagógica): As turmas foram divididas em equipes para concorrer ao saldo de vitórias por disputas conquistadas. Esse formato

não apenas incentivou a competição individual, mas também a colaboração na criação de estratégias entre os integrantes da equipe e a observação cuidadosa dos confrontos de outros.

A limitação corporal experimentada (o combate com apenas uma perna, assim como o Saci) não pode ser vista apenas como uma questão motora, mas sim como um desafio cognitivo e social que demanda a interação inseparável entre corpo e mente. A “Educação de Corpo Inteiro” (FREIRE, 1992) pressupõe que a Educação Física não deve se limitar ao treinamento de movimentos isolados; pelo contrário, deve promover uma formação humana ampla, na qual o corpo participe de forma integrada nos processos de aprendizagem. Isso significa integrar os aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais, permitindo que os alunos entendam e vivenciem as práticas corporais através da experiência, da conversa e da reflexão sobre o que elas representam. Nesse sentido, o desafio motor e cognitivo vai além da técnica:

- **Corpo e Mente:** O corpo do participante é onde a cognição começa. O controle postural refinado, combinado com a necessidade de ajustes táticos ágeis, impulsionou a mente a explorar novas soluções e estratégias (dimensão cognitiva), refletindo criticamente sobre as possibilidades de movimento dentro das “diferenças” do corpo. O corpo e a mente trabalham juntos em busca de um novo equilíbrio e de mais eficiência.

- **Reflexão Crítica e Diversidade:** O corpo diverso (o “Saci” com uma perna só) rompe com o paradigma da luta e provoca todos os envolvidos a refletirem criticamente sobre o que é “normal” e “possível” no movimento. A vivência nos ensina que a diversidade de corpos exige e permite a reconfiguração das práticas, ou seja, o que antes era considerado uma limitação torna-se uma oportunidade de aprendizado e inovação para todos.

A imprevisibilidade do combate, aliada à ênfase na base de apoio, tornou-se um elemento pedagógico indispensável, pois instigou os participantes a refletirem a partir do movimento e a agirem a partir da reflexão, comprovando a ideia de que o conhecimento se constrói na ação e no confronto com a realidade (FREIRE, 1992).

2.4. Análise dos Resultados: A Interseção do Motor, Cultural e Inclusivo

A reflexão sobre os resultados dessa vivência foi meticulosamente organizada em torno da triangulação entre as dimensões Motor, Cultural e Inclusiva. Essa estratégia metodológica possibilitou uma compreensão integral do fenômeno em questão, superando a mera descrição de resultados isolados. Os resultados físico-motores (do desempenho, das técnicas e da eficácia das ações) mostraram-se um produto mediado socialmente, e não apenas um dado

funcional. A compreensão total deles só foi alcançada quando os examinei em relação às outras esferas.

No eixo Cultural, a ação motora foi contextualizada, investigando como valores, crenças e o meio social impactam na participação e no envolvimento na atividade. Simultaneamente, o eixo Inclusivo mostrou-se fundamental para a formação completa dos integrantes, um dos princípios que orientam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC tem como meta fomentar o desenvolvimento de um leque variado de habilidades e competências nos estudantes de todo o Brasil, visando à construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e inclusiva, a partir da formação de cidadãos críticos, autônomos e engajados (BNCC, 2018).

O que se pôde observar, nesse sentido, foi que a experiência permitiu que algumas das competências socioemocionais elencadas na BNCC emergissem e influenciassem diretamente a dinâmica do grupo. Destacam-se, entre as habilidades, a Empatia, que consiste em se colocar no lugar do outro para entender seus sentimentos e reações; o Trabalho em Equipe, que é essencial para a colaboração e comunicação entre colegas; e a Resiliência, que é a habilidade de lidar com desafios e contratempos de maneira construtiva. A combinação dessas habilidades proporcionou um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento motor.

A triangulação confirmou que a inclusão não é um detalhe, mas sim uma condição indispensável para que a experiência seja efetiva em suas dimensões motoras e culturais. Isso demonstra que a transformação das práticas pedagógicas não pode ser superficial, como observa Mantoan (2006): “A inclusão escolar exige uma mudança profunda na organização da escola, nas práticas pedagógicas e no modo como se concebe o ensino e a aprendizagem.” — MANTOAN, 2006, p. 23.

Assim, os resultados apontam que a eficácia da experiência (Motor) é potencializada quando as práticas são culturalmente pertinentes e asseguram que todos os alunos participem e desenvolvam suas competências socioemocionais.

Igualmente, a experiência, à luz da triangulação, pôde evidenciar o quanto o Folclore brasileiro detém um imenso potencial como recurso para o enriquecimento dos objetos de conhecimento da Educação Física. A “Luta do Saci Pererê” evidenciou como a apropriação dos mitos e saberes populares oferece uma via autêntica para a exploração de conteúdos como Lutas, Brincadeiras e Danças, transformando-os em vivências culturalmente relevantes. O Folclore, portanto, age como um agente propulsor do desenvolvimento integral, ligando a motricidade à identidade cultural e provocando no aluno a fruição, a reflexão e a recreação das expressões da cultura corporal em uma situação enriquecedora.

2.4.1. O Desenvolvimento Motor e Socioemocional

Nas lutas, foi bastante claro o quanto o equilíbrio, a coordenação motora e a agilidade foram habilidades motoras que se mostraram bem presentes. A regra do Saci fez com que os alunos se obrigassem a ativar cadeias musculares estabilizadoras e a aprimorar a propriocepção. Isso atesta a eficácia dos jogos e das atividades adaptadas para o aprimoramento motor em faixas etárias superiores do Ensino Fundamental (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Notou-se uma interação intensa entre os alunos, tanto entre os duplas de luta quanto entre os colegas que assistiam e estrategavam para suas equipes. Os alunos trabalharam em equipe, trocando estratégias e ajudando uns aos outros nas táticas de desequilíbrio e defesa, o que foi muito enriquecedor. A competição, embasada em aspectos lúdicos e culturais, foi um verdadeiro impulsor para o fortalecimento de valores como respeito e cooperação, que são fundamentais para a convivência social na escola de tempo integral.

2.4.2. A Ampliação do Repertório Cultural e a Experiência Inclusiva

O que torna essa experiência tão inovadora e impactante é a inclusão da “Luta do Saci Pererê” para ampliar o repertório cultural dos estudantes. Ao trabalhar um conhecimento corporal oriundo do folclore brasileiro, a atividade contribuiu para a desconstrução do currículo colonial (WALSH, 2012). Isso porque afastou a Educação Física da prática exclusiva de lutas hegemônicas, muitas vezes eurocêntricas, em prol da valorização do patrimônio cultural local, conforme sugere o DRC-MT (2018).

A emblemática figura do Saci Pererê, que inspirou uma rica tradição de histórias, foi utilizada não apenas como tema, mas também como uma abordagem metodológica. O estado físico do Saci, um garoto que tem apenas uma perna, tornou-se o principal foco da norma e, conseqüentemente, o catalisador para a discussão sobre a inclusão. A luta mantida em uma única perna não foi apenas um teste de habilidades motoras, mas também uma forte metáfora da diversidade do corpo. Foi por meio dessa avaliação que conseguimos discutir os temas de inclusão e diversidade. Os estudantes vivenciaram, de forma empática e simulada, os desafios e as estratégias necessárias para manter o equilíbrio em uma condição que se desvia do padrão de normalidade biológica e motora, o que lhes proporcionou uma compreensão mais profunda das limitações e das capacidades do corpo. Essa experiência é indispensável, uma vez que, segundo Lima e Assis (2020), a Educação Física deve servir para desconstruir a perspectiva capacitista, adaptando o movimento à pessoa e não o oposto.

A participação ativa dos alunos, nos níveis físico, cognitivo e socioemocional, evidenciou que o lúdico e o cultural são poderosos mediadores

da aprendizagem e do desenvolvimento da sensibilidade ética e social, além de ultrapassarem a mera dimensão técnica das Lutas.



Fonte: autor

A Fotografia da prática que capturou o momento da disputa, ilustra a intensidade da concentração e do engajamento corporal exigidos, bem como a postura tática dos estudantes, revelando a seriedade com que a atividade foi abraçada, apesar de sua roupagem folclórica.

A intersecção entre a cultura popular e a unidade temática Lutas revelou-se uma via bastante favorável para o protagonismo do docente, pois o professor, ciente de sua condição de produtor de identidade (HALL, 2009), cria vivências que favorecem tanto o desenvolvimento motor quanto a formação humana integral. A prática “Luta do Saci Pererê” é um exemplo de como é possível viver o currículo de forma criativa e profundamente significativa no campo da Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida com a “Luta do Saci Pererê”, em uma Escola de Tempo Integral da rede estadual de Rondonópolis, Mato Grosso, demonstrou ser uma estratégia pedagógica significativa para a Educação Física escolar. O objetivo central de promover a vivência da cultura popular brasileira por meio da Unidade Temática Lutas foi alcançado em um prisma dessemelhante do “tradicional”, utilizando o folclore como um recurso didático polissêmico que enriquece a Cultura Corporal de Movimento. No que diz respeito às Linguagens, a prática consolida a ideia de que o movimento e o corpo são os

principais meios de expressão (Grellmann, 2021). A luta, nesse sentido, vai além da simples competição atlética; é uma conversa física que comunica estratégia, emoção e a identidade cultural de cada participante.

Ao tematizar a Unidade Temática Lutas (BRASIL, 2018) com a história do Saci Pererê, a proposta conseguiu, em linhas gerais, diversificar a aprendizagem. Em primeiro lugar, adquiriu habilidades motoras fundamentais, como equilíbrio, coordenação e agilidade, bem como a reflexão acerca das estratégias e reflexões fortalecendo a importância da Educação de Corpo Inteiro (FREIRE, 1992). Em segundo lugar, cultivou valores éticos como respeito e cooperação, o que resultou em uma interação social muito rica. Em terceiro lugar, e o mais importante, a encenação da deficiência do Saci Pererê foi uma ferramenta poderosa para promover a reflexão empática, seguindo a diretriz do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT, 2018) de problematizar preconceitos, usando o corpo como um agente de conscientização social.

Em última análise, a vivência fortalece o protagonismo e a independência do professor na elaboração de um currículo dinâmico e identitário. Para além da superação da visão tecnicista da Educação Física e da incorporação da cultura popular, é perfeitamente viável conectar a normativa curricular aos processos criativos pedagógicos. Isso faz com que o corpo do estudante se torne um meio de expressão que não apenas imita movimentos, mas que gera cultura e uma consciência crítica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- DUARTE, E.; MOLLAR, T. H.; ALVES, M. L. T. **Educação Física escolar: atividades inclusivas**. São Paulo: Phorte, 2013.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas-SP: Scipione, 1992.
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: EdUEM, 2014.
- GRELLMANN, Diogo Diedrich Lemes. **Educação física na área de linguagens: a percepção de professores e professoras**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas, São Paulo, 2021.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In.*: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.

LIMA, A. L. S.; ASSIS, S. M. B. Educação física escolar e inclusão: interfaces e possibilidades pedagógicas. **RBPFX – Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 14, n. 94, p. 1083-1090, 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT)**. Cuiabá: SEDUC, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala**. Quito: Abya Yala/CEN, 2012.

QUANDO O DIÁLOGO SUSTENTA O ENSINO REMOTO: NARRATIVAS JUVENIS E OS CAMINHOS DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM PAULO FREIRE

Luís Eduardo Vieira Dias¹

Thales Rodrigo de Siqueira²

Mariana Dimes Vicente³

Elisabete dos Santos Freire⁴

INTRODUÇÃO

A pandemia de SARS-CoV-2, especialmente em 2020 e 2021, deixou reflexos significativos na escolarização, exigindo adaptações profissionais em todas as áreas, incluindo o currículo de Educação Física. Habitado ao ambiente presencial, o professorado enfrentou desafios diários de planejar e coconstruir aulas em contextos atípicos. Segundo Godoi, Kawashima e Gomes (2020, p. 89), “a transição do ensino presencial para o remoto desencadeou sentimentos de medo, angústia, ansiedade e a necessidade de superação, configurando um desafio para os docentes”. Machado *et al.* (2020) destacam a falta de interação no ensino remoto, que esmaeceu a construção coletiva de conhecimento, assim como Piffero *et al.* (2020) evidenciam que o isolamento social prejudicou a interação docente-discente, preocupação relatada pelos próprios alunos. Desse modo, as adversidades encontradas durante o período pandêmico no qual ocorreu o ensino remoto, impactaram diretamente nas dimensões didáticas e curriculares na escola, consequentemente na Educação Física.

1 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT) e docente na Educação Básica. E-mail: prof.diasluis@gmail.com.

2 Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT) e docente na Educação Básica. E-mail: tales.621350@gmail.com.

3 Doutoranda em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT) e docente na Educação Básica. E-mail: marianadimes@hotmail.com.

4 Doutora em Educação Física (USJT). Pós-Doutorado pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunto III da Universidade São Judas Tadeu (USJT). E-mail: prof.elisabetefreire@usjt.br.

Nesse cenário de afastamento físico, emergiu uma questão central: como sustentar práticas pedagógicas dialógicas num contexto marcado pela ausência dos corpos e pela limitação das interações? Assim sendo, entendemos que o diálogo, tanto em tempos de crise quanto em processos educativos mais amplos, se constitui como elemento fundamental para uma Educação Física sensível às experiências de docentes e estudantes.

Portanto, inspiramo-nos nos escritos de Paulo Freire e de seus interlocutores no campo da Educação Física Escolar, para defender uma perspectiva curricular crítica e problematizadora com o ensino da cultura corporal, das práticas corporais. Porém, quando falamos em uma perspectiva educativa inspirada em Paulo Freire, referimo-nos a ações compartilhadas mediadas principalmente, pela comunicação expressa por meio das linguagens.

Nessa direção, sustentamos que durante o percurso do ensino guiado pelo diálogo, observa-se a busca por uma educação que não se trata somente da memorização dos conteúdos, mas na escuta ativa, diálogo e problematização. Contudo, nessa perspectiva é a dialogicidade que deve guiar a atuação docente (Maldonado; Prodócimo, 2022), promovendo vivências democráticas na escola. Daí que nas veredas da Educação Física Escolar inspirada em Paulo Freire, não há ação problematizadora sem diálogo, pois é o diálogo que fomenta o pensamento crítico sobre a condição humana (Françoso; Neira, 2014).

Nesse sentido, cabe ressaltar que nos últimos anos, pesquisadores, pesquisadoras e docentes têm se desafiado a construir uma Educação Física alinhada com a pedagogia Freireana (Sousa; Nogueira; Maldonado, 2018; Meireles *et al.* 2021). Articulando essa perspectiva ao cenário da Educação Física nota-se o surgimento de um “movimento insurgente” que têm construído práxis pedagógicas pautadas no diálogo e na participação discente, enunciando assim outras possibilidades de construção conhecimento com um currículo de Educação Física problematizador que em tempos de chumbo ousa esperar (Sousa; Nogueira; Maldonado, 2018; Meireles *et al.* 2021; Velloso; SIQUEIRA; Dias; Vicente, 2024).

Desse modo, este texto apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado que analisa relatos de estudantes sobre aulas de Educação Física que aconteceram a partir de diálogos, produzido durante o ensino remoto em um Instituto Federal do Interior Paulista. A inquietação que orientou o estudo, foi a insuficiência de investigações que abordaram o diálogo como eixo estruturante das aulas remotas na Educação Física, especialmente a partir das percepções dos estudantes.

O objetivo deste capítulo é apresentar como o diálogo se constituiu nas aulas remotas de Educação Física durante a pandemia, a partir das vozes e experiências dos/as estudantes e demais participantes, bem como discutir as implicações desse processo dialógico para a construção do currículo de Educação Física.

DESENVOLVIMENTO

O contexto

Durante o ensino remoto, em um Instituto Federal de São Paulo no qual analisamos a experiência com turmas do ensino médio integrado ao técnico, a professora de Educação Física aplicou avaliações diagnósticas e realizou planejamentos participativos no início do ano com os educandos e educandas, utilizando um formulário online para que sugerissem temas a serem estudados nos bimestres, o formulário possuía questões abertas e fechadas que incentivaram a contribuição ativa da turma.

Nos dizeres de Luckesi (2005), o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Já o planejamento participativo traz a construção conjunta de ideias e critérios avaliativos, o que gera maior participação discente nos processos educacionais. Para Freire (2002, p. 26), “é necessário que se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

Desse modo, para que os educandos e educandas tivessem a oportunidade de se familiarizar com o tema escolhido no período letivo, a docente utilizava uma plataforma online do próprio Instituto para disponibilizar materiais de estudo, sendo possível utilizar os momentos assíncronos para estimular o diálogo entre os educandos e educandas. Durante as atividades assíncronas, educandos e educandas dialogavam com a educadora por meio de um chat na plataforma online do Instituto.

Nos encontros síncronos, educandos e educandas eram separados em duas turmas com 40 alunos. Nos momentos assíncronos, as turmas eram novamente subdivididas, com aproximadamente 20 participantes cada para produzir trabalhos ou realizar pesquisas.

As narrativas juvenis

Com o intuito de apresentar as narrativas sobre as aulas baseadas no diálogo e na participação discente, observa-se que o planejamento participativo foi fundamental para as escolhas dos temas e que os educandos e educandas sentiram que fizeram parte do processo democrático.

Eu achei interessante também porque às vezes eram coisas que a gente não tinha visto ainda, aí ela colocou lá para a gente poder escolher. A gente teve oportunidade de colocar coisas lá que a gente não teve contato ainda (...) agora eu acho que foi algo que a gente escolheu, então a gente gostou de aprender, de ter contato com o que ela passou. (Ana)

A partir da narrativa da podemos suscitar que a experiência apresenta elementos de uma situação de aprendizagem baseada no diálogo e na horizontalidade, na qual a relação entre educadores, educandos e educandas não pode ser autoritária, mas sim participativa. Desse modo, o papel do educador “que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (Freire, 2022, p. 17).

Corroborando Hooks (2017), afirmando que precisamos construir uma educação na qual educandos e educandas sejam sujeitos participantes ativos e não consumidores passivos. A autora afirma que educandos e educandas querem ser compreendidos/as como seres humanos integrais e únicos/as, cujas vidas e experiências complexas devem ser valorizadas, a fim de promover uma educação libertadora, e não como “[...] meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento”, mas como sujeitos participantes do processo de construção coletiva “deste” conhecimento” (Hooks, 2017, p. 27).

Dando continuidade à apresentação das narrativas, sinalizamos que a educadora da referida unidade de ensino convidou outro educador para participar ativamente do processo educativo, seja na construção coletiva de algumas situações de aprendizagem, ou com disponibilização de oralidades e materiais de estudos a cultura Hip-Hop. Salientamos que o educador convidado é professor de Educação Física, B-Boy, praticante da dança Breaking, além de ser pesquisador do assunto.

Assim, na aula síncrona sobre a cultura Hip Hop, os educandos e as educandas discutiram sobre os materiais disponibilizados na plataforma, bem como elaboraram perguntas e questionamentos para o convidado. Os temas e as opiniões que partiram das perguntas e questionamentos, serviram também como temas geradores para encontros posteriores. A presença do educador convidado ampliou as possibilidades de interação, e se mostrou uma estratégia eficiente para auxílio nas produções online dos educandos e educandas.

Achei bom também a professora trazer alguém que estava nessa área, que era o professor convidado. Eu tive muito contato com ele, como por exemplo quando teve a postagem do jornal (Renata).

No decorrer da experiência, os educandos e educandas produziram pesquisas com caráter avaliativo, as quais foram realizadas e discutidas conjuntamente, fomentando ainda mais a participação coletiva e proporcionando espaço de fala. Para tal, em um dos encontros síncronos, educandos e educandas apresentaram suas produções experimentando as diferentes linguagens da cultura Hip-Hop.

Podia fazer vídeo, podia fazer podcast, podia fazer música, dança. Então essa diversidade de escolhas contribuiu muito para que a gente se sentisse a vontade de fazer algo que a gente realmente gostava, então acho que isso ajudou muito a nos impulsionar a continuar ali estudando e fazendo todas as atividades, isso contribuiu muito para o nosso desempenho. (Raquel)

As atividades com a linguagem da cultura Hip Hop estimulam criatividade e, foram vistas pelos educandos e educandas como propostas diferentes das convencionais, o que também pareceu positivo no processo de compreensão e produção de conhecimento com temática. Afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.12). Nos dizeres de uma educanda:

Eu acho que sobre isso das produções, uma coisa que acontecia muito é que os professores prezavam muito por quantidade. Eles queriam que você desse conta de três quatro listas de exercícios porque eles precisavam de formas para te avaliar. Já nas aulas de Educação Física, a gente prezava pela qualidade daquilo que a gente estava trabalhando, então era um ou dois trabalhos bem-feitos (Luana).

Assim, a Educação Física na perspectiva problematizadora e incluída no campo das linguagens é responsável pela práxis pedagógica no trato com a cultura corporal, também relacionada com as experiências gestuais e outras, entendidas com os sujeitos nas suas relações com o mundo. Portanto, as diversas experiências não se desvinculam dos contextos socioculturais, pois são condicionadas levando em consideração os interesses e necessidades dos grupos em diferentes momentos sócio-históricos. (Prodócimo; Spolaor; Leitão, 2021)

Outra importante questão foi o convite feito para colegas de profissão que carregam significados e possibilitam a aproximação com a linguagem discente, além de despertar a curiosidade dos educandos e educandas. Para Russi (2011, p. 224), “a instigação da curiosidade é o que levará o aluno a promoção da curiosidade espontânea à curiosidade epistemológica”.

As narrativas dos educandos e educandas apontam que:

(...) trazer alguém que entende do assunto, que sabe daquilo para falar com a gente. Então, pô, a gente percebe esse esforço e eu pelo menos, imagino que alguns alunos também, se concentram em entender aquilo, porque veio uma pessoa para falar disso para você (Cássio).

Uma coisa que eu também achava legal, é porque sempre que a professora trazia alguém, e com o convidado não foi diferente, eles não tratavam a gente como alunos. Eles falavam e a gente ouvia, era sempre como a gente está aqui agora, era uma roda de conversa, era realmente uma coisa para a gente ter o interesse (Guilherme).

Traçando um paralelo das narrativas ao pensamento de Freire, defendemos que, o essencial é que tanto o educador quanto os educandos e as educandas

compreendam que suas posturas devem ser sempre dialógicas, abertas, curiosas e questionadoras, jamais passivas, seja ao falar ou ao escutar. O importante, portanto, é que ambos se assumam como sujeitos epistemologicamente curiosos (Freire, 2002 p.33).

Portanto, a realização de atividades em conjunto influenciou na aproximação entre educandos e educandas, o que também pôde ter sido um fator positivo para as produções ativas. Os argumentos relatados durante a roda de conversa, mostram que essa aproximação fez com que se sentissem mais à vontade, mais confiantes e mais interessados para produzir.

(...) é muito legal ver as nossas produções e ver que apesar de tudo o que a gente passou, apesar de todas as dificuldades, a gente conseguiu fazer trabalhos muito bons, e a gente conseguiu levar o que a gente está aprendendo aqui (...) para fora, para o público externo. (Guilherme)

Então assim, da forma como eu estava remotamente, eu não imaginava que ia me aproximar tanto assim do pessoal que eu sou próximo hoje porque a gente se ajudou muito, (...) ver depois que a gente fez nossos trabalhos assim, é muito gratificante ver em função de cada realidade que a gente teve. (Rafael)

Assim, trabalhar com os significados dos estudantes sobre uma temática pode estimular o senso crítico. Como aponta Russi (2011, p. 224), que “apreender a realidade não é suficiente; os alunos devem reconhecer que somos capazes de intervir na realidade, e não apenas de nos adaptar a ela”.

Nessa linha argumentativa, Freire denomina conscientização o processo que envolve uma reflexão crítica sobre as situações existenciais vividas pelo outro, em que ensinar e aprender são dimensões coparticipativas. Trata-se de um diálogo aberto, no qual a aprendizagem é mútua e orientada para a tomada de consciência dos condicionantes da realidade e para a construção de alternativas que possibilitem a criação de mundos possíveis (Freire, 1992).

Para além das questões supracitadas cabe mencionar os temas geradores que emergiram durante a roda de conversa em uma das aulas, na qual os estudantes comentaram sobre seus sentimentos relacionados às aulas de Educação Física.

Acho que o sentimento é exatamente esse, é o sentimento de se sentir útil, é o sentimento de entender que cada um vai ter uma inteligência diferente, cada um vai seguir uma área diferente. (Luana)

Eu acho que eles conseguiram colocar todo mundo no mesmo nível. Não é porque eles têm três milhões de faculdades, já é formado e tudo mais, que ele é melhor que a gente (...) nessas aulas a gente se sentia igual. (Luisa)

Então assim, a gente conseguia usar essas aulas de Educação Física como isso também, como uma forma de se soltar mesmo (...) uma forma de todo

mundo se ajudar, todo mundo se juntar e tentar fazer um trabalho legal. (Luana)

Eu diria que era a parte humana das aulas, sabe. Era a parte mais humana que tinha ali, você mais se sentia um ser humano e nas outras você se sentia um robô ou um inútil. (Cássio)

E a gente se sentiu útil também. (...) E produzir isso fez com que a gente fizesse alguma coisa. (Luisa)

(...) Eu acho que a matéria de Educação Física foi muito importante para a gente, porque querendo ou não, foi uma forma de refúgio referente às outras matérias e disciplinas, então acho que ali a gente conseguia tirar uma energia a mais para continuar estudando as outras matérias. Pelo menos eu senti isso. (Raquel)

Toda essa troca foi o que gerou maior interação e sinergia durante as aulas online. “É a convivência amorosa com seus alunos e a postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer” (Freire, 2002, p. 7).

Muitas vezes, as produções partiam de assuntos ligados aos interesses dos educandos e educandas, onde as aulas de Educação Física problematizam temas sociais da cultura juvenil, o que contribui para que os jovens se percebem como sujeitos de produção de conhecimento. A problematização é essencial no processo educativo (Surdi; Kunz, 2010) pois “a prática educativa parte do respeito pelos diferentes modos de conceber o mundo, ou seja, do universo existencial concreto dos educandos”. Em razão disso, as estratégias compartilhadas estão amplamente voltadas à participação ativa durante todo processo pedagógico (Neira, 2019, p. 12).

Logo, a aprendizagem nessa perspectiva deve estar enraizada na vivência cotidiana dos educandos e educandas. Então podemos inferir que a experiência pedagógica se baseia nos diálogos compartilhados. Além disso, algumas características que evidenciaram o diálogo na experiência, se relacionam com os significados da temática para educandos e educandas, como nas narrativas a seguir:

Eu acho que ela nos proporcionou muito mais a autoconfiança durante as aulas de Educação Física no segundo ano, pelo menos eu me senti uma pessoa muito mais confiante do que eu era capaz de fazer. (Raquel)

(...) ela não formou conteúdo, eu acho que ela formou pessoas, sabe? Na forma de pensar e tudo mais. (...) fez a gente pensar, sair da caixinha que a gente estava vivendo, que era uma caixinha muito pequenininha, e a partir do momento que a gente abre essa tampa, a gente vê o tanto de coisa que a gente consegue fazer. (Luisa)

A partir dos relatos, emergem gestos de esperança e fé depositados nas atitudes, nos convívios e nas produções das educandas e dos educandos. Trata-se

de uma esperança direcionada às próprias juventudes, compreendidas como sujeitos capazes de exercer responsabilidade, empatia e cuidado diante das adversidades vividas naquele período. Os registros revelam a confiança de que seriam capazes de ler criticamente o contexto em que estavam inseridos e de agir de forma ética e transformadora, intervindo positivamente na sociedade.

Afinal, “se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje” (Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p.324). Estes fatos nos levam a falar sobre a fé, que transcorreu durante um momento que, mesmo repleto de dificuldades, permitiu que houvesse compromissos com os conteúdos escolares, e em inúmeros momentos, estimulou o diálogo.

Pois, para Freire (1970, p. 46):

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

Neste capítulo, apresentamos uma possibilidade da construção de um currículo que busca uma perspectiva de Educação Física Escolar crítica e problematizadora. As narrativas apresentadas revelam que, mesmo em meio às incertezas e limitações impostas durante o ensino remoto, foi possível cultivar um espaço educativo sustentado, principalmente, pelo diálogo, pela escuta sensível e pela participação ativa de todos e todas. Destacamos, através dos escritos deste texto, a importância de uma Educação Física Escolar problematizadora, sendo proposta a partir de processos crítico-reflexivos que apresentam “(...) posicionamentos firmados na indignação, na resistência e na luta pela transformação social que se edifica na ‘crítica’ como base da forma de compreender e, por conseguinte, se posicionar no mundo.” (Rocha; Coelho; ARAÚJO, 2021, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor aulas como espaços de análise crítica da realidade, fundamentados no diálogo e na participação discente, constitui-se como um dos princípios centrais de práxis pedagógicas pautadas na perspectiva Freiriana. (Vieira, 2023; Manetta; 2024). A experiência analisada neste estudo nos apresenta caminhos fecundos para a construção de currículos comprometidos com a democracia, a conscientização, problematização e a dialogicidade.

Ao longo da investigação, identificamos elementos consistentes da perspectiva Freireana: a circularidade da fala, o exercício do pensamento crítico-reflexivo, a valorização das experiências juvenis e a abertura para o diálogo como eixo orientador da prática pedagógica. Os resultados evidenciam

que práticas como o planejamento democrático, o convite a profissionais para dialogarem com a turma, a criação de múltiplas formas de expressão e a problematização de temas da cultura juvenil favoreceram a participação ativa e ampliaram as possibilidades de aprendizagem. Mesmo diante das dificuldades impostas pelo ensino remoto, foi possível promover vivências dialógicas, afetivas e colaborativas, reforçando que a Educação Física Escolar pode e deve atuar como espaço de humanização, pertencimento e produção de conhecimento.

Com isso, compreendemos que aulas que respeitam as vozes dos estudantes, que reconhecem suas experiências e que os envolvem como sujeitos do processo educativo contribuem para fortalecer práticas pedagógicas críticas e emancipadoras. Embora o estudo trate de uma experiência específica, seus achados dialogam com desafios presentes em outras realidades e indicam caminhos para a construção de uma Educação Física escolar cada vez mais democrática, participativa e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: Introdução À Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 4^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos Da Pesquisa Colaborativa Na Formação Docente. **Perspectiva**, v. 34, n. 3, p. 948–973, 2017.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane De Almeida. “Temos Que Nos Reinventar”: Os Professores E O Ensino Da Educação Física Durante A Pandemia De COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86–101, 2020.

GUERRA, Aline Manetta Perticarati Fornazari. **Ginástica para todos da escola: pressupostos teóricos freirianos para caminhos de insurgência**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MACHADO, Roseli Belmonte; DA FONSECA, Denise Grosso; MEDEIROS, Francine Muniz; FERNANDES, Nicolas. Educação Física Escolar Em Tempos De Distanciamento Social: Panorama, Desafios e Enfrentamentos Curriculares. **Movimento**, v. 26, p. 1–17, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por Uma Epistemologia Crítico-Libertadora Da Educação Física Escolar. **Rebescolar**, v. 3, p. 6-23, 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline (Org.). **Linguagens na Educação Física Escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Volume 44. São Paulo: Editora CRV, 2021.

PIFFERO, Eliane; COELHO, Caroline; SOARES, Renata; ROEHRS, Rafael. Um Novo Contexto, Uma Nova Forma De Ensinar: Metodologias Ativas Em Aulas Remotas. **Educitec**, p. 1–18, 2020.

ROCHA, Leandro de Oliveira.; COELHO, Maria Cardoso.; ARAÚJO, Samuel Nascimento. **Educação Física Escolar crítica**: Experiência em diálogo. Curitiba: CRV, 2021.

RUSSI, Ana Claudia Rodrigues. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Conexões**, v. 9, n. 2, p. 219 – 226, 2011.

SANTOS, Luis Ivan dos; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Proposições**, v. 30, p 1-19, 2019.

SOUSA, Claudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Educação Física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019. (Volume 38)

SOUZA, Luciana Karine De. Pesquisa Com Análise Qualitativa De Dados: Conhecendo A Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Editora Autêntica, 2. ed., 2010.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva; SIQUEIRA, Thales Rodrigo de; DIAS, Luis Eduardo Vieira; VICENTE, Mariana Dimes. **Educação física e democracia**: cartas a quem ousa esperar. CRV.2024

ZUIN, Antônio Álvaro. Soares.; MELLO, Roseli Rodrigues De. Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital. **Proposições**, v. 32, p. 1–23, 2021.

QUANDO O PIBID ENCONTRA O CURRÍCULO CULTURAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS FORMATIVAS

Nara Romero Montenegro¹

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, é uma ação do Ministério da Educação que tem como objetivo incentivar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores e melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira.

O PIBID funciona com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que concede bolsas às instituições de ensino superior no programa, distribuindo-as entre alunos de graduação em licenciatura (bolsista de iniciação à docência), professores da educação básica das redes públicas (professores supervisores) e professores da instituição de educação superior (coordenadores de área, de área de gestão e institucional).

A perspectiva aqui trazida é a partir de uma docente de Educação Física do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Campinas, quem, ao integrar o PIBID, assume papel também de professora supervisora, participando de reuniões semanais com professores da Faculdade de Educação Física da Unicamp e alunos bolsistas de licenciatura da mesma instituição. Concomitantemente às reuniões, oito alunos bolsistas acompanharam as aulas de Educação Física na escola onde atuou (EMEF Corrêa de Mello), divididos entre as turmas do Ensino Fundamental I (1º e 2º ano) e Fundamental II (6º ano).

Este capítulo tem como objetivo refletir a respeito da experiência, proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), articulando os subsídios teóricos, fundamentado no Currículo Cultural, discutidos nas reuniões do programa com a prática docente cotidiana.

A discussão que atravessa temas relativos à educação e às práticas escolares deteriora-se quando fundamentada na ideia de que a universidade

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp. Professora da Prefeitura Municipal de Campinas. Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Email: naraomerom@hotmail.com.

produz o conhecimento e a escola é apenas o espaço de intervenção, produzindo uma hierarquia entre universidade e escola, relação esta que é desdobrada por aquela de caráter dualista entre ciência e prática. Este texto, portanto, justifica-se pela premissa, desenvolvida em Ferreira, Benites e Neto (2021), de que é, sobretudo, a partir de uma epistemologia da prática que reside o conhecimento do *locus* profissional da docência.

O PIBID, enquanto experiência que reúne professores, produtores e conhecedores de saberes da universidade e da escola, oportuniza a troca e agrupamento desses conhecimentos, potencializando uma prática profissional docente que de fato vivencia uma formação continuada e que se identifica como formadora de futuros docentes.

DESENVOLVIMENTO

A perspectiva teórico-pedagógica sugerida pelos professores da Faculdade de Educação Física da Unicamp, coordenadores do subprojeto, era aquela denominada Currículo Cultural. Alinhada às teorias pós-críticas do currículo, essa perspectiva compreende a linguagem como produtora do real e a cultura como centro dos processos de subjetivação. Para além da produção científica, o Currículo Cultural valoriza “a experiência singular, o conhecimento local e a realidade cotidiana de cada cultura, em cada tempo e lugar” (Nunes; Santos, 2021, p.12).

Assim sendo, o currículo na Educação Física configura-se à realidade dos estudantes, da comunidade e do bairro, em seu tempo e espaço, articulado aos princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico. Ao tematizar brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas, por meio de vivências e produções de novas formas de pensar, fazer e dizer sobre elas, busca “indagar e desestabilizar as relações de poder que as constituem e os modos como as culturas as produzem e influem os que delas participam, apreciam, criticam ou menosprezam” (Neira; Nunes, 2022b, p. 98).

A compreensão de currículo proposta por essa perspectiva teórico-pedagógica e suas intenções de desestabilização das relações de poder que atravessam as práticas emergiam como um grande desafio à minha prática docente, até então fundamentada em outras perspectivas da Educação Física.

O presente capítulo caracteriza-se como um relato de experiência fundamentado na vivência docente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Unicamp). Trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa, cuja ênfase recai sobre a descrição, análise e reflexão acerca das práticas desenvolvidas no contexto escolar, articuladas às discussões teóricas realizadas nas reuniões formativas do programa, alinhadas ao Currículo Cultural.

A construção do relato apoiou-se em três fontes principais: i) as observações sistemáticas realizadas durante as aulas de Educação Física com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II; ii) as discussões e estudos teórico-metodológicos desenvolvidos semanalmente nas reuniões com docentes da universidade e alunos bolsistas; e iii) os registros produzidos ao longo do processo, incluindo anotações de campo, atividades de mapeamento, planejamentos coletivos e materiais elaborados pelos estudantes.

A metodologia adotada segue a perspectiva de que a experiência docente constitui um campo legítimo de produção de conhecimento, alinhando-se à noção de epistemologia da prática, conforme defendem Ferreira, Benites e Neto (2021). Assim, a reflexão aqui apresentada não busca generalizações, mas sim a compreensão situada de uma prática pedagógica construída na relação entre universidade e escola.

Por tratar-se de um relato de experiência, a metodologia privilegia o olhar da docente que vivenciou o processo, considerando o caráter subjetivo, contextual e formativo da prática educativa.

Um currículo artesanalmente construído: mapeamento e tematização

Na busca de promover o diálogo entre a escola, os estudantes e as questões que permeiam a sociedade contemporânea, multicultural e globalizada, o Currículo Cultural emerge com a crítica à configuração de um currículo terminado e inflexível. A desestabilização (não o enfraquecimento) do currículo fundamenta-se na centralidade da cultura. Se a cultura possui territorialidade própria, assim como dinâmicas e lógicas de poder, as práticas corporais devem ser tematizadas a partir de sua ocorrência social, associadas à realidade e aos jogos de poder nos quais estão inseridas.

A desnaturalização de identidades fixas de práticas, sujeitos e objetos do mundo é outro fator de desestabilização do currículo tradicionalmente concebido. Perguntas comumente colocadas nas metodologias de ensino — o que, como e quando ensinar — tornam-se inoperantes quando não se examinam as práticas corporais em sua realidade social. Por isso, nessa perspectiva de Educação Física escolar, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes são tematizados, e não ensinados (Neira; Nunes, 2022a).

Na tarefa desafiadora de construir, artesanalmente e em conjunto com os estudantes, esse currículo, um encaminhamento pedagógico é considerado uma das portas de entrada do Currículo Cultural: o mapeamento. De acordo com Santos e Neira (2022b), essa proposição é influenciada pelas perspectivas de Paulo Freire, em seu método de alfabetização, cuja base é a valorização dos saberes e experiências dos alunos-sujeitos.

O mapeamento, portanto, é o processo de mapear, isto é, um artefato de demarcação de um lugar. Mas, à medida que se escreve, pensa, lê e atua no mundo, há também um processo de invenção e ressignificação. Mapear, nas palavras dos autores, é também “criar ficções” (Neira; Nunes, 2022b, p. 111). A proposição ao docente é assumir uma atitude etnográfica, acessando, interpretando e promovendo leituras das forças que governam os saberes das práticas corporais, suas culturas, códigos e linguagens.

Como atividade de mapeamento, os alunos bolsistas percorreram os entornos da escola, registrando os espaços de práticas corporais do bairro Parque Dom Pedro II, localizado no distrito do Ouro Verde, na cidade de Campinas (SP). Nesse mapeamento inicial, foram levantados espaços públicos de esporte e lazer, como praças, academias ao ar livre e quadras, além de espaços privados, como academias de musculação, escolinhas de futebol e lutas, e locais de lazer dentro de igrejas e condomínios.

Após essa primeira atividade, realizamos, em um segundo momento, um questionário com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, no qual buscamos mapear as práticas corporais da realidade dos estudantes e de suas famílias. Onde viviam (casa, condomínio ou apartamento), que práticas corporais realizavam regularmente, quais práticas os familiares realizavam, e quais mídias relacionadas às práticas corporais acompanhavam (internet, TV, redes sociais, jornais) foram alguns exemplos de questões levantadas.

No levantamento das respostas, chegou-se ao seguinte cenário: dentre as práticas corporais mencionadas pelos alunos, o futebol, o vôlei e as lutas (caratê, judô e jiu-jítsu) apareciam como as mais recorrentes. Em relação às famílias, “fazer academia” foi a prática mais citada, correspondendo a quase metade das respostas.

Considerando que a escola enfrentava limitações de espaço devido à obra de cobertura das quadras e que práticas esportivas seriam de difícil realização, optou-se por tematizar as práticas da academia, já que essa prática apresentava grande ocorrência social no bairro e nas famílias dos estudantes.

A tematização, na perspectiva do Currículo Cultural, é a abordagem de leituras e interpretações de uma prática corporal, considerando sua realidade social, cultural e política. “O resultado é o acesso dos educandos a outras representações sobre o tema e as pessoas que o vivenciam, influenciando na constituição de identidades democráticas” (Santos; Neira, 2022a, p. 71). Tematizar as práticas da academia, portanto, implicava ler essa prática corporal no contexto social em que estava inserida, explorando suas diversas representações.

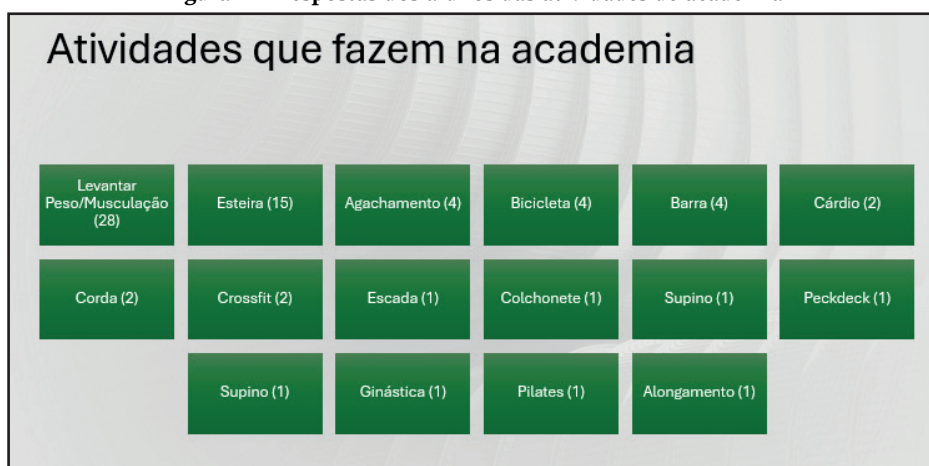
Ainda que seja ponto inicial importante, o mapeamento não se encerra após a definição da tematização da prática corporal. O mapeamento é constante

e constitui o próprio espírito da aula. O docente não é soberano na produção do mapa, como defendem Neira e Nunes (2022b). As atividades propostas devem provocá-lo. Conhecer ainda mais os saberes dos alunos e reunir músicas, vídeos, imagens, vivências, falas, produções e conhecimentos diversos da prática corporal contribui nesse processo.

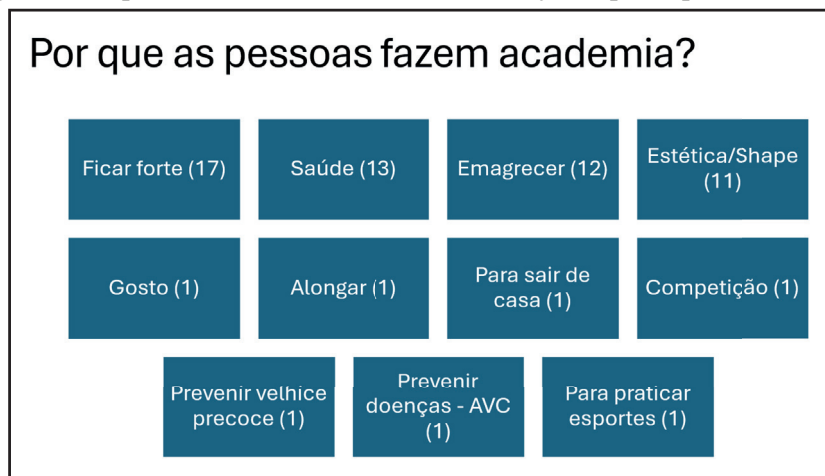
Após delineada a tematização, uma nova atividade de mapeamento dos saberes e experiências dos alunos com a prática foi realizada. Foram levantadas, então, e debatidas algumas questões, tais como: “Quem já havia ido a uma academia?”, “Que atividades existem dentro de uma academia?”, “Quem já havia ido a uma academia ao ar livre?” e “Por que as pessoas fazem academia?”.

O resultado das respostas (Figuras 1 e 2) dessa atividade de mapeamento ofereceu subsídios para um planejamento que contemplasse as diversas representações dos alunos sobre a prática corporal tematizada. Os estudantes indicaram conhecer algumas atividades realizadas em academias, como musculação e exercícios específicos (agachamento, supino, peck deck), aparelhos de atividades cardiorrespiratórias (esteira e bicicleta) e outras práticas associadas, como ginástica, crossfit e pilates.

Figura 1 – Respostas dos alunos das atividades de academia



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Figura 2 – Respostas dos alunos das motivações dos sujeitos que frequentam academia

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As representações dos alunos a respeito das motivações dos sujeitos que frequentam academias (Figura 2) mencionam força, saúde, estética, diversão, socialização, competição, prevenção e esporte. Percebeu-se que alguns discursos hegemônicos foram evocados, como a centralidade da musculação e de aparelhos como a esteira. No mesmo sentido, as motivações de ficar forte, ser saudável e emagrecer foram predominantemente citadas, revelando as representações hegemônicas dos alunos sobre as práticas de academia.

A partir da definição da tematização e desses mapeamentos apresentados, realizamos, conjuntamente com os bolsistas do PIBID, um planejamento que se reinventaria em seu trajeto e que teria duração de três meses. Outros encaminhamentos pedagógicos seriam propostos no desafio de promover a compreensão profunda da realidade da prática corporal, trazendo à tona diferentes discursos a seu respeito, além de oportunizar o desenvolvimento de uma capacidade crítica sobre as temáticas que a atravessam.

O universo das práticas da academia: problematização, aprofundamento e ampliação

No desenvolvimento da tematização, alguns conceitos são centrais nas propostas dos encaminhamentos e situações pedagógicas, sejam elas teóricas ou práticas. A problematização parte das ideias preconcebidas a respeito da prática corporal tematizada, aceitas com naturalidade, isto é, das representações socialmente disseminadas sobre brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Propõe-se, portanto, a adoção de uma atitude filosófica, que permita a

permeabilidade entre diferentes perspectivas no âmbito da cultura das práticas (Santos, Neira, 2022b).

Associado à proposição de problematizar a prática tematizada, o aprofundamento, no sentido defendido pelos autores do Currículo Cultural, refere-se mais especificamente às ações de leitura e interpretação das relações de poder nela imbricadas (Neira, Nunes, 2022c). Tão importante quanto a vivência das práticas é questionar suas ideias de origem, essência e verdade, permitindo um olhar para as condições, mediadas por relações de poder, que possibilitaram suas transformações.

Nesse sentido, considerando a tematização das práticas da academia e as representações hegemônicas levantadas nos mapeamentos, propusemos situações pedagógicas de problematização com o intuito de pensar e ressignificar as ideias de força, de estética, de saúde e da própria academia, associadas a atividades de aprofundamento que envolviam identificar sujeitos, relações sociais e relações de poder que atravessam esse universo.

A noção de ampliação complementa-se aos conceitos anteriores, problematização e aprofundamento. Nessa etapa, propõe-se que as situações pedagógicas possibilitem recorrer a outros discursos e fontes de informação, a olhares contraditórios e a discursos não acessados inicialmente pelos estudantes. Nas palavras de Neira e Nunes (2022c, p. 153), deve-se oportunizar o contato com “outras formas de pensar, fazer, dizer sobre a prática”, realçando uma hibridização discursiva. Ampliar, portanto, não se reduz a ir além do que os alunos conhecem, mas refere-se sobretudo à oportunidade de posicionar-se contra os saberes-poderes hegemônicos, hierárquicos e autoritários que atravessam e classificam corpos e sujeitos.

Os conceitos teórico-metodológicos apresentados foram estudados e debatidos coletivamente nas reuniões do PIBID, com a participação de docentes da universidade, professores da rede municipal de Campinas e alunos de graduação bolsistas. Esse espaço, além de atender à proposta de formação dos estudantes de graduação e à formação continuada dos docentes da escola, permitiu um planejamento coerente e engajado com a proposta discutida, o Currículo Cultural.

Juntamente com os alunos bolsistas, sugeri, então, o seguinte planejamento de temáticas a serem trabalhadas, considerando o mapeamento realizado, que revelava as representações hegemônicas dos alunos do 6º ano, e as proposições de problematizar, aprofundar e ampliar.

- Sujeitos da academia: Quem vai à academia? Quem trabalha na academia?
- Academia: lugar público ou lugar privado?

- Academia ao ar livre
- Movimentos da academia: treino de força e atividades cardiorespiratórias
- Ficar Forte – o que é ser forte?
- Ideias de Saúde – o que é ter saúde?
- Padrão estético – como se constrói?
- Ida à Academia da Unicamp: aula de step e musculação
- Outras atividades relacionadas à academia (Pilates, Yoga, Fisiculturismo)

A construção desse planejamento e da sequência didática foi pensada previamente à sua realização, porém também houve modificações conforme situações e demandas que surgiam ao longo do processo, como a inserção do debate sobre o uso de anabolizantes, temática trazida espontaneamente pelos alunos. Afinal, uma premissa importante do Currículo Cultural é a ideia de que o mapeamento é uma atividade constante e que o processo de aprendizagem é marcado pelo devir, pelo imprevisível e, portanto, sujeito a ajustes em sua trajetória (Nunes, 2018).

As aulas de dimensão teórica envolveram procedimentos didáticos diversos, tais como a análise de redes sociais e páginas de internet de academias situadas nos entornos da escola, a leitura de notícias de jornais sobre academias da cidade de Campinas, discussões sobre as noções de força e saúde, autoanálise dos alunos acerca de ideais de corpo e padrões estéticos, entrevista com uma professora de academia pública da cidade e aplicação de questionários a familiares que frequentam academias, entre outros. Essas situações didáticas possibilitaram discussões coletivas, ressignificações e a apresentação de novas noções que atravessam as práticas de academia, como força, saúde e estética. Também permitiram identificar interesses privados, além de ampliar discursos e saberes não hegemônicos que permeiam a prática tematizada.

Nas aulas essencialmente práticas, realizaram-se inicialmente atividades de construção de materiais de peso com garrafas PET, uma vez que a escola não possuía esses equipamentos. Em seguida, desenvolvemos uma sequência de atividades vinculadas às discussões teóricas, como exercícios na Academia ao Ar Livre localizada em frente à escola (Figura 3), exercícios de força com os pesos construídos ou com o peso do próprio corpo (divididos entre membros superiores e inferiores) e exercícios cardiorrespiratórios, como corrida, pular corda, polichinelos e jump. Vivenciamos, ainda, situações didáticas em que os próprios alunos pesquisavam exercícios e os realizavam junto à turma. Com apoio dos professores da Unicamp/PIBID, foi possível realizar uma aula na academia de musculação da universidade (Figura 4), além de uma atividade de step planejada e ministrada por mim com auxílio dos bolsistas.

Figura 3 - Atividade na Academia ao Ar Livre



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 4 - Atividade na Academia da Unicamp



Fonte: Acervo da autora (2025)

A experiência aqui relatada, de tematização das práticas de academia com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, só foi possível devido à minha inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/

Unicamp). A possibilidade de conhecer as proposições teórico-metodológicas do Currículo Cultural e de participar de debates coletivos sobre essa perspectiva ocorreu nas reuniões semanais mediadas pelos professores da Unicamp. Compreendo a experiência do PIBID como uma oportunidade de formação continuada, proposição amplamente defendida e discutida na literatura da educação, mas ainda pouco efetivada no cotidiano docente da rede pública de ensino básico.

A participação dos alunos bolsistas que acompanhavam as aulas, tanto na construção coletiva do planejamento quanto no auxílio prático no dia a dia escolar, foi de grande importância para a efetivação da proposta, até então inédita em minha atuação docente.

Ainda que sejam consideradas as limitações da experiência relatada, o Currículo Cultural, enquanto proposta teórico-metodológica, demonstrou possuir encaminhamentos didáticos bem delineados, embora desafiadores. Construir o currículo a partir da ocorrência social das práticas corporais, do mapeamento do entorno da escola e das experiências dos alunos, orientando-se por saberes não hegemônicos e por ressignificações das práticas corporais, configura um projeto educativo alinhado às demandas sociais contemporâneas e às propostas de uma Educação Física verdadeiramente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID/Unicamp possibilitou um movimento formativo marcado pelo diálogo entre universidade e escola, contribuindo significativamente para a ressignificação da prática docente. O contato com os pressupostos do Currículo Cultural provocou deslocamentos importantes, especialmente ao compreender o currículo como construção situada, atravessada por relações de poder e fundamentada nos saberes, experiências e contextos dos estudantes.

A tematização das práticas da academia, realizada com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental da EMEF Corrêa de Mello, evidenciou o potencial pedagógico do mapeamento e das estratégias de problematização, aprofundamento e ampliação. Essas ações permitiram tensionar discursos hegemônicos relacionados à força, estética e saúde, favorecendo a construção de leituras críticas e plurais sobre a prática corporal estudada. Ao mesmo tempo, a participação dos alunos bolsistas ampliou as possibilidades didáticas e fortaleceu processos colaborativos de planejamento e intervenção.

Enquanto espaço de formação continuada, o PIBID mostrou-se fundamental para estreitar a relação entre teoria e prática, rompendo com a hierarquia que historicamente separa universidade e escola. A experiência

demonstrou que o Currículo Cultural oferece caminhos potentes para uma Educação Física democrática e alinhada às demandas contemporâneas.

O percurso vivido reafirma que práticas formativas coletivas, dialógicas e contextualizadas são essenciais para ampliar o repertório docente e construir currículos que valorizem a diversidade cultural e promovam aprendizagens socialmente significativas.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Janaína; BENITES, Larissa; NETO, Samuel. A relação universidade-escola no estágio curricular supervisionado: uma revisão sistemática. **Humanidades e Inovação**, v. 8, p. 10-28, 2021.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mário Luiz. Introdução. *In*: NEIRA, Marcos; NUNES, Mário Luiz (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a. p. 6-13.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mário Luiz. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, Marcos; NUNES, Mário Luiz (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. p. 98-123.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mário Luiz. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, Marcos; NUNES, Mário Luiz (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022c. p. 147-176.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. *In*: FERNANDES, Celina (org.). **Ensino fundamental: planejamento da prática pedagógica, revelando desafios, tecendo ideias**. 2018. p. 77-115.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; SANTOS, Bárbara Cristina Aparecida dos. Da impossibilidade do flunar à potencialidade do vadiar: etnografia e currículo cultural. **Linhas Críticas**, v. 27, p. e38933, 2021.

SANTOS, Ivan; NEIRA, Marcos. A tematização no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, Marcos; NUNES, Mário Luiz (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a. p. 64-82.

SANTOS, Ivan; NEIRA, Marcos. A problematização no ensino da Educação Física. *In*: NEIRA, Marcos; NUNES, Mário Luiz (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. p. 83-97.

FALANDO SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS POSSÍVEIS

Antonia Grasielli Santiago Rodrigues¹

INTRODUÇÃO

A alimentação saudável representa um componente fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, atuando diretamente sobre fatores fisiológicos, cognitivos e socioemocionais. Estudos recentes demonstram que hábitos alimentares inadequados, aliados ao sedentarismo, estão associados à piora do desempenho escolar, aumento de doenças crônicas e redução da qualidade de vida na população jovem (Chatterjee *et al.*, 2024). Nesse sentido, a escola emerge como espaço estratégico para a promoção de práticas alimentares adequadas, articulando conhecimentos científicos e experiências práticas no cotidiano dos estudantes.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e a UNESCO reforçam que a promoção da saúde no contexto escolar deve ocorrer por meio de programas multicomponentes, que integrem currículo, ações pedagógicas, ambiente escolar e participação da comunidade (Unesco; Who, 2021). O Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014) também orienta que ações de educação alimentar e nutricional sejam transversalizadas ao longo do currículo escolar, considerando a cultura alimentar local e as práticas sociais dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) orienta que a Educação Física escolar desenvolva competências relacionadas à compreensão crítica das práticas corporais e de seus impactos na saúde, no bem-estar e na qualidade de vida. Nesse sentido, o projeto Alimentação Saudável dialoga diretamente com o Componente Curricular Educação Física, particularmente na competência específica que orienta o estudante a compreender as práticas corporais como fenômeno cultural e a sua relação com a saúde de forma ampliada, levando em conta aspectos físicos, emocionais e sociais.

¹ Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Pacatuba/CE. Membro do GEPEFE, grasiellisantiago@gmail.com.

Além disso, a BNCC incentiva que a escola desenvolva pensamento crítico, autonomia em escolhas relacionadas à saúde, capacidade de interpretar informações (incluindo gráficos e tabelas) e tomada de decisão responsável sobre o próprio corpo. Por sua vez o projeto atende a essas orientações ao estimular a leitura, interpretação e discussão dos dados sobre hábitos alimentares, oferecendo situações pedagógicas em que os estudantes analisam suas próprias escolhas e constroem novos conhecimentos.

Revisões de literatura recentes mostram que programas escolares que integram alimentação saudável e atividade física apresentam resultados positivos na aquisição de conhecimentos, na autonomia dos estudantes e na redução de comportamentos de risco (Rudner *et al.*, 2025). Neste sentido é essencial implementar a discussão sobre alimentação saudável nas aulas de Educação Física Escolar, visto que o consumo de alimentos industrializados impacta a saúde de uma forma negativa (Barbosa, 2022). Assim, a Educação Física Escolar, por sua natureza interdisciplinar e por sua proximidade com temas relacionados à saúde, configura-se como um campo privilegiado para abordar a alimentação de forma crítica, reflexiva e prática.

A escolha da temática alimentação saudável na Educação Física escolar justifica-se pela crescente necessidade de promover hábitos alimentares adequados entre crianças e adolescentes, visto que estudos recentes apontam aumento do consumo de ultraprocessados e redução da ingestão de alimentos naturais em faixas escolares (Monteiro *et al.*, 2022). A BNCC legitima essa abordagem ao estabelecer que o ensino deve contemplar dimensões físicas, emocionais, sociais e culturais relacionadas à saúde, superando visões restritas de atividade física.

No município de Pacatuba/CE, destaca-se a realização anual do Projeto Alimentação Saudável, desenvolvido pelos professores de Educação Física da rede municipal, visto que existe um Referencial Curricular de Educação Física – RCEF que sinaliza o Projeto Alimentação saudável como objeto de conhecimento que deve ser aplicado para os estudantes da rede de ensino. Nesse projeto, cada docente escolhe uma turma para aplicar 14 atividades educativas, que envolvem investigação dos hábitos alimentares, educação nutricional, práticas corporais e momentos de orientação formativa. Diante da relevância dessas ações o presente trabalho investiga de forma sistemática o impacto e a organização pedagógica do projeto e sua contribuição no currículo das escolas da rede de ensino para o fortalecimento das práticas de Educação Física Escolar no campo da saúde, ampliando a compreensão dos estudantes sobre escolhas alimentares, estilos de vida ativos e autocuidado.

Assim o objetivo geral deste capítulo é analisar o projeto alimentação saudável e suas contribuições para o currículo dos estudantes, promovendo

práticas pedagógicas integradas que favoreçam a adoção de comportamentos alimentares saudáveis, em consonância com as competências e habilidades previstas na BNCC. Os objetivos específicos consistem em identificar, mapear abordagens pedagógicas e estratégias de integração curricular entre movimento e educação alimentar trabalhados durante a aplicação do projeto.

O projeto contribui para esse entendimento ao integrar atividade física e hábitos alimentares, propondo uma abordagem que ultrapassa a ideia de saúde como mera ausência de doença. Em atividades práticas, rodas de conversa, análise de embalagens, orientação de práticas saudáveis e observação crítica de dados colhidos pelos próprios estudantes passam a relacionar suas práticas corporais aos determinantes alimentares e ao autocuidado.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de fortalecer abordagens pedagógicas que integrem movimento e nutrição, proporcionando aos estudantes ferramentas para escolhas conscientes e adequadas ao longo da vida. Em uma realidade marcada por desigualdades sociais e ampliação do consumo de alimentos ultraprocessados, investigar como a Educação Física pode contribuir para a formação de hábitos saudáveis torna-se fundamental para qualificar práticas docentes e favorecer políticas de promoção da saúde em contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

A obesidade infantil tem crescido de forma significativa e preocupante em nossa sociedade, configurando-se como um grave problema de saúde pública. Essa condição envolve diversos fatores relevantes e se desenvolve de maneira lenta, o que a torna especialmente perigosa, podendo desencadear outras doenças metabólicas e cardiovasculares (Nogueira *et al.*, 2020). Apesar desse cenário, estudos apontam alternativas importantes para sua prevenção e tratamento.

Segundo Nogueira *et al.* (2020), a Educação Física escolar representa uma oportunidade valiosa para despertar nos educandos — e também em seus familiares — novos conhecimentos sobre hábitos alimentares saudáveis, estilos de vida adequados e a necessidade da prática regular de atividades físicas. Em consonância com esses autores, Silva e Bezerra (2017) defendem a importância da prevenção e do acompanhamento dos riscos relacionados à obesidade e ao sobrepeso infantil. Os autores destacam que o professor de Educação Física não atua apenas na condução das atividades corporais, mas também na identificação de casos de obesidade, no incentivo a hábitos saudáveis e na valorização dos benefícios da atividade física. Entretanto, reforçam a necessidade do acompanhamento nutricional e do apoio da família como elementos fundamentais no cuidado integral da criança.

Silva e Veneziano (2021) afirmam que, quando os alunos compreendem a importância do combate ao sedentarismo — reconhecido como uma das principais causas da obesidade —, os professores conseguem envolvê-los mais efetivamente na prática de atividades físicas, promovendo maior conscientização sobre saúde. Ao articular teoria e prática no tema da obesidade infantil, o professor de Educação Física desenvolve um trabalho que integra conhecimento, vivência e sensibilização sobre esse problema que atinge crianças e adolescentes no Brasil e no mundo. Essa atuação preventiva e orientadora pode ser realizada tanto pelo professor de Educação Física quanto de forma interdisciplinar com outros docentes.

Barbosa *et al.* (2020) reforçam que a disciplina deve ultrapassar os limites da sala de aula e alcançar toda a comunidade escolar, por meio de atividades variadas que estimulem o interesse pela alimentação adequada e, sobretudo, pela prática regular de atividades físicas. Além disso, Silva e Veneziano (2021) sugerem que o professor de Educação Física também oriente os pais a se tornarem modelos de estilo de vida saudável, incentivando a redução do tempo de tela — televisão, videogames, computador e celulares — para menos de duas horas diárias fora do horário escolar. Destacam, ainda, que o docente deve acompanhar o desenvolvimento dos estudantes por meio de seus instrumentos de avaliação física, encorajando-os à prática de exercícios e ao compromisso com hábitos alimentares saudáveis, sempre com foco na promoção da saúde.

A Educação Física configura-se como uma importante aliada na prevenção de problemas de saúde, ainda que o tempo destinado às aulas na escola seja limitado devido à carga horária. Quando o professor incentiva os alunos a adotarem uma postura mais ativa, contribui significativamente para a melhoria da qualidade de vida deles. A prática docente deve ser planejada de modo que os conteúdos abordados possam ser aplicados pelos estudantes para além da sala de aula. Em vez de impor comportamentos, o professor deve oferecer subsídios que permitam aos alunos integrar teoria e prática em suas atitudes cotidianas, ampliando os impactos da Educação Física para fora do ambiente escolar.

Assim o presente trabalho demonstra metodologia de caráter qualitativo-quantitativo, com enfoque descritivo, permitindo observar padrões comportamentais e mudanças de percepção ao longo do projeto adotada para análise do Projeto Alimentação Saudável. A pesquisa foi estruturada em quatro etapas principais: diagnóstico, intervenção educativa, produção pedagógica e avaliação. Cada professor participante aplicou as atividades em uma turma previamente selecionada.

Os diagnósticos dos hábitos alimentares e comportamentos de saúde consistiram em sugestão de aplicação de questionários para levantamento dos

seguintes dados: Consumo alimentar diário (café da manhã, lanche escolar, almoço, lanche da tarde e jantar); Frequência de consumo de refrigerantes, salgados, doces, frutas, verduras e legumes; Avaliação do consumo da merenda escolar, incluindo preferências alimentares; Tempo gasto em atividades sedentárias (TV, videogame, celular, computador); Realização de atividade física fora da escola e sua frequência semanal; Forma de deslocamento até a escola (a pé, transporte escolar, automóvel); Compreensão prévia da frase “você é o que você come”; Cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC) com estudantes seguindo protocolo da Organização Mundial da Saúde; Conversa orientada sobre alimentação saudável e prática de exercícios; sugestões de mudanças alimentares; e confecção e apresentação da pirâmide alimentar, inserção do dia do lanche saudável, palestra com profissional de educação física sobre a importância da atividade física para a saúde, palestra com o nutricionista sobre a importância de comer saudável, orientações de como aproveitar integralmente os alimentos, conversa sobre doenças ocasionadas pela má alimentação, Caminhada orientada; e visualização e recortes de filmes sobre alimentação.

A intervenção educativa sugerida propõe aulas dialogadas sobre alimentação saudável, nutrientes e importância das práticas corporais; Conversas orientadas sobre riscos associados ao sedentarismo e ao consumo excessivo de ultraprocessados; Sugestões práticas de mudanças alimentares baseadas no Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014); Estudos de caso e análise crítica de rótulos de alimentos.

As atividades práticas e produção pedagógica devem acontecer pelo protagonismo juvenil a partir da confecção da pirâmide alimentar, apresentações orais explicando os grupos alimentares, relatórios individuais sobre seus hábitos alimentares além de metas de mudança e monitoramento semanal de escolhas alimentares (diário alimentar orientado). A avaliação deve considerar a comparação entre hábitos alimentares iniciais e finais, participação dos estudantes nas atividades, mudança na compreensão sobre alimentação saudável, avaliação docente qualitativa sobre engajamento e aprendizado.

Os resultados obtidos a partir da aplicação das atividades nas escolas da rede municipal de ensino foram consolidados e apresentados de forma exitosa pelos professores que atuam na rede e a partir deles foi possível identificar desafios para a implementação da temática no currículo escolar como falta de integração interdisciplinar. Embora a BNCC valorize práticas integradas, ainda há dificuldades em promover ações articuladas entre Educação Física e outros componentes curriculares como Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, apesar de termos conteúdos/ objetos de conhecimento que se complementam e podem tranquilamente perpassar pelas diversas unidades temáticas. A temática

da alimentação saudável exige essa conexão, mas as escolas muitas vezes trabalham de forma fragmentada.

A resistência de estudantes e famílias em mudar hábitos alimentares envolve crenças, rotinas e recursos financeiros. Alguns estudantes demonstram resistência, simplesmente pelo fato de o alimento industrializado ser mais fácil e acessível as condições e recursos financeiros. Ou as famílias podem considerar o tema secundário em relação a outros conteúdos escolares. A infraestrutura insuficiente para desenvolver oficinas práticas, análise de rótulos ou atividades culinárias simples, podem ser um fator que dificulta a aplicação do projeto, pois nem sempre será prático ter facas para fazer o corte das frutas e promover um dia de lanche saudável sem ter ajuda das cozinheiras e auxiliares de cozinha, muitas escolas carecem de espaços adequados, materiais ou até mesmo alimentação escolar de qualidade.

Outro fator desafiador e limitante é a formação docente limitada, pois não são todos os professores de Educação Física que se sentem preparados para abordar a nutrição com profundidade, o que pode gerar insegurança ao integrar o tema à prática pedagógica. Além da pressão pelo cumprimento de conteúdos decorrentes do referencial curricular do município e avaliações externas. Projetos transversais às vezes são deixados de lado para priorizar conteúdos cobrados em avaliações externas mesmo que a BNCC incentive temas contemporâneos e integradores, as gestões escolares por vezes tratam pautas que promovem o crescimento integral como não importante no momento escolar, restringindo os alunos de ter pensamento crítico e limitando o protagonismo infanto-juvenil para sua aplicabilidade durante as aulas.

Em contrapartida existem possibilidades e potencialidades pontuadas nas apresentações exitosas sobre o projeto alimentação saudável como a legitimação da abordagem pela BNCC visto que o projeto de se encaixa perfeitamente no eixo de Saúde, autocuidado e práticas corporais, o que confere suporte curricular e institucional à proposta. A possibilidade de trabalho interdisciplinar enriquece a temática e permite integrar componentes como Educação Física, na relação entre alimentação, corpo e movimento; Ciências, na discussão e consolidação sobre o que são nutrientes, digestão, impactos da má alimentação; Matemática, na interpretação de gráficos, porcentagens análises e comparações dos dados obtidos; Língua Portuguesa, na produção de textos sobre alimentação, campanhas educativas, tornando o currículo mais significativo e contextualizado.

As atividades práticas motivadoras como construção de cardápios, desafios alimentares, vivências corporais, elaboração de rótulos e campanhas tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e próximo da realidade dos estudantes (Fiocruz, 2023).

O desenvolvimento de competências socioemocionais a partir das temáticas abordadas como autonomia, o poder das escolhas, autocuidado e importância de se manter saudável, responsabilidade com o próprio corpo, cada pessoa deve cuidar de si e a colaboração em projetos que são competências essenciais na formação integral de acordo com a BNCC (Brasil, 2018).

Os relatos de experiências exitosas destacaram o interesse dos estudantes pela temática, a descoberta de frutas que normalmente não estão introduzidas no costume alimentar dos mesmos. A organização do pensamento sobre o que é saudável e de que industrializados e ultraprocessados podem ocasionar doenças crônicas diversas dentre elas o sedentarismo, doenças cardiovasculares, diabetes e hipertensão trazendo uma maior consciência por parte dos estudantes sobre a temática. O que pode ser destacado como fator positivo, pois as temáticas possivelmente serão levadas ao ambiente familiar e poderá incentivar ao cuidado de toda uma família (Souza, *et al.* 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Alimentação Saudável demonstrou importante potencial pedagógico ao promover reflexão crítica sobre os hábitos alimentares dos estudantes e ao integrar conteúdos previstos na BNCC. A leitura e interpretação dos gráficos possibilitaram o desenvolvimento de habilidades de análise de dados, argumentação e autocuidado. Além disso, a articulação entre Educação Física e alimentação ampliou a compreensão dos estudantes sobre saúde como construção multifatorial, superando perspectivas reducionistas.

Apesar dos desafios — como resistência de hábitos, infraestrutura limitada e necessidade de maior interdisciplinaridade —, as possibilidades observadas no processo revelam que a inserção da temática no currículo escolar é pertinente, atual e necessária. Projetos dessa natureza fortalecem a formação integral, promovem autonomia e favorecem escolhas alimentares mais responsáveis, contribuindo para um ambiente escolar mais crítico e saudável.

O projeto mostrou-se uma ferramenta pedagógica eficaz para integrar conhecimentos sobre nutrição, saúde e práticas corporais nas aulas de Educação Física. As atividades desenvolvidas possibilitaram aos estudantes refletir sobre seus hábitos alimentares e comportamentos cotidianos, promovendo mudanças de percepção e incentivando a adoção de escolhas mais saudáveis.

Os dados coletados demonstram que, embora persistam desafios relacionados ao consumo de alimentos ultraprocessados e ao sedentarismo, intervenções educativas contínuas têm potencial para transformar comportamentos, especialmente quando articuladas a metodologias participativas e recursos visuais, como a pirâmide alimentar.

A relevância do projeto reforça que a Educação Física Escolar não se limita ao movimento, mas possui papel formativo essencial na construção de estilos de vida saudáveis. A partir disso é recomendada a expansão do projeto para todas as turmas da escola e consequentemente da rede municipal de ensino. A inclusão de formação continuada para professores sobre educação alimentar e nutricional. A articulação com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O envolvimento das famílias para fortalecer mudanças de hábitos. A realização de monitoramento anual para acompanhamento dos indicadores de saúde em parceria com a secretaria municipal de saúde do município.

Conclui-se que a experiência do município de Pacatuba/CE constitui uma prática exemplar de promoção da saúde na escola, alinhada às diretrizes internacionais e nacionais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Verificamos que é possível aplicar o projeto dentro das aulas de Educação Física Escolar e que existe a necessidade da sua manutenção, pois mesmo os alunos e alunas vendo tais conteúdos ainda surgem dúvidas e levantam-se discussões além do que a maioria dos alunos não possuem conhecimento suficiente sobre a temática desenvolvida, alguns não conhecem algumas frutas e a importância das mesmas na sua saúde e manutenção de qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. K. C. B. A Educação Física e o incentivo à alimentação saudável. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, v. 1, n. 30, p. 13–18, 2022. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/270>. Acesso em: 22 out. 2025.
- BARBOSA, W. A. *et al.* Prevenção da obesidade infantil na escola e a prática da educação física: uma revisão narrativa. **RBPFX - Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.
- CHATTERJEE, P. *et al.* School-Based Nutrition Interventions: A Systematic Review. **Journal of School Health**, v. 94, n. 2, 2024.
- FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **Inquérito Nacional sobre o comportamento alimentar de crianças e adolescentes no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2023.
- MONTEIRO, C. A. *et al.* **Guia Alimentar para a População Brasileira**:

alimentos ultraprocessados, saúde e políticas públicas. São Paulo: USP/ NUPENS, 2022.

NOGUEIRA, E.; NASCIMENTO, F. de A.; SOUZA, R. L.; SILVA, W. M. A obesidade infantil no Brasil e fatores associados: desafios para os professores de educação física. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, 2020.

RUDNER, N. *et al.* School-Based Nutrition and Physical Activity Interventions: A Scoping Review. **Public Health Nutrition**, v. 28, n. 1, 2025.

SANTOS, L. M.; LIMA, F. A. Educação Alimentar e Nutricional no contexto escolar: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Promoção da Saúde**, v. 35, p. 1-12, 2022.

SILVA, F. A. L.; BEZERRA, X. Benefícios da atividade física no controle da obesidade infantil. **Revista Campo do Saber**, 2017.

SILVA, J. P.; ALMEIDA, R. F. Práticas corporais, saúde e escola: diálogos com a BNCC. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. 1-17, 2022.

SILVA, L. B.; VIANNA, R. M. Contribuições da Educação Física escolar em relação à obesidade infantil: uma revisão de literatura. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, 2024.

SILVA, W. V.; VENEZIANO, L. S. N. A importância da educação física na vida de crianças obesas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 2021.

SOUZA, F. J. R. *et al.* Comportamento ativo, sedentário e hábitos alimentares de adolescentes de uma cidade do interior do Ceará, Brasil. **Conexões**, 2015.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

UNESCO; WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Making Every School a Health-Promoting School: Global Standards and Indicators**. Paris: UNESCO, 2021.

PLANO DE NOTA: UM INSTRUMENTAL COMO PROPOSTA DE AVALIAÇÃO CONTINUADA EQUITATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Raquel Bezerra Ribeiro¹

1. EPISTEMOLOGIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Não é de hoje que a Educação física sofre com o estigma da disciplina do “rola bola”, embora isso tenha diminuído com a atuação de profissionais comprometidos com a práxis junto a implementação dos documentos oficiais que norteiam esse componente curricular.

Devido a esse estigma, é sempre esperado que todos os alunos sejam aprovados na disciplina ao final de cada bimestre. Isso se torna uma cobrança que resulta, muitas vezes, em uma aprovação sem critérios, descredibilizando o conteúdo estudado por esse componente curricular. Contudo, o como avaliar na Educação Física precisa de mudanças significativas para que essa aprovação ocorra de forma a valorar as ações teóricas e práticas dos estudantes, de forma equitativa, além de promover a disciplina dentro do ambiente escolar. Dando, assim, grande importância ao resgate histórico dos conteúdos, tratando-os como produções humanas e sociais, e não como meras atividades físicas descontextualizadas. Também, oportunizando aos alunos terem espaço para participarem do processo de avaliação e de expressarem seus objetivos de ação.

Ao falar sobre o processo de evolução da forma de avaliar o estudante dentro do componente curricular Educação Física, precisamos antes rever o processo histórico de construção da abordagem deste componente dentro das escolas.

De acordo com a obra *Abordagens da Educação física escolar* (2019), no final do século XIX, a Educação física foi influenciada por uma tendência higienista. Esse modelo visava a formação de cidadãos saudáveis para o trabalho

¹ Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Graduada e Licenciada em Educação física pelo Centro universitário Estácio – CE. Especialista em Aprendizagem Motora pela Universidade de São Paulo (USP). Integrante do Grupo Saberes em ação da Universidade federal do Ceará (UFC). Autora do livro *Corpo e Diversidades* (2025) raquelprof.esp@gmail.com.

e para a sociedade, influenciando áreas como a medicina, a urbanização, a arquitetura e a educação física. Atualmente, embora a ideia de saúde e bem-estar ainda seja relevante, a abordagem higienista original é criticada por seu caráter elitista, exclusivista e por estar vinculada a teorias eugênicas.

No início do século XX, o modelo pedagógico adquirido foi a Educação física militarista, que visava preparar cidadãos com aptidão física para servir ao país em tempos de guerra, prevalecendo a exclusão nesta abordagem.

No material organizado em 2019 por Heraldo Simões, ainda podemos visualizar que após o militarismo, surge a tendência Pedagogicista. Apesar de ter trazido um olhar integral para os corpos dentro da escola com a educação do movimento, teve suas limitações: falta de estrutura e materiais; formação docente defasada; resistência cultural e desinteresse; idealismo versus realidade; generalidade da proposta; e a desvalorização da disciplina.

Já entre 1960 e 1970 surge a Educação física esportivista, que pretendia ajudar a acender o país mundialmente através do esporte. No entanto, a partir da década de 1980, o modelo esportivista começou a ser criticado por sua ênfase excessiva no esporte de rendimento e competição, o que poderia levar à exclusão dos alunos menos aptos e à distorção do papel das escolas. Essas críticas levaram ao surgimento de outras abordagens pedagógicas, que valorizam uma visão mais ampla do corpo e do movimento, além do conhecimento científico e da promoção da saúde e bem-estar de forma mais inclusiva.

Numa tendência popular que aconteceu de 1985 em diante, a obra de 1992 do Coletivo de autores (Metodologia do ensino da Educação física) surge com a abordagem crítico-superadora, baseada em Marx, questionando o capitalismo que costuma classificar os corpos de acordo com uma competição social, estimulando a crença na meritocracia e segregando grupos que não correspondem ao padrões e rótulos estipulados por ele. Com essa abordagem, surge um novo proceder na metodologia, e, conseqüentemente, na avaliação da Educação física escolar.

Por conseguinte, surge a didática das Teorias Pós-críticas, concentrando-se na questão do motivo de ensinar, destacando os sujeitos como protagonistas do currículo e ampliando a discussão sobre a teoria crítica. Na obra inaugural Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas, Neira e Nunes (2006) dão os primeiros passos na elaboração de uma concepção curricular pós-crítica da Educação Física. A pós-crítica é uma abordagem pedagógica que expande a crítica social para além da análise de classe, incorporando temas como gênero, raça, etnia e identidade. Ela se concentra na forma como o poder é distribuído e se manifesta nas relações educacionais, buscando questionar a homogeneização de culturas e valorizar a diversidade e os saberes locais. Essa perspectiva também

promove uma análise dos discursos que moldam o conhecimento escolar e desafia a noção de verdades absolutas.

Ao discutirmos avaliação é necessário que façamos uma interligação com conceitos da didática e da metodologia. Afinal, são profundamente interdependentes no processo de ensino-aprendizagem. Esses conceitos formam um sistema coerente, no qual um influencia e informa o outro, sendo todos pilares da prática pedagógica do professor.

2. A PROPOSTA

Esse capítulo propõe apresentar um instrumental que tem por objetivo: avaliar estudantes da educação básica, no componente curricular Educação Física, dentro de uma perspectiva de corresponsabilidade e participação efetiva das alunas e dos alunos no processo de avaliação, fortalecendo o currículo e transformando a escola, a fim de quantificar e valorar as ações das/os estudantes para aprovação bimestral, e consequentemente, anual, ou seja, de forma continuada. Promovendo a relevância e credibilidade à aprovação na Educação física escolar.

Este instrumental foi idealizado em meio à pandemia para que a avaliação da disciplina fosse realizada de maneira equitativa, já que muitos discentes não tinham acesso de qualidade à internet para acompanhar as aulas remotamente. Ao retomar as aulas presenciais, a proposta foi ajustada e aplicada em turmas do 6º ao 9º ano, desde então. O instrumental avaliativo foi nomeado: Plano de nota.

3. CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTAL

3.1 Referencial Teórico

A seguir serão apresentadas algumas metodologias e didáticas que contribuíram para a elaboração do Plano de nota. Início referenciando o método Montessori (1949) que, apesar de muito antigo, teve uma grande contribuição para a educação. Contribuição essa que colocou o estudante como centro do processo ensino e aprendizagem. Parte do princípio de que a criança constrói seu próprio conhecimento através da interação com o ambiente e de sua própria atividade.

Embora compartilhe a base construtivista com outras abordagens [como a de Piaget (1972)], o método de Maria Montessori tem características e metodologias próprias, como o foco na autonomia, proporcionando um lugar seguro, com materiais educativos específicos. Assim, o professor é um facilitador da evolução individual e coletiva da turma. O educador ou a educadora se faz presente caso perceba que um aluno ou aluna esteja em uma situação que precisa de sua intervenção.

No Ensino Fundamental Anos Finais, etapa da educação a qual o plano de nota tem sido aplicado nos últimos 7 anos, o método Montessori se adapta aos desafios de maior complexidade, focando no desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico do estudante. A metodologia enfatiza a aprendizagem experiencial e a pesquisa através de projetos e materiais interdisciplinares, que conectam o conhecimento à realidade. Ao contrário das turmas mais jovens, o currículo foca no refinamento da moralidade, habilidades sociais e na exploração da identidade.

Prossigo então, mencionando a imensa contribuição da Escola da Ponte na elaboração do método avaliativo apresentado neste capítulo. No período da minha formação inicial em Educação física (2003 - 2007) tive o acesso ao conhecimento sobre esta escola com a escrita de Rubens Alves (2001), na qual traz uma leitura sobre uma escola dos sonhos. Houve um encantamento imediato e passei a sonhar com esse modelo de escola, também. Uma das características distintas da metodologia da Escola da Ponte é a flexibilidade e personalização do ensino. Ao invés de adotar uma abordagem única e uniforme para todos os alunos, os professores reconhecem a diversidade de interesses, estilos de aprendizagem e ritmos individuais de cada estudante.

A Escola da Ponte e o Método Montessori são ambas abordagens pedagógicas que buscam a autonomia do aluno, mas com focos e metodologias distintas. Contudo, a realização dessas metodologias exige uma infraestrutura específica, tornando inviável sua aplicação em algumas realidades. Mesmo assim, consegui absorver pontos essenciais e aplicá-los na construção do instrumental de avaliação.

Já Paulo Freire (1996) trouxe uma contribuição palpável à elaboração do Plano de nota. O autor em Pedagogia da autonomia coloca a avaliação como um diálogo contínuo, democrático e crítico entre professores e alunos, que valoriza a experiência de ambos e serve para melhorar o processo de aprendizagem, não para punir.

Freire defende critérios de avaliação mais flexíveis e contextualizados, que reconheçam a diversidade de saberes e experiências, especialmente dos estudantes de origens populares. A avaliação também deve incluir a autoavaliação do educador sobre sua própria prática.

Por fim, cito as metodologias ativas de Bacich (2018), como uma forma incrível de ensinar que coloca o discente no centro da aprendizagem. Isso significa que ele não está apenas ouvindo o professor, mas se envolvendo ativamente no processo. Essa abordagem torna o aprendizado mais interessante e eficaz.

4. PLANO DE NOTA

Em meio à pandemia, com o acontecimento inesperado e despreparado das aulas à distância, muitas práticas pedagógicas precisaram ser ajustadas, adaptadas e reorganizadas abruptamente. No meio do caos surgiu o problema de como dar valor às ações estudantis em cada disciplina, percebendo que nem todos os estudantes estavam em iguais condições de acesso à internet, por mais que tenha havido alguns incentivos municipais a respeito.

O Plano de nota surgiu como uma estratégia de validar as tarefas realizadas pelos discentes, cada um em sua proporção e escolha, através da plataforma Classroom ou material a ser entregue na escola para ser repassado à professora.

Inicialmente, o plano de nota funcionava na ideia de um cardápio, no qual eram criadas várias possibilidades de alcançar pontos que seriam lançados diretamente na média bimestral do aluno ou da aluna.

Essas oportunidades de pontuar somavam até 15 pontos, sendo necessário adquirir somente 6 desses pontos, caso o/a estudante preferisse passar somente com o necessário para alcançar aprovação. Para os que não atingissem a média em algum bimestre, eles recebiam pontos emprestados pela professora e teriam que pagar com tarefas a mais no bimestre seguinte. Caso, fossem escolhidas mais tarefas que a soma ultrapassasse a média 10,0, esses pontos poderiam ser acumulados para o outro bimestre, vendo que a participação estudantil desse determinado indivíduo tinha ido além do necessário.

Ao fim de cada ano, aqueles que tivessem acumulado pontos, passando de 10,0 na média do 4º bimestre, poderiam doar 1 ponto para alguém com média abaixo de 6,0. Sendo que cada um só poderia doar 1 ponto para uma pessoa, e qualquer pessoa só poderia ser beneficiada pela doação de somente 1 ponto, nada mais.

No que diz respeito à escolha dos conteúdos a serem ofertados nesse “cardápio”, a orientação que professoras e professores tinham era seguir as unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), e assim foi feito.

Além das unidades temáticas do componente curricular Educação Física, os temas contemporâneos transversais (2019) também eram abordados em aulas específicas relacionadas a temas diversos. Abordagens essas que resultaram na elaboração do projeto Corpo e Diversidades, que hoje virou um livro publicado recentemente. O livro Corpo e Diversidades (2025) apresenta uma compilação de aulas com sugestões sobre como trazer os temas transversais para o diálogo em sala de aula.

Ao retornarmos para as aulas presenciais, houve uma dificuldade em manter o plano de nota, pois ele só gravava uma nota a ser lançada diretamente

na média. Só que a coordenação naquele momento exigia o lançamento de três notas diferentes. O que dificultava a execução do instrumental, já que nele os exames tradicionais, como a prova bimestral e parcial, não possuem maior peso. Contudo, o sistema educacional qualifica os indivíduos pelas avaliações internas e externas, classificando-os em números. Então, por um período, as avaliações dessa disciplina mantiveram três notas: 1. Participação 2. Avaliação parcial 3. Avaliação bimestral.

No entanto, em 2023, diante de uma nova realidade e de uma nova gestão, o plano foi trazido de volta, oportunizando às alunas e aos alunos de acompanharem seus progressos junto à professora e se prepararem com antecipação e organização junto aos responsáveis, devido ao registro do plano de nota feito no caderno no início de cada bimestre.

Em meio às escolhas de como pontuar para atingir a média desejada, foram incluídas no plano atividades escolares agendadas para cada bimestre, a fim de incentivar a participação de todos nessas atividades, como: apresentações de pesquisas sobre semanas temáticas, participação artística em clubes de aprendizagem ou com apresentações artísticas em festas da escola, feiras científicas e literárias, participação da culminância das eletivas, etc.

Toda semana, um ajudante de cada sala recebe a impressão da tarefa vista em sala de aula na abordagem teórica e a mantém guardada na pasta da Educação física, durante todo o bimestre. O secretário escolar também recebe o arquivo da tarefa para compartilhar digitalmente. Os faltosos podem consultar essas tarefas ou pelo grupo dos responsáveis no what 's up ou com o colega que as possui. Podendo esses faltosos apresentarem a tarefa da aula teórica em outro momento, até a data limite que é o dia da prova parcial. Quanto ao momento da prática na quadra, só ganha pontuação aquele que fizer a prática, ou, caso não queira ou não possa estar na prática, faz um relatório sobre a aula dada na quadra, e assim ganha a pontuação. A cada semana, cada pessoa adquire 1 ponto na média, sendo 0,5 ponto da teórica mais 0,5 ponto da prática.

A única semana na qual não é exigido registro de tarefa ou participação na prática para pontuar é a primeira semana do mês. Semana acordada entre professora e estudantes para ser aplicado o projeto Corpo e Diversidade em sala de aula, e ter o momento de “aula livre” na quadra. Todos os presentes são pontuados, com um ponto brinde. Por ser ponto brinde, não pode ser recuperado pelos faltosos, a não ser que apresentem atestado médico à escola para justificarem a ausência.

A aula livre é um termo usado para fazer referência às concepções abertas da educação física. Em Hildebrandt (1986) vemos que as concepções abertas da Educação Física são uma abordagem pedagógica que valoriza a participação

ativa e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, por meio da co-decisão no planejamento, objetivos e avaliação das aulas.

Essa visão busca superar o ensino esportivo padronizado, centrando-se nas experiências individuais e na elaboração dos alunos, com o professor atuando como conselheiro e mediador, em vez de mero transmissor de conhecimento. As principais características das concepções abertas são: Co-decisão; Aluno como protagonista; Flexibilidade no planejamento; Professor como mediador; Valorização da aprendizagem; Diálogo contínuo.

Em relação à prova parcial, sempre ocorre a elaboração de trabalhos individuais ou em grupos, a escolha dos estudantes, executados de várias formas: elaboração de instrumentos didáticos a partir de materiais recicláveis; pesquisas no laboratório de inovação; experimentos cinesiológicos e fisiológicos; dentre outros.

As provas bimestrais ainda acompanham o modelo tradicional de avaliação, mas como já foi citado, têm menor peso na soma dos pontos, assim como as provas parciais. Não desvalorizando essa prática nem os conteúdos, até porque a revisão também pontua e ela contém o conteúdo visto em todo o bimestre, mas para valorizar ações ao longo de todo o processo.

Confira abaixo um modelo de plano de nota do 3º bimestre de 2025 dos 7º anos. Lembrando que cada indivíduo registra esse modelo em seu caderno para o acompanhamento semanal, adquirindo também pontuação ao fazer esse registro. Importante observar na tabela que já tem o registro dos pontos para facilitar a compreensão do exemplo dado, só que os alunos iniciam o bimestre com a pontuação em branco, a não ser que já tenham pontos acumulados de outra etapa, aí haverá o registro em: acúm, abreviatura que aparece no começo da tabela abaixo, que significa acúmulo. Outro detalhe, ao finalizar o ano, zera toda a pontuação.

PLANO DE NOTAS - 3º BIMESTRE - 2025 - 7º ANO

2º BIM	AGO S.1	AGO S.2	AGO S.3	AGO S.4	SET S.1	SET S.2	SET S.3	SET S.4	OUT S.1	OUT S.2	C.D	S.I.	TOTAL
													15 pontos
Acúm	PCD+ A.L	P.N.	S&B	B.F.	D.U.	E.M.	PAR	REV	PCD +A.L	A.B.	#	#	Média
													Acúm = 5
0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	1	10,0

SEMANA 1 / AGOSTO- PROJETO CORPO E DIVERSIDADES + AULA LIVRE (1 PONTO)

SEMANA 2 / AGOSTO - PLANO DE NOTAS (1 PONTO)

SEMANA 3 / AGOSTO - SAÚDE & BEM ESTAR (1 PONTO)

SEMANA 4 / AGOSTO - BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS (1 PONTO)

SEMANA 1 / SETEMBRO - DANÇAS URBANAS(1 PONTO)

SEMANA 2 / SETEMBRO - ESPORTES MENTAIS (1 PONTO)

SEMANA 3 / SETEMBRO - PROVA PARCIAL /NÃO HAVERÁ PRÁTICA (2 PONTO)

SEMANA 4 / SETEMBRO - REVISÃO (1 PONTO)

SEMANA 1 / OUTUBRO - PROJETO CORPO E DIVERSIDADES + AULA LIVRE (1 PONTO)

SEMANA 2 / OUTUBRO - AVALIAÇÃO BIMESTRAL (3 PONTO)

CLUBE DE DANÇA (1 PONTO)

SEMANA DA INCLUSÃO (1 PONTO)

- AVALIAÇÃO PARCIAL - CONSTRUIR UM TABULEIRO COM PEÇAS DE DAMA OU XADREZ, COM MATERIAL RECICLÁVEL, PARA SER UTILIZADO NA ESCOLA DURANTE OS INTERVALOS.

5. EM BUSCA DE APERFEIÇOAMENTO DO PLANO DE NOTA

Recentemente, Outubro de 2025, em um dos encontros quinzenais do grupo de estudos Saberes em ação, da Universidade Federal do Ceará², um dos participantes e dirigentes do grupo, o Dr. Jansen Fernandes, compartilhou sua tese de doutorado, proporcionando um momento de experimentação do resultado da sua pesquisa. Esse momento trouxe uma reflexão maior sobre o educador e a educadora serem mediadores do trabalho realizado em sala de aula, construindo uma aula junto com os alunos e as alunas, e não para eles.

Na tentativa de tornar realidade a ideia de uma escola republicana, democrática, com estudantes autônomos, participativos e colaborativos, Jansen trouxe na sua pesquisa uma perspectiva que é uma variação do conceito círculo de cultura de Paulo Freire (2014), o Círculo Dialógico Reflexivo, partindo de uma educação dialógica que se opõe à educação bancária.

A construção do Círculo Dialógico Reflexivo é uma metodologia inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que promove a criação conjunta de conhecimento e a transformação social por meio do diálogo igualitário e da reflexão crítica. O Círculo Dialógico Reflexivo é um espaço democrático e horizontal de aprendizagem, onde todos os participantes, incluindo educadores e educandos, ensinam e aprendem junto. Em resumo, é um processo participativo que usa o diálogo e a reflexão para empoderar indivíduos e grupos, promovendo a aprendizagem mútua e a capacidade de transformar positivamente o seu próprio contexto.

Mesmo que Jansen em sua tese tenha focado na tematização do Esporte, a dinâmica proposta por ele traz uma nova maneira de organizar o instrumental apresentado neste texto. Maneira esta, na qual a escolha das unidades temáticas e seus objetos de conhecimento a serem vistos no componente curricular Educação Física traz, de fato, o/a estudante para o centro do processo ensino aprendizagem.

Todo começo de bimestre, o conteúdo organizado e apresentado no Plano de nota, vem sendo pré-estabelecido de acordo com as recomendações da BNCC (2018), e , atualmente, com o volume 3 do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCR FOR) (2024), também. Contudo, diante da tese mencionada acima, essa prática será repensada em 2026. Justamente para efetivar a base teórica que trouxe fundamentação para a construção desse plano, tornando cada estudante o real protagonista desse processo.

Oportunizar ao grupo estudantil opinar sobre o currículo a ser estudado estimula a participação deles e delas e cria vínculos afetivos entre educadores

2 https://www.instagram.com/emacaosaberes?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

e educandos. Além disso, aumenta as possibilidades de desenvolver nos participantes dessa ação características estimuladas na prática de “aula livre”, por exemplo. Essas características são: autoestima; autogestão; colaboração; liderança participativa; habilidades de escuta; autoconfiança; consciência coletiva, dentre outras.

No fim das contas, a comunidade escolar é quem ganha com essas práticas, não somente um grupo de aprendizes, ou um componente curricular específico. Vivenciar e respeitar o contexto cultural de cada sujeito participante do ambiente escolar resulta em uma convivência mais harmônica. Partindo para um futuro ideal onde a educação transforma o cidadão e a cidadã pessoas realmente ativas na sociedade, que trarão mudanças significativas para esse ambiente tão desesperançado devido a tantas negligências ocasionadas.

Tornar o processo de avaliação em Educação Física um processo colaborativo utilizando o Plano de nota e adicionando a prática do Círculo Dialógico Reflexivo a essa ação desperta um esperançar, que cultiva a ação e a esperança ativamente e não só passivamente. Pois, se com o modelo que vem sendo aplicado até então já obtivemos respostas positivas, então, é possível crer numa receptividade com mais disposição afetiva daqueles que são avaliados dentro deste componente curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática [recurso eletrônico] / Organizado por Heraldo Simões Ferreira - Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará : EDUECE, 2019.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papirus, 2001.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Art. 208. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC/SEB, 2019.

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

DCRFOR. **Linguagens :** volume 3 / [organização Celina Henriqueta Matos de Heredia Nascimento...[et al.] ; coordenação Mirna França da Silva Araújo, Marlúcia Delfino Amaral. -- Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. -- (Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R.. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Tradução de Alfredo Feres. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente** – (tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

NEIRA, M.G., NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: Phorte, 2006.

PIAGET, J. **A práxis na criança**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

RIBEIRO, R.B. **Corpo e diversidades**. Fortaleza: Aliás Editora, 2025.

SILVA, A.J.F. da. **Tematizando o esporte à luz da pedagogia freireana nas aulas de educação física escolar**. 2025. 265 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Aluno 12, 13, 76, 98, 115, 118, 122, 123, 128, 141, 142, 143, 157, 159, 160, 161, 162, 164, 167, 175, 176, 180, 212, 214, 224, 233, 261, 262, 263
- Alunos 10, 12, 13, 20, 36, 51, 68, 76, 108, 109, 110, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 150, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 177, 180, 182, 183, 187, 209, 212, 216, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 229, 231, 233, 234, 235, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 253, 255, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267
- Aprendizagem 7, 10, 11, 12, 54, 58, 59, 77, 78, 88, 89, 90, 98, 108, 117, 118, 120, 123, 128, 130, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 157, 160, 161, 166, 169, 173, 174, 175, 177, 180, 184, 185, 186, 212, 223, 224, 226, 227, 231, 232, 234, 235, 237, 246, 255, 261, 262, 264, 265, 267
- Aulas 22, 24, 25, 49, 62, 68, 74, 80, 81, 84, 88, 92, 93, 95, 96, 99, 101, 105, 109, 110, 114, 115, 117, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 136, 137, 139, 140, 143, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 193, 194, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 221, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 241, 246, 248, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 261, 263, 265, 269
- Autonomia 10, 32, 38, 39, 40, 50, 68, 73, 90, 110, 118, 129, 140, 143, 146, 147, 175, 181, 184, 237, 238, 251, 256, 261, 262, 265, 269
- Avaliação 10, 11, 29, 30, 32, 40, 42, 58, 59, 70, 76, 117, 122, 124, 140, 141, 142, 143, 144, 165, 174, 180, 185, 225, 231, 253, 254, 259, 260, 261, 262, 265, 268

B

- BNCC 13, 14, 15, 16, 20, 25, 27, 28, 30, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 62, 63, 70, 72, 73, 80, 83, 84, 85, 86, 90, 109, 113, 116, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 146, 147, 148, 154, 164, 165, 166, 171, 190, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 218, 221, 224, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 258, 263, 267, 268

C

- Conhecimento 7, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 27, 29, 30, 40, 41, 43, 47, 50, 55, 58, 63, 64, 70, 71, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 92, 94, 107, 108, 109, 118, 119, 124, 125, 128, 129, 130, 134, 147, 163, 164, 170, 174, 180, 184, 194, 199, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 219, 223, 224, 225, 229, 230, 232, 233, 235, 237, 240, 241, 251, 253, 254, 257, 260, 261, 262, 265, 267

- Corpo 7, 11, 13, 14, 15, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 63, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 87, 90, 94, 97, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 120, 121, 123, 133, 136, 147, 152, 153, 154, 155, 165, 170, 183, 189, 192, 193, 195, 209, 214, 215, 218, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 246, 251, 255, 256, 260
- Corporais 11, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 27, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 66, 71, 72, 74, 81, 83, 85, 86, 96, 99, 107, 108, 110, 111, 112, 115, 118, 119, 120, 124, 126, 127, 131, 132, 134, 137, 139, 140, 146, 147, 148, 151, 164, 183, 208, 209, 218, 221, 223, 227, 230, 241, 242, 248, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 258
- Corporal 11, 12, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 28, 38, 41, 43, 45, 46, 48, 55, 56, 60, 61, 63, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 98, 100, 107, 108, 109, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 147, 148, 150, 151, 154, 182, 192, 193, 211, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 233, 242, 243, 244, 248, 260, 269
- Cotidiano 8, 11, 12, 36, 45, 46, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 60, 62, 66, 71, 88, 89, 90, 105, 110, 123, 128, 134, 151, 154, 185, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 203, 204, 205, 212, 214, 248, 250
- Cultura 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 38, 41, 43, 45, 46, 48, 53, 55, 56, 59, 61, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 98, 99, 100, 105, 107, 108, 109, 110, 127, 130, 137, 147, 148, 150, 151, 153, 192, 193, 200, 203, 218, 219, 224, 226, 227, 230, 232, 233, 235, 237, 238, 240, 241, 245, 250, 260, 267, 269
- Cultural 7, 13, 15, 16, 21, 23, 42, 50, 56, 62, 63, 74, 76, 79, 81, 82, 84, 86, 100, 101, 109, 110, 119, 137, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 192, 196, 216, 219, 220, 221, 224, 225, 227, 238, 242, 249, 250, 260, 268
- Curricular 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 103, 107, 108, 110, 116, 129, 130, 134, 139, 151, 154, 156, 162, 208, 211, 218, 219, 227, 230, 249, 252, 255, 259, 260, 261, 263, 267, 268
- Curriculares 7, 13, 15, 16, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 49, 51, 56, 57, 59, 67, 68, 70, 77, 80, 82, 85, 86, 89, 90, 91, 110, 129, 153, 190, 210, 216, 221, 229, 254
- Currículo 7, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 82, 85, 86, 90, 92, 93, 103, 107, 108, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 142, 148, 152, 153, 154, 155, 160, 161, 190, 203, 204, 206, 218, 221, 225, 226, 227, 229, 230, 236, 238, 240, 241, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 260, 261, 262, 267

D

- Dança 11, 21, 23, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 99, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 127, 130, 131, 164, 232, 233
- Deficiência 56, 57, 60, 102, 110, 154, 157, 163, 164, 167, 169, 170, 171, 172, 219, 220, 222, 227

Diálogo 7, 11, 16, 18, 20, 30, 38, 43, 45, 48, 49, 72, 73, 74, 88, 89, 117, 118, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 131, 144, 150, 165, 185, 190, 216, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 241, 248, 262, 263, 267

Didática 50, 74, 78, 114, 117, 120, 124, 149, 150, 163, 164, 165, 166, 171, 180, 206, 246, 249, 260, 261

Disciplina 9, 10, 13, 16, 17, 18, 70, 73, 75, 79, 104, 108, 119, 131, 133, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 164, 165, 203, 212, 253, 259, 260, 261, 263, 264

Diversidade 25, 30, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 63, 82, 84, 101, 108, 109, 115, 118, 127, 135, 151, 154, 156, 216, 219, 220, 221, 223, 225, 233, 249, 260, 262

Docente 7, 8, 9, 12, 15, 16, 17, 19, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 46, 48, 49, 55, 59, 62, 63, 71, 73, 74, 77, 81, 82, 85, 86, 88, 89, 90, 94, 116, 125, 128, 136, 137, 144, 155, 157, 158, 159, 160, 172, 174, 189, 204, 210, 212, 219, 220, 226, 229, 230, 231, 239, 240, 241, 242, 243, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 260

Docentes 7, 15, 20, 28, 30, 32, 35, 37, 41, 42, 45, 49, 52, 72, 85, 90, 127, 130, 131, 151, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 203, 229, 230, 240, 241, 245, 252, 253

E

Educação 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 25, 33, 34, 36, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 64, 68, 69, 70, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 124, 126, 127, 131, 133, 134, 135, 137, 138, 145, 152, 153, 155, 156, 161, 162, 164, 165, 172, 174, 186, 187, 203, 205, 206, 209, 210, 216, 217, 219, 221, 230, 232, 237, 238, 239, 248, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 260, 261, 262, 264, 267, 268, 269

Educação Física 1, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 183, 186, 188, 190, 192, 204, 206, 208, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 267, 268

Educandos 11, 110, 148, 171, 173, 231, 232, 233, 234, 235, 242, 252, 267, 268

Ensino 7, 10, 12, 14, 17, 18, 24, 27, 28, 30, 33, 36, 38, 39, 43, 50, 54, 57, 58, 67, 69, 71, 77, 78, 79, 83, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 98, 103, 108, 109, 110, 113, 115, 131, 134, 139, 144, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 162, 164, 165, 166, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 184, 185, 186, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 224, 229, 230, 231, 232, 236, 237, 239, 241, 248, 249, 251, 254, 257, 260, 261, 262, 265, 267, 268, 269

- Escola 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 28, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 70, 72, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 93, 98, 99, 100, 101, 103, 107, 109, 110, 113, 116, 120, 123, 124, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 144, 146, 147, 148, 151, 153, 154, 159, 162, 165, 166, 168, 169, 174, 175, 180, 184, 187, 188, 191, 193, 204, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 215, 217, 219, 224, 225, 229, 230, 237, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268
- Escolar 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 25, 27, 29, 33, 36, 40, 45, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 71, 74, 78, 79, 81, 82, 85, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 100, 101, 103, 109, 110, 116, 117, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 135, 144, 147, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 163, 164, 166, 168, 172, 174, 176, 186, 187, 188, 189, 203, 204, 208, 209, 212, 214, 216, 218, 219, 224, 226, 227, 228, 237, 238, 240, 241, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 264, 268, 269
- Escolas 7, 10, 15, 20, 35, 39, 46, 53, 55, 56, 59, 61, 67, 68, 69, 82, 93, 99, 105, 107, 109, 110, 123, 153, 154, 155, 160, 161, 203, 205, 207, 210, 212, 217, 251, 254, 255, 259, 260
- Esporte 9, 11, 14, 15, 21, 22, 23, 53, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 72, 78, 81, 87, 152, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 182, 185, 186, 187, 242, 244, 260, 269
- Estudante 11, 15, 53, 54, 55, 56, 59, 63, 68, 69, 73, 74, 102, 108, 144, 153, 157, 159, 174, 175, 181, 185, 211, 212, 227, 250, 259, 261, 262, 263, 267
- Estudantes 11, 12, 23, 38, 42, 46, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 72, 73, 74, 77, 83, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 110, 129, 131, 132, 134, 137, 138, 144, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 189, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 216, 219, 220, 222, 224, 225, 226, 230, 234, 237, 240, 241, 242, 243, 245, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 267
- F
- Flexibilização 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64
- Formação 8, 10, 13, 17, 30, 33, 35, 36, 37, 46, 47, 49, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 79, 83, 92, 98, 108, 110, 113, 116, 123, 124, 135, 144, 146, 148, 154, 156, 157, 160, 161, 164, 165, 172, 173, 187, 204, 206, 208, 210, 212, 215, 216, 221, 223, 224, 226, 239, 240, 245, 248, 252, 255, 256, 257, 259, 260, 262
- Freire 6, 14, 39, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 72, 89, 102, 107, 108, 111, 112, 147, 148, 164, 194, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 241, 262, 267
- G
- Gênero 23, 61, 71, 75, 80, 83, 87, 94, 100, 101, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 155, 156, 260

H

Habilidades 24, 41, 43, 45, 46, 48, 49, 53, 55, 63, 81, 84, 89, 108, 120, 140, 144, 150, 151, 153, 154, 168, 196, 208, 209, 210, 211, 212, 219, 221, 224, 225, 227, 252, 256, 262, 268

I

Identidade 20, 21, 25, 65, 75, 76, 82, 89, 94, 98, 100, 112, 114, 135, 141, 192, 219, 220, 224, 226, 227, 228, 260, 262

Inclusão 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 108, 110, 123, 135, 137, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 184, 203, 212, 214, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 228, 257

Inclusiva 56, 62, 64, 84, 101, 149, 153, 155, 163, 165, 171, 172, 219, 220, 224, 260

L

Leitura 8, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 61, 63, 71, 72, 73, 75, 118, 119, 120, 121, 127, 137, 245, 246, 251, 256, 262

M

Movimento 7, 9, 11, 12, 13, 14, 23, 25, 27, 31, 34, 35, 37, 48, 60, 67, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 82, 88, 96, 98, 102, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 118, 119, 127, 130, 132, 147, 150, 151, 154, 218, 220, 223, 225, 226, 230, 248, 252, 255, 257, 260

P

Pertencimento 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 57, 59, 61, 63, 64, 89, 94, 100, 101, 102, 103, 138, 140, 151, 170, 184, 237

Política 13, 15, 24, 36, 42, 46, 47, 50, 56, 57, 58, 59, 67, 69, 70, 78, 84, 85, 90, 94, 99, 108, 112, 191, 202, 242

Práticas 7, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 71, 72, 73, 74, 77, 83, 85, 86, 92, 93, 106, 108, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 135, 137, 139, 140, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 154, 157, 159, 160, 161, 164, 165, 169, 174, 175, 176, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 200, 203, 204, 206, 208, 209, 216, 218, 219, 221, 223, 224, 227, 230, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 259, 263, 268

Problemática 23, 71, 72, 73, 74, 89, 173, 174, 175, 177, 178, 186, 187, 190, 208, 215, 221, 230, 235, 236, 237, 238, 244, 245, 248, 249

Professores 7, 10, 15, 16, 20, 21, 27, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 72, 74, 77, 78, 103, 112, 116, 117, 124, 126, 129, 133, 135, 147, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 185, 187, 206, 209, 211, 212, 216, 217, 227, 233, 239, 240, 245, 246, 248, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 262, 263

R

Resistência 49, 66, 70, 71, 72, 73, 75, 111, 130, 131, 132, 133, 134, 182, 209, 236, 255, 256, 260

S

Saberes 7, 12, 29, 30, 32, 37, 38, 40, 45, 50, 53, 57, 58, 60, 62, 68, 70, 71, 73, 76, 85, 89, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 120, 123, 127, 130, 133, 134, 147, 148, 153, 159, 171, 189, 190, 194, 199, 212, 224, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 260, 262, 269

Saúde 24, 50, 72, 87, 105, 106, 107, 109, 118, 121, 123, 125, 127, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 203, 204, 206, 207, 218, 244, 245, 246, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 260

Sujeitos 14, 20, 22, 23, 28, 34, 36, 42, 43, 45, 48, 49, 52, 55, 68, 77, 89, 94, 105, 107, 111, 112, 133, 137, 164, 174, 184, 193, 195, 197, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 244, 245, 260

T

TEA 5, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161

Tematização 23, 86, 89, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 267

Tempo integral 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 69, 209, 213, 225

