



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
CAMPUS DE GOIABEIRAS – ES

FLÁVIO AZEVEDO GAVA

**A DIVERSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA: LUTAS E PRÁTICAS CORPORAIS DE  
AVENTURA**

VITÓRIA - ES  
2025

FLÁVIO AZEVEDO GAVA

## A DIVERSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LUTAS E PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida

VITÓRIA – ES  
2025



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

G279d Gava, Flávio Azevedo, 1985-  
A diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física :  
lutas e práticas corporais de aventura / Flávio Azevedo Gava.  
2025.  
264 f. : il.

Orientador: Ueberson Ribeiro Almeida.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em  
Rede) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de  
Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. diversificação dos conteúdos. 3. lutas. 4.  
práticas corporais de aventura. 5. dimensões do conteúdo. I.  
Almeida, Ueberson Ribeiro. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

FLÁVIO AZEVEDO GAVA

**A DIVERSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA: LUTAS E PRÁTICAS CORPORAIS DE  
AVENTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Aprovada em \_\_\_\_\_

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida**

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Robson Machado Borges**

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Galves Gerez**

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Fernando Jaime González**

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)



## **AGRADECIMENTOS**

Não posso iniciar meus agradecimentos sem mencionar aqueles/as que estiveram ao meu lado durante todos os momentos dessa trajetória.

À minha filha, Marina, e ao meu filho, Murilo, a quem, mesmo próximo fisicamente, não consegui dar a atenção que mereciam nestes últimos dois anos. Ainda assim, me encheram de carinho e, nos momentos de angústia e aflição, foram capazes de arrancar um sorriso do meu rosto trazendo leveza a essa jornada. Agora é hora de compensarmos esse tempo!

À minha esposa e parceira de jornada, Aline, por sempre estar ao meu lado, apoiando-me, compreendendo meus momentos de “ausência”. Sem você esta conquista não seria possível.

Ao meu pai, Flávio, e à minha mãe, Gisele, que me ensinaram a sempre dar o melhor em tudo que me proponho fazer. Por terem me apoiado e incentivado constantemente a me qualificar, não só como profissional, mas, principalmente, como ser humano.

Ao meu orientador, que se tornou amigo, Ueberson. Sou imensamente grato pelos ensinamentos, pelas trocas enriquecedoras, pelas palavras de incentivo e zelo nos momentos em que me colocava em xeque.

À professora Alessandra Galves Gerez e ao professor Robson Machado Borges por aceitarem compor a banca examinadora desta dissertação. Agradeço pelas valiosas contribuições e por toda a atenção dedicada a esta pesquisa.

Ao professor Fernando Jaime González, uma das grandes fontes de inspiração deste estudo, por aceitar compor a banca nessa reta final.

A equipe da EEEFM Laranjeiras pela parceria e comprometimento com uma educação pública de qualidade. Agradeço imensamente por entenderem o momento de dedicação compartilhada, e me eximirem, muitas vezes, de afazeres para que pudesse me dedicar à esta pesquisa. Em especial ao Vinícius, por todo apoio e concessões para realização desta dissertação.

Aos/às estudantes do 7ºv01 da EEEFM Laranjeiras por encararem esse desafio comigo e acreditar que a Educação Física pode oferecer muito para a formação de vocês.

Aos meus e às minhas colegas de Turma 4 do ProEF por toda a troca que realizamos, tanto de conhecimento, quanto de apoio. Juntos somos mais fortes!

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

À Capes/Proeb — Programa de Educação Básica — e a todo o corpo docente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), em especial, a todo corpo docente e técnico do polo Ufes. O programa, além de qualificar a minha prática docente, também me reaproximou da universidade, ressignificando minha ótica por esse espaço de fomento tão importante.

GAVA, Flávio Azevedo. **A diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física: Lutas e Práticas Corporais de Aventura**. Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida. 2025. 264 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

## RESUMO

O estudo realizado é uma Pesquisa-Ensino (Penteado, 2010), cujo objetivo foi desenvolver e avaliar uma unidade didática de diversificação dos conteúdos, por meio de uma abordagem crítica de Educação Física (EF) com estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram: a) realizar um diagnóstico com os/as estudantes e equipe gestora acerca das barreiras que dificultam a participação nas aulas de EF; b) planejar junto com os/as estudantes uma unidade didática com conteúdos não hegemônicos nas aulas de EF; c) desenvolver a unidade didática de diversificação dos conteúdos por meio de uma abordagem crítica; d) avaliar a proposta desenvolvida no que diz respeito à aprendizagem e participação dos/as estudantes; e) construir um caderno didático, como recurso educacional com uma linguagem adequada ao compartilhamento com os/as professores/as das redes públicas. A intervenção foi desenvolvida na EEEFM Laranjeiras, em Serra-ES, durante o segundo trimestre de 2024, com estudantes do turno vespertino, e tematizou as lutas e as práticas corporais de aventura (PCAs). Os dados foram produzidos por meio de anotações em diário de campo, questionários diagnósticos, trabalhos realizados e registros produzidos pelo/as estudantes no caderno e em plataforma digital, fotografias, gravações em áudio e em vídeo. O plano de intervenção contemplou seis temáticas, três voltadas às lutas e três às PCAs. Visando a oportunizar uma formação ampla, essas temáticas foram permeadas por eixos, que consideraram as três dimensões do conteúdo. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, o estudo possibilitou aos/às estudantes a ampliação do acervo cultural no plano da Cultura Corporal de Movimento, desenvolvendo as dimensões do conteúdo, e também propiciou a inclusão e participação dos/as discentes nas aulas. Além disso, se apresenta como uma possibilidade de auxiliar professores/as que enfrentam limitações de espaços adequados para o desenvolvimento das aulas de EF.

**Palavras-chave:** Educação Física; diversificação dos conteúdos; lutas; práticas corporais de aventura; dimensões do conteúdo.

GAVA, Flávio Azevedo. **A diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física: Lutas e Práticas Corporais de Aventura**. Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida. 2025. 264 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

### **ABSTRACT**

The present study is a Teaching-Research (Penteado, 2010) aimed at developing and evaluating a didactic unit for content diversification through a critical approach to Physical Education (PE) with 7th-grade elementary school students. The specific objectives were: a) to conduct a diagnosis with students and the school management team regarding the barriers that hinder participation in PE classes; b) to collaboratively plan a didactic unit with students, incorporating non-hegemonic content into PE classes; c) to implement the content diversification didactic unit through a critical approach; d) to evaluate the developed proposal in terms of student learning and participation; e) to develop a didactic notebook as an educational resource with accessible language for sharing among public school teachers. The intervention was carried out at EEEFM Laranjeiras, in Serra-ES, during the second trimester of 2024, with students from the afternoon session, focusing on fights and adventure body practices. Data were collected through field diary notes, diagnostic questionnaires, student-produced assignments and records in notebooks and a digital platform, photographs, and audio and video recordings. The intervention plan covered six thematic units—three focused on fights and three on adventure body practices. To promote a comprehensive educational experience, these themes were structured around key dimensions of the content. Despite the challenges faced, the study enabled students to expand their cultural repertoire within the framework of Body Culture of Movement, fostering content dimensions and promoting student inclusion and participation in PE classes. Furthermore, it presents itself as a potential resource to assist teachers who encounter spatial limitations for conducting PE classes.

**Keywords:** Physical Education; content diversification; fights; adventure body practices; content dimensions.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Estudantes respondendo ao questionário .....	64
Imagem 2 – Mapa Região de Laranjeiras .....	68
Imagem 3 – Fachada da escola.....	69
Imagem 4 – Participação da comunidade em eventos .....	71
Imagem 5 – Escada sem corrimão e fosso do elevador .....	77
Imagem 6 – Quadra da escola.....	78
Imagem 7 – Fliperamas, hóquei de mesa e totó .....	79
Imagem 8 – Pergolado.....	79
Imagem 9 – Área descoberta com o bicicletário .....	80
Imagem 10 – Refeitório .....	80
Imagem 11 – Laboratório móvel e laboratório de informática educativa.....	81
Imagem 12 – Salas de aula e seus recursos .....	82
Imagem 13 – Pátio externo e suas problemáticas durante as aulas.....	127
Imagem 14 – Produção de desenhos, tirinhas e textos sobre classificação das lutas quanto a distância, diferença entre lutas e brigas e a influência da mídia .....	129
Imagem 15 – Tirinha sobre a diferença entre lutas e brigas produzida pelo estudante Arlindo.....	130
Imagem 16 – Produção do estudante Caetano sobre as diferenças entre lutas e brigas .....	133
Imagem 17 – Tirinha produzida pela estudante Elis sobre a diferença entre lutas e brigas e a importância de saber diferenciá-las.....	134
Imagem 18 – Produção de texto do estudante Chico falando sobre a importância de diferenciar lutas e brigas .....	135
Imagem 19 – Produções dos estudantes Arlindo e Chico, respectivamente, sobre a influência das mídias nas percepções sobre as lutas .....	136
Imagem 20 – Produção das estudantes Gal e Marisa sobre a diferença entre lutas e brigas .....	137
Imagem 21 – Estudantes realizando jogo de luta de curta distância .....	138
Imagem 22 – Jogos de lutas de curta distância.....	139
Imagem 23 – Jogos de luta com o sexo oposto.....	140

Imagem 24 – Jogos de lutas de média distância .....	141
Imagem 25 – Produções da estudante Elza e do Zeca, respectivamente, sobre a classificação das lutas em relação a distância.....	142
Imagem 26 – Pedacinhos flutuantes.....	143
Imagem 27 – Estudante se queixando das conversas durante as aulas .....	144
Imagem 28 – Estudante Tim lamentando por não ter jogado totó ou fliperama.....	145
Imagem 29 – Registros das estudantes Marisa e Carolina sobre o tema desenvolvido .....	151
Imagem 30 – Pesquisa de imagens na internet sobre lutadores/as.....	152
Imagem 31 – Pesquisa na internet sobre categorias de peso e o perfil corporal desses/as lutadores/as .....	154
Imagem 32 – Produções da estudante Iza e do Caetano sobre estereótipos corporais .....	155
Imagem 33 – Espada de bexiga .....	156
Imagem 34 – Lutas de longa distância .....	156
Imagem 35 – Cartazes produzidos pelos/as estudantes com o tema “A luta é lugar de...” .....	158
Imagem 36 – Relatos dos/as estudantes sobre os seminários de apresentação ..	160
Imagem 37 – Estudantes realizando a leitura do texto e pesquisa sobre lutas brasileiras.....	162
Imagem 38 – Preparação e ensaios para o seminário.....	163
Imagem 39 – Apresentação oral.....	164
Imagem 40 – Respostas mecanizadas dos/as estudantes .....	165
Imagem 41 – Demonstração da capoeira e do <i>huka-huka</i> .....	167
Imagem 42 – Demonstração da luta marajoara, ação hesitante e mudança de postura .....	168
Imagem 43 – Relatos das estudantes Pitty e Carolina sobre a unidade de lutas ..	170
Imagem 44 – Vivência de <i>slackline</i> .....	172
Imagem 45 – Registros dos/as estudantes sobre as práticas corporais de aventura que conheciam.....	173
Imagem 46 – Estudantes experimentando o <i>slackline</i> sozinhos/as e com a ajuda de colegas.....	175

Imagem 47 – Estudante que estava sentada vivenciando o <i>slackline</i> .....	176
Imagem 48 – Relatos sobre a não participação na vivência de <i>slackline</i> .....	177
Imagem 49 – O estudante Jorge durante a saída pedagógica ao Parque da Cidade.....	179
Imagem 50 – Estudantes confeccionando o quadro .....	183
Imagem 51 – Quadro com a percepção de estudantes sobre o risco nas práticas corporais de aventura .....	185
Imagem 52 – Estudantes percorrendo o circuito de <i>parkour</i> .....	187
Imagem 53 – Estudante saltando sobre o banco.....	188
Imagem 54 – Estudante Cássia utilizando o meio-fio e o corrimão para superar o obstáculo.....	190
Imagem 55 – Estudantes realizando o amortecimento das quedas.....	191
Imagem 56 – <i>Chat</i> dos/as estudantes no <i>Padlet</i> .....	195
Imagem 57 – Postagem do estudante Chico com alguns espaços públicos de lazer próximo à escola .....	197
Imagem 58 – Caça ao tesouro.....	202
Imagem 59 – Estudantes realizando atividades que subsidiam a corrida de orientação .....	202
Imagem 60 – Estudantes conferindo a execução dos/as colegas .....	203
Imagem 61 – Estudantes interpretando os mapas.....	205
Imagem 62 – Mapa do Parque da Cidade elaborado pelas estudantes do 8º ano	206
Imagem 63 – Visão aérea do Parque da Cidade .....	207
Imagem 64 – Organização dos grupos para a corrida de orientação .....	208
Imagem 65 – Estudantes registrando os trechos nos pontos de controle e organizando o texto no final da prova .....	209
Imagem 66 – Registros dos estudantes Arlindo e Marisa.....	209
Imagem 67 – Diálogo sobre o lazer .....	210
Imagem 68 – Estudantes vivenciando <i>slackline</i> , <i>parkour</i> e jogos de lutas .....	212
Imagem 69 – Jogo de luta entre professora e estudante .....	213
Imagem 70 – Depoimentos das estudantes Marisa e Rita.....	215
Imagem 71 – Nuvem de palavras produzidas pelos/as estudantes avaliando a unidade didática .....	215

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Religião das famílias .....	71
Gráfico 2 – Percepção dos/as estudantes sobre a relação com os professores ....	84
Gráfico 3 – Idade dos/as estudantes .....	91
Gráfico 4 – Relação de declaração de raça.....	92
Gráfico 5 – Religião dos/as estudantes .....	93
Gráfico 6 – Locomoção até a escola .....	94
Gráfico 7 – Renda familiar .....	94
Gráfico 8 – Uso diário do celular pelos/as estudantes .....	96
Gráfico 9 – Realização de atividade física ou esporte fora da escola.....	98
Gráfico 10 – Conteúdos que os/as estudantes aprenderam ao longo da vida escolar.....	113

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades temáticas da BNCC e sua distribuição ao longo dos anos .....	49
Quadro 2 – Espaços da unidade de ensino.....	77
Quadro 3 – Distribuição das unidades temáticas .....	112
Quadro 4 – Plano de intervenção pedagógica .....	119

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	–	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEFD-UFES</b>	–	Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo
<b>EEEFM</b>	–	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
<b>EF</b>	–	Educação Física
<b>EMEF</b>	–	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>IDEB</b>	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>MMA</b>	–	Artes Marciais Mistas
<b>PCA</b>	–	Prática Corporal de Aventura
<b>PCAs</b>	–	Práticas Corporais de Aventura
<b>PCNs</b>	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PMV</b>	–	Prefeitura Municipal de Vitória
<b>PPP</b>	–	Projeto Político-Pedagógico
<b>ProEF</b>	–	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
<b>SEDU-ES</b>	–	Secretária de Educação do Estado do Espírito Santo
<b>TDICs</b>	–	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>UFES</b>	–	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>A ESCOLA NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....</b>	<b>32</b>
2.1	EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM ESPAÇO PEDAGÓGICO COMPROMETIDO COM OS PROPÓSITOS DA ESCOLA.....	34
<b>3</b>	<b>DESINVESTIMENTO, PRÁTICAS TRADICIONAIS ESPORTIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>	<b>39</b>
3.1	PRÁTICA TRADICIONAL ESPORTIVA.....	39
3.2	PRÁTICA DE DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO.....	41
3.3	PRÁTICAS INOVADORAS E O TRATO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS CONTEÚDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	42
<b>4</b>	<b>A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E SUAS UNIDADES TEMÁTICAS.....</b>	<b>46</b>
4.1	O TRATO PEDAGÓGICO DAS LUTAS E DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA.....	51
4.1.1	O trato pedagógico das lutas .....	52
4.1.2	O trato pedagógico das práticas corporais de aventura.....	55
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>60</b>
<b>6</b>	<b>A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO LARANJEIRAS: ESPAÇOS, ATORES/ATRIZES E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>68</b>
6.1	ESPAÇOS, SUJEITOS E RELAÇÕES .....	76
6.1.1	Espaços.....	76
6.1.2	Os/as estudantes e a relação com a equipe escolar .....	84
6.2	PERCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EEEFM LARANJEIRAS.....	86
<b>7</b>	<b>PRODUZINDO INDICADORES DE PESQUISA: OS/AS ESTUDANTES DO 7º ANO V01 E SUAS PERCEPÇÕES.....</b>	<b>90</b>
7.1	AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS/AS ESTUDANTES DO 7º ANO V01 .....	104

7.2	ESTRATÉGIAS PARA MITIGAÇÃO DAS DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES QUE LEVAM OS/AS ESTUDANTES A NÃO PARTICIPAR DAS AULAS DE EF NA EEEFM LARANJEIRAS .....	112
7.3	OS CONTEÚDOS/ATIVIDADES QUE OS/AS ESTUDANTES APRENDERAM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A VIDA ESCOLAR.....	113
<b>8</b>	<b>PLANO DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>117</b>
8.1	O DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA .....	124
<b>9</b>	<b>O TRATO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DAS LUTAS .....</b>	<b>128</b>
9.1	LUTAS, QUESTÕES DE GÊNERO E ESTEREÓTIPOS CORPORAIS .....	146
9.2	LUTAS BRASILEIRAS.....	159
<b>9.2.1</b>	<b>Seminário sobre lutas brasileiras .....</b>	<b>166</b>
<b>10</b>	<b>PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL DOS/AS ESTUDANTES .....</b>	<b>172</b>
10.1	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: POSSIBILIDADES, POTENCIALIDADES E O GERENCIAMENTO DE RISCO .....	172
10.2	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E O DIREITO AO LAZER.....	185
10.3	CORRIDA DE ORIENTAÇÃO .....	199
<b>10.3.1</b>	<b>Revisitando as práticas vivenciadas .....</b>	<b>212</b>
<b>11</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>219</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>225</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>241</b>
	<b>APÊNDICE A — EXEMPLO DE DIÁRIO DE CAMPO CONSTRUÍDO PELO PROFESSOR-PESQUISADOR.....</b>	<b>242</b>
	<b>APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE USO DE IMAGEM .....</b>	<b>245</b>
	<b>APÊNDICE C — CARTA DE APRESENTAÇÃO ENVIADA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.....</b>	<b>248</b>
	<b>APÊNDICE D — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE USO DE IMAGEM .....</b>	<b>249</b>
	<b>APÊNDICE E — QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO .....</b>	<b>252</b>
	<b>APÊNDICE F — ACESSO AO CADERNO DIDÁTICO .....</b>	<b>254</b>

<b>APÊNDICE G — QUESTIONÁRIO PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A UNIDADE DE ENSINO .....</b>	<b>255</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO B — CARTA DE ANUÊNCIA EEEFM LARANJEIRAS .....</b>	<b>262</b>
<b>ANEXO C — AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO.....</b>	<b>263</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Digo<sup>1</sup> aos estudantes que, no momento, sou um professor de Educação Física (EF) e, por meio da Cultura Corporal de Movimento, busco contribuir com o desenvolvimento de sujeitos para que eles possam encontrar algo com que se identifiquem, ou até mesmo um *hobby* para praticar e, conseqüentemente, desenvolver o gosto pelas práticas corporais para melhor usufruir seus tempos de lazer.

Para entender o momento atual em que me encontro, preciso expor um pouco de minha trajetória, as experiências vividas e os caminhos que me levaram à escolha pelo curso superior de EF e a conseqüente opção pela EF escolar, além de demonstrar as influências na formação inicial e o processo de transformação em minha prática profissional. Todos esses elementos são constituidores de minha identidade docente<sup>2</sup>.

Em minha infância pude experimentar práticas corporais diversas. Tenho algumas lembranças de acompanhar meu pai nos Jogos das Indústrias, tendo um contato inicial com a atmosfera do ginásio cheio e a vibração da torcida. Ainda durante a infância, tive oportunidade de participar de atividades extracurriculares. Durante esse período, vivenciei karatê, judô, capoeira e futebol. O futebol é uma grande paixão que me acompanha durante a vida, e ainda está presente como forma de lazer e alívio de tensões. Durante a pré-adolescência também tive a oportunidade de vivenciar a natação.

Da vida escolar tenho poucas lembranças da educação infantil, recordando-me das brincadeiras que realizávamos no pátio escola, com piques e atividades com corda. Nos anos Iniciais do ensino fundamental<sup>3</sup>, em que as memórias começam a ser mais vivas, na 1ª e 2ª série (atuais 2º e 3º anos), como a escola contava apenas com um pequeno pátio, as aulas de EF ocorriam em um clube localizado ao lado. Para

---

<sup>1</sup> Por se tratar de questões pessoais do professor-pesquisador, neste primeiro capítulo utilizamos a primeira pessoa do singular.

<sup>2</sup> Segundo Figueiredo (2010), a identidade docente na Educação Física é influenciada pelas dimensões: formação acadêmica e profissional; experiências pessoais e profissionais; relações com o trabalho; condições do trabalho; e a relação com as mudanças epistemológicas na área.

<sup>3</sup> Para contemporizar, minha vida escolar no ensino fundamental inicia, em 1991, na Escola Branca de Neve que no ano seguinte se tornou o Centro Educacional Valparaíso, hoje extinto.

o desenvolvimento das aulas, tínhamos à disposição duas quadras de cimento e uma de areia. As aulas eram divididas por gênero, com um professor atuando com os meninos e uma professora com as meninas.

Para entender essa logística de aulas, Goellner e Fraga (2004, p. 165) sinalizam que a separação de meninos e meninas, nos momentos destinados aos exercícios físicos na escola, se dava em função de objetivos sociais diferenciados para esses sujeitos, para esses corpos, a partir de “[...] proposições absolutamente naturalizadas e definitivas do que é ser homem e do que é ser mulher”, conseqüentemente, determinando práticas corporais diferenciadas.

A partir da 3ª série, a organização das aulas de EF sofreu alteração: apenas um professor para atuar com a turma e era turma mista, porém a execução das atividades ainda era separada por gênero. A partir da 5ª série os conteúdos abordados eram o “quarteto fantástico”: futsal, voleibol, handebol e basquetebol (Rangel Betti, 1999), sendo desenvolvido um por bimestre. A abordagem das aulas tinha a característica de práticas tradicionais esportivas que, segundo González (2020), são entendidas como formas de trabalho que têm como centralidade o ensino do esporte, no sentido do esporte de alto rendimento e/ou o desenvolvimento da aptidão física na perspectiva da saúde orgânica.

Sobre as competições, tenho uma lembrança saudosa dos Jogos Internos: futsal, voleibol, handebol, damas, xadrez e corrida rústica. Paralelamente às competições internas, também eram realizadas as externas. Desde a 5ª série, já estava envolvido nas equipes que representavam a escola, inicialmente no futebol e, a partir do 7º ano, também no handebol.

Lembro-me calorosamente dos jogos no Ginásio da Estiva e no da Escelsa, lotados. Um ponto que me marcou muito nessas competições externas foi que o futsal tinha uma peculiaridade na regra: a partida tinha duração de três tempos de dez minutos, e as equipes tinham que ser totalmente substituídas entre o 1º e o 2º tempo, “obrigando” mais estudantes a participar de uma única partida (saindo do tradicional “5 melhores”).

Na 8ª série mudei de escola<sup>4</sup>. A unidade contava com um ginásio poliesportivo, duas quadras descobertas, uma quadra de areia, piscina semiolímpica e um amplo

---

<sup>4</sup> Fui estudar, em 1999, na Cooperativa Educacional Gênese (Coopeduc), localizada no bairro São Geraldo, em Serra-ES.

pátio. Tive a oportunidade de vivenciar uma nova modalidade. No primeiro bimestre, foi abordado o atletismo, focado no ensino das provas de corrida, saltos em distância e triplo. No decorrer do ano, foi trabalhado novamente o “quarteto fantástico”.

Permaneci nessa unidade de ensino no 1º ano do ensino médio. Nesse ano, mesmo com todo o espaço disponível, as aulas eram escolhidas pelos/as estudantes, mas sem o compromisso de participar. Também não era possível visualizar a atuação do professor durante as atividades, caracterizando o que Bracht (2018) chama de “Desinvestimento Pedagógico”. Segundo o autor, há casos em que o professor não abandona a carreira, permanece em atividade, mas de uma forma que denota falta de compromisso, de empenho, ou seja, procedimento que se caracteriza por um desinvestimento (por oposição a investimento de tempo, esforço, estudo etc.).

Quando avancei para o 2º ano do ensino médio, mudei de escola<sup>5</sup> e fui estudar numa unidade que estava em ascensão nos resultados de vestibulares de nível estadual e nacional. A escola contava com duas quadras poliesportivas cobertas, uma de areia, e uma piscina semiolímpica. As aulas de EF tinham uma característica peculiar. Em determinados momentos eram desenvolvidas adotando uma abordagem esportivista tradicional e, em outros, com desinvestimento pedagógico. A unidade tinha por cultura realizar eventos esportivos com treinamentos aos sábados ou no contraturno das equipes para competição.

No início do ano em que finalizei minha formação básica, tive uma grave lesão enquanto representava a escola numa competição estadual<sup>6</sup>. Em consequência disso, tornei-me um mero espectador. Durante esse período, em nenhum momento me foi cobrado qualquer tipo de participação, mesmo com produções teóricas, e era muito comum alguns colegas, principalmente as meninas, ficarem acompanhando as aulas na arquibancada junto comigo, batendo papo, ou jogando cartas (truco, bisca). A disciplina EF passou a ter uma aula por semana, devido ao aumento da carga horária de outras disciplinas como forma de preparação para o vestibular. As aulas de EF, nesse ano, tinham como características o “Desinvestimento Pedagógico”.

Em outubro desse ano posso dizer que tive minha primeira experiência com EF estando do outro lado, como “treinador”. A equipe de futsal da escola estava

---

<sup>5</sup> Em 2001, fui estudar no Colégio Metropolitano, localizado no bairro Parque Residencial Laranjeiras, na Serra-ES.

<sup>6</sup> Durante uma partida dos Jogos Escolares do Espírito Santo, sofri uma entorse no joelho esquerdo, precisei realizar uma intervenção cirúrgica, e fiquei seis meses sem participar das aulas de EF.

participando de um circuito e, devido ao nascimento da filha, o professor/treinador solicitou que eu ficasse nesse dia organizando a equipe.

A experiência como “treinador” foi muito significativa, pois pude experimentar a liderança, a tomada de decisões e a gestão de um time, de um grupo de pessoas. A junção dessa experiência com as vivenciadas como estudante me levou a fazer a escolha de prestar vestibular, pleiteando uma vaga no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física<sup>7</sup> pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Durante esse período, a Ufes estava com o calendário acadêmico atrasado, conseqüentemente, o vestibular também. Nessa primeira tentativa, passei na primeira fase, mas acabei não tendo êxito na segunda<sup>8</sup>. No intervalo entre a segunda fase e o resultado final, iniciou-se o calendário letivo das escolas de educação básica, e o meu “antigo” professor/treinador me convidou para atuar como estagiário em sua escolinha de iniciação esportiva<sup>9</sup>. Após o resultado do vestibular, ao comunicar-lhe que não havia passado, convidou-me para permanecer na função de estagiário. Foi um ano de muito aprendizado, conciliando a rotina de pré-vestibular e “estágio” em iniciação esportiva. No final do ano de 2003, prestei novamente o vestibular da Ufes e fui aprovado para o segundo semestre.

No início do ano letivo de 2004, recebi um convite da escola onde concluí o ensino médio para atuar como treinador de futsal no projeto que estava sendo implementado nos anos iniciais do ensino fundamental<sup>10</sup>. Sendo assim, quando ingressei nas primeiras disciplinas da formação inicial, já tinha uma “formação esportiva” bem-sucedida, uma vez que havia ocorrido um considerável atraso no Calendário Acadêmico da Ufes.

Durante os dois primeiros períodos<sup>11</sup> no Centro de Educação Física e Desporto da Ufes (Cefd-Ufes), as disciplinas tinham caráter generalista. Abordavam sobre o

---

<sup>7</sup> A grade curricular do Curso de Educação Física tinha como base a Resolução nº 3, de 1987, do Conselho Federal de Educação (CFE).

<sup>8</sup> O Vestibular da Ufes de 2002 teve o resultado divulgado no início de março do ano de 2003.

<sup>9</sup> AFA Esportes — Núcleo Colégio Renovação, localizado no bairro Jardim Camburi – Vitória-ES. Eu atuava com treinamentos de futsal para crianças e adolescentes de 5 a 14 anos.

<sup>10</sup> O projeto consistia na oferta de atividades extracurriculares, no final do turno escolar. O estudante escolhia duas. Acontecia de segunda a quinta. Foram ofertados: futsal, ginástica olímpica, judô, capoeira e balé. Teve duração de dois anos, momento em que a unidade foi vendida para o grupo Fabavi e virou Colégio Americano. Atuei como treinador de futsal nas escolinhas até final do ano de 2009.

<sup>11</sup> Os estudantes que ingressavam no segundo semestre no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física tinham suas disciplinas ofertadas no turno vespertino, durante todo o curso. Por eu estar atuando com treinamentos no final do turno escolar, optei pela inscrição em apenas duas

conhecimento do homem e da sociedade, como: Biologia Celular e Histologia, Sociologia Geral, Introdução à Filosofia, Anatomia Humana, Antropologia, entre outras. Eram ofertadas por outros departamentos, portanto, ministradas por professores com formações distintas da EF. A partir do 3º período, comecei a ter contato, realmente, com as disciplinas e professores da EF, com disciplinas como História da EF e Filosofia da EF. Com isso vieram os primeiros contatos com as novas tendências da EF escolar e, conseqüentemente, com o conceito de Cultura Corporal, difundido pelo Coletivo de Autores, na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”. Abordagem que

[...] contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Soares *et al.*, 1992, p. 26).

A partir desse momento, começou a cair a concepção que eu tinha sobre EF escolar, pois tudo aquilo que tinha vivenciado, principalmente em relação ao esporte, se remetia a uma prática que estava sendo muito criticada como modelo de ensino. Durante as aulas, aconteciam momentos de discussões e debates acerca do que realmente a EF escolar trata e como deveria proceder como um Componente Curricular da Educação Básica. Havia um descompasso no entendimento da turma, pois o que, até então, todos tinham vivenciado era justamente o que estava pautado como o que “não se deveria fazer”. Durante as aulas, tínhamos dificuldade em encontrar um acervo diverso de ações concretas e propostas didáticas das abordagens renovadoras. Kunz (2004, p.17) corrobora esse fato nesse momento de “crise de identidade da EF”, quando se “[...] dava a entender que tudo estava errado na Educação Física e nos Esportes sem, no entanto, fornecer elementos para mudança prática”.

Nos períodos seguintes, por meio de disciplinas como EF Escolar I (ensino infantil), EF Escolar II (ensino fundamental) e EF Escolar III (ensino médio): houve maiores esclarecimentos acerca dessas novas tendências. As disciplinas Estágio Supervisionado I e II nos proporcionaram os primeiros contatos com o Projeto Político-

---

disciplinas ofertadas para, assim, no semestre seguinte, começar a frequentar as disciplinas no matutino.

Pedagógico (PPP) das unidades de ensino, no qual tratávamos das ações específicas das disciplinas. Esse documento trazia toda a especificidade e diretrizes do trabalho pedagógico da unidade escolar. Todas essas disciplinas nos auxiliaram a compreender como era a prática educacional e conhecer um pouco sobre o que é a escola e suas complexidades.

Paralelamente, em 2006, consegui um estágio remunerado na Prefeitura Municipal de Serra/ES (PMS), para atuar como estagiário em EF no “Projeto AABB Comunidade<sup>12</sup>”. Apesar de ser contratado e remunerado como estagiário, assumi a regência de turmas. Destaco esse episódio, pois foi o primeiro momento que tenho atuação com algo que se aproxima de aula de EF escolar: turmas mistas, com diferentes interesses e experiências. Permaneci nesse projeto durante dois anos.

Esse período coincide com o contato incipiente com as novas tendências pedagógicas da EF escolar que aconteciam na universidade. No entanto, em minha prática com os estudantes, repliquei toda aquela EF vivenciada na minha escolarização esportiva, pois, naquele momento, os debates (na graduação) mostravam o que não devia ser feito, mas eu não tinha segurança para conduzir as aulas de EF nas concepções renovadoras e críticas.

Dentro da grade curricular da graduação, ainda havia a área de aprofundamento de conhecimentos, considerada uma complementação do currículo, as chamadas disciplinas optativas. Quando cursei essas disciplinas, elas tinham caráter técnico sem articulação com a escola. Por exemplo, as disciplinas Handebol I e Voleibol I se enquadravam na formação geral técnica e as disciplinas Handebol II e Voleibol II eram um aprofundamento sobre o que tinha sido estudado na disciplina anterior.

Durante esse período em que cursava licenciatura plena, o Cefd-Ufes passou por um processo de reestruturação curricular implementado a partir de 2006. Em virtude dessa mudança, Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006) conduziram um estudo no qual apresentaram este novo currículo e apontaram problemas históricos

---

<sup>12</sup> Projeto social, de abrangência nacional, da Fundação Banco do Brasil e Fundação das Associações Atléticas do Banco do Brasil (Fenaabb) e da Prefeitura Municipal de Serra (PMS), localizado na Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB) em Manguinhos. Atendia a 160 estudantes (80 no matutino e 80 no vespertino) de 8 a 14 anos em risco social, oferecendo atividades físicas, culturais e artísticas. Esses estudantes eram oriundos da EMEF Prof<sup>a</sup> Valéria Maria Miranda (Vila Nova de Colares), EMEF Prof Naly da Encarnação Miranda (Feu Rosa), EMEF Dom Helder Pessoa Câmara (Parque Jacaraípe), EMEF Prof<sup>a</sup> Amélia Loureiro Barroso (Enseada de Jacaraípe) e EMEF Leonel de Moura Brizola (Das Laranjeiras).

comuns à formação generalista em EF. De acordo com os autores, a referência ao eixo Educação Física/Esporte que os estudantes tinham no início do curso de licenciatura plena era um dos principais obstáculos para a compreensão da dimensão educacional da Educação Física e suas conexões com diversos campos de saberes.

Não por coincidência, devido à minha identidade docente esportivista, mencionada pelos autores, corroborada pelas abordagens realizadas nas disciplinas optativas, acabei adotando práticas tradicionais em minha atuação inicial como professor em escola.

Finalizei minha graduação no final do primeiro semestre de 2009 e, de certa forma, afastei-me do Cefd-Ufes.

Em janeiro de 2010, em parceria com três colegas de graduação, organizamos e desenvolvemos a Colônia de Férias do Clube Ítalo Brasileiro do Espírito Santo<sup>13</sup>, atendendo a crianças de 5 a 13 anos, oferecendo atividades recreativas, esportivas e culturais durante 15 dias.

Em fevereiro de 2010, tive a oportunidade de iniciar um projeto pessoal, criar minha própria escolinha de iniciação esportiva, oferecendo aulas de futsal para crianças de 4 a 15 anos, sempre ao final do turno vespertino, no Colégio Ápice<sup>14</sup>. Durante as aulas, procurava oportunizar a participação de forma mais igualitária entre os/as estudantes. Como fruto desse projeto, organizei diversas competições esportivas, que tinham como premissa garantir o maior número de participantes, trazendo e reformulando algumas “regras” que vivenciei em minha educação escolar básica.

No segundo semestre de 2010, ocorreu o Concurso Público para realização de Cadastro de Reserva para o Quadro Efetivo do Magistério da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV). Participei e fui aprovado e convocado para assumir o cargo no ano de 2012.

Em meu início de carreira como professor de EF escolar, minha prática foi muito pautada nas experiências vivenciadas na vida escolar, principalmente no ensino fundamental, atrelada às primeiras experiências profissionais como treinador de futsal

---

<sup>13</sup> Clube localizado na Ilha do Boi, bairro nobre de Vitória – ES. Permaneci na gestão desse projeto até a edição de 2016.

<sup>14</sup> Colégio particular, situado em Jardim Atlântico (Jacaraípe – Serra-ES), tendo em média cem alunos de futsal. Nos anos de 2011 e 2012, ofertamos também (sob minha gerência/coordenação) aulas de ginástica rítmica. Permaneci com esse projeto até o final de 2014.

e estagiário do Projeto AABB Comunidade. Nessa época, a Formação Continuada ofertada pela rede de ensino da PMV era desenvolvida com poucos encontros durante o ano (cerca de 4 encontros), abordando assuntos diversos como: organização de jogos escolares; informes e ciência de documentos normativos; e exemplos de práticas exitosas (muitas não contemplavam as abordagens renovadoras).

Em fevereiro de 2011, fui convocado pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu-ES) para assumir, em regime de contrato temporário, quatro turmas de 3º e 4º ano do ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Arlindo Ferreira Lopes<sup>15</sup>, no turno matutino. Essa foi minha primeira experiência como professor de EF escolar. Na época, o único pátio coberto da escola era o pequeno refeitório; os demais espaços eram a céu aberto, inclusive a quadra, que era sem pintura e com piso irregular. Para acentuar essas condições, devido a uma organização interna da unidade, para a realização do planejamento das professoras regentes das turmas, as aulas de EF ocorriam entre 10h e 12h.

Também havia um espaço de terra batida, com uma árvore que dava uma pequena sombra, mas com o terreno extremamente irregular. Era ali que aconteciam as rodas de conversas e orientações. “Minha prática” foi um misto de características tradicionais, com momentos de “desinvestimento pedagógico”, quando ficava, muitas vezes, um pouco afastado procurando alguma sombra.

No início do ano letivo de 2012, comecei minha trajetória na PMV, atuando no turno matutino com as turmas do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Rita de Cássia de Oliveira, localizada no bairro Resistência<sup>16</sup>. A unidade contava com uma boa estrutura física: uma quadra poliesportiva coberta; uma quadra de areia; pátio coberto (localizado próximo às salas de aula); um amplo pátio descoberto, mas a quadra tinha sombra durante boa parte da manhã. Também tinha uma boa disponibilidade de materiais para utilizar durante as aulas. Como a escola contava com outro professor de EF, havia uma organização quanto ao uso dos espaços. Um fato que me marcou bastante nessa unidade foi a grande dificuldade que encontrei para conduzir as aulas com a turma do 1º ano,

---

<sup>15</sup> Unidade de Ensino situada no bairro Boa Vista, município de Serra-ES.

<sup>16</sup> Bairro periférico de Vitória localizado na Região de Grande São Pedro.

composta por vinte e um meninos e quatro meninas, devido à indisciplina dos/as estudantes.

Em 2013, com o Concurso Interno de Remoção da PMV, migrei para EMEF Octacílio Lomba<sup>17</sup>, localizada no bairro Maruípe, para atuar com as turmas do Ensino Fundamental I. No início do ano letivo, a escola contava com: uma quadra poliesportiva descoberta; um pátio amplo descoberto, porém irregular (regiões com grandes pedras e declives); e um pequeno pátio coberto. A utilização dos espaços era organizada em conjunto com o outro professor de EF que trabalhava na unidade. Para realização das aulas, tinha à disposição uma boa quantidade e variedade de materiais (bolas diversas, cones, cordas, jogos de mesa e tabuleiro). Em maio daquele ano, a unidade iniciou um processo de reforma de toda a área externa (quadra e pátio descoberto). Em consequência, ficou disponível apenas o pátio coberto para o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, reduziram-se drasticamente as possibilidades de práticas a serem realizadas durante as aulas, o que foi acentuado pelo fato de ocorrerem duas aulas distintas de EF no mesmo local.

Esse foi um momento de grande “choque”, pois não tinha condições de efetivar todas as atividades que costumava realizar com os/as estudantes. Minha atuação era muito pautada no saber fazer, nos movimentos em espaços mais amplos. Com isso, comecei a procurar “novas formas” de trabalhar a EF escolar, pautando-me muito nos jogos, cantigas e conhecimentos sobre o corpo.

Como a escola tinha uma bola de futsal com guizo (bola utilizada por deficientes visuais), recordei-me de uma atividade que vivenciei na época da graduação, na disciplina de Educação Física Adaptada, o golbol ou *Goalball*<sup>18</sup>. Esse foi o meu primeiro *insight* de uma Prática Inovadora, que, segundo González (2020, p. 136), se caracteriza por

[...] atuações docentes caracterizadas pelo empenho de ensinar conteúdos específicos da disciplina, junto com rupturas em um ou mais elementos em relação ao *modus operandi* da tradição, em direção a uma EF pautada pelos parâmetros de um componente curricular.

Inicialmente, fiz uma apresentação com auxílio de recursos audiovisuais sobre tudo que cerca a modalidade. Na sequência, promovi uma sensibilização, por meio da

---

<sup>17</sup> Permaneci como professor de EF na unidade até o fim de 2014.

<sup>18</sup> Esporte paraolímpico para deficientes visuais.

vivência, sobre a deficiência visual. Posteriormente, propus uma série de atividades e brincadeiras como forma de preparação para a prática. Para a realização dessa atividade, utilizei o auditório da escola, que ficava localizado no andar inferior (era bem comprido e estreito, medindo cerca de 25 x 8m), adaptando o ambiente.

Por meio dessa atividade, pude perceber como os/as estudantes realmente se envolveram e, de certa forma, como isso teve significado para eles. Recordo-me de, em outra unidade de ensino, anos depois, reencontrar com um desses estudantes. Ele veio me “cobrar” de ensinar novamente o golbol, pois os/as novos/as colegas não conheciam a modalidade.

No final do ano de 2014, com o Concurso Interno de Remoção, tive a oportunidade de migrar para a EMEF Prof<sup>a</sup> Eunice Pereira Silveira, onde, em 2015, teria a implementação do Ensino Regular em Tempo Integral, que consistia no aumento de jornada do estudante para nove horas diárias (1.800 horas anuais). Os profissionais que atuavam nessas unidades foram enquadrados ao regime de quarenta e quatro horas semanais. Quatro dessas horas destinadas às reuniões coletivas e/ou formações continuadas.

Corroborando a importância desse tempo, Libâneo (1998) acredita que os momentos de Formação Continuada levam os professores a uma ação reflexiva, uma vez que, após o desenvolvimento da sua prática, os professores têm a oportunidade de reformular as atividades para um próximo momento, refletindo sobre os aspectos positivos e negativos que surgiram durante o desenrolar das aulas. Dessa forma, buscam melhorias para aquelas atividades que não se mostraram eficientes e eficazes ao longo do período de aulas.

O projeto de implementação das EMEF Tempo Integral foi pautado nos quatro Pilares da Educação adotados pela Unesco — Aprender a Ser; Aprender a Conviver; Aprender a Fazer; Aprender a Conhecer. Teve, como base metodológica, a Pedagogia da Presença, baseada em Antônio Carlos Gomes da Costa, abordagem que se concentra na importância da presença ativa e consciente do professor na vida do aluno (Costa, 2001). Essa prática é baseada na ideia de que os alunos aprendem melhor quando se sentem vistos, ouvidos e compreendidos por seus professores.

Considero que esse período foi de grande aprendizagem e amadurecimento profissional, quando realmente comecei a diversificar minha prática que, até então, estava muito concentrada no trato dos jogos e brincadeiras e dos esportes. Comecei

a abordar em minhas aulas também as demais unidades temáticas da EF, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), além das já citadas em minha prática: lutas, ginásticas, danças e práticas corporais de aventura.

Em 2018, prestei concurso público para provimento de Cargos do Magistério da SEDU-ES e fui nomeado em setembro<sup>19</sup> do mesmo ano. Escolhi, como posto oficial de trabalho, no turno vespertino, a EEEFM Laranjeiras, localizada no bairro Laranjeiras Velha na Serra-ES, onde permaneço até hoje. Devido à nomeação e ao consequente início de exercício, fui obrigado a reduzir a minha carga horária na PMV para 25h e permaneci até o fim do ano no turno matutino, na EMEF Prof<sup>a</sup> Eunice Pereira Silveira.

No Concurso de Remoção do Magistério (PMV), para o ano de 2019, escolhi a EMEF Prezideu Amorim, no bairro Bonfim, para lecionar, no turno matutino, aulas de EF para as turmas do Ensino Fundamental I, onde permaneço até hoje. Desde o ano letivo de 2022, devido a uma reestruturação da grade curricular, tive minha carga horária de trabalho dividida entre aulas de EF e aulas de disciplinas da área diversificada, como Práticas Experimentais e Projeto de Vida<sup>20</sup>.

No início do ano letivo de 2019, comecei a atuar na EEEFM Laranjeiras, lecionando aulas de EF para as turmas do 5º ao 9º ano do ensino fundamental no turno vespertino, para a 1ª série do ensino médio e 1ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. Nesse ano fui o único professor de EF a trabalhar nesses turnos.

Em 2020, fui convidado a assumir a função de Professor Coordenador da Área de Linguagens<sup>21</sup>, no turno vespertino e, em consequência, tive minha carga horária de aulas de EF reduzida, atuando, desde então, com as turmas do 7º ao 9º anos do ensino fundamental. Logo que assumi essa função, houve a “explosão” da Pandemia do Coronavírus (Covid-19). Em decorrência, tivemos o fechamento das unidades de

---

<sup>19</sup> Os professores nomeados em setembro de 2018 foram, inicialmente, lotados em unidades de ensino com baixos resultados de Ideb, para trabalhar na perspectiva de recomposição das aprendizagens até o fim do ano letivo de 2018. Ao iniciar o ano letivo de 2019, assumimos a regência de classe nas unidades escolhidas no momento da nomeação.

<sup>20</sup> Disciplinas que compõem conteúdos complementares definidos pela Secretaria de Educação. A disciplina Projeto de Vida aborda as competências socioemocionais, impulsionando o autoconhecimento, além de incentivar e desenvolver atitudes empreendedoras e protagonistas nos/as estudantes. A disciplina Práticas Experimentais é composta por algumas temáticas vinculadas a algumas disciplinas (História, Ciências, Geografia e Arte). Nesse sentido, a unidade escolhe uma das temáticas que se adequem melhor ao seu público.

<sup>21</sup> Professor coordenador de área de Linguagens — função de articular/fomentar atividades entre os professores da área. Fui convidado devido a ter um perfil organizado e proativo.

ensino, e os contatos com os estudantes passaram a ser por meio de atividades remotas, denominadas pela Sedu-ES de Atividades Pedagógicas Não Presenciais<sup>22</sup>.

As escolas estaduais voltaram com o funcionamento, fazendo revezamento de estudantes, em outubro de 2020, e com determinação de que as aulas de EF deveriam ser realizadas dentro das salas de aulas. O ano letivo de 2021 se iniciou com as mesmas configurações, porém logo em março houve um novo fechamento das unidades escolares, com retorno no final de abril. O revezamento entre os/as estudantes aconteceu até o mês de outubro. Em junho, foi autorizado o uso da quadra nas aulas de EF. Os/as estudantes deveriam usar máscaras durante as atividades e manter o distanciamento mínimo de 1,5m entre eles. Em outubro, o distanciamento foi reduzido para 1,0m. Essas regras para execução das aulas permaneceram até abril de 2022.

No período da pandemia, tive um grande aprofundamento das bases teóricas das unidades temáticas da EF. No entanto, encontrei bastante dificuldade sobre como transformar os momentos conceituais em ações dinâmicas e prazerosas.

A pandemia trouxe diversos prejuízos na formação dos/as estudantes, seja nas partes cognitivas, seja nas atitudinais. Muitos/as perderam a referência sobre o papel da escola e, conseqüentemente, sobre o papel do professor, principalmente o saber conviver com o próximo. Em relação à EF, os/as estudantes perderam muito da vivência motora. Nas aulas, num contexto geral, aumentaram os casos de indisciplina e falta de concentração. Tornou-se muito corriqueiro, durante explicações e atividades, os/as estudantes utilizarem o celular, mesmo sem autorização expressa.

Desde o fim das regras estabelecidas durante o período pandêmico, procuro resgatar nos/as estudantes o gosto pelas práticas corporais, por meio da oferta de novos conteúdos e temáticas, abordando também as questões de gênero e as relações étnico-raciais. Ações essas sempre pautadas nos princípios de inclusão, equidade<sup>23</sup> e afirmação das diferenças. No entanto, devido à obra de reforma e

---

<sup>22</sup> Durante o primeiro mês, a Sedu-ES, pro meio do Programa Escolar, divulgava aulas em canais televisivos (em convênio com a Secretária Estadual do Amazonas), e as atividades confeccionadas por nós, professores, deveriam ter consonância com essas videoaulas. Posteriormente, tivemos liberdade de produzir nossas próprias Atividades Pedagógicas Não Presenciais e disponibilizá-las pela internet (Google Sala de Aula) ou por apostilas impressas.

<sup>23</sup> A ideia de equidade tem relação direta com os conceitos de igualdade e justiça social. De acordo com o Glossário do Sistema Único de Saúde, a palavra equidade é orientada pelo respeito às necessidades, diversidades e especificidades de cada cidadão ou grupo social e inclui o reconhecimento de determinantes sociais, como as diferentes condições de vida, que envolvem habitação, trabalho, renda, acesso à educação, lazer, entre outras que impactam diretamente a vida.

expansão pela qual a unidade passa desde o início de 2020, frequentemente necessito adequar os planejamentos em decorrência das nuances dos espaços disponíveis para o desenvolvimento das aulas.

Em diversas ocasiões, ministro aulas para turmas de 30 estudantes e, em algumas delas, esse número é ainda maior, em espaços extremamente reduzidos e/ou que não oferecem condições para uma ação motora. Portanto, sou desafiado a encontrar e/ou criar novos formatos e/ou metodologias para o desenvolvimento das aulas de EF, adotando principalmente metodologias ativas, como a sala de aula invertida, seminários de apresentação, debates e discussões, além das produções coletivas e individuais.

O último trimestre de 2022 foi um momento importante desse processo. Foi quando tomei conhecimento do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Depois de 14 anos, o ingresso nesse programa me trouxe de volta à universidade e ressignificou minha ótica sobre esse espaço de produção e troca de conhecimento. Os textos preparatórios para o ingresso foram uma fagulha inicial para mudanças em minhas ações, mas foram as produções disponibilizadas pelas disciplinas do curso na plataforma virtual e, principalmente, os diálogos e trocas nos encontros presenciais que realmente impulsionaram a minha prática pedagógica.

Hoje atuo com os/as estudantes do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Eles já chegam até mim com toda uma história vivenciada na EF. No início dos anos letivos, sempre busco realizar um diagnóstico com esses estudantes. Por meio dos relatos, tenho evidências de que muitos vêm de um contexto de EF precário, pautado apenas no fazer, sem variedades de conteúdos e vivências. Suas experiências são, basicamente, com o futebol, queimada e piques. Portanto, os/as estudantes apresentam um déficit quanto às unidades temáticas de lutas, danças, práticas de aventura e ginástica e um acervo cultural muito restrito em relação aos esportes, desenvolvendo apenas a ação prática.

Além disso, relatavam que grande parte das atividades eram realizadas com segregação de gênero. Não havia preocupação com a participação de todos. Era comum alguns/mas estudantes ficarem sentados/as na arquibancada conversando e/ou usando o celular.

Na minha prática pedagógica, enfrento diversos desafios decorrentes dessa cultura. Um deles é a resistência, por parte dos/as estudantes, em abordar novos conteúdos, especialmente quando proponho atividades diferentes daquelas a que estão acostumados. Com frequência, sou interpelado por algum aluno me questionando se haverá algum momento durante a aula para “jogar bola”. Além disso, tenho dificuldades ao realizar discussões conceituais, pois os/as alunos/as se dispersam com brincadeiras e/ou conversas paralelas, demonstrando desinteresse e falta de compreensão dessa dimensão da disciplina. É comum ouvir queixas dos/as alunos/as afirmando “*Isso não é EF*”.

No decorrer das aulas, é recorrente os estudantes reclamar ao realizarem as atividades em conjunto com as meninas, alegando que a maioria delas não sabe jogar. Da mesma forma, as alunas frequentemente se queixam de que os meninos não possibilitam sua participação efetiva, não permitindo que elas toquem/peguem a bola ou não passando a bola.

Outro problema significativo que enfrento em minhas aulas é a resistência de alguns/mas estudantes em participar dos momentos práticos. Mesmo quando proponho atividades com as quais eles estão familiarizados, o grupo, constituído principalmente por meninas, reluta em participar ou produzir qualquer conhecimento relacionado com a atividade desenvolvida.

Diante do contexto exposto, a pesquisa realizada tem como tema central a superação de uma cultura reduzida de aulas de EF. Nesse sentido, o objetivo geral foi analisar o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma unidade didática de diversificação dos conteúdos por meio de uma abordagem crítica<sup>24</sup> de EF com estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos são:

- a) realizar um diagnóstico com os/as estudantes e equipe gestora acerca das barreiras que dificultam a participação nas aulas de EF;
- b) planejar, juntamente com os/as estudantes, uma unidade didática com os conteúdos não hegemônicos<sup>25</sup> nas aulas de EF;

---

<sup>24</sup> Nossa proposta foi orientada pelas abordagens críticas ou progressistas da EF (Bracht, 1999), tendo como principais influências a abordagem crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992) e a crítico-emancipatória (Kunz, 1994).

<sup>25</sup> Os conteúdos trabalhados na intervenção pedagógica — lutas e práticas corporais de aventura — foram escolhidos pelos/as estudantes. Essa escolha ocorreu principalmente porque tais práticas foram identificadas por eles(as) como aquelas com as quais tiveram menos contato ao longo de sua trajetória escolar, conforme apresentado no tópico 7.3

- c) desenvolver a unidade didática de diversificação dos conteúdos por meio de uma abordagem crítica com os/as estudantes do 7º ano do ensino fundamental;
- d) avaliar a proposta desenvolvida no que diz respeito à aprendizagem e participação dos/as estudantes;
- e) construir um Caderno Didático como recurso pedagógico do Programa de Mestrado Profissional em Rede.

## 2 A ESCOLA NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A escola, na sociedade democrática, deve ser um espaço de reflexão, diálogo e construção do conhecimento, capaz de despertar nos estudantes a consciência crítica sobre a realidade social e estimular sua participação ativa na transformação dessa realidade. Segundo Saviani (2011), a escola não pode ser apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas sim um espaço onde se promova a reflexão crítica sobre a realidade, por meio do acesso ao conhecimento previamente produzido e sistematizado. Desse modo, é fundamental que ela proporcione aos/às estudantes a compreensão das contradições existentes na sociedade e os/as estimule a buscar alternativas para enfrentá-las.

De acordo com González e Fensterseifer (2009), a escola, como instituição republicana, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de questionar sua realidade. Além disso, ela tem a responsabilidade de preparar os indivíduos para a transição do âmbito privado (família) para o público (política/cidadania), capacitando-os a se integrarem e atuar no mundo por meio do desenvolvimento de habilidades de comunicação e da capacidade de lidar com os desafios contemporâneos. Em suma, a escola funciona como uma ponte que conecta o passado e o futuro das gerações humanas, representando o presente dos adultos, aos quais é confiada a responsabilidade por essa ligação, portanto cabe à escola formar o "espírito republicano" (González; Fensterseifer, 2009).

Dentro de um sistema democrático e republicano, a escola é reconhecida como a instituição mais significativa na busca pela equidade entre os sujeitos, especialmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Apoiados nesse contexto, González *et al.* (2014, p.139) afirmam que a ação escolar "[...] não se destina apenas ao sucesso dos sujeitos individuais, mas, fundamentalmente, na possibilidade de que a apropriação desses conhecimentos possa resultar no bem comum".

Saviani (2011) também destaca que o currículo escolar é composto por um conjunto de atividades "nucleares". Essas atividades têm como propósito a investigação da realidade, a problematização, a análise crítica de situações concretas

e a busca por soluções coletivas. O principal objetivo dessas atividades é estimular os/as estudantes a compreender a realidade na qual estão inseridos e a agir de forma consciente e transformadora.

Nesse sentido, Souza Júnior (2003) esclarece que a EF não é apenas uma disciplina escolar, e sim um elemento da organização dos saberes escolares, com suas especificidades de conteúdos, os quais devem proporcionar uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliados a outros elementos dessa organização curricular, visam a contribuir com a formação cultural do estudante.

Dessa forma, a EF como componente curricular tem como objetivo formar indivíduos dotados de capacidade crítica, capazes de agir autonomamente na esfera da Cultura Corporal de Movimento. Também desempenha um papel na formação de sujeitos políticos, fornecendo ferramentas que auxiliam no exercício da cidadania (González; Fensterseifer, 2010).

Corroborando essa perspectiva, Betti e Zuliani (2002, p. 75) asseveram que a EF, como um componente da educação básica, deve assumir a tarefa de “introduzir e integrar o aluno na Cultura Corporal de Movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la”.

Sendo assim, a EF desempenha um papel importante ao introduzir os estudantes na Cultura Corporal de Movimento, auxiliando na formação de caráter e preparando-os para a vida em sociedade, com seus deveres e direitos e com uma visão crítica e ética.

É por meio da Cultura Corporal de Movimento que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebe a EF como componente curricular, entendendo-a como uma disciplina escolar que aborda as práticas corporais em suas diferentes formas de expressão e significado social. Essas práticas são vistas como manifestações das possibilidades de expressão dos indivíduos e são produzidas por diferentes grupos sociais ao longo da história, nos quais o movimento humano está intrinsecamente relacionado com a cultura (Brasil, 2018).

Nesse sentido, em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), a EF tem como objetivo proporcionar aos/às estudantes a oportunidade de construir e reconstruir conhecimentos que ampliem sua consciência em relação aos movimentos corporais e aos recursos para cuidar de si mesmos e dos outros. Além disso, busca desenvolver a autonomia dos alunos para que possam se apropriar da Cultura Corporal de

Movimento e utilizá-la em diferentes contextos e propósitos, favorecendo sua participação autônoma na esfera do lazer.

A fim de promover uma compreensão abrangente da Cultura Corporal de Movimento, é fundamental que os alunos não apenas vivenciem as práticas corporais, mas também as compreendam em suas diferentes dimensões<sup>26</sup>: procedimental (saber fazer/saber corporal); conceitual (saber sobre o realizar corporal); e atitudinal (saber ser) (Darido, 2020).

Isso implica que, durante as aulas, os alunos devem conhecer e experimentar as diversas dimensões que compõem o conteúdo da Educação Física. Além disso, é essencial que compreendam os benefícios dessas práticas e a razão pela qual são realizadas atualmente. É também de grande importância que compreendam as relações existentes entre essas atividades e a mídia televisiva, imprensa e outros meios de comunicação (Darido, 2020).

Dessa forma, o objetivo da Educação Física na escola vai além de meramente ensinar a executar os movimentos. Busca-se proporcionar aos alunos a compreensão contextualizada do conhecimento, permitindo-lhes desenvolver habilidades sociais que lhes possibilitem gerenciar as práticas corporais no lazer de maneira autônoma<sup>27</sup>.

## 2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM ESPAÇO PEDAGÓGICO COMPROMETIDO COM OS PROPÓSITOS DA ESCOLA.

Durante muito tempo, a EF no ambiente escolar atendia aos interesses de outras instituições, externas à escola, atuando apenas como uma atividade prática, vinculada ao “exercitar-se para” o “fazer” corporal (González; Fensterseifer, 2009). Nessa perspectiva, a EF estava pautada em preparar o corpo para o trabalho e/ou seleção dos mais hábeis e fortes para representação em competições, estabelecendo

---

<sup>26</sup> Optamos por utilizar as dimensões do conteúdo de acordo com a tipologia mencionada por Zabala (1998) e Coll *et al.* (2000), que as classificam em: conceitual, procedimental e atitudinal. Essa escolha se dá por entendermos que essa organização é eficaz para desenvolver o processo ensino-aprendizagem na escola.

<sup>27</sup> Optamos por utilizar o conceito de autonomia baseado na concepção de Freire (1996), em que o desenvolvimento da autonomia resulta num exercício de libertação e reflexão. Para o autor, a educação deve se voltar para o desenvolvimento crítico e ativo do indivíduo, por meio da reflexão e ação, promovendo, assim, a corresponsabilidade e o exercício da liberdade.

“[...] uma relação simbiótica com o esporte, por meio da qual esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo conteúdo praticamente hegemônico nas aulas de EF” (González; Fensterseifer, 2009. p. 10).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), esses vínculos exerceram um papel determinante na concepção, finalidades e abordagem da disciplina de EF na escola. Inicialmente, a EF adentrou o ambiente escolar com o objetivo claro de preparar o corpo, enfatizando aspectos orgânicos. Essa perspectiva buscava o exercício físico como meio de melhorar a raça, disciplinar condutas e ampliar a aptidão física (González; Fraga, 2012) em detrimento da reflexão crítica e das questões socioculturais relacionadas com a prática corporal.

Conseqüentemente, por muitos anos, o tempo e o espaço dedicados às aulas de EF foram justificados por discursos higienistas<sup>28</sup> e eugenistas<sup>29</sup>. No entanto, essa concepção situa a disciplina como uma atividade pedagógica meramente funcional, pautada apenas no saber fazer, cujo propósito era o desenvolvimento e aprimoramento das forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais dos educandos (Brasil, 1998). Portanto, a EF escolar, durante um longo período, esteve distante de ser um componente curricular, não sendo reconhecida como uma disciplina que garantisse acesso ao conhecimento sistematizado, como ocorre com outras áreas do currículo escolar.

Na década de 80, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, a EF passa por um processo de crítica, que via no modelo vigente uma forma de alienação e desvio da realidade em que o país estava inserido, denominado Movimento Renovador da EF (Caparroz, 1997). Em decorrência disso surgem novas concepções da EF de cunho sociológico, que buscavam romper com o paradigma aptidão física e esportiva. Segundo Machado e Bracht (2016, p. 850), o Movimento Renovador teve

---

<sup>28</sup> Conceito baseado no movimento social do final do século XIX e início do século XX, que tinha como “[...] objetivo promover novos hábitos saudáveis para o aprimoramento da saúde individual e coletiva” (González; Fensterseifer, 2005, p. 227). Nesse sentido, a EF era uma ferramenta essencial para melhorar as condições de saúde da população, reduzir a incidência de doenças e fortalecer o corpo.

<sup>29</sup> Conceito baseado no movimento que ocorreu no início do século XX, que tinha por objetivo “[...] estudar a influência genética nas qualidades físicas e mentais dos indivíduos” (González; Fensterseifer, 2005, p.186). Sendo assim, buscava o melhoramento da “raça” e da sociedade por meio do controle e melhoramento das características biológicas.

[...] caráter 'inflexor', dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, 'colocar em xeque', de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas.

Essas concepções defendiam que a EF, como disciplina presente na escola, deveria se concentrar no desenvolvimento integral do indivíduo, englobando não apenas os aspectos físicos, mas também os emocionais, sociais e cognitivos, com uma abordagem mais inclusiva, que valorizasse a participação de todos os alunos. Portanto, uma das principais iniciativas e ideais do Movimento Renovador foi elevar a EF ao status de disciplina escolar (Bracht; González, 2005).

Segundo Darido (2020), foi o Movimento Renovador que possibilitou a proliferação de diferentes propostas pedagógicas na EF, apresentando o conceito de Cultura Corporal de Movimento, que busca promover uma compreensão mais ampla e crítica das práticas corporais, considerando seus aspectos históricos, sociais e culturais. Dessa forma, deveria:

[...] propiciar aos alunos o acesso a essas manifestações de maneira que lhes permitissem, ao longo das suas vidas, praticar, usufruir, e compreender essas práticas sociais. Para isso, é fundamental propiciar ao aluno a ampliação do seu acervo cultural no plano da Cultura Corporal de Movimento (Bracht, 2012, p. 9).

O debate sobre a Cultura Corporal de Movimento passou a ser a base conceitual para a confecção dos mais recentes documentos curriculares das diferentes esferas governamentais (União, Estados e Municípios) (Darido, 2020), como a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), o Currículo do Espírito Santo (Estado do Espírito Santo, 2020) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Prefeitura Municipal de Vitória, 2020).

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), a EF escolar tem como objetivo proporcionar igualdade de oportunidade a todos os alunos, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades de maneira democrática e não seletiva, com vistas ao aprimoramento de sua condição como seres humanos.

Independentemente do conteúdo em questão, os processos de ensino-aprendizagem devem levar em consideração as características dos alunos em todas as suas dimensões. Nesse sentido, ao abordar qualquer atividade como bolinha de gude, voleibol ou dança, é essencial que o aluno vá além da aquisição de técnicas de execução (conteúdos procedimentais) e seja capaz de discutir regras e estratégias,

apreciá-las de forma crítica, analisá-las esteticamente, avaliá-las eticamente, ressignificá-las e recriá-las (dimensões atitudinais e conceituais).

Portanto, cabe à EF escolar: garantir o acesso dos/as estudantes aos temas da Cultura Corporal de Movimento; contribuir para a construção de um estilo próprio de praticá-las; e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (Brasil, 2018). Nesse sentido, a EF deve, como componente curricular, “[...] ocupar-se com o conjunto de práticas corporais que se vinculam com o campo do lazer, o cuidado com o corpo e a promoção da saúde” (González; Fensterseifer, 2010, p. 15).

A EF não pode ser apenas discurso sobre as práticas corporais, mas sim uma ação pedagógica sobre e com elas. Segundo Fensterseifer e González (2014), enquanto, anteriormente, o compromisso da disciplina resumia-se a um “fazer”, hoje ela é desafiada a construir um “saber com esse fazer”.

Nesse sentido, a EF escolar não pode trabalhar os temas da mesma forma como nas demais instituições (externas); é necessário que leve os/as estudantes “[...] a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias” (González; Fraga, 2012, p. 113).

O conhecimento produzido sobre essa dimensão da cultura, na EF escolar, vai muito além da prática corporal. De acordo com González e Fensterseifer (2010, p. 12), a EF, na condição de disciplina, inserida numa escola republicana e democrática, tem por finalidade:

[...] formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento, e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania.

Portanto, é fundamental proporcionar ao estudante a oportunidade de desenvolver uma compreensão crítica da Cultura Corporal de Movimento, a fim de que possa apreender os diversos sentidos e significados atribuídos às práticas corporais em diferentes contextos, bem como sua interconexão com o mundo contemporâneo, tornando-se apto a engajar-se de maneira crítica, autônoma, participativa e responsável no âmbito da Cultura Corporal de Movimento.

Apoiamo-nos na ideia trazida por Bracht (2010), quando considera que é do universo das práticas corporais que emergem os conteúdos que caracterizam a

especificidade da EF escolar. Ideia essa muito próxima da proposta de González e Fraga (2012) e da BNCC (Brasil, 2018), ao apontarem, como responsabilidade e objeto da EF escolar, o estudo da pluralidade do riquíssimo patrimônio de práticas corporais e das representações sociais a elas vinculadas.

Como assinala o documento da BNCC, é de responsabilidade da Educação Física Escolar:

Tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (Brasil, 2018, p. 99).

Segundo González e Fraga (2012, p. 41) é preciso tornar visível o que deve ser ensinado e aprendido na EF: é “[...] explicitar, portanto, o conjunto de saberes sobre o mundo que lhe diz respeito para, então, sistematizar o que deve ser estudado pelos alunos na escola”. Além disso, ainda segundo os autores, é necessário criar condições para que essa nova concepção crie raízes didático-pedagógicas no cotidiano escolar.

Para que essas raízes sejam criadas, é importante que, durante as aulas, o processo ensino-aprendizagem esteja aliado com o prazer em realizá-lo, pois, segundo os PCNs (Brasil, 1998, p. 48), deve ser entendido “[...] como aspectos simultâneos e complementares e não como antagônicos ou excludentes”.

### 3 DESINVESTIMENTO, PRÁTICAS TRADICIONAIS ESPORTIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As diretrizes educacionais (PCNs, BNCC, Currículo do Espírito Santo) têm, como base conceitual, a Cultura Corporal de Movimento, que está apoiada nas abordagens renovadoras da EF, com o ensino baseado, segundo Darido (2020), nas três dimensões do conteúdo: procedimental (saber fazer/saber corporal), conceitual (saber sobre o realizar corporal), atitudinal (saber ser), mas ainda é comum encontrar nas aulas de EF práticas pedagógicas<sup>30</sup> caracterizadas pelo Desinvestimento Pedagógico e no modelo de Prática Tradicional Esportiva.

Neste capítulo, caracterizaremos essas práticas e apontaremos algumas consequências e/ou prejuízos que os estudantes enfrentam ao vivenciá-las ao longo de sua vida escolar.

#### 3.1 PRÁTICA TRADICIONAL ESPORTIVA

Durante as décadas de 1970 e 1990, a abordagem Tradicional Esportiva, foi predominante nas aulas de EF e, apesar de ter sido muito criticada pelo Movimento Renovador da EF, ainda subsidia muitas práticas presentes na EF no contexto escolar (González, 2020).

As aulas de EF realizadas por essa abordagem têm por característica: esporte como conteúdo predominante, no qual, em quase sua maioria é ensinado apenas o Quarteto Fantástico — futsal, voleibol, handebol e basquetebol; atividades pautadas apenas no saber fazer, com formatos de treinos, baseadas em movimentos técnicos e aspectos táticos, com separação de gênero; atenção voltada aos estudantes mais

---

<sup>30</sup> Segundo González (2020), para compreender os motivos que levam os profissionais a adotar alguma dessas práticas, é preciso interpretar quatro dimensões de análise: o processo de transformação da área; as condições objetivas de trabalho; a cultura escolar e sua relação com a disciplina; as disposições sociais do(a) professor(a) atualizadas no contexto de trabalho. Mesmo apresentadas em separado, essas dimensões não são entendidas como justapostas ou independentes uma das outras.

habilidosos e/ou mais dotados fisicamente, a fim de preparação para equipes esportivas e identificação de talentos (Barroso, 2020).

Em decorrência dessas práticas, os estudantes acumulam uma série de prejuízos ao longo de sua vida escolar, como resultado, muitas vezes, de ações docentes. Entre essas consequências, destacam-se:

- a) a falta de oferta de iguais oportunidades para meninos e meninas (González, 2020);
- b) a exclusão da maioria dos estudantes, principalmente os menos habilidosos (González, 2020);
- c) a ausência de tematização de outros conteúdos com predominância do esporte, o que limita a compreensão deste, impedindo que seja entendido como fenômeno cultural (González, 2020);
- d) a não garantia de que todos os estudantes aprendam alguma modalidade para usufruir em momentos de lazer (González, 2020);
- e) a consideração de que os estudantes que não conseguirem cumprir as atividades propostas são objetos de castigo e sanções (González, 2020);
- f) a permissão para que apenas uma pequena parcela dos estudantes vivencie o sucesso, enquanto a maioria se depara com o fracasso (Kunz, 1994);
- g) a falta de exploração da diversidade de modalidades esportivas e suas riquezas culturais (Barroso, 2020);
- h) o afastamento progressivo dos estudantes ao longo dos anos escolares, causado pela repetição dos conteúdos (Darido; González; Ginciene, 2020);
- i) o desenvolvimento, por parte dos estudantes, de sentimentos de afastamento das atividades associados à vergonha, seja ela prospectiva e/ou retrospectiva<sup>31</sup> (Darido; González; Ginciene, 2020);
- j) a atribuição aos estudantes de um papel de reprodutores passivos, sem espaço para criatividade e a tomada de decisão (González *et al.*, 2014).

Ao priorizar o ensino do esporte em detrimento das outras unidades temáticas, as atuações docentes baseadas na abordagem Tradicional Esportiva limitam o acesso à ampla diversidade de conteúdos que os/as estudantes têm direito de aprender nas

---

<sup>31</sup> Conceito de vergonha segundo La Taille (2002, *apud* Darido; González; Ginciene, 2020). No primeiro caso, o aluno tem medo de sentir vergonha, logo evita participar das atividades em que pode fracassar e esquivar-se da possibilidade de ficar exposto. O outro caso é a vergonha por algo que aconteceu (retrospectiva) em aulas passadas e que continua causando vergonha.

aulas de EF. Além disso, essas práticas não desenvolvem todas as dimensões do conteúdo e, portanto, limitam o acesso à formação crítica do/a estudante.

### 3.2 PRÁTICA DE DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO

Mesmo que os diversos documentos curriculares, como a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo do Espírito Santo (Espírito Santo, 2020), apontem para a EF escolar apoiada na Cultura Corporal do Movimento, trabalhando, assim, com uma abordagem mais inclusiva, as atuações docentes baseadas “[...] no ‘desinvestimento pedagógico’ parecem hoje ser as mais comuns” (González, 2020, p. 133).

Essas práticas são caracterizadas, segundo Machado *et al.* (2010, p. 130), por aulas nas quais a ação do professor se limita

[...] a observar os seus alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou, então, aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente (quase sempre futebol ou futsal, queimada ou mesmo voleibol).

Ainda de acordo com os autores, esses professores, geralmente, se encontram em estados nos quais não possui grandes ambições com relação às suas práticas. Talvez a maior intenção seja manter seus alunos ocupados com alguma atividade. Com frequência, acabam se tornando um mero gestor de materiais didáticos, uma função que, teoricamente, não requer formação superior. Em outras ocasiões, adotam uma postura de compensação para o tédio dos alunos gerado por outras disciplinas.

Outra característica marcante é o fenômeno “não aula”:

[...] no tempo-espaço designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade. Geralmente este espaço pode confundir-se, ainda, com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem que haja qualquer diretividade do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem (Machado *et al.*, 2020, p. 133).

Devido aos fatores que compõem essas práticas, os estudantes que a vivenciam sofrem uma série de prejuízos/consequências, como:

- a) muitos estudantes não participam das aulas, principalmente as meninas, e ficam conversando ou mexendo no celular (González, 2020);
- b) normalmente, as atividades são generificadas;
- c) não há diversificação dos conteúdos;
- d) os menos hábeis são excluídos das atividades, ou se sentem intimidados pelos mais habilidosos;
- e) os estudantes não desenvolvem a compreensão sobre as dimensões atitudinal, conceitual e, em muitos casos, procedimental;
- f) o afastamento das atividades muitas vezes está vinculado ao insucesso ou constrangimento ocorrido durante as aulas (Darido; González; Ginciene. 2020).

Assim como a prática pedagógica Tradicional Esportiva, a atuação baseada no desinvestimento pedagógico não explora a diversidade de conteúdos pertencentes à EF. Além disso, ambas as abordagens são pautadas apenas no fazer, muitas vezes resultando numa participação sem vínculo e, portanto, não contemplam os conteúdos em suas demais dimensões. Em razão dessas circunstâncias, elas se tornam um grande obstáculo ao enriquecimento cultural e formação crítica dos estudantes.

### 3.3 PRÁTICAS INOVADORAS E O TRATO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS CONTEÚDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Documentos curriculares, como a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo do Espírito Santo (Espírito Santo, 2020), apontam para uma ação pedagógica inclusiva e integral. Nessa abordagem, os conteúdos da EF escolar são tratados de forma crítico-reflexiva, pautados não só no saber fazer, mas também no saber sobre esse fazer e no saber ser, formando os estudantes para agirem de modo autônomo e transformador. No entanto, ainda é pouco comum vermos nas aulas de EF práticas baseadas nessas perspectivas.

Diante disso, apoiamo-nos na concepção de González e Fensterseifer (2009) que entendem que a EF escolar se encontra entre o *não mais* e o *ainda não*. Nesse contexto, a EF ainda está na transição entre a condição de atividade para a

consolidação de um componente curricular, e suas práticas docentes oscilam entre uma na “[...] qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (González; Fensterseifer, 2009, p. 12).

Como forma de consolidar a EF como componente curricular, diversos autores (Bracht, 2018; Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012; González, 2020) apontam para práticas denominadas como inovadoras. Segundo Bracht (2018), devido à multiplicidade de conceitos que existem na literatura, não é possível defini-la tecnicamente, mas esses entendimentos indicam uma caracterização ampla para compreendermos o que seriam essas práticas.

Normalmente os professores que se enquadram nessas práticas buscam “[...] ultrapassar a tradição cristalizada na EF escolar” (Bracht, 2018, p. 46), por meio de ações pedagógicas que foram forjadas pela

[...] sua trajetória de vida, pelo conjunto de saberes oriundos da sua formação profissional, entre eles os saberes experienciais, disciplinares e curriculares, bem como os saberes pré-profissionais, em que se destacam o seu perfil e a opção política que atravessa sua história de vida e são determinantes no seu fazer/trabalho docente (Carlan; Kunz; Fensterseifer 2012, p. 69-70).

Portanto, esses profissionais moldam suas práticas levando em consideração as experiências tanto na trajetória pessoal quanto na vida profissional. Eles também se apoiam em convicções políticas, buscando superar os desafios que encontram em seu cotidiano laboral.

Esses professores, em sua prática pedagógica, almejam envolver o/a estudante como sujeito do conhecimento, colocando-o como protagonista do processo ensino-aprendizagem e construindo um ambiente inclusivo e participativo (Bracht, 2018), no qual e o/a estudante tem conhecimento do processo educativo. Eles/as projetam suas ações didático-pedagógicas mediante um planejamento que visa à articulação das dimensões pedagógica e epistemológica da Cultura Corporal de Movimento, construindo novos sentidos (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012).

Nessa perspectiva, as aulas são previamente planejadas e desenvolvidas por meio de uma sequência didática e/ou um projeto temático, e os estudantes têm conhecimento prévio do que será abordado dentro do tempo escolar (bimestre, trimestre, semestre). Também é comum, nessas práticas, o professor incluir os alunos no processo de organização, fazendo-os refletir sobre possíveis temas a serem tratados nas unidades. Por exemplo, ao trabalhar com a temática “Lutas Brasileiras”,

o professor apresenta aos estudantes alguns exemplos como: capoeira; luta marajoara; *huka-huka*, para que eles decidam em conjunto qual tema será aprofundado no trimestre.

O conteúdo é discutido de maneira abrangente, dando espaço para a diversidade, não se limitando apenas no saber fazer, mas se expandindo também no saber sobre esse fazer, comprometido com a formação integral dos estudantes. Isso é feito por meio de ações que envolvem escolhas de valores e concepções éticas, morais, estéticas, de mundo (Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012). Os conteúdos são concebidos de modo a incorporar os elementos da cultura, mais especificamente os ligados à Cultura Corporal de Movimento.

Portanto, nas aulas de EF, esses professores buscam ampliar o acervo dos conteúdos, abordando não apenas os esportes tradicionais (futebol, voleibol, basquetebol e handebol), mas também trabalhando com outras unidades temáticas da EF. Mesmo ao tratar o tema “Esportes”, procuram expandir o repertório cultural para diferentes modalidades esportivas. Além disso, quando focam os esportes considerados tradicionais, isso é feito de forma crítica e inclusiva, reconhecendo-os como fenômenos culturais e não naturais.

Durante as aulas, as ações não se resumem apenas à prática das atividades propostas. Problematizam e enriquecem conhecimentos, reflexões e atitudes, proporcionando aos estudantes experiências diversas e atribuindo significado a esses conteúdos. Portanto, o trato didático-pedagógico dos conteúdos é dotado de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. O “caráter problematizador permite compreender a educação como processo que se realiza na prática social concreta” (Bracht *et al.*, 2018, p.76), pois há uma articulação entre os aspectos problematizados no processo de ensino e os objetivos de aprendizados propostos.

As aulas ocorrem não só na quadra ou no pátio, mas também em outros ambientes escolares, como sala de aula, biblioteca, sala de informática. Segundo Bracht *et al.* (2018, p.76), essas práticas buscam romper com a ideia de que

[...] uma aula teórica de EF teria que ser desenvolvida em espaços como salas de aula ou distanciada das situações vivenciadas dos elementos da Cultura Corporal de Movimento; rompe também com o entendimento de que promover discussões e reflexões com os alunos sobre os conteúdos tratados em aula seria roubar tempo de movimento ou de atividade física.

Em suma, as atuações docentes baseadas nas Práticas Inovadoras apresentam as seguintes características: alavancar o/a estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-o/a também na organização; diversificar os conteúdos abordados, desenvolvendo outras unidades temáticas; ampliar o acervo cultural dos/as estudantes; desenvolver as dimensões do conteúdo por meio de tematizações/problematizações; enriquecer os conhecimentos, reflexões e atitudes, proporcionando aos/às estudantes experiências diversas e atribuindo-lhes significado; criar um ambiente colaborativo e acolhedor, pautado pelo respeito e valorização da diferença. Essas são as características que elencamos como alicerces para o desenvolvimento de nossa intervenção pedagógica de diversificação dos conteúdos nas aulas de EF no ensino fundamental.

#### 4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS UNIDADES TEMÁTICAS

Segundo Silva (1999), o currículo é um espaço de poder por meio do qual se busca formar cidadãos/ãs para desempenhar seus papéis numa sociedade idealizada, que visa a atender os interesses de um grupo dominante. Nesse sentido, o currículo torna-se um “instrumento ideológico de estado” (Silva, 1999).

Prevalecendo-se desse poder, grupos empresariais procuram garantir seus interesses por meio de ações com órgãos governamentais ou não. Previtali e Fagiani (2018) relatam que, desde o final do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por meio de seus fóruns mundiais, tem fomentado um conjunto de políticas educacionais, fortemente influenciadas pelos diagnósticos e relatórios do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas políticas têm como objetivo aumentar a desregulação estatal, diminuir sua burocracia, reduzir as contas e o orçamentos destinados à educação pública, “[...] visando uma formação flexível e adequada ao mercado de trabalho” (Previtali; Fagiani, 2018, p. 33).

Desde então, o Brasil, ao longo desse período, vem ajustando suas políticas para se adequar às diretrizes desses organismos internacionais. Conseqüentemente, a pasta educacional sofre essas influências e com isso a BNCC também passa por esse processo.

A concepção de uma base curricular comum tem como objetivo ser um “[...] texto orientador para elaboração de propostas curriculares estaduais ou municipais, das redes privadas, bem como os projetos pedagógicos da escola” (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 189). Em consonância com as determinações de documentos legais, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Plano Nacional de Educação (2014), em 2015, o Ministério da Educação iniciou a elaboração da BNCC.

Neira e Souza Júnior (2016) relatam que, além do grupo designado para construir a primeira e a segunda versão da BNCC, o processo de fomento contou com sugestões/contribuições de várias fontes, oriundas de pessoas, escolas, universidades e organizações distribuídas por todo o território nacional, por meio da

plataforma disponibilizada para tal ação. Ademais, diversas entidades ligadas à educação e à pesquisa emitiram pareceres e documentos sobre o texto, e revistas científicas renomadas e jornais de grande circulação dedicaram matérias e editoriais ao tema. Algumas Secretarias Estaduais e Municipais organizaram debates e a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados realizou um seminário com a participação de representantes de variados segmentos da sociedade.

A expectativa era que, com esse amplo debate, fosse gerado um “[...] projeto educacional verdadeiramente democrático” (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 192). Contudo, com o golpe político-jurídico de 2016, alçado por grupos conservadores e empresariais, esse processo de diálogo foi interrompido (Neira, 2018).

De acordo com Neira (2018), após o golpe, o Conselho Nacional de Educação promoveu audiências regionais de difícil acesso e aprovou o texto sem grandes mudanças significativas, que foram apontadas anteriormente pelos fóruns e audiências realizadas. Esse processo referendou a inserção de políticas de controle e submissão, por meio das avaliações de larga escala de rendimento escolar e bonificações pelo rendimento obtido. Também facilitou a abertura para a iniciativa privada, com a prática do mercado do livro didático e o favorecimento de assessorias pedagógicas para Estados e municípios. Essas ações eram bancadas, na maioria das vezes, direta ou indiretamente, com recursos públicos. Além disso, realizou um “[...] enxugamento progressivo do texto o que dificultou a sua compreensão nessa versão final” (Betti, 2018). Portanto, a versão final da BNCC apresenta uma proposição de organização curricular para a EF recheada de paradoxos e de questões que merecem um debate cuidadoso.

Historicamente, diversos autores da área da EF defenderam a necessidade de proposição de uma organização curricular que possa apontar os elementos da cultura corporal que devem ser abordados na educação básica (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016). Essas reivindicações decorrem de alguns aspectos que permeiam a área, como a mudança de finalidade pedagógica e a necessidade de compreender a “criticidade” e “complexidade” dos conhecimentos provenientes da cultura corporal (Fensterseifer; González, 2014).

Em seu ensaio teórico, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016, p.110) trazem que, devido à falta de tradição da área, no que tange à organização curricular de seus conteúdos, a proposição de uma base curricular contribuí com “[...] a práxis educativa

cotidiana dos professores”. Essa visão é reforçada por autores/as como Kunz (1994), Paes (2002), Rangel (2010) que apontam para uma desordem interna, proveniente da falta de uma organização dos conteúdos definidos numa hierarquia de complexidade e objetivos específicos no passar dos anos escolares. Essa falta de organização gera uma série de equívocos, como repetição dos conteúdos ao longo dos anos escolares, além de serem abordados com a mesma complexidade em diferentes segmentos.

Como pontuado no capítulo anterior, um dos grandes acertos da BNCC é a afirmação da Cultura Corporal de Movimento como fundamento conceitual da EF (Darido, 2020). Portanto, é por meio da tematização das práticas corporais que o componente deve propiciar aos/às estudantes uma compreensão ampla e crítica, considerando os aspectos históricos, sociais e culturais pertencentes/pertinentes a elas.

Para alcançar esse objetivo, as aulas de EF devem abordar o riquíssimo patrimônio de práticas corporais “[...] como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (Brasil, 2018, p. 213). Dessa forma, propicia-se aos/às estudantes a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que visam a ampliar a consciência sobre si e sobre os outros, favorecendo, assim, o exercício da cidadania.

A BNCC (2018, p. 214), ao problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais atribuem às diversas manifestações da cultura corporal de movimento, transforma as práticas corporais em textos culturais passíveis de leitura e produção. Essa concepção permitiu que a EF se articulasse com a área de Linguagens. Portanto, a EF, como componente da área de Linguagens, deve “[...] promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos construídos pela linguagem corporal” (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 196).

Adotar a cultura corporal de movimento como base teórica e atrelar o componente curricular à área de Linguagens são dois avanços apontados por Neira e Souza Júnior (2016) ao analisarem a versão preliminar da BNCC. Porém, tanto as versões preliminares como a versão final carecem de “[...] melhores e mais fundamentadas justificativas para explicar por que a Educação Física é ‘Linguagem’” (Betti, 2018, p. 158).

A BNCC distribui as práticas corporais em seis unidades temáticas, abordadas ao longo do ensino fundamental. Essas unidades são: Brincadeiras e jogos, Esportes, Lutas, Danças, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventura (PCAs). Essa estruturação de conteúdos se assemelha ao relativo consenso da abordagem culturalista da EF (Betti, 2018). A BNCC ressalta que a categorização apresentada não tem a intenção de alcançar a universalidade, pois representa apenas uma das possíveis interpretações sobre as denominações e as fronteiras entre as manifestações culturais tematizadas na EF escolar (Brasil, 2018).

Na sequência o documento define cada unidade temática, com seus respectivos objetos de conhecimento e distribuição, através dos anos escolares, divididos em quatro blocos, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Unidades temáticas da BNCC e sua distribuição ao longo dos anos

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO			
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANOS	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	Jogos eletrônicos	
<b>Esportes</b>	Esportes de marca; Esportes de precisão	Esportes de campo e taco; esportes de rede/parede; esportes de invasão	Esportes de marca; esportes de precisão. esportes de invasão; esportes técnico-combinatórios	Esportes de campo e taco; esportes de rede/parede; esportes de invasão; esportes de combate
<b>Danças</b>	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo; danças de matriz indígena e africana	Danças urbanas	Danças de salão
<b>Ginásticas</b>	Ginástica geral	Ginástica geral	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico; ginástica de conscientização corporal.
<b>Lutas</b>		Lutas do contexto comunitário e regional; lutas de matriz indígena e africana	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
<b>Práticas corporais de aventura</b>			Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Tanto a definição de cada unidade temática, quanto a sua distribuição e progressão dos conhecimentos geraram algumas críticas dentro da área. Com relação à definição de cada unidade didática, Neira (2018) destaca o comparativo entre as definições de esportes de combate e a unidade temática lutas. Segundo o autor, há uma sobreposição dessas definições, o que suscita um questionamento no bloco do 8º e 9º anos, em que o professor deve abordar ambos: “[...] trabalhará com ambas e duplicará o tempo pedagógico destinado à mesma prática corporal, ou dará preferência à segunda?” (Neira, 2018, p. 221).

Outro ponto de crítica se refere à progressão dos conhecimentos das unidades temáticas Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas (Betti, 2018; Neira, 2018). Essas unidades estão organizadas conforme a ocorrência social, iniciando no âmbito familiar, progredindo para o comunitário, local, regional, nacional e, por fim, mundial. Neira (2018) pondera que, de acordo com esse critério, a BNCC sugere que as práticas corporais locais e regionais são menos complexas do que as nacionais e mundiais, devido à diferença do grau de abstração e de entendimento que os/as estudantes apresentam no 1º e no 9º ano.

Betti (2018) aponta que o critério geográfico já é superado na sociedade contemporânea por causa dos avanços das tecnologias digitais da informação e comunicação. Outros equívocos que o autor aponta são: cultura local reduzida em muitas situações; dificuldade em delimitar qual seria a cultura “comunitária” e a regional”; dificuldade de diferenciar o que é cultura “comunitária” ou “local” do que é “indústria cultural” (Betti, 2018).

Além disso, Neira (2018, p. 220) levanta a questão da não continuidade do desenvolvimento de algumas unidades temáticas por todo o ensino fundamental. O autor indaga o motivo de as unidades de lutas e práticas corporais de aventura (PCAs) não serem previstas para o para o 1º e 2º anos e também questiona a inexistência da tematização dos jogos eletrônicos nesse ciclo. Ele ainda pergunta se os/as estudantes do 8º e 9º ano não jogam e nem brincam, visto que a unidade de brincadeiras e jogos não é prevista para esse bloco.

Betti (2018) aponta um outro deslize que o texto comete ao afirmar que “[...] o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola” (Brasil, 2018, p. 220). O autor pontua que não é a prática corporal que garante a ludicidade, mas sim a atitude dos indivíduos/as

envolvidos/as e do ambiente. Além disso, afirma que “[...] a experiência lúdica é dos sujeitos, e não do componente curricular” (Betti, 2018, p.165).

Apesar desses equívocos/deslizes apontados, Betti (2018) ressalta que, felizmente, um dos grandes acertos da BNCC é que a tarefa pedagógica mais importante ficou por conta das escolas e dos professores. De acordo com o autor, compete aos/às educadores/as

[...] articular de modo coerente **fins** (os porquês) e **meios** (o como). Para tal, é preciso: 1º ter clareza das finalidades mais gerais da Educação Física; 2º reinterpretar, reescrever e melhor delimitar as ‘Habilidades’ ou objetivos de aprendizagem; 3º articular finalidades e dimensões do conhecimento às habilidades; e, por fim, 4º articular as etapas anteriores ao **como ensinar** (como avaliar) (Betti, 2018, p. 173, grifo do autor).

Outro aspecto positivo do documento é a inclusão das PCAs como unidade temática. De acordo com Franco, Tharara, Darido (2018), a inserção desse conjunto de práticas tem grande importância, considerando sua relevância social na sociedade contemporânea. O trato desse conteúdo, por meio da cultura corporal, torna-se essencial, dado o seu crescimento e a exploração cada vez maiores dessas práticas pela indústria mercadológica.

O currículo de Educação Física da Rede Estadual do Espírito Santo (2018) mantém a mesma estruturação de unidades temáticas, objetos de conhecimento e suas distribuições entre os blocos da BNCC. Além disso, o texto que embasa os pressupostos teóricos é extremamente enxuto e vazio. Em quase sua totalidade é um transcrito do texto nacional.

Em relação às especificidades e tradições da cultura capixaba, o texto dispõe de apenas um parágrafo dedicado ao tema. Esse trecho é extremamente genérico e sem nenhuma menção direta a algum traço de regionalidade, como o congo.

#### 4.1 O TRATO PEDAGÓGICO DAS LUTAS E DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

Neste tópico, apresentaremos as dificuldades encontradas para o desenvolvimento das lutas e das PCAs nas aulas de EF, indicando os caminhos que a literatura tem apontado sobre o trato pedagógico desses conteúdos na escola.

#### 4.1.1 O trato pedagógico das lutas

As lutas são práticas corporais construídas ao longo da história com diversas significações/razões, como a sobrevivência, a conquista e/ou vivências lúdicas. Por isso, elas se configuram como uma das manifestações mais elementares da cultura corporal, juntamente com as danças, os esportes, os jogos, as brincadeiras, as atividades rítmicas, dentre outras (Rufino; Darido, 2013). Nesse sentido, as lutas se constituem como um dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de EF.

Na BNCC, as lutas estão concebidas sob duas perspectivas, como parte da unidade temática esportes, especificamente no objeto de conhecimento denominado como esporte de combate, e também como unidade temática específica. Nessa abordagem, devem ser enfatizadas

[...] 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, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (Brasil, 2018, p. 218).

Embora o conteúdo lutas seja previsto no currículo, Rufino e Darido (2013) apontam que ele ainda é pouco explorado nas aulas de EF. Segundo Pasqualoto *et al.* (2018), antes de as propostas curriculares serem instituídas, as lutas (quando) eram abordadas apenas por especialistas. Além disso, um fator que corrobora a dificuldade em desenvolver esse conteúdo é a formação inicial dos professores. Em muitos casos, a graduação foi insuficiente no que diz respeito ao ensino das lutas, resultando em insegurança por parte dos professores para abordar esse tema em suas aulas (Rufino; Darido, 2013).

Outro aspecto que dificulta o desenvolvimento das lutas é a resistência significativa por parte dos/as professores/as. Entre os argumentos apresentados, destacam-se: a falta de material, vestimentas e/ou equipamentos adequados; o preconceito devido à associação das lutas com a violência; e a vinculação desse conteúdo com o esporte, o que limita a sua compreensão (Cordeiro Júnior, 2006; Rufino; Darido, 2013).

Essas resistências estão, direta ou indiretamente, ligadas à dificuldade de compreensão e/ou ao não conhecimento das lutas como uma riquíssima manifestação da cultura corporal. De acordo com Rufino e Darido (2013), essa dificuldade de compreensão está associada à pluralidade de significados que envolve esse conteúdo, devido ao vasto universo simbólico de representações e ideias, que vão além do embate corporal envolvendo patriotismo, religião, filosofia e, sobretudo, o modo de ser de um indivíduo.

Diante dessa pluralidade de significados, para o desenvolvimento desta pesquisa, procuramos nos embasar no entendimento de lutas corporais de Rufino e Darido (2014, p. 437), nas quais as lutas são

[...] práticas corporais de importância histórica e social pertencentes à esfera da cultura corporal de movimento que agregam objetivos focalizados na oposição de ações entre indivíduos cujo foco está centrado no corpo da outra pessoa a partir da imprevisibilidade de ações de caráter simultâneo. Apresentam o envolvimento de ações que ocorrem ao mesmo tempo e são centradas em um alvo que é móvel e personificado pelo corpo de outrem, além de diferentes níveis de contato de acordo com as características de cada prática. São regidas por regras básicas que variam conforme a modalidade.

Um caminho indicado por Carreiro (2005, *apud* Rufino; Darido, 2013), para reverter o insuficiente ensino das lutas nas aulas de EF, é a atualização por meio de cursos de extensão, ou produções que abordem as lutas no meio escolar, ou até mesmo com os próprios/as estudantes. Embora ainda exista uma produção acadêmica limitada sobre esse tema (Gomes *et al.*, 2013), obras, como as de Olivier (2000) e Rufino (2014; 2018), oferecem-nos possibilidades de desenvolvimentos da aprendizagem de conceitos, procedimentos, atitudes e leitura crítica dessa parte da cultura corporal de movimento, entre outras questões fundamentais relacionadas com o processo educativo. Consideramos que as proposições apresentadas pelos autores buscam desmistificar e superar os problemas discutidos.

Os autores sugerem o desenvolvimento desse conteúdo por meio dos jogos de lutas. Essa estratégia metodológica permite aos/as estudantes vivenciar e compreender os elementos básicos pertinentes às lutas, como as regras, a imprevisibilidade e previsibilidade das ações, o alvo personificado no corpo do oponente, a oposição direta, o enfrentamento físico, as ações de ataque e defesa simultâneas, entre outras, além da possibilidade de criar um ambiente inclusivo e lúdico (Rufino, 2018).

Os autores enfatizam que o desenvolvimento desses jogos não exige materiais, vestimentas ou equipamentos pertinentes ao ensino das lutas, comumente sistematizados em academias. As atividades podem ser realizadas com materiais comuns das aulas de EF, do ambiente escolar, ou até mesmo materiais alternativos ou sem a utilização de qualquer equipamento.

Para uma melhor compreensão sobre os jogos de lutas, Olivier (2000) os classifica em seis formas diferentes, de acordo com questões referentes ao nível motor, socioafetivo e cognitivo dos/as estudantes. Essas formas são: jogos para reter, imobilizar e livrar-se; jogos para combater; jogos de conquista de objetos; jogos de conquista de territórios; jogos de rapidez e de atenção; jogos para desequilibrar.

Esses tipos de jogos dialogam com a classificação das lutas adotada por Rufino (2014, 2018). O autor destaca ser importante que os/as estudantes entendam as noções de distância presentes nas lutas, de tal forma que os/as auxiliem a compreender como e por que elas se diferenciam das demais práticas corporais. Nesse sentido, Rufino (2014, 2018) propõe a classificação das lutas em: ações de curta distância, nas quais o agarre é o fator predominante; ações de média distância, em que o toque é o principal elemento; ações de longa distância, nas quais o toque com implemento (objetos) prevalece; ações de distância mista, que combinam agarre e toque.

Além dos jogos de lutas, Rufino (2014) destaca aspectos essenciais a serem ensinados sobre as lutas, que visam à ampliação do conteúdo. Entre eles, estão: a reflexão sobre os contextos e transformações das lutas ao longo da história; a influência da mídia no imaginário social; a diferenciação entre lutas e brigas; e o cuidado com o próximo. Segundo o autor, o desenvolvimento dessas ações auxilia na desconstrução dos preconceitos existentes sobre esse conteúdo, como: a associação com a violência; a incitação à violência/agressividade; ou a discriminação por meio da perspectiva de gênero ou composição/forma corporal (Rufino, 2014).

Ademais, Rufino (2018) enfatiza que o desenvolvimento das lutas se caracteriza como ações bastante inclusivas que, por meio de sua ressignificação, permitem agregar cada vez mais os/as estudantes nas aulas. Segundo o autor, isso ocorre “[...] devido a sua diversidade, a variabilidade das formas de lutar existentes, a possibilidade realizar adaptações nas ações dessas práticas e a existência de diversas categorias” (Rufino, 2018, p 46). É justamente nessa diversidade que se

abrem possibilidades para a reflexão e sensibilização sobre as questões étnico-raciais e de gênero.

Mediante as possibilidades e potencialidades apresentadas, o desenvolvimento das lutas configura-se como uma estratégia essencial para a diversificação dos conteúdos e a inclusão de todos/as nas aulas de EF. Além disso, representa múltiplas possibilidades de ampliação do acervo cultural do/a estudante, devido à rica diversidade de modalidades e significações.

#### 4.1.2 O trato pedagógico das práticas corporais de aventura

De acordo com Bungestab *et al.* (2016), há, na literatura acadêmica, uma multiplicidade de nomenclaturas atribuídas às ações corporais que têm em sua essência a busca pela superação de desafios que envolvem diferentes riscos, sejam eles pessoais, sejam impostos pelo ambiente em que as ações são realizadas, podendo ter diferentes finalidades. Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo Práticas Corporais de Aventura (PCAs), por entendermos, assim como Inácio *et al.* (2005), que esse termo proporciona uma compreensão mais ampla das múltiplas dimensões humanas advindas dessas práticas.

Essa compreensão dialoga com as características que Inácio (2014) acrescenta às PCAs. Segundo o autor, essas práticas possuem alto valor educativo e uma busca do

[...] (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que o cerca, o que pode culminar com algum avanço para **superar a lógica mercadológica do/no lazer e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade** (Inácio, 2014, p. 534, grifo nosso).

Apesar desse reconhecido valor educativo, o desenvolvimento dessa unidade temática ainda não é comum nas aulas de EF (Inácio *et al.*, 2020; Pereira; Armbrust, 2021). Estudos de Franco, Tharara e Darido (2018), Inácio, Sousa e Machado (2020) e Pereira e Armbrust (2021) apontam algumas razões para essa situação, como: associação com o perigo e acidentes pelo imaginário da comunidade escolar; falta de

acesso a esse conteúdo na formação inicial; falta de estrutura, equipamentos e o desconhecimento das PCAs; baixa inclusão das PCAs nas Propostas Curriculares de Ensino, até a inclusão desse tema na BNCC (Franco; Tharara; Darido, 2018; Inácio; Sousa; Machado, 2020).

Franco, Tharara e Darido (2018) ponderam que, por ser um tema recente das discussões na área, era pouco comum a oferta dessa temática nos cursos de formação inicial. Esse cenário começou a se alterar a partir de sua inserção nos documentos oficiais, como evidenciado pela pesquisa de Agapto e Moura (2023).

Ao analisar a inserção da disciplina PCAs nos cursos de Licenciatura em EF das Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil, Agapto e Moura (2023) constataram que houve um aumento significativo na implementação desse conteúdo nos cursos de formação inicial, estando presente em todas as regiões do país. No entanto, evidenciam que mais da metade dos cursos ainda não ofertam essa disciplina em suas matrizes curriculares.

Como destacado no tópico anterior, a atualização, por meio de cursos de extensão, ou produções que abordam as PCAs no meio escolar, é um caminho que os/as professores/as devem buscar para reverter essa situação. Ao adquirir esse conhecimento, o/a docente se torna capaz de superar obstáculos, como a falta de estrutura ou equipamentos e a associação das PCAs com o perigo ou riscos de acidentes.

Inácio *et al.* (2016) indicam que, tal como em outras práticas, as adaptações de materiais e o uso de equipamentos alternativos são estratégias comuns e viáveis de serem utilizadas. Os autores também destacam que o risco de acidentes é comum a todos os conteúdos desenvolvidos nas aulas de EF, desde pequenos hematomas até traumas mais graves. Entretanto, há uma distorção quando esses riscos não são enfatizados quando se abordam temáticas mais tradicionais. Independentemente desse contexto, o gerenciamento de risco é uma ação pertinente ao desenvolvimento das PCAs (Franco; Cavasini; Darido, 2014).

Franco, Cavasini e Darido (2014, p.108) afirmam que o risco é uma “[...] característica inerente a essas práticas e se relaciona a aspectos potenciais e motivacionais, entretanto geram a necessidade de abordagens específicas de gerenciamento”. Assim, é de extrema importância a compreensão desses riscos, que variam conforme cada atividade. Esses riscos podem ser subjetivos, de acordo com

as percepções dos/as estudantes, ou reais, quando relacionados com riscos existentes em determinados momentos.

Dessa forma, os autores reforçam que uma abordagem para a gestão de risco deve focar a minimização dos riscos desnecessários e a maximização dos benefícios inerentes às PCAs, mas sempre centrada na segurança dos/as estudantes. Parte dessa ação passa pela sensibilização e reflexão, por parte do/a aluno/a, dos riscos envolvidos, atrelados à segurança que acredita ter em relação à execução daquela prática (Franco; Cavasini; Darido, 2014).

Entre os benefícios que o desenvolvimento das PCAs nas aulas de EF proporcionam aos/às estudantes, Franco, Tahara e Darido (2018, p.67) destacam que sua inserção pode “[...] estimular emoções e experiências únicas ao se depararem com vivências não tão habituais no desenvolvimento das aulas, além da chance em proporcionar aos educandos a superação de limites pessoais”. Além disso, os autores ressaltam que essas práticas ampliam as possibilidades de aprendizagem, experiência e vivências dos/as estudantes, que podem usufruí-las também na vida adulta.

Entre as possibilidades de aprendizagem, destacam-se os desdobramentos de reflexões críticas envolvidas nessas práticas, como o direito ao lazer, autonomia no lazer e uso no ócio, questões ambientais e éticas, transformações dos hábitos de vida em função das novas tecnologias, influência da mídia no conhecimento e prática de uma determinada modalidade (Franco, 2008; Franco; Cavasini; Darido, 2014).

No que tange às questões ambientais e éticas, há possibilidade de promover discussões/reflexões sobre a preservação ambiental e a sensibilização do/a estudante com a natureza. De acordo com Franco (2008), as vivências de aventura favorecem essa (re)aproximação do indivíduo com o meio ambiente, uma vez que envolvem a interação com os elementos naturais, o que estimula atitudes de respeito, admiração e preservação pela natureza.

Embora o autor destaque o meio natural, as discussões mais recentes ampliam o debate para ações no meio urbano, por meio da sensibilização/reflexão sobre a preservação do patrimônio público e os impactos da degradação ambiental (Inácio *et al.*, 2016). Essa ampliação reflete a proposição da BNCC em relação aos objetos de conhecimento das PCAs, que as classificam segundo o ambiente de realização, no meio urbano e na natureza (Inácio *et al.*, 2016).

Além da classificação em relação ao ambiente, Betrán (2003, *apud* Franco; Cavasini; Darido, 2014) destaca que as PCAs podem ser agrupadas de diferentes maneiras. Uma delas é o ambiente pessoal. Segundo o autor, nesse critério, as atividades são organizadas de acordo com as sensações, como relaxamento ou estresse; com as emoções, como hedonismo e ascetismo; e pelos recursos biotecnológicos utilizados, como o próprio corpo, animais ou artefatos mecânicos e tecnológicos.

Ainda com base nesse autor, outro agrupamento apontado são os impactos ambientais, que podem variar entre elevados, medianos ou reduzidos, conforme a prática realizada. Segundo o autor, o ambiente social também é um aspecto relevante, diferenciando as atividades conforme a interação entre os participantes, podendo ser realizadas individualmente ou em grupo, com ou sem colaboração. Por fim, o autor supracitado aponta o ambiente físico e classifica as atividades de acordo com o meio em que ocorrem, como ar, terra ou água. Para Franco, Cavasini e Darido (2014), essa organização pode auxiliar os/as professores/as a adotar estratégias metodológicas que ampliem a compreensão dos/as estudantes sobre as PCAs.

Em seu estudo sobre a implementação de uma proposta pedagógica sob ótica das três dimensões do conteúdo, Franco (2008) afirma que as PCAs são instrumentos potentes para desenvolver a dimensão atitudinal dos/as estudantes. Para o autor, é inerente à maioria das PCAs “[...] a cooperação e a interação dos praticantes; a resolução de problemas por meio do diálogo e do respeito às diferenças; mas, sobretudo, na superação de limites individuais e do grupo” (Franco, 2008, p. 44).

Costa (2023), em sua pesquisa sobre a implementação de uma unidade didática sobre o uso do skate, indica que as PCAs podem contribuir para uma educação mais lúdica e prazerosa, tornando o ambiente escolar mais atrativo e estimulante. Além dos benefícios sociais, cognitivos e físicos, o autor pontua que a possibilidade de as PCAs serem abordadas de forma interdisciplinar contribui para uma formação mais completa e estimula a criatividade dos/as estudantes.

Diante do exposto, podemos considerar que o desenvolvimento das PCAs nas aulas de EF constitui um elemento poderoso para diversificação dos conteúdos, ampliando o repertório cultural dos/as discentes. Essas práticas proporcionam diversos benefícios, incluindo aspectos sociais, cooperativos, aprendizagens cognitivas, afetivas, motoras, culturais e socioemocionais, o que as

transforma assim em “[...] poderosas ferramentas para formação de cidadãos/ãs mais engajados/as e responsáveis” (Franco; Cavasini; Darido, 2014, p. 107).

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo tem como objetivo a construção de uma unidade didática para o ensino de EF que visa a ampliar o repertório cultural dos/as estudantes por meio da diversificação dos conteúdos. A proposta foi pautada nos princípios da inclusão e da afirmação das diferenças nos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual localizada em Serra, Espírito Santo.

Inicialmente, a turma eleita para a participação seria o 7º Ano II da EEEFM Laranjeiras do ano de 2024, mas optamos pela alteração para a turma do 7º Ano I (7ºv01), em decorrência de uma denúncia, no ano de 2023, à Ouvidoria da Secretaria de Educação realizada por uma mãe de uma estudante do 9º ano, que também tem uma filha estudando na turma do 7º Ano II. O teor dessa denúncia girava em torno das aulas de EF por estarem abordando questões de gênero.

Salientamos que ambas as turmas, no ano anterior, vivenciaram aulas de EF com contexto de precarização dos conteúdos pautados apenas no fazer por fazer (praticismo). O grupo participante da pesquisa é composto por trinta estudantes, quinze do sexo feminino e quinze do sexo masculino.

A pesquisa tem caráter qualitativo, pois se baseia na perspectiva e na experiência dos indivíduos envolvidos, bem como na integração do pesquisador com o contexto estudado. O estudo é do tipo “Pesquisa-Ensino”, pois, de acordo com Penteadó (2010), essa modalidade de pesquisa-ação aposta na pesquisa realizada na escola e prevê interferências no trabalho docente com o objetivo de favorecer a reflexão e mudanças.

A opção por essa perspectiva metodológica se baseia na premissa de incorporar a complexidade do cotidiano escolar no processo de conhecimento, estabelecendo um constante diálogo entre teoria e prática (Barbier, 2002, *apud* Tanajura; Bezerra, 2015). Nessa perspectiva, a escola passa a ser um local não só de ensino, mas também de investigação sobre o ensino e a aprendizagem.

A Pesquisa-Ensino é realizada pelo professor pesquisador da educação básica, ao longo de seu exercício docente em conjunto com seus estudantes, na modalidade de Formação Continuada (Penteadó, 2010). Portanto, por se tratar de um mestrado profissional, o pesquisador também assume o papel de professor e

almeja extrair lições, aprendizagens e/ou conhecimentos das experiências de pesquisa por meio da sistematização, análise e compreensão de como acontece o processo educativo dos alunos, assim como identificar os limites e potencialidades da própria prática pedagógica (Fiorentini; Lorenzato, 2009). Sendo assim, a Pesquisa-Ensino se torna uma potente “[...] modalidade de formação continuada docente, resultando em uma transformação de sua prática, tendo por meta a qualificação do processo de ensino aprendizagem” (Penteado 2010, p. 49).

Dessa forma, o papel reflexivo do professor se mostra essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Pesquisa-Ensino, permitindo a análise crítica das práticas pedagógicas e a busca por soluções que favoreçam a qualidade do ensino (Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018). Além disso, esse tipo de pesquisa produz mudanças nos estudantes, qualificando seus processos de aprendizagem, e também no professor-pesquisador “[...] em sua prática de ensino, tornando-o mais autoconfiante, autônomo e comprometido com o que faz. Produz ainda conhecimentos sobre a docência” (Penteado, 2010, p. 11).

A fim de subsidiar a análise de dados, utilizamos questionários mistos, anotações em diário de campo, trabalhos, atividades e registros realizados pelos/as estudantes no *Padlet*<sup>32</sup> e no caderno individual, fotos, gravações em áudio e em vídeo como instrumentos de produção dos dados. O diário de campo, que também é o caderno do professor, foi amplamente utilizado durante a pesquisa, permitindo registros minuciosos das observações. De acordo com Minayo (1996, *apud* Del-Masso; Santos; Cotta, 2023, p. 8), “[...] quanto mais ricas forem as anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e análise do objeto estudado”.

Para a construção de nosso diário (APÊNDICE A), redigimos as narrativas e observações logo na sequência das aulas. Com o objetivo de enriquecimento das informações presentes nesse instrumento, realizamos um processo de análise das fotografias e imagens das aulas e/ou comentários realizados pelos/as estudantes em seus cadernos e/ou *Padlet* e inserimos aqueles/as que dialogam com as narrativas e observações. Além disso, incluímos as atividades produzidas pelos/as estudantes durante as aulas.

---

<sup>32</sup> O *Padlet* é uma plataforma em que é possível criar murais interativos e colaborativos, onde se podem postar/trocar arquivos. Durante a pesquisa, o recurso será utilizado para os estudantes compartilharem suas produções, além de suas percepções sobre as atividades realizadas.

Para melhor visualização da estrutura metodológica e dos instrumentos utilizados, elaboramos um esquema na Figura 1:

Figura 1 — Instrumentos de produção de dados



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Este projeto de intervenção-investigação foi organizado em quatro etapas.

**Primeira etapa: Diagnóstico** — nesta etapa, conhecemos e identificamos a percepção que a equipe gestora tem em relação ao desenvolvimento do componente curricular EF na unidade de ensino; conhecemos e identificamos o grupo de estudantes participantes da pesquisa; identificamos como era o desenvolvimento das aulas de EF no ano anterior, os conteúdos abordados e os motivos que dificultaram a participação nas aulas; elaboramos, em conjunto com o outro professor de EF do turno, estratégias com o objetivo de mitigar as dificuldades e motivações que levam os/as estudantes a não participar das aulas.

No fim de 2023, apresentamos o projeto ao diretor e à pedagoga do turno vespertino. A coordenadora pedagógica não participou, pois estava de licença médica. A fim de subsidiar o diário de campo com maior detalhamento, a apresentação foi gravada em formato de áudio.

No início do ano letivo de 2024, realizamos a coleta de assinaturas do Termo de Consentimento (APÊNDICE B). Devido à dificuldade física em que a escola se encontrava por estar em obra, solicitamos que os/as estudantes entregassem os termos aos/às seus/as responsáveis, com uma breve carta de apresentação (APÊNDICE C). Além disso, disponibilizamos um plantão para esclarecer possíveis dúvidas, porém nenhum/a responsável compareceu. Durante a aula de EF, entregamos aos/às estudantes as cartas de apresentação e o Termo de Consentimento. Em seguida, fizemos a leitura da carta e explicamos seu conteúdo, destacando a importância do retorno para a continuidade da pesquisa. Das 32 cartas e termos distribuídos, 30 foram devolvidos. Foi nesse momento de devolução que os estudantes assinaram o Termo de Assentimento (APÊNDICE D).

Com a coleta de assinaturas finalizada, demos início ao desenvolvimento do diagnóstico com os estudantes. Com o devido registro em diário de campo, realizamos uma roda de conversa e discutimos sobre o desenvolvimento das aulas de EF no ano anterior, os conteúdos que foram abordados e os motivos que dificultam a participação nas aulas.

Aliado ao levantamento bibliográfico e à análise dos dados produzidos, construímos um questionário (APÊNDICE E), em formato digital, pelo *Google Forms*, estruturado em duas partes com perguntas abertas e fechadas. Esse questionário foi submetido a um teste piloto com dez estudantes de outro 7º ano da unidade de ensino. Durante o teste, os/as alunas apresentaram dúvidas em relação ao enunciado de duas perguntas que consideraram “*muito parecidas*”. Sendo assim, essas questões foram reformuladas pelo professor/pesquisador e apreciadas pelos estudantes novamente.

A aplicação do questionário aconteceu em formato presencial na aula de EF. Para responder ao instrumento, os estudantes utilizaram os *Chromebooks*, acessando o questionário pelo e-mail institucional fornecido pela escola. Todos os 28 alunos presentes no dia conseguiram responder ao questionário no formato digital (Imagem 1):

Imagem 1 – Estudantes respondendo ao questionário



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

A parte inicial do questionário buscava compreender quem são os/as jovens sujeitos da pesquisa, portanto contém questões socioantropológicas sobre os/as estudantes, como: idade, cor/etnia, religião, meio de locomoção até a escola, renda familiar. Também perguntamos se realiza alguma atividade remunerada, seus objetivos de vida, desejos, interesses e expectativas quanto à escola e à EF. Na segunda parte, buscamos compreender como eram desenvolvidas as aulas de EF nos anos anteriores com suas características e peculiaridades, além de levantar os conteúdos abordados durante o período.

A partir das análises, reunimo-nos com o outro professor de EF do turno vespertino para dialogar e definir possibilidades de ações, visando à mitigação das dificuldades e às motivações que levam os/as estudantes a não participar das aulas na EEEFM Laranjeiras.

**Segunda etapa: Planejamento** — nesta etapa delimitamos as temáticas a serem desenvolvidas e planejamos uma unidade didática.

Com o objetivo de que os/as estudantes delimitassem as temáticas a serem realizadas na unidade didática de maneira mais elucidativa, contextualizamos o “o quê” e “como” a EF, como componente curricular, deve abordar os conteúdos na escola. Inicialmente, conceituamos o que é a Cultura Corporal de Movimento, explicando como deve ocorrer o trato pedagógico dos conteúdos. Por fim, apresentamos as temáticas e os conteúdos a serem abordados no 7º ano, conforme a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo do Espírito Santo (Estado do Espírito Santo, 2020).

Em seguida, trouxemos aos/às estudantes um gráfico com as atividades/conteúdos que aprenderam em sua vida escolar, enfatizando as temáticas que eles/elas menos indicaram, no questionário, ter aprendido: ginástica, PCAs e lutas. Informamos que, para a realização de um trabalho desenvolvido com profundidade e pelo qual poderíamos praticar uma série de ações significativas, seria interessante que escolhessem duas temáticas. Mas, independentemente da escolha, a outra unidade temática também seria desenvolvida ao longo do ano. Em seguida, iniciaram um diálogo sobre as preferências, mas não entraram num consenso. Sugerimos, então, que realizassem a escolha por votação. Dessa forma, como descrito na tabela 1, as temáticas escolhidas foram lutas e PCAs, com 22 e 27 votos, respectivamente.

Tabela 1 – Escolha das temáticas

<b>Temática</b>	<b>Quantidade de votos</b>
Ginástica	8
Lutas	22
Práticas Corporais de Aventura	27

Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Essa proposição de unidades carrega um caráter importante, pois diversifica as vivências experimentadas nas aulas, podendo, assim, facilitar a adesão dos/as estudantes na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação (Darido, 2012).

A partir da deliberação das temáticas, iniciamos o planejamento e a elaboração da unidade didática com a sistematização de uma Sequência Didática das ações que seriam desenvolvidas.

**Terceira etapa: Implementação e desenvolvimento da unidade didática —** o planejamento e a implementação da unidade didática foram realizados com a participação dos/as estudantes. Sendo assim, ao fim de cada encontro, abrimos espaço para que eles/as relatassem suas percepções e sensações, colaborando na construção das aulas seguintes e promovendo mudanças no planejamento.

As intervenções foram sistematizadas em temáticas que foram abordadas por meio de vivências, aulas-pesquisa e produção coletiva e colaborativa. As vivências estiveram baseadas nas experiências corporais relacionadas com o conteúdo e o eixo temático tratado. As aulas-pesquisa foram estruturadas para utilização das tecnologias digitais no que se refere à realização de pesquisas ligadas à temática. A

produção coletiva e colaborativa se materializou, ao final do trabalho com cada temática. Os/as estudantes, com a mediação do professor, fizeram uma avaliação por meio de desenhos, produções textuais, site e/ou aplicativo, de forma sistematizada, expondo suas reflexões acerca do conhecimento produzido.

A fim de subsidiar a análise de dados e os pontos de discussão, registramos as ações por meio de gravações em áudio e em vídeo, fotos e anotações em diário de campo, redigido pelo professor-pesquisador ao final de cada aula. Além disso, este último constituiu-se como um importante instrumento de avaliação contínua para orientar e reorientar suas ações ao longo do processo de intervenção pedagógica.

Para além dos registros produzidos pelo professor-pesquisador, todos os trabalhos produzidos e os escritos realizados pelos/as estudantes no *Padlet* e no caderno individual, disponibilizado pelo professor/pesquisador, foram utilizados como fonte de análise para esta pesquisa.

**Quarta etapa: Avaliação e análise das ações** — nesta etapa, ocorreu a avaliação e análise qualitativa do processo de desenvolvimento da intervenção pedagógica a partir dos dados produzidos pelos diversos instrumentos citados. Importante ressaltar que, embora estruturada em uma etapa, o processo de avaliação foi contínuo e ocorreu ao longo de todo o trabalho. De acordo com Darido (2012), a avaliação oferece ao professor/pesquisador elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, além de auxiliar na identificação dos aspectos que deveriam ser revistos, ajustados ou reconhecidos para o processo de aprendizagem.

A última ação desta etapa consistiu na construção de um caderno didático (APÊNDICE F) como recurso pedagógico do programa de Mestrado Profissional em Rede, com a sistematização das ações desenvolvidas nesse projeto de intervenção. Tal documento surge como possibilidade de auxiliar professores/as de Educação Física que buscam desenvolver suas práticas pedagógicas sob a ótica da diversificação dos conteúdos, a partir da tematização das lutas e práticas corporais de aventura.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo aprovada pelo Parecer nº 6.334.100, no dia 29 de setembro de 2023 (ANEXO A). Foi autorizada, também, pela gestão da EEEFM Laranjeiras (ANEXO B) e pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (ANEXO C).

Para divulgar a pesquisa, a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e a gestão escolar autorizaram o uso do nome da unidade de ensino. Optamos pelo anonimato dos registros escritos, identificando os/as estudantes que responderam ao questionário de percepção sobre a escola (APÊNDICE G) por meio de números. Para os/as alunos/as participantes da pesquisa que responderam ao questionário diagnóstico (APÊNDICE E), foram atribuídas letras, uma vez que esse instrumento foi aplicado sem identificação. Nos Capítulos 9 e 10, que apresentam a análise dos dados produzidos pelos/as participantes, foram utilizados codinomes inspirados em cantores/as brasileiros/as. Todos/as os/as responsáveis e estudantes autorizaram o uso dos dados.

Com relação à utilização de imagem, quatro estudantes e/ou responsáveis não concederam autorização. Para preservar suas identidades, adotamos o uso de *emojis* nas imagens incluídas tanto na dissertação quanto no recurso educacional.

## 6 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO LARANJEIRAS: ESPAÇOS, ATORES/ATRIZES E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A pesquisa tem como lócus a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Laranjeiras, fundada em 8 de março de 1976, localizada no bairro Laranjeiras Velha (Imagem 2) no município de Serra, Espírito Santo.

Imagem 2 – Mapa Região de Laranjeiras



Fonte: Portal Prefeitura Municipal de Serra<sup>33</sup> (editado pelo professor/pesquisador).

O bairro faz parte da Região Administrativa 3 - Laranjeiras. No ano de 2024, a escola atendeu a uma clientela composta por 820 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Para subsidiar as informações da caracterização da unidade, utilizamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2021, pois esse documento, no momento, passava por reformulação. Além disso, em setembro de 2023, aplicamos um questionário (APÊNDICE G) com perguntas abertas e fechadas a 124 estudantes das turmas do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental no turno vespertino para compreender a percepção que eles possuem sobre a unidade de ensino.

<sup>33</sup> Recorte de mapa retirado de <https://transparencia.serra.es.gov.br/MostraArquivo.ashx?AnexoLicitacaold=4437>. Acesso em: 9 out. 2023.

Imagem 3 – Fachada da escola



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

A comunidade local é participativa e apoia ativamente a EEEFM Laranjeiras, demonstrando respeito pelo ambiente escolar e contribuindo para a preservação do prédio. A situação econômica dos residentes do bairro Laranjeiras Velha varia entre as classes C2, D e E<sup>34</sup>. Embora seja um bairro residencial, Laranjeiras Velha abriga algumas empresas que proporcionam emprego para grande parte dos moradores (PPP, 2021).

Entretanto, o bairro carece de áreas de lazer, como campo de futebol, quadra esportiva e praças. Existem apenas três equipamentos públicos: Unidade de Saúde Básica, Centro Municipal de Educação Infantil e a EEEFM Laranjeiras. Devido a essa carência, a comunidade utiliza a quadra de esporte da escola nos fins de semana para a prática de atividades esportivas. O futebol é a atividade quase exclusiva.

A EEEFM Laranjeiras oferta, no turno matutino, o ensino fundamental anos iniciais, com 11 turmas distribuídas do 1º ao 4º anos, totalizando 270 estudantes matriculados. No turno vespertino, há 3 turmas do 5º ano, além das turmas do ensino fundamental anos finais, com 11 turmas e 346 estudantes matriculados. No período noturno, são disponibilizadas 6 turmas do ensino médio regular com um total de 134 estudantes, juntamente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ensino médio e Ensino Médio Profissionalizante (EMP), que conta com 70 estudantes matriculados. A unidade também atende a 47 alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>35</sup> (Tabela 2).

<sup>34</sup> Fonte: Critério Brasil (2024), elaborado pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisa (Abep).

<sup>35</sup> Fonte: Sistema Estadual de Gestão Escolar (Seges), acesso em: 4 abr. 2024.

Tabela 2 – Quantitativo de turmas e estudantes atendidos em 2024

Ano/Série/Curso/Etapa	Turno	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos matriculados
1º ano Ensino Fundamental	Matutino	4	83
2º ano Ensino Fundamental	Matutino	3	71
3º ano Ensino Fundamental	Matutino	2	56
4º ano Ensino Fundamental	Matutino	2	60
5º ano Ensino Fundamental	Vespertino	3	88
6º ano Ensino Fundamental	Vespertino	2	70
7º ano Ensino Fundamental	Vespertino	2	67
8º ano Ensino Fundamental	Vespertino	2	57
9º ano Ensino Fundamental	Vespertino	2	64
1ª série Ensino Médio	Noturno	2	64
2ª série Ensino Médio	Noturno	2	43
3ª série Ensino Médio	Noturno	2	32
1ª etapa da EJA EMP - Auxiliar de Recursos Humanos	Noturno	1	16
1ª etapa da EJA MSC - Manutenção e Suporte em Computadores	Noturno	1	10
2ª etapa da EJA EMP - Auxiliar de Recursos Humanos	Noturno	1	12
3ª etapa do Ensino Médio EJA	Noturno	1	27

Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Segundo o PPP, a maioria dos alunos reside no bairro onde a escola está situada. Além disso, há estudantes provenientes de bairros vizinhos, como Vista do Mestre, Colina de Laranjeiras, Taquara I, Taquara II e Corsanto. Eles têm idades compatíveis com a série que cursam, com um número pequeno de exceções nos turnos matutino e vespertino.

No que diz respeito aos pais e mães dos estudantes, a grande maioria possui apenas o ensino fundamental e trabalha em empresas próximas ao bairro, apresentando um nível econômico predominantemente médio a baixo. Alguns alunos são tutelados por outros familiares, como avós ou tios, que também assumem a responsabilidade pelo acompanhamento da vida escolar do estudante. Há casos de pais que são separados e a guarda da criança é atribuída a um deles. Em sua maioria, os pais participam da vida escolar dos alunos, demonstrando confiança na escola (PPP, 2021).

A gestão escolar valoriza o acolhimento à comunidade, promovendo um diálogo constante. Isso resulta em uma adesão significativa aos projetos e festas promovidos pela escola, bem como uma participação ativa das famílias em atividades e reuniões pedagógicas (Imagem 4):

Imagem 4 – Participação da comunidade em eventos

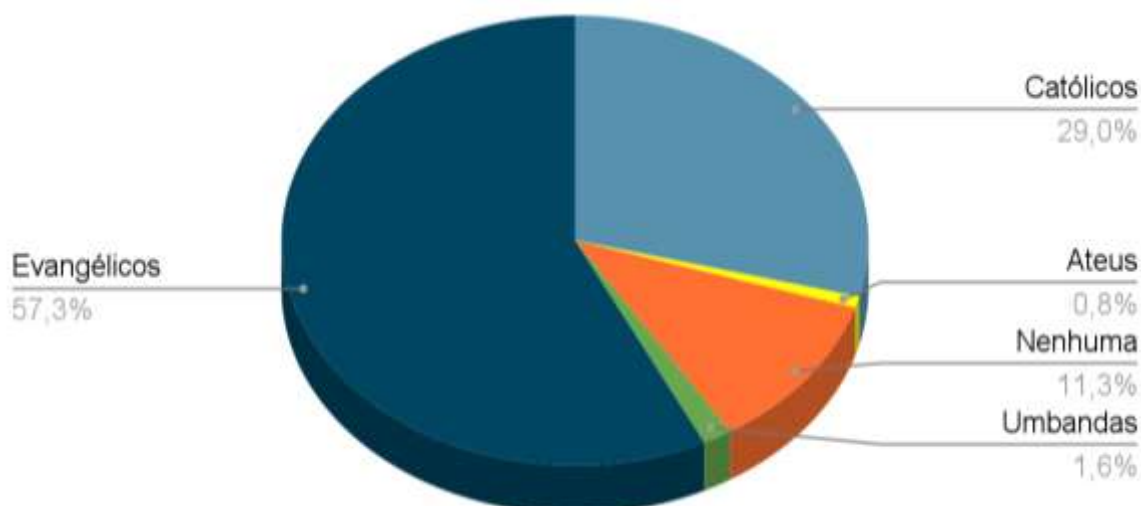


Fonte: Acervo da EEEFM Laranjeiras.

Vale destacar que é grande a quantidade de alunos que não têm tido acompanhamento dos pais e/ou responsáveis nas tarefas de casa, assim eles não dão conta de se organizar sozinhos. Segundo o PPP (2021), é impossível precisar em que ano/série a incidência do problema é maior, pois vêm acontecendo casos isolados em todas as turmas. Quando solicitada a presença da família, algumas comparecem e outras tem dificuldades devido ao tempo dedicado ao trabalho (PPP, 2021).

De acordo com o PPP, a religião das famílias é dividida entre católica e evangélica, porém, em um levantamento que realizamos via questionário com os estudantes do 7º ao 9º anos, constatamos, no Gráfico 1, que também existem famílias que não possuem nenhuma religião (ateias) e outras que se declararam umbandistas. Para melhor visualização do levantamento, organizamos os dados em forma de gráficos.

Gráfico 1 – Religião das famílias



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

A análise dos dados sobre a religião das famílias e a dissonância entre as informações coletadas e o PPP suscitaram dois questionamentos: quais motivos levaram à invisibilidade ou negação, no PPP, das famílias ateias, umbandistas e as que não praticam alguma religião? Como a predominância evangélica entre os estudantes pode influenciar os conteúdos ensinados nas aulas de EF?

Um problema recorrente nas escolas, no que tange à construção do PPP, é que não tem sido criado/pensado e/ou disponibilizado tempo dentro da rotina escolar para elaboração que esse documento exige. Em decorrência disso, poucas pessoas têm sido responsáveis pela construção e/ou reelaboração do PPP, quase sempre ficando a cargo do/a gestor/a ou da equipe gestora. Conseqüentemente, as concepções de mundo dessas pessoas (que vão além da escola), como as religiosas, podem influenciar as tomadas de decisões. Nesse sentido, Silva, J. e Silva, B. (2009, p. 58) destacam que é considerável o aumento de atores escolares com influências religiosas, e essa influência tem “[...] interferido nos cotidianos escolares e nos seus modos de considerar determinados aspectos da cultura popular”.

Essas influências religiosas também são percebidas em outras ações pedagógicas, como apontam Rigoni e Daólio (2016), que, no decorrer de sua pesquisa, presenciaram casos de recusa por parte de estudantes em participar de eventos/ações relacionados com a cultura africana, saída de estudantes em aulas que abordaram evolucionismo e até proibição da participação por parte dos/as responsáveis em aulas sobre sexualidade. Os autores apontam que instituições, como escola e igreja, influenciam, por meio de seus ensinamentos, as ações cotidianas das pessoas. Porém os conteúdos e finalidades desses ensinamentos podem ser extremamente distintos, principalmente no que tange ao corpo e às práticas corporais, ocasionando uma tensão. Esses autores destacam que essa tensão se reflete quando a escola aborda temas e/ou ações que vão de encontro aos ensinamentos religiosos.

Um exemplo dessa influência é a Festa Junina ou de São João, notoriamente presente na cultura brasileira e que têm uma ligação com a religiosidade, mas vêm recebendo outras denominações, como Festa do Milho ou Festa da Roça, com o intuito de ganhar a adesão dos/as estudantes e das famílias evangélicas que rejeitam participar do evento, considerando o cunho católico.

Nas aulas de EF, tanto na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, quanto em outra unidade escolar em que trabalhamos, já vivenciamos algumas situações que

demonstram essa tensão entre valores religiosos e educação laica. Ao desenvolver a unidade temática danças populares, no caso a quadrilha, uma estudante do 2º ano do ensino fundamental nos abordou dizendo: “*Não posso dançar essa música pois minha mãe não deixa!*”. Em outra situação vivenciada, ao desenvolver uma unidade didática sobre capoeira, uma estudante do 7º ano do ensino fundamental disse que não iria realizar as vivências corporais porque sua religião não permitia. Além desses casos, também houve a denúncia de uma família pelo fato de as aulas de EF estarem abordando questões de gênero.

Essas situações supracitadas exigem do professor o cuidado no trato dos conteúdos, mas sem deixar de contextualizar como essas práticas corporais foram constituídas e são entendidas pela sociedade, pois a aula de EF deve oportunizar ao/à estudante vivenciar essas práticas e refletir criticamente sobre elas. Nesse sentido, Rigoni e Daólio (2016, p. 386) defendem que

[...] é fundamental que a EF na escola seja capaz de proporcionar a experiência (prática) e a reflexão crítica necessárias para que o aluno possa tomar decisões em relação ao ‘uso do corpo’<sup>36</sup>, mediando os ensinamentos da Igreja e os conhecimentos compartilhados na e pela escola, tornando-se, desta forma, mais autônomo em relação à construção de sua própria trajetória corporal.

A maioria dos egressos da EEEFM Laranjeiras pertencente aos anos iniciais do ensino fundamental optam por continuar seus estudos na própria instituição. No caso dos egressos do ensino fundamental, quase todos escolhem prosseguir em outras instituições de ensino médio. No entanto, os jovens que estão trabalhando, seja em estágios, seja com outros vínculos, preferem continuar na própria instituição (PPP, 2021). Esse é também o perfil da maioria dos/as estudantes que ingressam no noturno para cursar o ensino médio regular ou o ensino médio EJA.

A equipe de profissionais da EEEFM Laranjeiras, atualmente, é formada por 84 colaboradores, distribuídos de acordo com a Tabela 3. Em sua grande maioria, os profissionais estão vinculados à unidade por contrato temporário. Apenas 11 são efetivos na rede de ensino.

---

<sup>36</sup> Rigoni e Daólio (2016) utilizam o termo “uso do corpo” em referência ao texto de Marcel Mauss (2003) sobre as técnicas corporais e as maneiras como os seres humanos fazem usos (no sentido simbólico) de seus corpos.

Tabela 3 – Profissionais da unidade de ensino em 2024

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Tipo de vínculo</b>
Diretor	1	Efetivo
Coordenadora Pedagógica	1	Efetivo
Coordenadora Administrativa e Financeira	1	Efetivo
Pedagogos/as	3	Designação temporária
Coordenadores/as de turno	5	Designação temporária
Professores/as	51	8 efetivos 43 designação temporária
Auxiliares de secretaria escolar	3	Designação temporária
Profissionais de apoio — cuidadores	7	Designação temporária
Agentes de suporte educacional	3	Designação temporária
Auxiliares de serviços gerais	5	Terceirizados
Cozinheiras	3	Terceirizados
Vigilantes	2	Terceirizados

Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Essa discrepância entre o número de profissionais efetivos e o de designação temporária/terceirizados acontece em razão de a rede estadual de ensino não priorizar o ingresso ao quadro funcional por concursos públicos. Nos últimos anos, a rede estadual vem realizando alguns concursos, mas o quantitativo de vagas ofertada não condiz com a alta demanda das chamadas de processos seletivos para designação temporária. Esse contexto é corroborado pelo estudo realizado pelo projeto “Todos pela Educação”<sup>37</sup>, no qual se constatou que, desde 2022, o número de profissionais temporários nas redes estaduais superou o número de professores concursados. Esse estudo aponta que, em 2023, o quadro de professores da rede estadual do Espírito Santo foi composto por 26% efetivos, 73% temporários e 1% de terceirizados.

O alto índice de profissionais atuando por designação temporária gera uma falta de identificação do profissional com a instituição escolar e isso se reflete nas ações pedagógicas, pois não há garantia de continuidade. Outro fator perceptível é que alguns desses profissionais se sentem inseguros para abordar temáticas que geram debates ideológicos na sociedade, em decorrência da fragilidade do vínculo funcional.

Essa política se reflete em nossa ação como professor coordenador da Área de Linguagens, pois, entre o final do ano letivo de 2023 e o início de 2024, apenas os professores efetivos (3, incluindo o pesquisador) permaneceram. Com isso, gerou-se

<sup>37</sup> Publicado em abril de 2024, pela organização da sociedade civil “Todos pela Educação”. Ver Figura 3. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024

um novo arranjo de desenvolvimento curricular, além do novo processo de desenvolvimento pedagógico em relação aos componentes curriculares onde houve a mudança de profissional.

A relação com a equipe pedagógica se baseia no diálogo, mas com a principal orientação de desenvolvimento dos estudantes para atingir as metas definidas por órgãos superiores. No ano de 2023, ocorreu um intenso trabalho por parte da equipe pedagógica para atender às demandas dessas instâncias com o objetivo de melhorar significativamente os índices das avaliações externas. O resultado dessas avaliações externas incide diretamente no valor pago pelo “Bônus Desempenho”<sup>38</sup>, política de (des)valorização profissional.

Para cumprir essas demandas, os professores precisam usar regularmente metodologias estabelecidas, como: Tertúlia Pedagógica; Plano de Nivelamento; Caderno Étnico-Racial. O desenvolvimento dessas metodologias é registrado no *Padlet* da unidade criado pela Superintendência Regional/Sedu-ES, como forma de comprovar a realização dessas atividades.

No ano letivo de 2024, a Área de Linguagens do turno vespertino foi composta por sete profissionais, dos quais três eram efetivos, incluindo o professor/pesquisador. Uma das professoras efetivas compartilhava a carga horária com o ensino médio noturno da própria unidade. Os demais professores trabalhavam em regime de designação temporária e tinham suas cargas horárias divididas com outras unidades, portanto não atuavam todos os dias/horários na EEEFM Laranjeiras.

Apesar da política da rede estadual que estabelece “dia de planejamento por área”, dois professores possuíam carga horária reduzida nesse dia e, conseqüentemente, não tinham tempo de planejamento. Devido aos fatores mencionados, torna-se inviável elaborar um planejamento de alinhamento com todos os professores simultaneamente. Sendo assim, com os dois professores citados, realizávamos o planejamento individualmente em outro dia da semana.

Apesar das dificuldades de planejamentos conjuntos, o grupo de professores se articulava em momentos não convencionais, como recreios, encontros nos corredores da escola, antes do início das aulas, ao chegarem cedo (fora do horário de trabalho).

---

<sup>38</sup> Bonificação paga ao professor como forma de “valorização profissional”. Para receber esse valor, o professor, durante o ano corrente, não podia ter se afastado por qualquer tipo de licença, exceto a maternidade, nem por abono pessoal.

Todos esses fatores elencados — o quantitativo de professores em designação temporária, as avaliações/ações padronizadas vinculadas às metas e resultados e o controle do trabalho docente — são, segundo Previtali e Fagiani (2018), fundamentos do gerencialismo. Esses aspectos “[...] constituem, em última instância, novos mecanismos de controle e submissão do trabalho, implicando na precarização do trabalho docente e no esgarçamento do sentimento de solidariedade de classe” (Previtali; Fagiani, 2018, p. 34).

Ainda de acordo com os autores, esse conjunto de políticas educacionais, na ideologia do gerencialismo<sup>39</sup>, é um receituário de eficiência do Estado na gestão, que, “[...] mesmo onde os serviços públicos não sejam totalmente privatizados, passa-se a exigir que tenham um comportamento e um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo” (Previtali; Fagiani, 2018, p. 36).

## 6.1 ESPAÇOS, SUJEITOS E RELAÇÕES

Neste tópico, trazemos as impressões do professor/pesquisador e dos/as estudantes sobre o espaço físico e as relações entre os diferentes atores/atrizes da EEEFM Laranjeiras.

### 6.1.1 Espaços

A EEEFM Laranjeiras ocupa uma edificação de dois andares, com seus espaços discriminados no Quadro 2. O acesso entre os pavimentos é feito por meio de escadas. Desde janeiro de 2020, a unidade passa por uma obra de expansão e reforma. Entretanto, durante a Pandemia da Covid-19, a empresa responsável pela obra paralisou os serviços. Como resultado, a obra ficou estagnada até abril de 2022, quando, após um novo processo de licitação, foi retomada.

---

<sup>39</sup> O termo vem do que Newman e Clarke (2012) denominam como “Estado Gestor” ou “Gerencialista”. Para melhor entendimento ver, em Newman e Clarke (2012).

Quadro 2 – Espaços da unidade de ensino

<b>Térreo</b>
Três salas de aula; refeitório; cozinha com despensa; pátio externo; bicicletário; sala de professores; sala de pedagogo; sala de planejamento; sala de direção escolar; almoxarifado; dois banheiros para estudantes; dois banheiros acessíveis para funcionários e estudantes; dois bebedouros; biblioteca; secretaria; espaço de jogos; pergolado com jardim vertical; quadra poliesportiva coberta
<b>1º Pavimento</b>
Oito salas de aula; laboratório de informática educativa; sala de coordenação; arquivo morto; sala de AEE; dois banheiros; um bebedouro.

Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Os últimos anos na unidade foram de constantes transtornos e adequações. A obra deveria ser entregue no início de 2024, porém o prédio escolar não foi concluído, restando: finalizar a biblioteca que, no momento, é utilizada como depósito de materiais da obra; instalar o elevador que dará acessibilidade ao primeiro pavimento; instalar corrimão da escada nova (Imagem 5); climatização das salas novas; finalização do pátio externo e área de jogos.

Imagem 5 – Escada sem corrimão e fosso do elevador



Fonte: Arquivo pessoal do professor/pesquisador.

No início de agosto de 2023, a quadra foi interditada para a realização de sua reforma, com previsão de entrega no início do ano letivo de 2024. Devido a uma intercorrência constatada na estrutura da cobertura, a obra foi paralisada sem previsão de retorno. Com o intuito de minimizar o impacto na rotina escolar ocasionado pela inutilização desse espaço, a unidade adquiriu, no início do ano letivo, dois fliperamas, um hóquei de mesa e reformou as mesas de totó, que serão locados no espaço de jogos que está em processo de finalização.

Em consequência dos pedidos constantes dos estudantes, a partir de abril de 2024, a quadra foi desobstruída para uso nas aulas de EF, com algumas restrições

que foram alinhadas com os professores dessa disciplina dos diferentes turnos da escola. Devido ao fato de a quadra estar sem cobertura e sem proteções laterais (telas), a realização de atividades foi restringida aos momentos em que não há mais incidência do Sol, portanto seriam ministradas apenas as duas últimas aulas do turno vespertino. Também deveriam ser evitadas atividades em que materiais pudessem cair no canteiro de obras.

A quadra da escola, apesar de coberta, apresentava muitas goteiras devido à sua estrutura bastante antiga. Durante os dias chuvosos, o uso do espaço tornava-se impossível. O piso apresentava irregularidades entre os blocos e não continha pintura em sua totalidade. A pintura limitava-se às linhas das quadras de futsal, voleibol e basquetebol. Em decorrência desses fatores, era comum os estudantes se machucarem durante as aulas. Apesar da estrutura de alvenaria, as tabelas de basquete eram inexistentes (Imagem 6):

Imagem 6 – Quadra da escola



Fonte: Arquivo pessoal do professor/pesquisador.

No que se refere aos materiais utilizados para o desenvolvimento da EF, no ano de 2024, dispúnhamos de um armário com materiais variados, como: bolas, cones, pratos de demarcação, slackline, discos de frisbee, raquetes de frescobol, kits de badminton, cintos de flags, escadas de evolução. Também contamos com um segundo armário com diversos jogos de tabuleiro e cartas. Complementando esses materiais, tínhamos arcos, 16 placas de tatame em EVA, além dos equipamentos da área de jogos (fliperamas, hóquei de mesa e totó) que foram adquiridos ou reformados no início do ano letivo de 2024 (Imagem 7):

Imagem 7 – Fliperamas, hóquei de mesa e totó



Fonte: Arquivo pessoal do professor/pesquisador.

No pátio externo, a escola dispõe de um pergolado com alguns bancos, bicicletário e está construindo um espaço de jogos com cobertura em policarbonato, onde serão disponibilizadas duas mesas de pebolim (totó) e uma de hóquei de mesa. O pergolado é um local apreciado pelos estudantes no período do recreio. É uma área muito agradável em contraste com o atual momento da obra (Imagem 8):

Imagem 8 – Pergolado



Fonte: Arquivo pessoal do professor/pesquisador.

Há um pequeno espaço descoberto, entre o pergolado e a área de jogos, com piso de bloquetes. Em uma lateral, fica o bicicletário e na outra temos as janelas de uma sala e algumas condensadoras dos aparelhos de ar-condicionado, gerando alguns perigos para realização de práticas corporais (Imagem 9):

Imagem 9 – Área descoberta com o bicicletário



Fonte: Arquivo pessoal do professor/pesquisador.

Assim como a quadra, esses espaços do pátio externo sofrem incidência do Sol. Em razão disso, só podem ser utilizados a partir da quarta aula, momento em que o prédio escolar faz sombra nesses espaços. Diante desses fatores, optamos por ministrar as aulas de EF em outros espaços da unidade, como as salas de aula, laboratório de informática ou refeitório.

Dessa forma, outras ações pedagógicas que ocorrem simultaneamente à rotina escolar, como o Programa de Fortalecimento da Aprendizagem, sofrem deslocamentos constantes e são realizadas em espaços improvisados, como o refeitório (Imagem10), laboratório de informática ou alguma outra sala disponível no momento.

Imagem 10 – Refeitório



Fonte: Arquivo pessoal do professor/pesquisador.

O laboratório de informática educativa conta com uma lousa digital e vinte computadores conectados à rede de internet de banda larga. A unidade oferece uma rede WI-FI de internet de banda larga para uso dos profissionais, além de oito notebooks de uso coletivo. A partir de julho de 2023, a unidade também passou a contar com um laboratório móvel com 40 *Chromebooks* conectados à internet (Imagem 11):

Imagem 11 – Laboratório móvel e laboratório de informática educativa



Fonte: Arquivo pessoal do professor/pesquisador.

De acordo com o PPP (2021, p. 5), “[...] os estudantes aproveitam com entusiasmo o laboratório de informática da escola e o equipamento de laboratório móvel que possui conexão à internet, para realizar pesquisas escolares ou atividades diversificadas”. Essa informação encontra respaldo nas respostas dos estudantes ao questionário diagnóstico, no qual 108 (87%) estudantes afirmaram que gostam de usar o laboratório de informática educativa e o laboratório móvel, e 16 (13%) disseram não gostar.

Dentre as respostas, destacamos o depoimento do Estudante 1: *“Gosto porque acho que é um momento de pesquisas e aprendizagens. Gostaria que houvesse mais aulas na sala de informática<sup>40</sup>”*.

Também é relevante a fala do Estudante 2, afirmando a importância sobre a diversificação de metodologias de ensino. *“Gosto, pois é interessante se fazer outras coisas diferentes do que só copiar deveres e os responder de maneira cansativa”*.

<sup>40</sup> Na condução de nossa pesquisa, optamos por empregar a escrita literal produzida pelos/as estudantes, realizando intervenções somente quando ocorrer falta de concordância.

No entanto, o índice de satisfação poderia ser maior se não fossem duas circunstâncias: desde o início de 2023 até o final de agosto do mesmo ano, o laboratório de informática educativa estava sendo utilizado como sala de aula para uma turma do 5º ano e, no momento de aplicação do questionário, as turmas estavam retornando a utilizá-lo. Essa informação é reforçada por três estudantes que mencionam *“Não usamos com frequência”* e pelo Estudante 3 que diz *“Não temos usado o laboratório”*.

Outro fator a considerar é que a turma do 8ºv02 tem um aluno em condição de cadeirante. Devido à ausência de acessibilidade ao segundo pavimento, os professores optam pela utilização do laboratório móvel. Essa situação é evidenciada pela fala do Estudante 4: *“Por enquanto não tem elevador e nem um recurso para o menino da minha sala que é cadeirante conseguir subir na informática. Não usamos muito”*.

As salas de aulas são equipadas com projetor multimídia, equipamento de som com amplificador e, atualmente, apenas as salas de aula do 2º pavimento são climatizadas com ar-condicionado. Após a conclusão da obra, todas as salas serão climatizadas (Imagem 12):

Imagem 12 – Salas de aula e seus recursos



Fonte: Arquivo pessoal do professor/pesquisador.

Esses transtornos causam impactos negativos na rotina e também no processo de ensino-aprendizagem. São evidenciados pelos estudantes quando perguntados sobre do que não gostam na escola ou sobre as salas de aula:

*O barulho da reforma/construção. (Estudante 5)*

*Cheiro de tinta. (Estudante 6)*

*A escola tá em reforma, isso atrapalha um pouco por conta do movimento dos trabalhadores. (Estudante 7)*

*Reforma da quadra. (Estudante 8)*

*Bagunça nos espaços. (Estudante 9)*

*Falta de espaço na escola. (Estudante 10)*

*Com a falta do projetor, não podemos ter acesso a slides para mais informações de matérias. (Estudante 11)*

*Minha sala ainda está sem ar-condicionado. (Estudante 12)*

*Falta muita coisa mas acho que é por conta da reforma. (Estudante 13)*

Ao serem perguntados sobre o significado da quadra para suas vidas escolares, os estudantes demonstraram como ela acaba se tornando o “coração da escola”, no que tange à convivência, à diversificação, ao sair da rotina, ao movimento. No cotidiano desses/dessas alunos/as, o espaço da quadra é utilizado não apenas para as aulas de EF, mas também no recreio, nos eventos da escola, além de ser usado nos finais de semana para o lazer, pois o bairro carece de espaços públicos.

*Tudo, minha vivência na escola se resume a quadra futebol e etc.... (Estudante 23)*

*Tudo, amo as interclasses, as obras que estão prejudicando um pouco. (Estudante 24)*

*Representa um lugar de lazer, para jogar bola, queimada e etc. (Estudante 25)*

*Representa muita coisa, pois são aulas mais legais e tais. (Estudante 26)*

*Pra mim é o que tem de mais legal para fazer. (Estudante 27)*

*A melhor coisa da escola!!! (Estudante 28)*

*Um lugar de liberdade. (Estudante 29)*

*Assim gosto muito dela primeiramente porque ela serve pra gente fazer aulas bem divertida e também praticar atividade, jogar bola no recreio e etc. (Estudante 30)*

*Acho ela importante para aulas de educação física e brincadeiras, recreio, festas e etc... A quadra faz falta. (Estudante 31)*

*Uma sala de aula para educação física e para distrair a cabeça dos alunos de tanta matéria acumulada. (Estudante 32)*

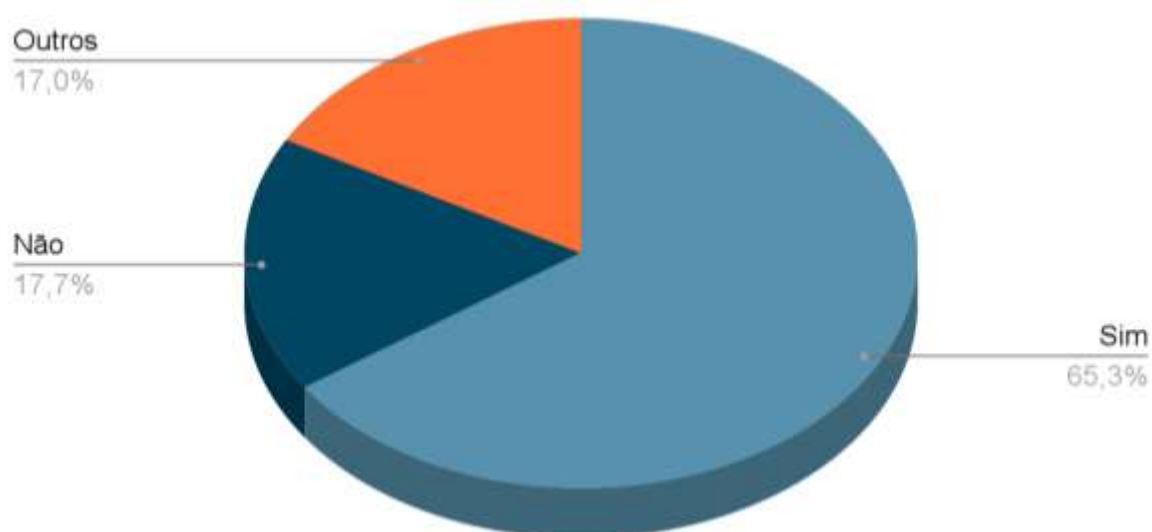
Considerando a escola um local do encontro das culturas, entre culturas e de culturas (Vago, 2009), ela proporciona momentos de interação social recheados de pluralidade, significações e importância para os estudantes. De acordo com as suas falas, a quadra é um espaço essencial para esses encontros e para sociabilidade, representando o momento em que eles/as fogem dos processos burocráticos da rotina escolar. Segundo Dayrell (2007), a sociabilidade é uma das dimensões da condição

juvenil. É desenvolvida principalmente nos momentos de lazer e diversão. Para o autor, é quando os jovens expressam suas constituições de identidade por meio da “[...] de comunicação, de solidariedade, de autonomia, de trocas afetivas” (Dayrell, 2007, p. 1111).

### 6.1.2 Os/as estudantes e a relação com a equipe escolar

Ao serem perguntados como percebem a relação entre estudantes e professores, 81 (65,3%) consideraram boa, 22 (17,7%) ruim e 21 (17%) optaram por “Outros” (Gráfico 2):

Gráfico 2 – Percepção dos/as estudantes sobre a relação com os professores



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Na sequência do questionário, eles/as justificaram as respostas. Dentre os/as estudantes que apontaram “Outros”, grande parte deles colocou como uma relação regular, porém dois estudantes destacaram:

*Depende do aluno ou do professor, por que tem uns que são meio enjoados, já tem uns alunos que caçam confusão. (Estudante 14)*

*Mais ou menos tem alguns alunos que ficam falando mal dos professores pelas costas e tem professores que não escutam muito os alunos. (Estudante 15)*

Segundo Ferreira e Andrade (2017), a relação entre professor e aluno tem papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante, tendo influência direta tanto no desempenho escolar, quanto no funcionamento social e emocional. Analisando as justificativas das respostas, essa percepção sobre a relação conflituosa entre estudante e professor pode ocorrer, segundo Chrispino (2007, *apud* Oliveira; Silva, 2018, p. 2), “[...] por dificuldade do estudante entender explicações dos professores, notas arbitrárias, divergência sobre critérios de avaliação, discriminação, desinteresse pela matéria, entre outros”.

Ao serem questionados sobre o que gostam na escola, muitos estudantes destacaram o recreio e as aulas de EF, que são, reconhecidamente, momentos de maior interação entre os estudantes, quando eles saem da rotina de sala de aula e realizam atividades mais lúdicas. Além disso, ressaltaram a importância de ações pedagógicas relevantes, como:

*Aulas no telão. (Estudante 16)*

*Eu gosto quando há momentos de atividades na informática, pois acho que é um momento de uma aprendizagem diferente e melhor. Além disso, gosto quando temos jogos interativos em datas específicas. (Estudante 17)*

*Por mais que eu não coma na escola, a comida parece boa, os trabalhos criativos, eventos bem feitos e os passeios escolares. (Estudante 18)*

*Quando tem aulas de campo e aulas na informática. (Estudante 19)*

*Quando as aulas são diferentes. (Estudante 20)*

*Aulas dinâmicas. (Estudante 21)*

Esses depoimentos revelam que, apesar do discurso sobre a importância da diversificação das metodologias de ensino e, principalmente, da ampla propagação de métodos de ensino que colocam o estudante no centro do processo ensino-aprendizagem, ainda está presente nas salas de aulas o ensino desenvolvido por métodos tradicionais (Freire, 1996).

Essas opiniões são reforçadas pelas respostas de 21 (16,9%) estudantes, quando questionados sobre o que menos gostam na escola. Dentre essas opiniões, destacamos a do Estudante 22: “*A falta de aulas que chamam a minha atenção e que me faz entender e alguns tipos de matéria que ficam por muito tempo e a quantidade excessiva de textos sem sentido*”.

Práticas pedagógicas que priorizam ações binárias pergunta-resposta ou atividades exclusivamente mecânicas, sem envolver o pensamento, têm dificuldades

de cativar emocionalmente o estudante e, conseqüentemente, em potencializar o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Mayer (2012, p. 163) destaca que a atenção e a memorização são diretamente interligadas à emoção, devido ao fato de algumas estruturas encefálicas que são responsáveis pelo controle emocional serem essenciais para os mecanismos da memória e atenção, que são elementos básicos para a aprendizagem.

Desde as reflexões iniciais realizadas no âmbito do ProEF, gradativamente, vimos alterando nossa prática pedagógica em relação aos momentos em que não dispomos de um espaço amplo para vivências corporais. Anteriormente, era comum optar por fazer os/as estudantes copiarem textos, principalmente no que tange à construção/desenvolvimento histórica da prática tematizada e, em seguida, explicávamos esses conteúdos. Sendo assim, já buscávamos alternativas mais dinâmicas e que despertassem maior interesse nos/nas estudantes. A reflexão feita a partir da análise dessas respostas nos levaram a realizar uma mudança abrupta em nossa prática, pois buscamos ampliar essas “estratégias”, optando, principalmente, por metodologias ativas e de construções coletivas.

## 6.2 PERCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EEEFM LARANJEIRAS

Com o objetivo de captar as percepções acerca da EF na unidade, no final de 2023, apresentamos o projeto à equipe gestora. Na ocasião, participaram o diretor escolar e a pedagoga do turno vespertino.

Durante a apresentação, o diretor relatou que os professores de EF desenvolvem suas aulas baseadas nos esportes e brincadeiras, mas que cada professor planejava suas aulas de maneiras distintas. Enfatizou a importância da EF como uma forma de incentivo ao estudante a cuidar do corpo, vinculado à promoção da saúde: *“Hoje em dia, a importância do esporte (na aula de EF)... os meninos só estão no computador e celular, o índice de obesidade é gritante, principalmente depois da pandemia”* (Diretor, diário de campo, 20-12-2023). O diretor demonstrou uma perspectiva de EF como mera atividade pautada apenas no fazer, com o objetivo de

movimentar os/as estudantes. Ele ainda vinculou a EF com o cuidado com o corpo e a promoção da saúde, mas com uma visão reduzida que se preocupa apenas com a prevenção de doenças.

Porém, ao citar apenas o esporte, essa fala faz uma alusão ao modelo de aulas de EF muito comum nas décadas de 1970, 1980 e parte de 1990, quando o esporte era conteúdo hegemônico das aulas de EF ou, em muitos casos, único (González; Fensterseifer, 2009).

Essa visão/percepção foi reforçada quando o diretor comentou sobre a diversificação de conteúdos: *“A escola possui material de badminton, flag football, bolinhas de tênis e frescobol, e temos professor que já trabalhou com esses esportes”* (Diário de campo, 20-12-2023). Ele reconhece um componente importante no que tange à diversificação dos conteúdos, mas novamente trazendo uma vinculação com os esportes, sem reconhecer as outras unidades temáticas da EF.

Devido à obra/reforma pela qual a unidade está passando, a equipe gestora entende que os espaços estão limitados, é um *“Momento caótico, principalmente para EF”* (Pedagoga, diário de campo, 20-12-2023). Em decorrência disso, os professores têm adotado diferentes estratégias metodológicas no desenvolvimento de suas aulas. Pontuam que, no turno matutino, no qual são atendidos estudantes do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, a professora consegue organizar as cadeiras no canto da sala, abrindo um espaço onde desenvolve atividades simples com os estudantes, além de alguns jogos e/ou brincadeiras. No vespertino, essa dinâmica é bem complexa devido à quantidade de alunos e ao tamanho deles.

Segundo a pedagoga (Diário de campo, 20-12-2023):

*Tem professor que optou por passar filmes, jogos de mesa e tabuleiros, ou textos para os estudantes; já outro tem desenvolvido o trabalho através de outras metodologias, como debate, apresentações em sala. Teve até professor que foi denunciado por isso, né?.*

Nesse momento, eles nos elogiaram pelo desenvolvimento de uma sequência didática com os estudantes do 9º ano, a qual resultou em uma denúncia à Ouvidoria da Secretaria de Educação por parte de uma mãe. O cunho da denúncia girava em torno de as aulas de EF estarem abordando questões de gênero.

Embora a escola tenha valorizado nossa atuação com temáticas que ampliam o conhecimento dos/as estudantes acerca das práticas corporais, a equipe gestora não demonstrou descontentamento ou estranhamento em relação a professores de

EF que apresentavam atuações com características de desinvestimento pedagógico. Essa percepção se observa pela fala: “*Os alunos ficam jogando (durante a aula) uno, dedobol ou damas, normal!*” (Pedagoga, diário de campo, 20-12-2023).

O descontentamento demonstrado pela equipe gestora se deu apenas pela falta de controle disciplinar durante as aulas de EF: “*Mas o professor precisa ficar atento aos alunos. Tivemos alguns problemas disciplinares e até vidro da porta quebrado*” (Diretor, diário de campo, 20-12-2023).

Ao colocar práticas pedagógicas distintas na mesma prateleira, as falas evidenciam que a equipe gestora da unidade escolar encontra dificuldade em compreender o papel que a EF desempenha como componente curricular e o potencial que tem a oferecer para a formação humana dos/as estudantes. Aparenta-se que o fator primordial para um professor de EF é entreter os/as estudantes sem trazer algum tipo de transtorno para a rotina escolar, independentemente da forma como se realiza a ação pedagógica.

Para entender melhor esse contexto, Bracht *et al.* (2018), em seus estudos sobre as práticas pedagógicas de professores de EF, afirmam que, para alguns gestores escolares, o fator primordial para um bom professor é a pontualidade/assiduidade, cumprimento das atividades burocráticas, por exemplo, a entrega de planos de ensino e o preenchimento de pauta. Destacam também que, mesmo quando há um reconhecimento de práticas inovadoras, existe uma “[...] dificuldade de percepção da EF como componente curricular que tem um saber específico, uma contribuição própria para a formação dos alunos” (Bracht *et al.*, 2018, p. 77-78).

Diante desse contexto, deparamo-nos com uma angústia: como tensionar e interferir na visão que esses profissionais têm sobre a EF como componente curricular?

Entendemos que muitos desses/dessas agentes escolares, enquanto estudantes, tiveram contato com práticas pedagógicas tradicionais e/ou de desinvestimento pedagógico nas aulas de EF, influenciando suas visões sobre o papel da EF na escola. Hoje a EF não é apenas “fazer”, há também uma construção com e sobre esse “fazer” que, com o passar dos anos escolares, se complexifica por meio das tematizações, aguçando a criticidade do estudante.

Para mudar esse panorama, nós, professores/as de EF, precisamos sair do escopo interclasse e ensaio de danças para festa junina. Precisamos realizar outras

ações e produções que proporcionem uma visibilidade mais aprofundada/diferenciada do trato que a EF pode atribuir às práticas corporais, como: festivais envolvendo diversas práticas corporais; exposições e/ou mostras com as produções realizadas durante as aulas; elaboração/participação de projetos interdisciplinares, dentre outras.

Além disso, não basta apenas a Secretaria de Educação oferecer formação continuada para os docentes de EF. É necessário formar também diretores, coordenadores pedagógicos e pedagogos sobre o papel da EF como componente curricular na escola.

A sistematização e o desenvolvimento da unidade didática, bem como o registro e a visibilidade das práticas realizadas nesta pesquisa de mestrado serão compartilhados com o corpo técnico-pedagógico da escola, a fim de tensionar seus entendimentos sobre o papel da EF como componente curricular. Nessa cultura escolar, é fundamental convidar esses/as atores/atrizes escolares para a defesa da dissertação e do recurso educacional que apresentaremos. Além disso, buscaremos organizar um momento oportuno para apresentar a pesquisa a todo o corpo pedagógico da escola.

## 7 PRODUZINDO INDICADORES DE PESQUISA: OS/AS ESTUDANTES DO 7º ANO V01 E SUAS PERCEPÇÕES

O grupo participante da pesquisa, a turma do 7º ano V01 da EEEFM Laranjeiras, é composto por 30 estudantes, 15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Para caracterizá-los/as, utilizamos os dados obtidos pelo questionário socioantropológico e as fichas de matrícula presentes no sistema de gestão escolar. Em decorrência da substituição do Sistema de Gestão realizada pela Secretaria Estadual, a ficha cadastral dos estudantes não possui detalhes nítidos, como CADÚnico ou renda familiar, em relação ao recebimento ou não de algum auxílio governamental, havendo apenas o Número de Identificação Social<sup>41</sup>.

De acordo com os relatos dos/as professores/as e com as nossas percepções, os/as estudantes apresentam um bom relacionamento interpessoal, embora existam grupos relacionais bem definidos. No que se refere ao rendimento escolar, trata-se de uma turma participativa, apesar de extrapolarem com conversas paralelas durante as explicações e/ou resolução de atividades. Mesmo assim, os resultados, do ponto de vista das macroavaliações governamentais, são satisfatórios. Porém, em muitos casos, respondem às atividades de forma mecânica, além de poucos/as estudantes, geralmente, entregarem as tarefas que são solicitadas para realizar em casa.

Em 2023, a unidade de ensino apresentou o seu recorde histórico no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), atingindo 5,4 nos anos finais do ensino fundamental, ficando acima da média estadual<sup>42</sup>. Além disso, atingiu a 248ª colocação entre as escolas do Espírito Santo, e 129º lugar entre as escolas públicas estaduais.

O questionário socioantropológico foi respondido por 28 (93%) dos/as 30 estudantes participantes da pesquisa. Desse total, 15 (54%) são meninas e 13 (46%) meninos.

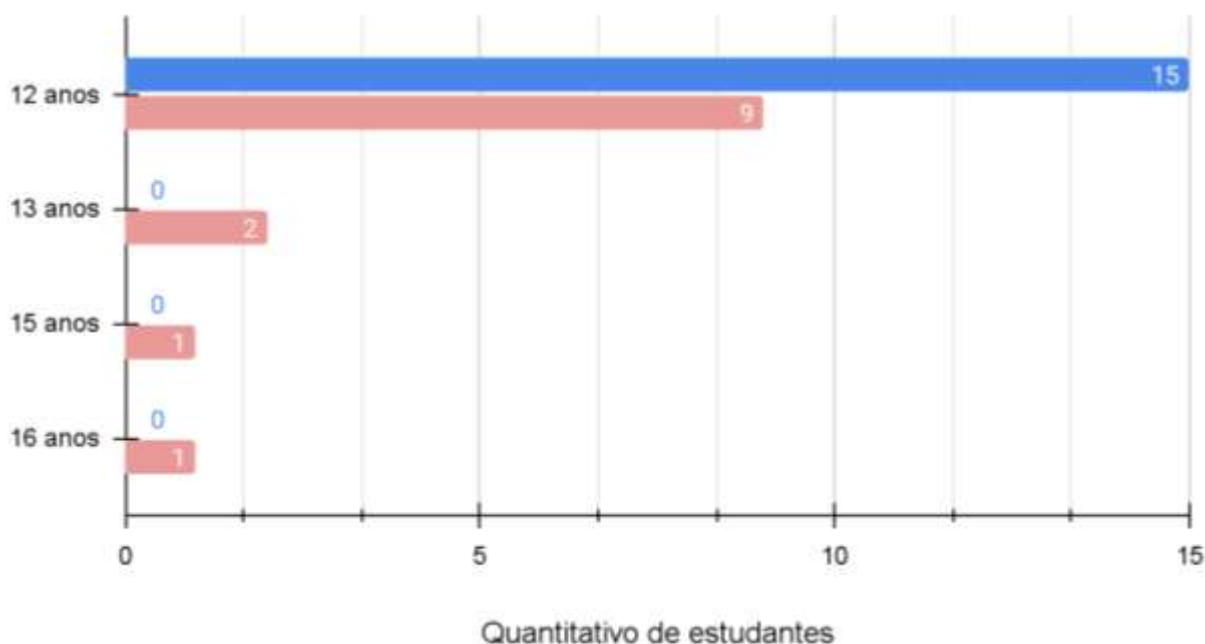
Conforme demonstrado no Gráfico 3, dentre os/as 28 estudantes, 24 (86%) possuem 12 anos de idade (15 meninas e 9 meninos), 2 (7%) têm 13 anos (ambos meninos), 1 (3,5%) tem 14 anos (menino) e 1 (3,5%) tem 16 anos (menino).

---

<sup>41</sup> Trata-se de um cadastro do governo federal que objetiva identificar se um cidadão deve ou não receber benefício social.

<sup>42</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Resultados do Ideb.

Gráfico 3 – Idade dos/as estudantes

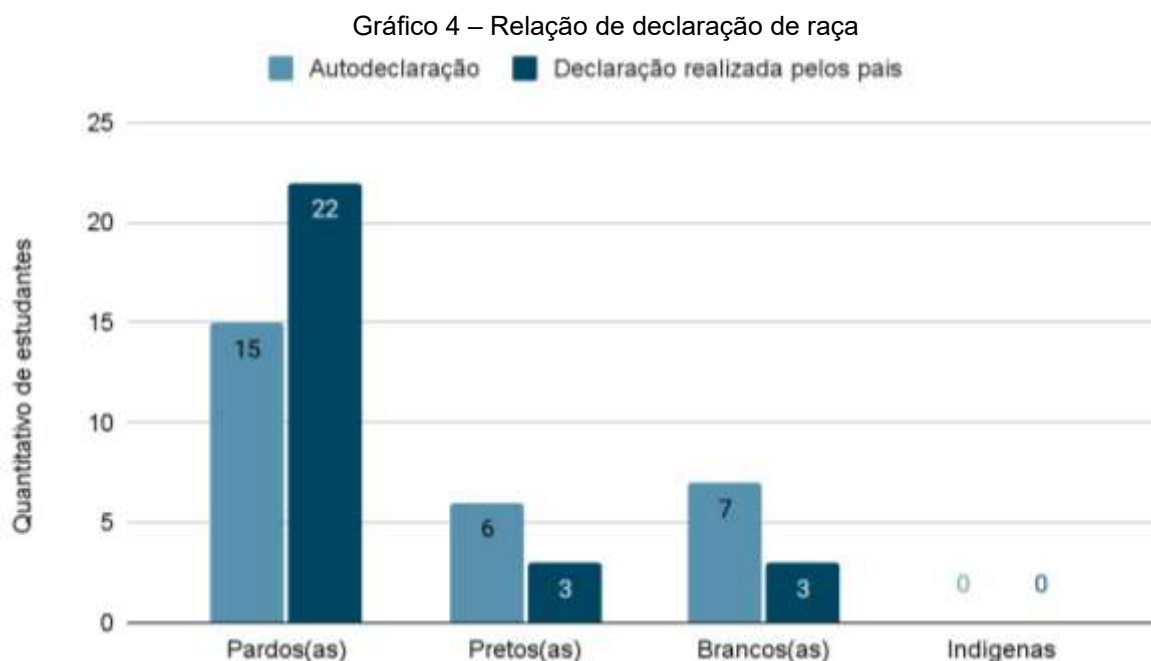


Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Sendo assim, a idade dos/as alunos/as, em sua maioria, é compatível com a série/ano referência. Segundo o “Panorama da distorção idade-série no Brasil”<sup>43</sup>, a idade-série referência para os/as estudantes do 7ºano/6ªsérie é 12 anos. Porém, 4 (14%) estudantes apresentam defasagem (todos meninos). O mais velho, entre eles, divide sua atenção entre escola e trabalho.

Em relação à autodeclaração étnico-racial, 15 (53%) estudantes se declararam pardos/as (6 meninas e 9 meninos), 6 (22%) como pretos/as (5 meninas e 1 menino) e 7 (25%) como brancos/as (4 meninas e 3 meninos). Conforme evidenciado pelo Gráfico 4, esse quantitativo não está alinhado com a ficha de matrícula, no qual os/as responsáveis indicaram que 22 (78%) estudantes são pardos/as (11 meninas e 11 meninos) e apenas 3 (11%) são negros/as (meninas) e outros 3 (11%) brancos/as (1 menina e 2 meninos).

<sup>43</sup> Publicado em 2018 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama\\_da\\_distorcao\\_idade-serie\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf). Acesso em: 25 abr. 2024.



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Diante da distorção observada na autodeclaração dos/as estudantes e seus/as responsáveis, qual seria o fator ou dificuldade das famílias em se autodeclarar negras?

Para tentar compreender melhor esse contexto, dialogamos com Almeida (2019). De acordo com o autor, o racismo é expressado não apenas nas ações individuais, mas também de forma estrutural, por meio da normalização de como as relações jurídicas, econômicas, políticas e familiares se constituem, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional.

Nesse sentido, o racismo estrutural se materializa não só como discriminação e preconceito direto, mas também como desigualdade política, econômica, social e jurídica, pois, de acordo com Almeida (2019, p. 33), o racismo estrutural “[...] cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”.

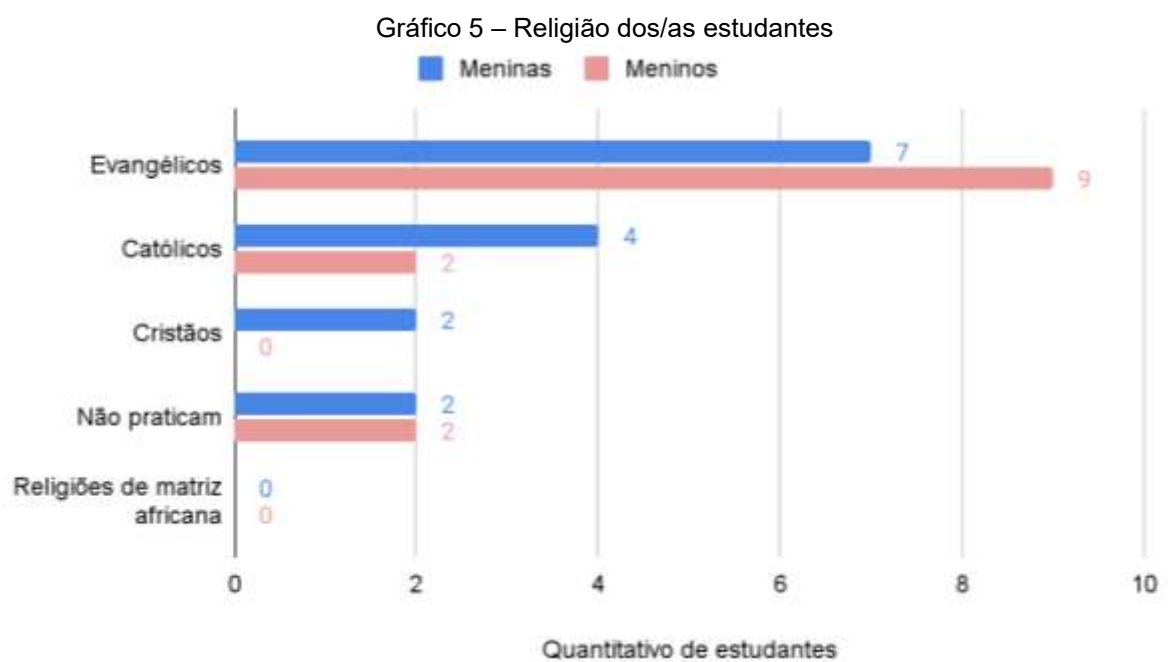
Nos últimos anos, no Brasil, com a ascensão de governos de extrema-direita, as disparidades sociais e o racismo estrutural foram potencializadas, referendadas pelo discurso de agentes públicos que normalizaram ações de discriminação /racismo contra vários grupos, além de implementar políticas governamentais de retrocesso no que tange à justiça social.

Sendo assim, pensando na ótica do racismo estrutural, questionamos: será que essas famílias, ao não se autodeclarem negras, estão buscando uma forma de fugir

desse cenário devido à inferiorização que os negros sofrem em uma sociedade que valoriza a branquitude?

Um aspecto importante na formação de identidade e cultura do/da jovem é a prática religiosa, visto que ela pode influenciar o seu comportamento, atitudes, valores e suas crenças. Nesse sentido, Rigoni e Prodócimo (2013) destacam que essas práticas religiosas reverberam tanto na constituição de corpo, quanto na realização de práticas corporais, pois são condicionadas pelos ideários propagados por essas instituições, podendo haver cobranças mais rígidas de acordo com a vertente religiosa praticada.

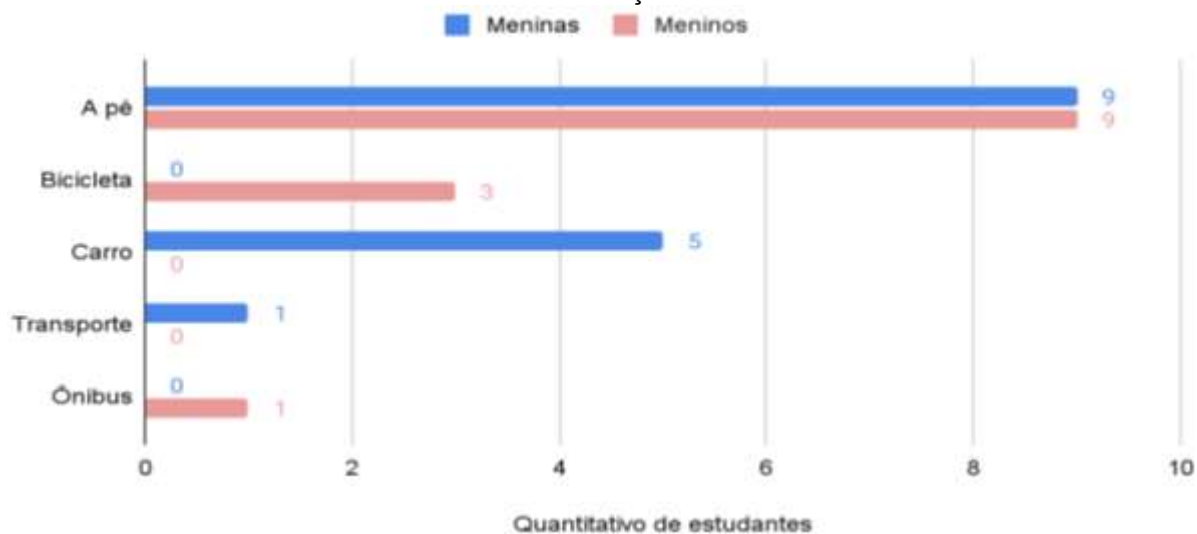
Conforme o questionário, 16 (58%) estudantes são evangélicos/as (7 meninas e 9 meninos), 6 (21%) são católicos/as (4 meninas e 2 meninos), 2 (7%) afirmaram ser cristãos/ãs (meninas) mas sem indicar a vertente religiosa e 4 (14%) disseram não praticar qualquer religião (2 meninas e 2 meninos). Nenhum estudante indicou ser praticante de alguma religião de matriz africana (Gráfico 5).



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

A maioria dos/das estudantes, 18 (64%) moram no mesmo bairro da escola, onde 15 (54%) indicaram que têm residência própria e 13 (46%) vivem em residência alugada. Para se locomoverem até a escola, 18 (64%) dos/das estudantes vão a pé (9 meninas e 9 meninos), 5 (18%) de carro (meninas), 3 (11%) de bicicleta (meninos), 1 (3,5%) de ônibus (menino) e 1 (3,5%) vai para escola de transporte escolar (menina).

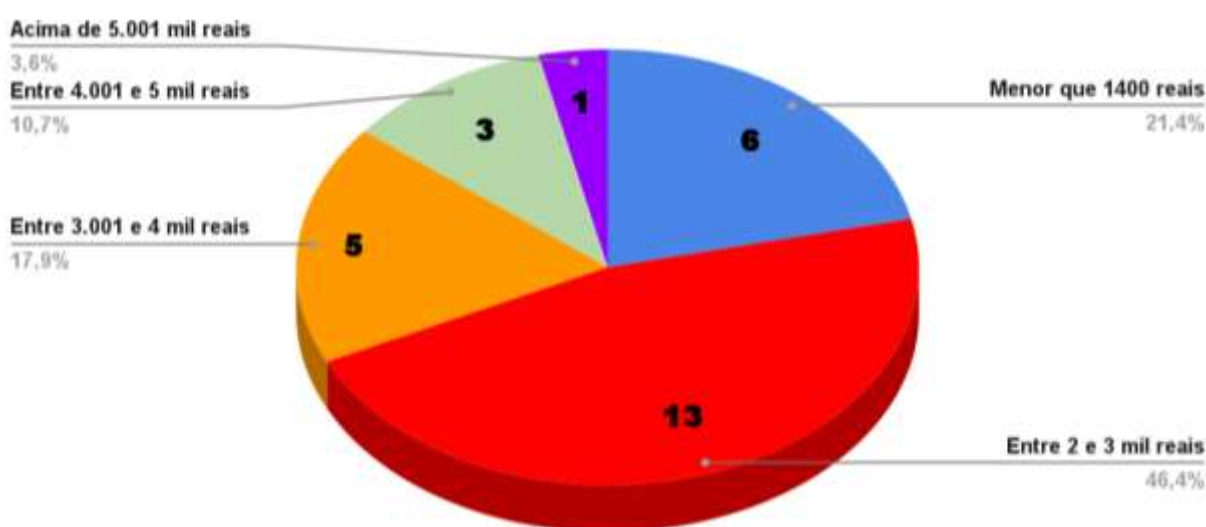
Gráfico 6 – Locomoção até a escola



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

No quesito renda familiar, ficou evidenciado, pelo questionário, que 18 (64%) famílias recebem de 2 a 3 salários mínimos e 6 (22%) recebem até um salário mínimo. Sobre o recebimento do Bolsa Família, 4 (14%) dos/das estudantes indicaram que a família recebe o benefício (2 meninas e 2 meninos), 12 (43%) apontaram não saber (9 meninas e 3 meninos) e 12 (43%) disseram que não recebem esse auxílio (4 meninas e 8 meninos). As fichas de matrícula indicam que 14 (50%) estudantes possuem o Número de Identificação Social: 9 são meninas e 5 são meninos.

Gráfico 7 – Renda familiar



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Por se tratar de uma unidade escolar que atende prioritariamente a estudantes de famílias da classe C2, D e E, é comum que alguns deles/as exerçam atividade remunerada como forma de ajudar na renda familiar. Nesse sentido, mesmo se tratando de alunos/as bem jovens, em sua maioria com 12 anos, 2 (7%) responderam que trabalham: uma menina que trabalha como doméstica, e um menino como auxiliar de mecânico na oficina do pai. Ambos informaram que trabalham para ajudar na renda familiar.

Os/as responsáveis pelos estudantes exercem as seguintes ocupações: serviços domésticos em geral (dona de casa/do lar, domésticas e diaristas); mecânico; atendente de caixa; motorista; vendedor/a; pedreiro; marceneiro; serralheiro; corretor de seguro; professor/a; cobrador/a de ônibus; enfermeiro; operador de máquinas; lavador de automóveis, cozinheiro e pastora.

Ao serem perguntados sobre o relacionamento com seus familiares, 2 (7%) estudantes classificaram que não possuem uma boa relação (1 menina e 1 menino). A aluna indicou que *“Metade da minha família não gosta de mim”* (Estudante N), e o outro não soube explicar, classificando a relação como *“mais ou menos”* (Estudante D).

Entre os estudantes que disseram ter um bom relacionamento com a família, destacamos respostas em relação ao apoio que recebem por parte dos familiares, tendo o diálogo como forma de resolução de problemas

*Minha família faz de tudo pra mim. (Estudante U)*

*Eu gosto da minha família pq elas me apoiam. (Estudante V)*

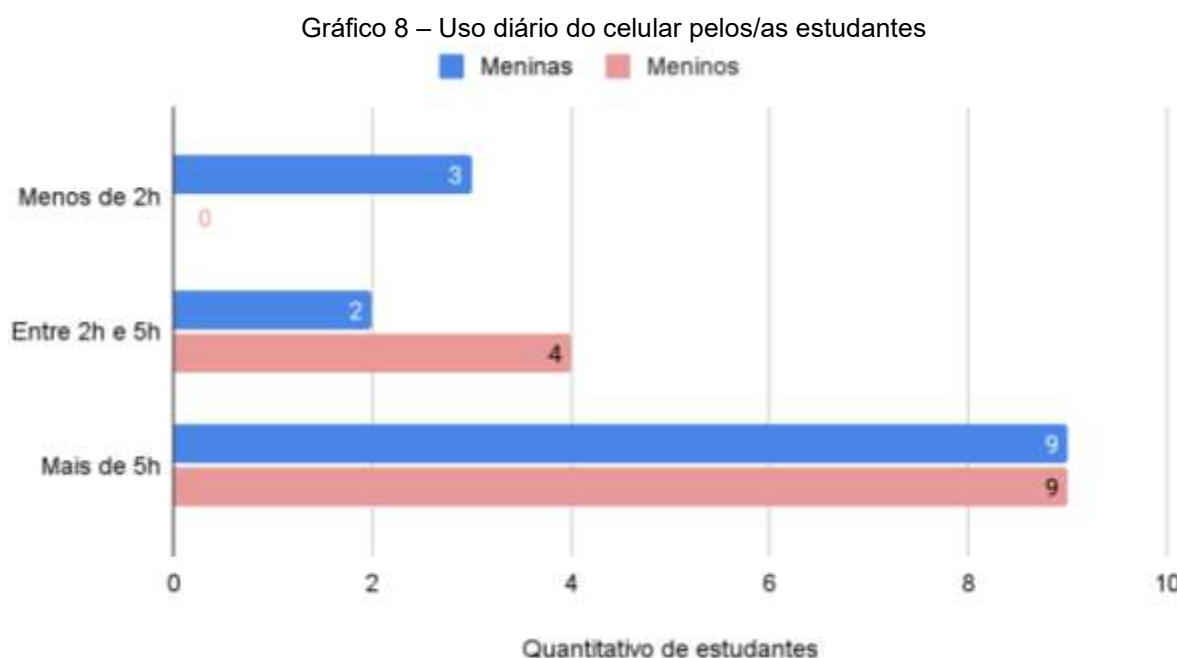
*Porque resolvemos tudo na base do diálogo. (Estudante G)*

O apoio familiar desempenha um papel crucial na formação e desenvolvimento do jovem tanto na esfera social quanto na estudantil. O suporte emocional, encorajamento e envolvimento por parte dos responsáveis pode influenciar positivamente o desenvolvimento estudantil. Esse apoio pode se refletir em ações que envolvem motivação e autoestima, adoção de hábitos de estudo, comunicação, resolução de problemas e a valorização da educação.

Uma outra questão, característica marcante das culturas juvenis na atualidade, é o uso constante dos *celulares/smartphones*, devido à multiplicidade de ações e interações que esse aparelho oferece, como: ouvir música, acesso a redes sociais, jogos, assistir a séries e/ou filmes. Dayrell (2007, p.1110) aponta que a ostentação

dos aparelhos eletrônicos, principalmente o celular, é uma das expressões simbólicas das culturas juvenis, além de indicar “[...] a adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado”.

Dentre o grupo participante, apenas 1 (3,5%) estudante indicou não ter esse aparelho (menina). Entre os estudantes que possuem celular, 3 (11%) disseram que passam até 2 horas por dia utilizando o aparelho, 6 (22%) ficam de 2 a 5 horas por dia e 18 (64%) utilizam o celular mais de 5 horas por dia (Gráfico 8):



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Esse índice alto do uso de celulares é perceptível nas brechas que surgem durante os momentos de aula, como: deslocamento entre espaços; saída de sala para beber água e/ou usar o banheiro; intervalos entre as aulas; e recreio, caracterizando uma dependência pelo uso do celular. No entanto, essa dependência acarreta prejuízos para o processo de aprendizagem do/a estudante.

Em seu estudo experimental sobre a dependência da utilização de *smartphones* por estudantes no ambiente de estudo, Castro e Corso (2017) evidenciam que o uso excessivo do aparelho tem gerado o transtorno da Nomofobia, abreviação para “*No-mobile-phone-phobia*”, caracterizado por sintomas de ansiedade e/ou desconforto quando não está em contato com o celular.

Nas aulas, permitimos o uso de celulares apenas nos momentos em que as atividades desenvolvidas requerem, como em breve pesquisa sobre o tema em

questão, ou para participar de *quizzes* utilizando ferramentas como o *Kahoot*<sup>44</sup>. Essa medida é tomada, principalmente, devido ao uso inadequado por parte de estudantes, que frequentemente navegam em redes sociais ou trocam mensagens.

Nos momentos em que realizamos reflexões ou exposições, é comum perceber estudantes inquietos ou manuseando outros objetos sem o foco na atividade realizada. Segundo Castro e Corso (2017), essas ações são características de propensão à Nomofobia.

Diante desse contexto, é latente a necessidade de que os professores incluam, em suas ações pedagógicas, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a fim de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como Costa *et al.* (2019, p. 25036) destacam, “[...] as tecnologias por si só não garantem uma aprendizagem significativa, elas apenas são recursos de ensino, que auxiliam a edificação e absorção do conhecimento”.

Para que esse processo seja exitoso, não basta que os professores se capacitem para inserir as TDICs em suas ações, existe a necessidade de que os estudantes compreendam as potencialidades do uso do celular como ferramenta, mas também os perigos inerentes ao uso excessivo.

Além do uso de celular na escola, 15 (55%) estudantes indicaram que gostam de “*mexer no celular*” em seu tempo livre, reforçando como esse aparelho está presente na sua rotina diária. Chamou-nos a atenção que apenas 7 (25%) estudantes elencaram que gostam de realizar alguma prática corporal em seus momentos de tempo livre ou de lazer (5 meninas e 2 meninos). Dentre as práticas corporais citadas estão: *futebol, queimada, brincadeiras de pique, correr e dançar*.

Por nos considerarmos um professor de EF que, por meio da Cultura Corporal de Movimento, busca contribuir com o desenvolvimento de sujeitos que possam encontrar algo com que se identifiquem, ou até mesmo um *hobby* para praticar, conseqüentemente, criando o gosto pelas práticas corporais, para melhor usufruir de seus momentos de lazer, esse grupo demonstra que temos um papel importante no que tange a mudar esse paradigma. Porém, só o tempo de desenvolvimento da pesquisa não é suficiente para realmente impactar essa situação.

---

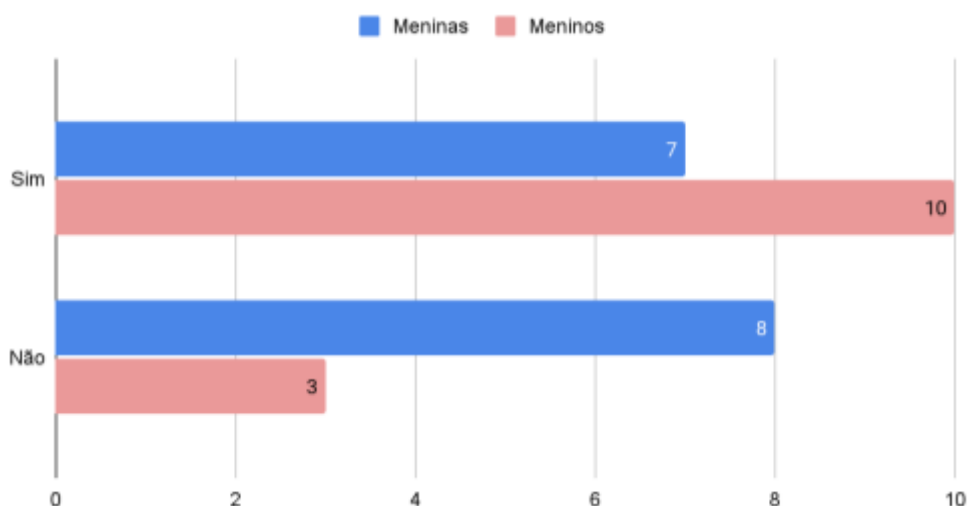
<sup>44</sup> Plataforma de aprendizado baseada em jogos, onde o/a professor/a pode utilizar atividades disponibilizadas ou confeccionar uma própria.

Ainda sobre os momentos de lazer, os/as estudantes indicaram que costumam frequentar/conhecer: *shopping* (5), parques (3), casa de parentes (8), praia (2), piscina (2), sítio (2). Porém, 7 (25%) estudantes (2 meninas e 5 meninos) informaram que não vão a outros lugares.

Um alento ao cenário das práticas físicas como atividade de lazer apresentado, é que 15 (54%) estudantes (7 meninas e 8 meninos) afirmaram que as práticas corporais são atividades que eles/as realizam diariamente e que os/as deixam felizes, citando as práticas: *jogar futebol/bola, correr, andar de bicicleta, jogar queimada, brincar de piques e malhar*. Entre outras respostas elencadas pelos/as estudantes, temos também atividades ligadas ao celular e ao fato de estar com a família.

Ao serem questionados se realizam algum tipo de atividade física ou esporte fora da escola, 17 (61%) estudantes responderam que sim (7 meninas e 10 meninos), e as práticas realizadas são: jogar futebol, jogar voleibol, jogar queimada, caminhar, andar de bicicleta, correr e dançar. Entre os/as 11 (39%) estudantes que não praticam (8 meninas e 3 meninos), apenas 2 não deram justificativa acerca da não realização de atividades físicas ou esportes fora da escola (Gráfico 9):

Gráfico 9 – Realização de atividade física ou esporte fora da escola



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

As respostas dos demais, 9 estudantes (32%), foram predominantemente em relação a falta de interesse, vontade, disposição para realizar as atividades físicas ou esportivas:

*Porque eu não quero. (Estudante H)*

*Por que eu sou sedentária. (Estudante I)*

*Nunca pensei em fazer. (Estudante B)*

*Pq nao sinto vontade. (Estudante Q)*

*Pq eu tenho preguiça. (Estudante N)*

Esse percentual se aproxima dos dados revelados pelo “Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil: Movimento é Vida”<sup>45</sup>, no qual 34,7% da população justificou que não pratica esportes nem realiza atividades físicas “*por não gostar ou não querer*”. Nesse sentido, questionamo-nos: Quais são as memórias sobre as aulas de EF que essas pessoas carregam? Será que foram impactantes (negativamente)? Como a EF pode auxiliar para mudar esse panorama?

Nos últimos anos, diversos autores desenvolveram pesquisas (Bracht; Almeida; Wenez, 2018; Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012; Darido; González; Ginciene, 2020; González 2020; Kunz, 1994; Machado *et al.*, 2010) que analisaram as práticas pedagógicas dos professores de EF e os impactos gerados por elas. De modo geral, tais estudos indicam que as práticas pedagógicas, tradicionais e/ou de desinvestimento pedagógico, apresentam fortes relações com experiências negativas e afastamento das aulas de EF por parte dos/as estudantes.

Sobre a satisfação com o próprio corpo, 9 (32%) estudantes disseram que não gostam ou estão insatisfeitos. Dentre as justificativas, encontram-se algumas características físicas que são motivo de *bullying* por parte de outros/as colegas

*Eu me acho muito magra e tenho uma insegurança enorme com ele. (Estudante N)*

*Porque eu tenho olheiras. (Estudante J)*

*Por que sou gordo. (Estudante C)*

A insatisfação com o próprio corpo gera no/na estudante o receio da exposição que pode ocorrer durante as aulas de EF. Esse é um dos motivos elencados por Darido, González e Ginciene (2020) para afastamento dos/as estudantes das aulas de EF.

---

<sup>45</sup> Publicado em 2017 pelo Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento, ver subtópico: Motivos pelos quais não se pratica esporte, Tabela 4.13 Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/movimento-e-vida-atividades-fisicas-e-esportivas-para-todas-pessoas-relatorio-nacional-de-desenvolvimento-humano-do-brasil-2017>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Um aspecto importante para compreender melhor os/as sujeitos participantes da pesquisa é observar como eles entendem o papel da escola e quais são suas expectativas em relação a essa instituição.

A escola deve ser um espaço de reflexão, diálogo e construção do conhecimento, capaz de despertar nos/nas estudantes a consciência crítica sobre a realidade social e estimular sua participação ativa na transformação dessa realidade. Segundo Saviani (2011), a escola não deve ser apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas sim um espaço onde se promova a reflexão crítica sobre a realidade social, por meio do acesso ao conhecimento previamente produzido e sistematizado. Portanto, ela deve proporcionar aos estudantes a compreensão das contradições existentes na sociedade e estimulá-los a buscar alternativas para superá-las.

Ao serem questionados sobre o que eles/as esperam da escola, muitas respostas foram associadas ao mundo do trabalho, bem como às condições para uma vida satisfatória na fase adulta.

*Ela futuramente vai me ajudar a trabalhar. (Estudante N)*

*Ter uma condição para um bom emprego. (Estudante L)*

*Ensinos sobre o que vamos passar na vida. (Estudante M)*

*Conteúdos que servirão para o futuro! (Estudante G)*

*Um futuro como dizem meus pais. (Estudante C)*

*Um bom ensinamento. (Estudantes K e O)*

*Que ela me de emprego. (Estudante X)*

Essas respostas se associam ao que González e Fensterseifer (2009) defendem sobre o papel da escola como instituição forte e republicana. Segundo os autores, essa instituição tem a responsabilidade de preparar os indivíduos para a transição do âmbito privado (família) para o público (política/cidadania), capacitando-os a se integrarem e atuar no mundo por meio do desenvolvimento de habilidades de comunicação e da capacidade de lidar com os desafios contemporâneos.

Analisando as perspectivas levantadas pelos/as estudantes, perguntamos: Qual seria o papel da EF na ótica da escola como preparação para o trabalho?

Dentre os componentes curriculares, a EF costuma ficar em segundo plano, assim como a Arte, por não possuir um vínculo direto com a preparação para o trabalho, mas sim com o mundo do lazer. De acordo com Bracht (2001), o trabalho é

visto como obrigatoriedade destituída de prazer, e o prazer é a recompensa (o tempo livre). Nesse sentido, o autor afirma que “[...] essa visão do trabalho convive com a ideia de que o lazer, isto é, a cultura criada, vivenciada, fruída no tempo livre é tão importante para realização do homem quanto o trabalho” (2001, p. 75). No contexto atual, em que o lazer tem grande importância e, conseqüentemente, sofre forte influência da indústria do consumo, compete à EF, por meio da Cultura Corporal de Movimento, levar o/a estudante a experimentar/vivenciar/fruir as práticas corporais, fazendo-os refletir criticamente sobre elas. Sob a ótica do lazer, é importante sensibilizar os/as estudantes para não entrarem na esfera do mero consumo, mas sim usufruir desse tempo/espaço de forma autônoma.

Na sequência, ao serem questionados se a escola atende às suas necessidades e/ou interesses, 13 (47%) estudantes afirmaram que sim, e suas justificativas se dividiram entre o papel da escola como detentora e transmissora do conhecimento científico e em relação aos equipamentos adquiridos recentemente.

*Sim! Ela atende as minhas necessidades em estudos, e passa conteúdos que me ajudará cada vez mais quando precisar! (Estudante G)*

*Sim, eu aprendo bastante. (Estudante F)*

*Sim, os fliperamas no recreio. (Estudante A)*

*Sim porque tem jogos legais. (Estudantes Z)*

Quanto aos/as estudantes que indicaram que a escola não atende às suas necessidades e/ou interesses, 7 (26%) entre os 10 (36%) não justificaram suas respostas. As justificativas apresentadas foram em relação à: estrutura “*Não, não temos ar-condicionado em nossa sala*” (Estudante B), “*Mais ou menos, a escola deveria ter armários*” (Estudante T). Em relação à organização de tempo/espaço, os/as estudantes entendem que poderia ser mais democrático “[...] *porque as meninas não conseguem jogar totó no recreio*” (Estudante W). Outros/as 5 (17%) alunos/as responderam “*não sei*”.

Quando concebemos a pergunta no questionário, almejávamos respostas em relação aos objetivos da escola, tanto no papel como detentora do conhecimento científico quanto no desenvolvimento da capacidade de viver em sociedade agindo de forma crítica. No entanto, além dessas questões, surgiram também respostas vinculadas à organização e aos problemas da estrutura física, decorrentes da longa espera pela entrega total da obra. É relevante destacar que esses problemas não são

exclusivos da turma participante, tanto é que também foram evidenciados pelos estudantes de outras turmas que responderam ao questionário sobre a escola.

É importante destacar que, nos últimos meses, o país passou por ondas de calor extremas. Os recordes de temperatura máxima foram quebrados dia após dia, atingindo 36,2° na Grande Vitória<sup>46</sup>. Portanto, a queixa por parte dos/das estudantes sobre a climatização das salas é extremamente justa e pertinente, pois eles/as clamam por condições mínimas para exercer e desenvolver suas ações.

Outro motivo de descontentamento, destacado pela estudante W, é a exclusão das meninas em relação ao uso dos equipamentos nos recreios. Para entender melhor esse contexto, observamos o recreio durante dois dias e constatamos que apenas os meninos utilizam as mesas de totó e os fliperamas. As meninas partilham com os meninos o uso do hóquei de mesa. Atualmente, esses são os espaços/equipamentos disponíveis para o uso recreativo.

Dialogar com Wenetz e Stigger (2006) nos permite compreender que o recreio é um espaço/tempo que constrói e reconstrói sua própria cultura, complexa, com suas regras e normativas (não oficiais), que são delimitadas por uma imposição e/ou negociação de gênero e idade. Na pesquisa etnográfica realizada pelos autores, geralmente os meninos ocupam mais espaços que as meninas, como a quadra, onde predomina a destreza motora, configurando o que os autores chamam de geografia dos gêneros. Segundo os autores, também são encontradas configurações semelhantes no recreio nos estudos de Thorne (1993), Grugeon (1995) e Altmann (1998).

Essa situação se assemelha à observação que realizamos sobre o recreio na EEEFM Laranjeiras. Na pesquisa elaborada pelos autores, a quadra é o espaço onde os meninos adolescentes predominam, realizando atividades/brincadeiras. Nela demonstram o domínio dos movimentos, sobressaindo sobre os demais, principalmente sobre as meninas. Contudo, na EEEFM Laranjeiras, devido à ausência da quadra, os meninos buscaram um outro espaço para “dominar” por meio da destreza motora, utilizando as mesas de totó, hóquei e fliperamas.

Essa insatisfação da estudante pode ter sido motivada, também, por um retrocesso ocorrido na organização do recreio. No ano passado, em resposta a uma

---

<sup>46</sup> Região Metropolitana formada pelos municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Vitória e Vila Velha

demanda do Conselho de Líderes, por nós conduzido, organizamos o uso da quadra durante os recreios, contemplando todas as turmas e garantindo o espaço/tempo para as meninas usufruírem. Até então, apenas os meninos do 9º ano e alguns do 8º a utilizavam diariamente. Essa organização perdurou até julho de 2023, momento em que a quadra foi interditada devido à obra.

Porém, ao iniciar o ano letivo de 2024 com esses novos equipamentos (totó, fliperama e hóquei de mesa), não foi pensada uma rotina ou organização que garantisse a participação de todos/as. Mesmo não estando mais à frente do Conselho de Líderes, durante as aulas, acendemos uma fagulha, incentivando-os, mostrando os caminhos para a mudança.

A escola, como instituição republicana, tem o papel de promover a justiça social, portanto não compete a essa instituição perpetuar a exclusão e reforçar as disparidades presentes na sociedade. É dever dos membros da comunidade escolar não apenas reconhecer essas injustiças, mas também agir para corrigi-las. A educação para os direitos humanos, a educação para as relações étnico-raciais e a educação para as questões de gênero são algumas ações que os professores devem desenvolver constantemente a fim de criar um ambiente inclusivo e justo (Almeida, 2019).

Na pergunta seguinte, os/as estudantes responderam sobre o que eles/as gostam na escola. Houve predomínio de preferências em relação ao momento de recreio, merenda, as amizades com os/as colegas, a relação com alguns/mas professores/as e os equipamentos/jogos disponibilizados recentemente.

O momento de recreio é reconhecidamente o espaço/tempo da escola onde/quando a sociabilidade ocorre com maior intensidade. Nesse sentido, Dayrell (2007, p. 1111, grifo nosso) afirma que a sociabilidade é uma dimensão das culturas juvenis. É por meio dela que os jovens respondem “[...] às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas, e **principalmente, de identidade**”.

Um ponto que me chamou a atenção nas respostas foi que apenas 2 (7%) estudantes mencionaram as aulas de EF. Esse número contrasta com as pesquisas realizadas sobre o que eles/as mais gostam ou qual a disciplina favorita, como a de Darido (2004), que revela que as aulas de EF são, reconhecidamente, uma das ações que os estudantes mais gostam na escola.

Ao responder sobre o que não gostam na escola, os/as discentes voltaram a citar os problemas decorrentes da obra: ausência da quadra e outros espaços, barulho e falta de climatização. Mas também citaram as “aulas chatas” e “ter que copiar do quadro”, como também fizeram os estudantes que responderam ao questionário para caracterização da escola.

## 7.1 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS/AS ESTUDANTES DO 7º ANO V01

Para melhor caracterizar como foram as aulas de Educação Física nos anos anteriores dos/das estudantes do 7º ano v01, analisamos os dados obtidos nas respostas fornecidas pela segunda parte do questionário, em que as perguntas foram destinadas às aulas de EF. Também utilizamos as anotações do diário de campo referentes à roda de conversa.

Inicialmente, os/as estudantes foram questionados sobre o que eles/as gostam nas aulas de EF. As respostas, predominantemente, destacaram a realização de práticas corporais, como brincadeiras, jogos, futebol, queimada, jogar no fliperama e totó. “Ficar na sala” e “copiar” foram as respostas mais recorrentes por parte deles ao serem indagados sobre “o que não gostam nas aulas de EF”.

Mas o que nos chamou a atenção, dentre as respostas, foram as falas de uma menina e de um menino, respectivamente: “Ter que dividir a quadra” e “Ter que dividir a quadra com as meninas”. Para compreender melhor o significado dessas falas, em sala de aula, abordamos com os/as estudantes como se produzem as motivações desse sentimento. Eles/as expressaram que, em muitas aulas, a quadra era dividida ao meio, de um lado os meninos jogavam futebol, enquanto, do outro lado, as meninas, junto de alguns meninos, jogavam queimada. Mas também havia momentos, enquanto eram do 6º ano, em que, durante uma aula, as meninas e um pequeno grupo de meninos (que não gostavam de jogar futebol) jogavam queimada na quadra inteira e, na outra aula, os meninos jogavam futebol.

Nesse momento, perguntamos aos/às estudantes o que o grupo que não estava jogando costumava fazer. Informaram que, quando solicitado por eles/elas, o professor fornecia corda ou jogos, como uno ou damas. No entanto, era comum

ficarem conversando, utilizando o celular ou até realizando atividades de outros componentes.

Ambas as organizações geravam muitos conflitos, porque, segundo os/as estudantes, era comum eles discutirem em decorrência da “invasão de espaço” para pegar a bola por parte do outro grupo quando utilizavam a quadra simultaneamente. Quando eles revezavam a quadra por dia, os meninos costumavam pedir para jogar queimada junto com as meninas. Inicialmente, esse pedido era aceito, mas, quando chegava a vez do futebol, as meninas eram impedidas de participar. Na sequência, perguntamos se o professor mediava ou auxiliava no impasse ou se, após o incidente, havia alguma conversa com a turma. Os/as estudantes informaram que não, pois o professor dizia que “*a gente tinha que resolver*”.

Ao analisar o contexto exposto pelos/as estudantes, percebemos que a ação do professor era semelhante ao que Machado *et al.* (2010) promulgaram como práticas de desinvestimento pedagógico, em que a ação do professor se limitava a administrar o material pedagógico. Essa ação, aliada a ausência de pretensão pedagógica, configura um fenômeno que os autores denominam de “não aula”. Esse fenômeno caracteriza-se pelo fato de o professor não intervir “[...] de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade” (Machado *et al.*, 2010, p. 133). Observamos também que essa configuração de “não aula” de EF gerava uma segregação entre os/as estudantes, além dos constantes conflitos entre os grupos em decorrência da ausência de mediação por parte do professor.

Na sequência do questionário, os/as estudantes compartilharam as lembranças das aulas de EF nos anos iniciais do ensino fundamental, descrevendo o funcionamento e a dinâmica da disciplina. As atividades citadas pelos/as estudantes foram: *queimada, futebol, voleibol, basquetebol, jogos de tabuleiro, como damas, xadrez e futebol de dedo, pular corda, brincar com bambolê, uno, piques diversos, pique-bandeira*, todas elas pertencentes às unidades temáticas esportes e brincadeiras e jogos.

Quanto ao funcionamento e dinâmica dessas aulas, os/as estudantes indicaram que geralmente ocorriam na quadra e que, quando ficavam em sala, jogavam jogos de tabuleiro e futebol de dedo. Além disso, informaram que, durante as aulas, a participação era ampla e tanto meninos quanto meninas costumavam

brincar/jogar juntos. Quando algum/a estudante alegava indisposição ou mal-estar, a professora solicitava que observasse a aula e, em alguns casos, colocava para copiar textos que não tinham relação com o que estava acontecendo na aula.

Na roda de conversa, ao questioná-los sobre como era esse jogar/brincar juntos, eles/as informaram que todos realizavam a mesma atividade misturados, mas que em jogos, como queimada ou pique-bandeira, em algumas ocasiões, a divisão das equipes era meninas contra meninos. Além disso, quando jogavam futebol, era comum em uma partida apenas os meninos jogarem e na outra somente as meninas.

Ainda na roda de conversa, os/as estudantes informaram que não havia momentos de contextualização ou reflexão sobre as atividades propostas e que a fala do/a professor/a resumia-se a explicações de como deveriam executar a atividade. Além disso, relataram que não havia momentos para expressarem suas percepções sobre o que fizeram. Importante destacar que, durante a devolutiva, as memórias citadas pelos/as estudantes foram, basicamente, referentes às aulas vivenciadas no 4º e 5º ano.

Durante os depoimentos dos/as estudantes, percebemos que as aulas de EF, nos anos iniciais do ensino fundamental, foram baseadas no saber fazer. Em relação aos conteúdos, vivenciaram básica e parcialmente as unidades temáticas brincadeiras e jogos e esportes. Cabe ressaltar que, em pergunta posterior, no questionário, ao indicarem os conteúdos/atividades aprendidos na vida escolar, os/as estudantes relataram vivências pontuais em outras unidades temáticas.

Assim como Fensterseifer e González (2014), entendemos que, para o desenvolvimento da complexidade e da criticidade do saber da EF, a relação das ações *vivenciar* e *tematizar* são proporcionalmente inversas ao longo dos anos escolares, mas sempre são realizadas as duas ações. Sendo assim, nos primeiros anos, a ação de vivenciar tem maior ênfase em relação a de tematizar e, com o passar dos anos, vão se equilibrando para, no final da vida escolar, elas se inverterm.

Percebemos, pelos depoimentos, que não houve desenvolvimento da dimensão conceitual (saber sobre o fazer) nem da dimensão atitudinal (saber ser) durante esse período. Consequentemente, isso gerou prejuízo aos/às estudantes. A ausência do desenvolvimento dessas dimensões é perceptível neste início de trabalho junto aos/às estudantes, pois, quando estamos em momentos de diálogo/reflexão, ou quando estamos contextualizando, percebemos alguns estudantes inquietos ou

dispersos, além de sermos questionado: “Agora vamos começar a fazer alguma coisa?”.

Sobre as aulas de EF no 6º ano, os/as estudantes informaram que até o meio do ano, enquanto a quadra estava disponível, as atividades realizadas eram basicamente futebol e queimada. Eles/as mencionaram que em duas aulas brincaram de pique-bandeira. Como relatado, as meninas, junto de alguns meninos, jogavam queimada, e apenas os meninos jogavam futebol. Havia aulas em que somente um dos grupos utilizava a quadra, enquanto isso os demais jogavam três-cortes, jogos de tabuleiro, como damas e dedobol, pulavam corda e brincavam de piques. Segundo os/as estudantes, não havia exigência da participação nas aulas, o que levava alguns/mas colegas a passar a aula inteira conversando, mexendo no celular ou fazendo atividades de outros componentes.

Além disso, informaram que nesse período, a cada duas semanas, uma aula era na sala, devido ao fato de outra turma ter aula de EF. Segundo os/as estudantes, nessas aulas, copiavam textos nos quais os conteúdos eram basicamente sobre a importância da prática de atividades físicas e regras de esportes, sem qualquer ligação com o que realizavam nos momentos de aulas na quadra, além de não haver explicação do conteúdo.

A partir do momento em que a quadra foi interditada, os/as estudantes informaram que, durante as aulas de EF, ficavam copiando textos, jogando uno e jogos de tabuleiro (xadrez, damas, dedobol). Também assistiam a filmes. Ao perguntar sobre como era a dinâmica nesses momentos, informaram que a atividade proposta dependia do comportamento da turma, conforme evidenciam os depoimentos abaixo:

Se *agente* conversar o professor passava texto e se *agente* não conversar ele passava filme. (Estudante U)

Se *agente* conversar *agente* copiava, se *agente* não conversar *agente* jogava. (Estudante W)

Em relação aos textos, os/as estudantes indicaram que, assim como no primeiro semestre, abordavam as regras dos esportes e também sobre o benefício da prática de atividade física. Sobre os momentos em que ficavam jogando, os/as estudantes informaram que cada um escolhia o jogo de sua preferência, e quem não quisesse jogar ficava conversando ou abaixava a cabeça para descansar. Em relação aos filmes, ao indagar-lhes se a exibição tinha alguma relação com os textos

abordados ou se havia algum momento de reflexão sobre os acontecimentos e/ou mensagens do filme, informaram que a escolha era realizada por eles/elas e que apenas assistiam.

Ao analisar os depoimentos dos/as estudantes sobre as aulas de EF no 6º ano, percebemos que é nítida a escassez de práticas corporais que poderiam ser oferecidas/desenvolvidas, o que resulta em um esvaziamento de seu repertório cultural. Assim como na abordagem tradicional esportivista temos a predominância do “Quarteto Fantástico” (Rangel Betti, 1999), pode-se dizer que, na EEEFM Laranjeiras, temos a “Dupla Dinâmica”, futebol-queimada, como práticas predominantes no desenvolvimento da EF no ensino fundamental.

Além disso, constatamos um distanciamento dos objetivos da EF como componente curricular. As aulas de EF parecem se enquadrar no que Machado *et al.* (2010) descrevem como “não aula”, porque o único objetivo é entreter os estudantes, com o professor atuando como um mero mediador do material didático. Além disso, notamos uma ausência de planejamento por parte do professor, que condiciona a escolha das atividades ao comportamento dos/as estudantes, utilizando as práticas corporais como algo compensatório, desprezando as potencialidades presentes nelas.

Outro ponto que nos chamou a atenção, assim como aconteceu nos anos iniciais, foi a falta de desenvolvimento da dimensão conceitual, além da falta de intencionalidade e/ou direcionamento da dimensão atitudinal. Pelo relato dos/as estudantes, a dimensão conceitual não foi desenvolvida ou, quando houve menção a ela, foi dicotomizada entre teoria e prática, por meio de cópia de textos, sem que houvesse explicação, portanto eles/as não criavam significados. Mais uma vez, parece que o único objetivo é ocupar os/os estudantes, mas aqui de uma forma enfadonha, que pouco os/as atrai.

Assim como Fensterseifer e González (2014), entendemos que as dimensões dos conteúdos não podem interagir de forma dissociada, pois são entrecruzadas entre si. De acordo com os autores, a teoria (dimensão conceitual) tem grande importância no desenvolvimento crítico-reflexivo, sendo uma possibilidade para abertura de reflexões e diálogos como forma de tratar um problema e comunicá-lo verbalmente.

O cenário apresentado é um retrocesso na área, que implica a dificuldade de legitimação da EF como componente curricular, mas que, infelizmente, ainda é

comum encontrar nas aulas, assim como apontam as pesquisas realizadas por Machado *et al.* (2010), Bracht (2018), Darido (2020) e González (2020).

A EF não pode ficar relegada ao fazer por fazer, como mera atividade para ocupar ou entreter os estudantes. É um consenso na área, referendado pela BNCC (Brasil, 2018), que compete à EF inserir os estudantes na Cultura Corporal de Movimento, abordando as práticas corporais (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças e práticas corporais de aventura) em suas diferentes formas de expressão e significados sociais.

Diversos autores indicam que as características, conforme o cenário supracitado, levam os/as estudantes a se afastarem das aulas de EF. Para compreender melhor se esses fatores contribuíram para o possível afastamento, os/as estudantes informaram, no questionário, se participavam ou não regularmente das atividades propostas nas aulas de EF. Dentre os/as respondentes, 23 (82%) estudantes disseram sim (11 meninas e 12 meninos) e 5 (18%) indicaram que não participavam regularmente (4 meninas e 1 menino). Dentre as justificativas para a não participação, 2 (1 menino e 1 menina) responderam não saber e 3 (meninas) disseram que às vezes não tinham vontade.

Observamos que, mesmo se tratando de aulas caracterizadas como desinvestimento pedagógico, há uma grande participação (82%) por parte dos/as estudantes. Entretanto, conforme mencionado por eles/as, essa participação era baseada apenas no fazer, sem construção de conhecimentos e/ou pretensões pedagógicas, portanto, sem criar vínculos. Classificamos essa participação como negativa, pois, em nosso entendimento, durante uma aula em que há preocupação com o desenvolvimento pedagógico, não basta o/a estudante apenas participar; ele/a precisa pensar/refletir/produzir sobre aquela atividade desenvolvida. Além disso, nessas “não aulas”, é comum haver ações ou situações que geram desconforto e/ou intimidação aos/às estudantes menos habilidosos/as. Pensando por essa ótica, será que a não participação por parte dos/as 5 (18%) estudantes seria uma resistência às experiências negativas vivenciadas nas aulas?

Sendo assim, na roda de conversa, levantamos esse tópico com o objetivo de captar informações mais detalhadas das motivações para a não participação. Os/as estudantes informaram que, por ser “*sempre a mesma coisa*”, não tinham vontade de

fazer. Relataram que, por não haver cobrança no que tange à participação nas aulas, eles/elas optavam por ficar sentados/as.

Estudos realizados por autores/as, como Tenório e Silva (2013), Oliveira e Daolio (2014) e Darido, González e Ginciene (2020), indicam, além das razões já apontadas pelos/as estudantes, outras causas para o afastamento das aulas, como: vergonha de exibir o corpo; medo do julgamento dos colegas; insucesso e/ou exclusão dos menos habilidosos; priorização das práticas do universo masculino. Indagamos, então, se existia alguma outra motivação, mas não quiseram expressar outras opiniões. Acreditamos que, por meio da aproximação que acontecerá no decorrer das aulas, eles possam expressar essas razões com mais profundidade.

Cabe destacar que, dentre os/as 5 estudantes que indicaram não participar regularmente das aulas de EF, 4 (3 meninas e 1 menino) também disseram não gostar do próprio corpo. Esse pode ser o/ou um dos fatores que levam ao afastamento, pois, de acordo com Darido, González e Ginciene (2020, p.110), a não participação pode ocorrer em razão da vergonha, pois “[...] as aulas de EF são momentos de exposição do corpo [...], e conseqüentemente, do julgamento dos colegas”.

Analisando as motivações e justificativas dos/as estudantes para a não participação nas aulas de EF, notamos dois fatores: repetição dos conteúdos e inexistência de cobrança.

Diversos estudos apontam que a repetição dos conteúdos leva ao afastamento dos estudantes das aulas de EF (Darido; González; Ginciene, 2020; Oliveira; Daólio, 2014; Souza Júnior; Darido, 2009; Tenório; Silva, 2013). Nesse sentido, Darido, González e Ginciene (2020, p. 114, grifo nosso) apontam que já é um consenso na área que a diversificação das práticas corporais, aliada ao trato didático-pedagógico por meio das dimensões do conteúdo, é um forte fator de mitigação do afastamento por parte dos estudantes, por duas razões “[...] o conhecimento é, para muitos alunos, um elemento atrativo, desperta interesse (**novidade**) e a tematização diversificada, também amplia as possibilidades de identificação e sucesso entre os alunos”.

Sobre o último fator, notamos que para esses/as estudantes, por não haver cobrança no que tange à participação, aliado ao fato de, no final do processo, serem avaliados da mesma maneira que os demais, as aulas de EF eram como um tempo livre na rotina escolar. Esse aspecto se assemelha a um dos tópicos levantados pelo relato de uma experiência de Souza Júnior e Darido (2009) sobre o afastamento por

parte dos/as estudantes da aula de EF. Por não haver nenhum ônus em razão da não participação na disciplina, foi se criando uma cultura de afastamento. Nesse sentido, os autores supracitados indicam que uma das estratégias metodológicas foi a adoção de atividades a serem realizadas por esses/as estudantes. Na medida em que essas atividades foram se complexificando, o número de estudantes que não participavam das aulas foi diminuindo.

Mas, além dos fatores diretamente mencionados, pode haver, também, a inibição vinculada aos julgamentos dos/das colegas, como citado. Nesse sentido, ao refletir sobre como essas situações em relação à exposição do corpo se manifestam durante as aulas de EF, recordamos que, em vivências em que a atenção e o foco dos/as estudantes recaem sobre poucos/as alunos/as, ou sobre um pequeno grupo, muitos deles/as se sentem desconfortáveis, pois temem a exposição e o julgamento dos/as colegas e, conseqüentemente, recusam-se a participar. Em contrapartida, quando a mesma vivência, ou similar, acontece simultaneamente com a turma inteira, praticamente todos os/as estudantes participam de forma voluntária. Sendo assim, a adoção de práticas em que a turma inteira participe, em que cada um destina sua atenção à sua própria ação, torna-se uma estratégia interessante para diminuir a inibição desses/as estudantes.

Outro aspecto importante, que tange à mitigação do afastamento por conta da insegurança da imagem corporal, é a proposição de intervenção que evite a desigualdade e respeite a diversidade defendida por Goellner (2009). Segundo a autora, durante as aulas, “[...] é importante proporcionar atividades cujo desenvolvimento estimule tanto a sensibilização para esses temas como, ainda, a vivência de situações inclusivas” (p. 86).

Portanto, a criação de um ambiente colaborativo e acolhedor, baseado nos princípios da inclusão e do respeito à diversidade, tem grande potencial para diminuir o afastamento dos/as estudantes. Para tal efeito, é essencial que, nas aulas, sejam desenvolvidas ações que levem os/as discentes a refletir sobre as desigualdades, que perpassam as relações de gênero, classe social e étnico-raciais, presentes na sociedade, e como elas se expressam nas práticas corporais.

## 7.2 ESTRATÉGIAS PARA MITIGAÇÃO DAS DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES QUE LEVAM OS/AS ESTUDANTES A NÃO PARTICIPAR DAS AULAS DE EF NA EEEFM LARANJEIRAS

A partir das análises das respostas do questionário diagnóstico, reunimo-nos com o outro professor de EF do mesmo turno, vespertino, e apresentamos as dificuldades e motivações que levam os/as estudantes a não participar das aulas de EF.

Foi consenso entre nós que, ao adotar um desenvolvimento de aulas de EF com intencionalidade e conhecimento, que leve o/a estudante a refletir criticamente, ação aliada à criação de um ambiente acolhedor baseado, nos princípios de inclusão e da diferença, poderemos interferir na não participação por parte dos/as estudantes nas aulas de EF.

Assim como apontam Darido, González e Ginciene (2020), entendemos que a diversificação dos conteúdos tematizados com os/as estudantes é o fator primordial que ajudará nesse processo. Sendo assim, deliberamos que, durante o ano letivo de 2024, desenvolveríamos com as turmas do 5º ao 9º ano, todas as unidades temáticas previstas na BNCC (Brasil, 2018), organizando-as de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 3 – Distribuição das unidades temáticas

<b>Período</b>	<b>Unidade Temática</b>
1º Trimestre	Brincadeiras e jogos; lutas
2º Trimestre	Danças; esportes
3º Trimestre	Ginástica; práticas corporais de aventura

Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Os conteúdos a serem tematizados em cada unidade serão escolhidos de acordo com a realidade espacial do momento em que serão desenvolvidos. Salientamos que, devido ao desenvolvimento da pesquisa, a turma do 7ºv01 não seguirá essa organização das unidades temáticas.

Com as turmas em que lecionamos, já realizamos uma organização das unidades temáticas por biênios, mas optamos por alterar essa organização para o ano de 2024 em virtude de alinhar o desenvolvimento da EF no turno inteiro. Destacamos que delimitamos essa organização apenas para o ano de 2024, devido ao fato de o

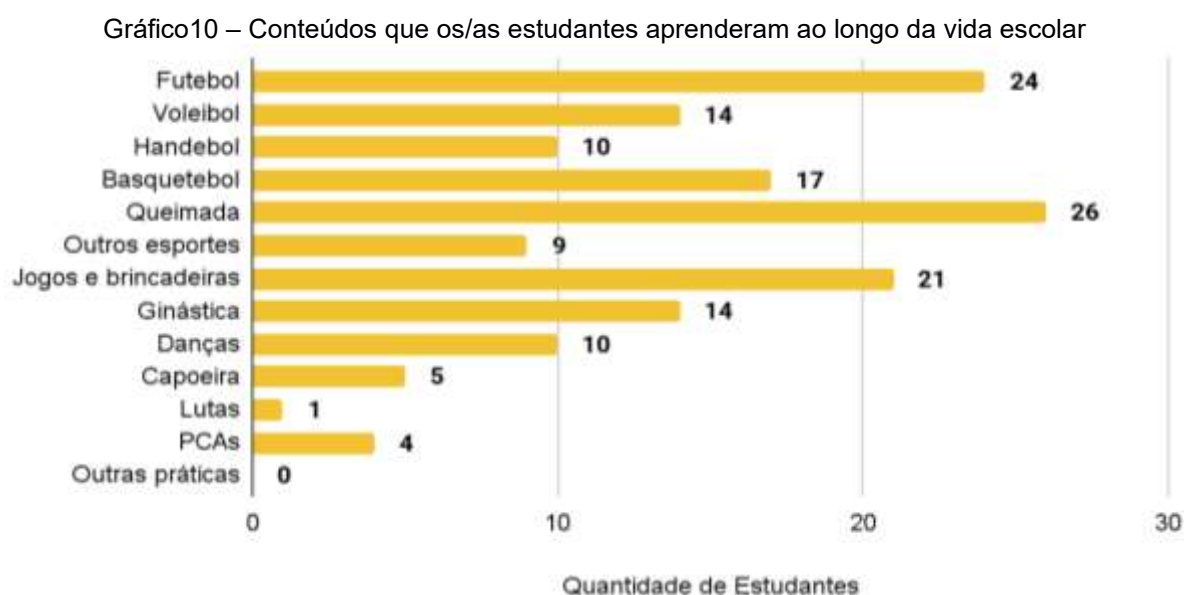
outro professor ter vínculo apenas até o final do ano letivo, porém estruturação similar será apresentada ao/à novo/a professor/a no próximo ano.

### 7.3 OS CONTEÚDOS/ATIVIDADES QUE OS/AS ESTUDANTES APRENDERAM NAS AULAS DE EF DURANTE A VIDA ESCOLAR

A última etapa do questionário foi dedicada aos estudantes para que indicassem quais conteúdos da EF eles aprenderam ao longo da vida escolar, seguido pela citação das atividades desenvolvidas dentro desses conteúdos.

Assim, 24 (85%) estudantes disseram que aprenderam futebol, 14 (50%) voleibol, 10 (37%) handebol, 17 (62%) basquetebol, 9 (31%) citaram outros esportes, 21 (75%) jogos e brincadeiras, 14 (50%) ginástica, 10 (37%) danças, 5 (18%) capoeira, 1 (3,5%) lutas, 4 (14%) práticas corporais de aventura (PCAs) e, por fim nenhum/a estudante indicou ter aprendido outras práticas corporais.

Para melhor visualização e organização, as respostas foram dispostas no Gráfico 10:



Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

Notamos que algumas práticas corporais não foram citadas quando questionados sobre as atividades realizadas do 1º ao 6º ano. As atividades não

citadas foram: handebol, ginástica, danças, capoeira, lutas, PCAs. No processo de devolutiva do questionário, buscamos compreender como essas práticas foram desenvolvidas e por qual motivo não foram citadas.

Sobre o handebol, um estudante relatou que, durante uma gincana, a/o professor/a colocou os/as estudantes para cobrar pênaltis, uma vez com o pé e outra com a mão. Em seguida, perguntamos se tiveram mais algum contato com a modalidade e se sabiam como um jogo poderia ser desenvolvido, ao que informaram que foi apenas naquele momento que “aprenderam handebol”.

Na maioria dos casos, os/as estudantes que mencionaram ter aprendido outros esportes repetiram aqueles que já tinham sido mencionados, com exceção do Estudante C, que disse ter aprendido esgrima. Esse estudante ingressou na EEEFM Laranjeiras no ano de 2024, portanto cursou o 6º ano em outra unidade. Ele informou que, durante as aulas de EF, construíram a vestimenta e o implemento (espada/florete) para o desenvolvimento da esgrima. Observamos aqui o trato diferenciado do conteúdo, em comparação com os demais estudantes da turma, o que despertou curiosidades entre os colegas, que começaram a perguntar como fizeram, e se “foi legal” esse processo.

Sobre a ginástica, informaram que, no 5º ano, durante duas ou três aulas (não souberam precisar a duração exata), a professora informou que iriam aprender alguns movimentos/poses da ginástica, porém não houve aprofundamento sobre o tema. Os/as movimentos/poses executados foram pertencentes à ginástica geral, como: avião, ponte, vela, rolamento e acrobacias.

Quanto às atividades relacionadas com a dança, o Estudante K citou a quadrilha, e outros/as três indicaram a dança contemporânea. Os/as demais não recordaram o tipo de dança em específico, mas afirmaram que a professora pediu que se movimentassem. Inicialmente, ao indagar sobre o desenvolvimento dessas aulas onde eram praticadas as danças, relataram que realizavam ensaios para apresentações de festa junina e outras celebrações culturais. Os/as estudantes que não participariam das apresentações apenas acompanhavam a aula, ou copiavam textos que não tinham relação com o tema. Sobre a dança contemporânea, explicaram que, no 4º ano, em uma aula, a professora colocou uma música e solicitou que os estudantes se movimentassem de acordo com o som, mas que não houve explicações mais profundas ou outras atividades com esse tema.

Durante a devolutiva, ao pedir que esclarecessem como ocorreu essa aula, também perguntamos como sabiam que essa era dança contemporânea. Eles/as informaram que, durante a aula, uma colega perguntou que dança era aquela, e a professora informou que era contemporânea, sem fornecer detalhes das características específicas daquela dança. Essa atividade parece ter acontecido como forma de sensibilização durante o período pandêmico, tornando-se uma lembrança significativa para alguns/mas alunos/as, como demonstrou a Estudante U: “Contemporânea, em um ano uma professora colocou uma música e todo mundo chorou lembrando dos parentes que morreram”.

Ao perguntar sobre as PCAs, um estudante mencionou que aprendeu *parkour* no 5º ano e disse que a atividade consistia em pular dentro de bambolês, como um processo simbólico. É importante ressaltar que esse estudante cursou o 5º ano no período vespertino, turno diferente da maioria da turma nessa época. Porém, colegas que estavam na mesma turma discordaram, dizendo que foi uma disputa, na qual pulavam nos bambolês e depois corriam entre cones em zigue-zague. Além disso, perguntamos se tiveram contato com outras PCAs, como *skate*, surfe e *slackline*, porém a resposta foi negativa, apesar de a escola possuir dois *kits* de *slackline*.

Sobre as lutas, apenas o Estudante O indicou ter aprendido lutas nas aulas de EF, embora não tenha especificado qual atividade/modalidade. Notamos que os/as estudantes que marcaram capoeira não mencionaram que aprenderam lutas, além do Estudante C, que disse ter aprendido esgrima como esporte, mas não a relacionou como luta.

Na devolutiva, pontuamos que essa informação gerou uma série de questionamentos, como: Por que o estudante que indicou aprender esgrima não a classificou como luta? Por que os/as estudantes que marcaram capoeira não citaram lutas? Por que apenas um estudante indicou que aprendeu sobre lutas, já que cinco disseram ter aprendido capoeira?

Nesse contexto, o Estudante C explicou que não via a esgrima como uma luta por ser uma competição. Sobre a capoeira, os/as estudantes informaram que participaram de uma apresentação com um grupo de capoeira, durante uma mostra cultural. Nesse momento, surgiu um debate entre os/as alunos/as, discutindo se a capoeira é uma luta, uma dança ou jogo. Assim nos direcionaram a questão e esclarecemos que: “A Capoeira é muito mais que uma luta, e muito mais que uma

dança, é uma expressão cultural brasileira, tombada como patrimônio imaterial brasileiro e da humanidade. E que mais para frente poderíamos entender um pouco melhor”. Por fim, retomamos a pergunta se eles aprenderam realmente algo ou se tiveram alguma atividade sobre lutas, porém informaram que não tiveram contato com o tema.

Analisando as respostas dos/as estudantes, questionamos como a capoeira, como uma prática corporal riquíssima e parte integrante da identidade do povo brasileiro, é deixada de lado nas aulas de EF. Além disso, é intrigante observar que, embora o estado possua uma pequena dimensão territorial, apresenta grandes potencialidades naturais para o desenvolvimento das PCAs, mas essa temática ainda não é devidamente explorada nas aulas de EF.

Diante do contexto apresentado, observamos que, diferentemente das respostas sobre o que aprenderam nas aulas de EF nos anos iniciais e no 6º ano, os/as estudantes tiveram contato com outras unidades temáticas, principalmente nos anos iniciais. Porém, esse contato foi incipiente, sem criar significados, tanto é que poucos/as mencionaram as unidades temáticas de ginástica, danças e, principalmente, PCAs e lutas. Notamos que essas atividades foram desenvolvidas na perspectiva do saber fazer, como mera atividade, ou com objetivos que não eram ligados às aulas de EF.

Sendo assim, é imprescindível que a EF seja ressignificada sob a ótica da Cultura Corporal de Movimento, como a própria BNCC (Brasil, 2018) defende, demonstrando que ela vai muito além do que realizar a prática corporal. Essa ressignificação perpassa pela ampliação e diversificação do acervo cultural desse grupo, desenvolvendo o trato didático-pedagógico do conteúdo pautado nos princípios de inclusão e da diferença, em suas dimensões (procedimental, conceitual e atitudinal). Sendo assim, buscaremos proporcionar aos/às estudantes a oportunidade de ampliar o leque de experiências de práticas corporais via compreensão crítica da Cultura Corporal de Movimento, a fim de que possam apreender os diversos sentidos e significados atribuídos às práticas corporais em diferentes contextos, bem como sua interconexão com o mundo contemporâneo.

## 8 PLANO DE INTERVENÇÃO

A partir da análise dos dados produzidos pelo questionário-diagnóstico, dos registros das rodas de conversas e do processo de devolutiva aos/às estudantes deliberamos que as unidades temáticas lutas e práticas corporais de aventura serão desenvolvidas na intervenção pedagógica. Para a escolha, os/as estudantes levaram em consideração o fato de serem as duas práticas corporais com as quais menos tiveram contato.

Como apontam Rufino e Darido (2013), dentre os conteúdos temáticos que podem ser desenvolvidos nas aulas de EF, as lutas são um dos que encontram maior resistência devido a diversos fatores, como: preconceito em relação a lutas associado à violência; falta de materiais e condições de infraestrutura; formação insuficiente. Em nossa intervenção, abordamos as lutas voltadas à aprendizagem de conceitos, procedimentos, atitudes e leitura crítica dessa parte da Cultura Corporal de Movimento, entre outras questões fundamentais relacionadas com o processo educativo. Além disso, proporcionamos as vivências práticas trazendo ludicidade, mas sem perder de vista as características mais elementares das lutas.

O desenvolvimento das PCAs carrega em si a possibilidade de proporcionar aos/as estudantes emoções e experiências únicas, por meio de desafios pessoais e superação de limites. Além disso, os desdobramentos de reflexões críticas envolvidas nessas práticas (direito ao lazer, questões ambientais e éticas, entre outros) são potentes instrumentos para formação de cidadãos/ãs mais engajados/as e responsáveis (Franco; Cavasini; Darido, 2014).

Essa escolha, por parte dos/as estudantes, carrega um caráter importante, pois diversifica as vivências experimentadas nas aulas, podendo, assim, facilitar a adesão dos/as estudantes na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação (Darido, 2012).

Considerando o tempo disponível para intervenção e depoimentos dos/as estudantes afirmando que não tiveram contato com um conhecimento sistematizado sobre essas unidades, optamos por realizar uma abordagem inicial, mas não superficial. Essa abordagem visa a oportunizar conhecimentos que servirão de

subsídios para aprofundamentos/desenvolvimentos dessas unidades ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Por considerar necessária a ampliação do universo cultural dos/as estudantes via aprendizagem das práticas corporais, organizamos o plano de intervenção em temáticas atravessadas por eixos, considerando as três dimensões do conteúdo: conceitual, atitudinal e procedimental. Por meio desses eixos, buscamos oportunizar uma formação ampla que considere aspectos sociais, técnicos, culturais, éticos e estéticos. Para tal ação, estipulamos os eixos a seguir:

- a) **aspectos históricos e conceituais:** aspectos históricos e conceituais associados às práticas corporais tematizadas e discussão/reflexão sobre como eles constituem e influenciam essas práticas;
- b) **questões de gênero e étnico-raciais:** discute e reflete sobre as questões de gêneros e étnico-raciais que emergem de nossa sociedade (racista e patriarcal) e que atravessam as práticas corporais; promoção da compreensão, do respeito e valorização da diferença;
- c) **corpo, práticas corporais e sociedade:** analisa e reflete como a sociedade emprega/impõe valores/padrões que repercutem tanto nas práticas corporais quanto no corpo. Tematiza a padronização dos corpos e a saúde vinculada à beleza e ao consumo;
- d) **direito ao lazer:** compreende, reflete e discute o esporte e o lazer como direitos sociais garantidos constitucionalmente; reflete sobre as formas pelas quais o direito ao lazer tem sido garantido ou abnegado aos/às estudantes e à comunidade onde estão inseridos;
- e) **mídia, trabalho e consumo:** compreende, reflete e discute como as mídias e propagandas utilizam/exploram as práticas corporais, transformando-as em espetáculos midiáticos, impulsionando o consumo e os seus impactos no mundo do trabalho/lazer.

Destacamos que esses eixos foram apresentados divididos apenas para efeito didático, uma vez que, na realidade, eles aparecem simultaneamente nas temáticas propostas nas aulas.

Sob esse ponto de vista, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma colaborativa, pautado por ações comunicativas. O professor assume o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, enquanto o/a estudante, é

estimulado/a a refletir e, assim, produzir significados a partir da relação estabelecida com as práticas corporais.

Para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, consideramos a realidade estrutural da unidade e o fato de as duas aulas da turma envolvida ocorrerem entre o período de 13h e 15h. Portanto, não há possibilidade do uso da quadra que, no momento, está descoberta nem do pátio externo devido à incidência do Sol.

Quadro 4 – Plano de intervenção pedagógica

(continua)

<b>PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>		
<b>ESCOLA:</b> EEEFM Laranjeiras		
<b>Etapa/modalidade de ensino:</b> Ensino fundamental	<b>Turma:</b> 7º ano v01	<b>Turno:</b> Vespertino
<b>Trimestre:</b> 2º	<b>Área de conhecimento:</b> Linguagens	<b>Componente curricular:</b> Educação Física
<b>Professor:</b> Flávio Azevedo Gava		
<b>SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>		
<b>Conteúdo:</b> Lutas e PCAs		
<b>Objetivo Geral:</b> Conhecer e vivenciar as lutas e as PCAs, explorando os elementos motores, técnicos e táticos, históricos, sociais, culturais, éticos e estéticos presentes nessas práticas corporais		
<b>Objetivos específicos</b>		
Lutas:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) reconhecer a diferença entre luta e briga, refletir sobre a influência que as mídias exercem sobre as lutas e compreender o sentido e significado da luta na sociedade;</li> <li>b) refletir sobre as transformações históricas que constituem as práticas de lutas, o processo de esportivização e midiaticização das lutas;</li> <li>c) vivenciar a luta do ponto de vista do embate lúdico e do cuidado com o corpo do outro;</li> <li>d) vivenciar e reconhecer elementos básicos das lutas (equilíbrio/desequilíbrio, atenção, rapidez, agilidade, confronto, oposição, força etc.);</li> <li>e) experimentar um ambiente inclusivo e respeitoso que valoriza as diferenças culturais, motoras e sociais existentes em nosso contexto;</li> <li>f) refletir sobre a privação histórico-social da inserção das mulheres nas lutas, além de sua representatividade, bem como sobre os aspectos necessários para o reconhecimento da igualdade de gênero nessa prática corporal;</li> <li>g) reconhecer as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas brasileiras e refletir como elas fazem parte da constituição identitária e cultural do povo brasileiro;</li> <li>h) construir coletivamente formas de adaptar a modalidade tematizada de lutas brasileiras às demandas do grupo e à realidade local.</li> </ul>		

Quadro 4 – Plano de intervenção pedagógica

(continuação)

<b>SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>
<p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>Práticas Corporais de Aventura:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) reconhecer a origem das PCAs e as possibilidades de recriá-las, identificando as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas;</li> <li>b) identificar os riscos durante a realização de PCAs e planejar estratégias para sua superação;</li> <li>c) reconhecer o lazer como direito garantido;</li> <li>d) identificar espaços públicos disponíveis para a prática do lazer nas proximidades;</li> <li>e) vivenciar o <i>slackline</i>, <i>parkour</i> e corrida de orientação, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como a dos demais alunos/as, além de planejar alternativas para a prática segura em diferentes espaços;</li> <li>f) refletir sobre os benefícios das PCAs vinculados ao lazer e promoção do bem-estar;</li> <li>g) explorar, por meio das PCAs, o próprio corpo reconhecendo seus limites e potencialidades.</li> </ol>
<p><b>Metodologia</b></p> <p>O conhecimento será tratado metodologicamente sob as abordagens pedagógicas críticas da Educação Física. Buscaremos ampliar o campo de conhecimento dos/as estudantes a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas nas práticas corporais. Nessa perspectiva, o/a estudante é levado/a a conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nas práticas corporais, de forma coletiva e colaborativa, baseado em ações comunicativas.</p> <p>No que se refere aos procedimentos metodológicos, os eixos temáticos destacados serão trabalhados por meio de vivências, aulas-pesquisa e produção coletiva e colaborativa. As vivências estão baseadas nas experiências corporais relacionadas com o conteúdo e o eixo tratado. As aulas-pesquisa estão estruturadas para utilização das tecnologias digitais no que se refere à realização de pesquisas ligadas à temática. A produção coletiva e colaborativa se caracteriza como os momentos, ao final do trabalho com cada temática, nos quais os/as estudantes, com a mediação do professor, deverão produzir um material por meio de cartazes, site e/ou aplicativo que contenha, de forma sistematizada, suas reflexões acerca do conhecimento produzido.</p> <p>Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço de produção de cultura e conhecimento e que seus espaços são significados a partir das relações que os/as estudantes estabelecem com eles, utilizaremos, em nossas intervenções, os mais diversos espaços presentes nesse contexto. Portanto, para as vivências práticas (jogos de luta, <i>parkour</i>, <i>slackline</i>, corrida de orientação), a área do refeitório e/ou a sala da turma. Para as aulas-pesquisa utilizaremos o laboratório de informática ou o refeitório (para utilização dos <i>Chromebook</i>, que precisam estar próximos aos pontos de <i>internet Wi-Fi</i>). Para as aulas expositivas (que demandam uso do <i>datashow</i>) e apresentação do seminário, utilizaremos a sala de aula da própria turma</p>

Quadro 4 – Plano de intervenção pedagógica

(Continuação)

Temáticas	Aulas – intervenções
<p>Lutas: afinal o que é luta?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luta e briga, são a mesma coisa?</li> <li>- Papel da mídia na percepção sobre as lutas</li> <li>- Conceitos, aspectos históricos e as características elementares pertinentes às lutas</li> </ul>	<p><b>Aula 1.</b></p> <p>A partir da análise de imagens, refletir/reconhecer as principais diferenças sobre briga e luta; refletir sobre a influência das mídias sobre o papel das lutas no imaginário social. Debate/diálogo sobre as percepções/reflexões dos/as estudantes relacionadas com as temáticas propostas</p> <p><b>Aulas 2 e 3</b></p> <p>Breve explanação sobre os aspectos históricos e conceituais das lutas, no que tange à classificação das lutas em relação à previsibilidade/imprevisibilidade, a distância e os elementos predominantes nelas. Realização de vivências práticas de jogos de lutas, relacionados com as classificações quanto a distância (curta, média, longa e mista). Roda de conversa para captar as percepções dos/as estudantes e dos elementos envolvidos nas atividades propostas</p> <p><b>Aula 4.</b></p> <p>Aula–pesquisa em duplas (laboratório de informática ou <i>chromebooks</i>) - Cada dupla será incumbida de pesquisar sobre uma classificação de lutas (previsíveis, imprevisíveis de distância: curta, média, longa e mista), sistematizando suas informações por meio de texto, fotos e/ou vídeos para publicar no <i>Padlet</i></p>
<p>Lutas, questões de gênero e estereótipos corporais</p>	<p><b>Aula 5</b></p> <p>Vídeo, peça publicitária da Always “Fazer coisas tipo menina”. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Il1ejALieqU">https://www.youtube.com/watch?v=Il1ejALieqU</a> (3:12)</p> <p>Problematização sobre os condicionamentos sociais de gênero.</p> <p>Vídeo “<i>Invisible Players</i>” (<i>datashow</i>)</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqjo">https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqjo</a> (2:01)</p> <p>Problematização sobre a figura da mulher nas práticas corporais. Qual lugar ela ocupa?</p> <p>Pesquisa rápida nos computadores ou <i>chromebooks</i> (em duplas): principais nomes nas lutas no mundo: masculino e feminino. Análise do número de seguidores nas redes sociais (<i>Instagram/ X</i>); maiores salários dos/as atletas masculinos x femininos. Roda de conversa para captar as percepções/reflexões dos/as estudantes</p>

Quadro 4 – Plano de intervenção pedagógica

(Continuação)

Temáticas	Aulas – intervenções
	<p><b>Aula 6</b> Aula-pesquisa: roda de conversa inicial para captar a percepção dos/as estudantes sobre quem são as pessoas que praticam as lutas. Questão disparadora: “Só pratica luta quem é forte/ágil (corpo atlético)?” Pesquisa rápida nos computadores/<i>chromebooks</i> (em duplas) sobre as características corporais nas diferentes lutas, além das variadas categorias de peso no embate esportivo. Roda de conversa debatendo e refletindo sobre as percepções/reflexões</p> <p><b>Aula 7</b> Vivência prática — vivenciar os elementos básicos das lutas (equilíbrio/desequilíbrio, atenção, rapidez, agilidade, confronto, oposição, força etc.) por meio dos jogos de luta, levando em consideração o cuidado com o corpo do outro e incentivando os embates com o sexo oposto</p> <p><b>Aula 8</b> Construção de um cartaz ou uma postagem no <i>Padlet</i>, utilizando computadores/<i>chromebooks</i>, com o tema “<i>Lutas: lugar de.....?</i>”, expressando suas reflexões sobre as mulheres nas lutas e os estereótipos corporais</p>
<p>Lutas Brasileiras: - <i>Huka-Huka</i> - Capoeira - Marajoara</p>	<p><b>Aulas 9, 10 e 11</b> A turma se organizará em três grupos. Cada grupo apreciará um texto sobre uma luta brasileira, contendo sua contextualização histórica e características dessa prática corporal. Na sequência, construirão uma breve apresentação, com recursos audiovisuais sobre a luta brasileira de seu grupo (contextualização histórica e características envolvidas), além de elaborar uma representação desse embate corporal</p> <p><b>Aula 12</b> Apresentação dos Seminários sobre Lutas Brasileiras: <i>huka-huka</i>, capoeira e marajoara. Apresentação oral e demonstração da luta</p>
<p>O que são práticas corporais de aventura? Suas possibilidades, potencialidades e gerenciamento de risco</p>	<p><b>Aula 13</b> Vivência prática e contextualizações: <i>slackline</i></p> <p><b>Aula 14</b> Roda de conversa para captar as percepções iniciais dos/as estudantes sobre as PCAs. Tematização sobre as PCAs, conceitos, desenvolvimento histórico, classificações e gerenciamento do risco</p>

Quadro 4 – Plano de intervenção pedagógica

(Continuação)

Temáticas	Aulas – intervenções
<p>- Aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais</p> <p>- Os riscos e seu gerenciamento</p>	<p><b>Aula 15</b></p> <p>Roda de conversa sobre a percepção do gerenciamento de risco, com exemplificações por meio situações/problemáticas. Produção de um quadro utilizando computadores/<i>chromebooks</i> e postagem no <i>Padlet</i>, classificando as práticas corporais em relação ao risco envolvido, de acordo com a percepção do/a estudante</p>
PCAs e o direito ao lazer	<p><b>Aula 16</b></p> <p>Vivência prática e contextualizações: <i>parkour</i></p> <p><b>Aula 17</b></p> <p>Discussão/diálogo sobre o lazer como direito garantido pela Constituição Federal. Para a realização discussão/diálogo, previamente os/as estudantes realizarão a leitura de trechos da Constituição Federal de 1988 e redigirão uma análise sobre o papel do governo no que tange à garantia do lazer como direito social. Na aula, realizaremos um debate/discussão sobre suas percepções e como essas ações podem se materializar.</p> <p><b>Aula 18</b></p> <p>Aula-pesquisa utilizando computadores/<i>chromebooks</i>, pesquisa sobre os espaços públicos de lazer disponíveis nas proximidades. Confecção de uma postagem no <i>Padlet</i>, expressando suas reflexões sobre as disponibilidades e facilidades de acesso a esses espaços</p>
Corrida de orientação	<p><b>Aulas 19 e 20</b></p> <p>Contextualização sobre corrida de orientação (história, características), experimentação por meio de atividades que vivenciem elementos característicos da modalidade</p> <p><b>Aulas 21</b></p> <p>Saída pedagógica ao Parque da Cidade de Serra, onde os/as estudantes vivenciarão uma “prova” de corrida de orientação. Além da atividade de orientação, os/as estudantes serão incentivados a realizar algumas manobras de <i>parkour</i> e também a vivenciar o <i>slackline</i>. Por fim, faremos uma roda de conversa onde irão refletir e dialogar sobre as experiências vividas durante a saída pedagógica</p>

Quadro 4 – Plano de intervenção pedagógica

(Conclusão)

Temáticas	Aulas – intervenções
	<p><b>Aula 22</b></p> <p>Produção de uma postagem no <i>Padlet</i>, utilizando computadores/<i>chromebooks</i>, com suas reflexões sobre as experiências vivenciadas durante a intervenção pedagógica</p>
Festival de PCAs e lutas	<p><b>Aula 23</b></p> <p>Organização do festival de PCAs e lutas, roda de conversa e vivências para delimitar as atividades que se adequarão à/s turma/s que participarão do festival</p> <p><b>Aula 24</b></p> <p>Festival de PCAs e Lutas</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será processual e formativa, portanto acontecerá ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Consideraremos os trabalhos produzidos pelos/as estudantes ao longo das aulas (<i>posts</i>, <i>slides</i>, vídeos, fotografias, dentre outros), as rodas de conversa, a participação, o envolvimento nas dinâmicas e atividades propostas e a maneira como se relacionam com os/as colegas. A avaliação deve considerar as “[...] dimensões: cognitiva (competências e conhecimentos); motora (habilidades motoras e capacidades físicas); atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à Cultura Corporal de Movimento em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada” (Darido, 2012, p.134)</p> <p>Instrumentos avaliativos realizados/produzidos em aula: rodas de conversa (exposições dialógicas ao final das aulas); observações do professor, devidamente registrada em seu caderno; produções textuais, quadros (produzidos nas aulas-pesquisa); elaboração de desenhos, cartazes e <i>posts/slides</i> colaborativos sobre as reflexões construídas a partir das temáticas (elaborados nas aulas de produção coletiva e colaborativa); fotografias e/ou vídeos realizados pelos/as estudantes. Além disso, os/as alunos/as farão registros e reflexões pessoais em caderno individual, que será disponibilizado pelo professor/pesquisador</p>	

Fonte: Elaborado pelo professor/pesquisador.

## 8.1 DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

Conforme mencionado, a implementação da unidade didática buscou diversificar os conteúdos nas aulas de EF dos/as estudantes participantes. Além

disso, visamos a ampliar o acervo cultural da Cultura Corporal de Movimento e propiciar a inclusão de todos/as nas aulas.

Ao abordarmos as Lutas e as PCAs, estruturamos nossa unidade em três temáticas para cada um desses conteúdos, totalizando seis, todas permeadas pelos eixos apresentados no capítulo anterior. A partir desses eixos, buscamos desenvolver as dimensões sociais, técnicas, culturais, éticas e estéticas das práticas corporais, oportunizando, assim, uma formação ampla aos/às estudantes.

Dado o caráter inédito dessa tematização para o grupo de estudantes, optamos por realizar uma abordagem inicial que buscou proporcionar conhecimentos que serão alicerces para os aprofundamentos desses conteúdos ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Dentro dessa perspectiva, apresentamos as temáticas:

- a) **Temática 1:** “Afinal, o que são lutas?": nesta temática, visamos a apresentar o que são as lutas corporais, tematizando seus aspectos históricos, conceituais e procedimentais e caracterizando e vivenciando as lutas quanto a distância. Além disso, procuramos desconstruir a associação entre lutas-violência e lutas-brigas recorrente no imaginário social e refletir sobre a influência exercida pelas mídias na percepção sobre essa prática corporal;
- b) **Temática 2:** “Lutas, questões de gênero e estereótipos corporais”: impulsionados pelos debates de gênero e do culto ao corpo, buscamos, ao longo dessas aulas, problematizar a invisibilidade e a inserção das mulheres, não só nas lutas, mas também em todas as práticas corporais; os padrões de beleza impostos pelo mercado refletido nas lutas;
- c) **Temática 3:** “Lutas brasileiras”: esta temática tematizou as lutas brasileiras de matrizes indígena e/ou afrobrasileira: capoeira, *huka-huka* e marajoara. Para tal, realizamos um seminário de apresentações que oportunizou o conhecimento sobre essas lutas e a reflexão sobre a influência desses povos na constituição identitária da população brasileira. Além disso, objetivamos problematizar o racismo existente nessas práticas;
- d) **Temática 4:** “O que são as PCAs? Suas possibilidades, potencialidades e o gerenciamento de risco”: nessas aulas introdutórias visamos a contextualizar as PCAs, abordando seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Discutimos suas possibilidades e potencialidades, a sensibilização com os/as estudantes sobre a importância do gerenciamento dos riscos envolvidos

nessas práticas, além de vivenciar o *slackline* como forma de desenvolvimento de aspectos motores;

- e) **Temática 5:** “Práticas Corporais de Aventura e o direito ao lazer”: durante esta temática, procuramos debater sobre o lazer como direito social garantido e como essas ações têm sido concretizadas. Buscamos sensibilizar os/as estudantes sobre as potencialidades do uso, não só das PCAs, mas também de todas as práticas corporais para usufruir do lazer. Para o desenvolvimento da dimensão procedimental, vivenciamos o *parkour*;
- f) **Temática 6:** “Corrida de orientação”: nesta temática, objetivamos contextualizar os aspectos históricos e conceituais da corrida de orientação, além de desenvolver seus elementos característicos. Para vivenciar essa modalidade, realizamos uma saída pedagógica ao Parque da Cidade, localizado no município de Serra-ES, que incluiu uma prova de corrida de orientação, além de reforçar os debates sobre o lazer, e revisitar as experiências dos jogos de lutas e das outras PCAs abordadas.

Ao final de cada temática, os/as estudantes produziram textos, desenhos, cartazes, postagens, quadros e/ou registros no *Padlet* e nos cadernos. Esses materiais subsidiaram a análise dos dados e nos possibilitaram avaliar suas aprendizagens e percepções acerca dos conteúdos desenvolvidos.

O desenvolvimento da unidade didática ocorreu entre junho e setembro de 2024. Devido aos imprevistos causados pela reforma e as peculiaridades da rotina escolar, o plano de intervenção foi constantemente revisitado e reestruturado. Além disso, as considerações feitas pelos/as estudantes, ao final de cada aula, e as reflexões do professor-pesquisador sobre as atividades realizadas e o contexto contribuíram significativamente para aprimorar as ações pedagógicas, assegurando a coerência com os objetivos propostos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O espaço físico disponível foi uma problemática constante para o desenvolvimento das ações. Poucos dias antes do início da intervenção, o refeitório recebeu novas mesas, impossibilitando o seu uso para desenvolvimentos que exigiam maior amplitude motora. Durante as aulas, conseguimos utilizar o pátio externo, mesmo na primeira aula, já que o prédio escolar fazia sombra sobre esse local. No entanto, além de ser um espaço pequeno, apresentava diversos riscos e estava ainda

mais limitado devido à presença de equipamentos/materiais provenientes da obra e da presença de bicicletas, conforme podemos observar na imagem abaixo:

Imagem 13 – Pátio externo e suas problemáticas durante as aulas



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

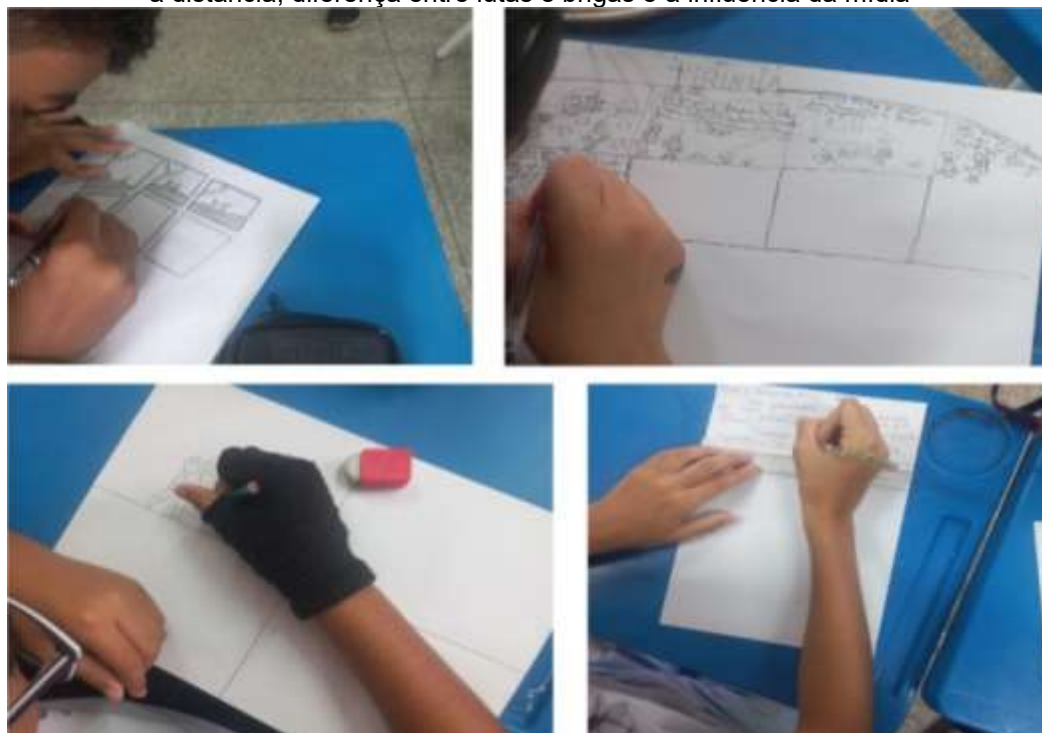
Inicialmente, planejamos encerrar a unidade didática com a realização de uma sala interativa, na qual seriam compartilhados com a comunidade escolar os registros e produções ao longo das atividades. Contudo, o avanço da reforma da quadra, acompanhado da promessa de sua disponibilidade próximo à data prevista de encerramento, levou-nos, em conjunto com os/as estudantes, a optar por um Festival de Lutas e PCAs. Nesse evento seriam promovidas atividades integradas com outros/as alunos/as da unidade de ensino. Entretanto, o prazo estipulado para entrega da reforma não foi cumprido, o que desmotivou os/as estudantes a desenvolver a proposta inicial de encerramento.

## 9 O TRATO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DAS LUTAS

No primeiro momento da unidade didática, trabalhamos com a temática “Afinal o que são lutas?”. Buscamos desenvolver os aspectos que Rufino (2014) considera essenciais que os/as estudantes compreendam sobre as lutas. Sendo assim, proporcionamos o conhecimento sobre as lutas corporais, seus aspectos históricos, conceituais e procedimentais, suas classificações quanto a distância e os elementos comuns a essas lutas. Além disso, procuramos desconstruir a associação, presente no imaginário social, entre lutas e violência, bem como entre lutas e brigas, e promover a reflexão sobre a influência exercida pelas mídias na percepção sobre essa prática corporal. Essas ações foram permeadas pelos eixos “Aspectos históricos e conceituais” e “Mídia, trabalho e consumo”, com o intuito de oportunizar uma formação crítica aos/às estudantes.

Na última ação desta temática, foi planejado que os/as estudantes realizassem uma pesquisa sobre uma classificação de lutas previamente definida, dividida entre as previsíveis e as imprevisíveis, em relação a distância de combate, e sistematizassem suas informações em textos, fotos e/ou vídeos para serem postados no *Padlet* da unidade didática. Entretanto, como a escola estava sem conexão com a internet no dia, optamos por solicitar que expressassem suas percepções sobre os desenvolvimentos realizados nas aulas anteriores por meio de textos, desenhos ou tirinhas produzidas à mão. Para essa atividade, eles/as tiveram liberdade para escolher tanto os temas quanto a forma de organização, podendo trabalhar individualmente, em duplas ou em trios (Imagem 14):

Imagem 14 – Produção de desenhos, tirinhas e texto sobre classificação das lutas quanto a distância, diferença entre lutas e brigas e a influência da mídia



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

É importante destacar que, apesar dessa mudança forçada, as produções resultantes foram extremamente diversificadas e demonstraram grande criatividade dos/as estudantes. Essas produções nos surpreenderam positivamente, pois, até então, não costumávamos utilizar esse tipo de avaliação (desenho, tirinhas e história em quadrinhos) com os/as estudantes dos anos finais do ensino fundamental (Imagem 15). Sempre priorizamos a produção de textos, trabalhos digitais e/ou apresentações de trabalho. No entanto, a partir dessa experiência, pretendemos incorporar esses recursos tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio.

Imagem 15 – Tirinha sobre a diferença entre lutas e brigas produzida pelo estudante Arlindo



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Atualmente, diversos componentes curriculares, em diferentes níveis de escolarização, têm utilizado histórias em quadrinhos, tirinhas e/ou charges para abordar diferentes assuntos pertinentes às aulas (Trevisan; González; Borges, 2020). No que tange à EF, os autores supracitados (2020, p. 3) destacam que as histórias em quadrinhos se configuram como recurso metodológico eficaz “[...] para abordar a dimensão conceitual de conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento”. Ainda segundo esses autores, esse material apresenta grande atratividade por sua linguagem simplificada e divertida, associada a imagens que representam as ações. Essas características tornam a compreensão mais acessível e o aprendizado crítico mais prazeroso (Trevisan; González; Borges, 2020).

Além de serem utilizadas como recurso metodológico para o ensino, autores, como Maldonado *et al.* (2016) e Vieira, Ferreira Neto e Santos (2020), ressaltam a aplicabilidade das histórias em quadrinhos, charges e tirinhas como instrumento de avaliação. Maldonado *et al.* (2016), em relato de experiência sobre a utilização de desenhos, tirinhas e charges como instrumento avaliativo, destacam que as

avaliações, por meio dessas produções, estimulam o posicionamento crítico dos/as estudantes sobre os diferentes temas relacionados com as manifestações da cultura corporal de movimento. Ademais, o uso dessas produções como material pedagógico permite que os/as estudantes reflitam de forma aprofundada sobre esses temas (Maldonado *et al.*, 2016).

Vieira, Ferreira Neto e Santos (2020), por sua vez, investigaram os sentidos atribuídos pelos/as estudantes às experiências de práticas avaliativas. Os autores afirmam que, ao registrar seus conhecimentos por meio de histórias em quadrinhos, os/as estudantes estabelecem uma conexão mais significativa com o processo, uma vez que essas produções são construídas a partir do que vivenciaram.

As reflexões suscitadas pelas produções dos/as estudantes e pela literatura, nos fizeram perceber a potencialidade desse recurso como produção e expressão de conhecimento. Por isso, pretendemos incorporá-lo às estratégias metodológicas que utilizamos nas aulas de EF, com o objetivo de diversificar a prática pedagógica, tornando-a mais lúdica e prazerosa.

Com base em experiências anteriores abordando as lutas, consideramos essencial que a primeira ação a ser realizada seja desconstruir os preconceitos associados a essas práticas. Essa escolha se justifica pela percepção que tivemos desde o momento em que os/as estudantes decidiram abordar as lutas. Percebemos alguns/mas receosos/as, principalmente as meninas, mas também notamos algumas conversas mais animadas, acompanhadas de movimentos fazendo alusão a ações de violência ou à luta como esporte espetáculo. Desde o início, procuramos tranquilizar todos/as, afirmando que grande parte desses medos e preocupações existentes seria desmistificada e que, ao final dessas aulas, eles/as teriam uma visão bem diferente das lutas.

Com esse objetivo, buscamos, inicialmente, compreender a visão que os/as estudantes tinham sobre as lutas e desmistificar a associação entre lutas e violência, bem como entre lutas e brigas, muito presente na sociedade, e a forte influência que as mídias exercem na percepção sobre essa prática.

Para o desenvolvimento dessa ação, utilizamos a análise de imagens e a roda de conversa como estratégias metodológicas. Inicialmente, os/as estudantes citaram as lutas que conheciam para, na sequência, analisar um quadro de imagens indicando

quais eram as lutas nele representadas. Por fim, discutimos um novo conjunto de imagens, que mostrava como as lutas são comumente apresentadas nas mídias.

Entre as lutas mencionadas pelos/as estudantes estavam “*Caratê, jiu-jítsu, kung-fu, taekwondo, muay-thai, boxe, capoeira e esgrima*” (Diário de Campo, 3-6-2024). Alguns/mas estudantes as praticavam fora da escola, enquanto a esgrima foi mencionada pelo aluno Caetano em razão de conhecê-la por meio das aulas de EF em outra unidade de ensino.

No entanto, ao analisar as imagens disponibilizadas, os/as estudantes tiveram dificuldade em determinar se todas as figuras representavam lutas. Durante o diálogo, mencionaram “[...] *luta de brigar, luta de puxar cabelo, brigas de luta*” (Diário de Campo, 3-6-2024).

Essas falas evidenciaram o desconhecimento do grupo sobre o que são lutas e reforçaram a dificuldade em diferenciá-las das brigas. Rufino e Darido (2015) apontam que considerar lutas e brigas como sinônimos é um preconceito comumente vinculado a essas práticas corporais. Os autores ainda observam que essa associação é amplamente influenciada pelos desenhos e filmes, nos quais muitas vezes apresentam as lutas como algo violento.

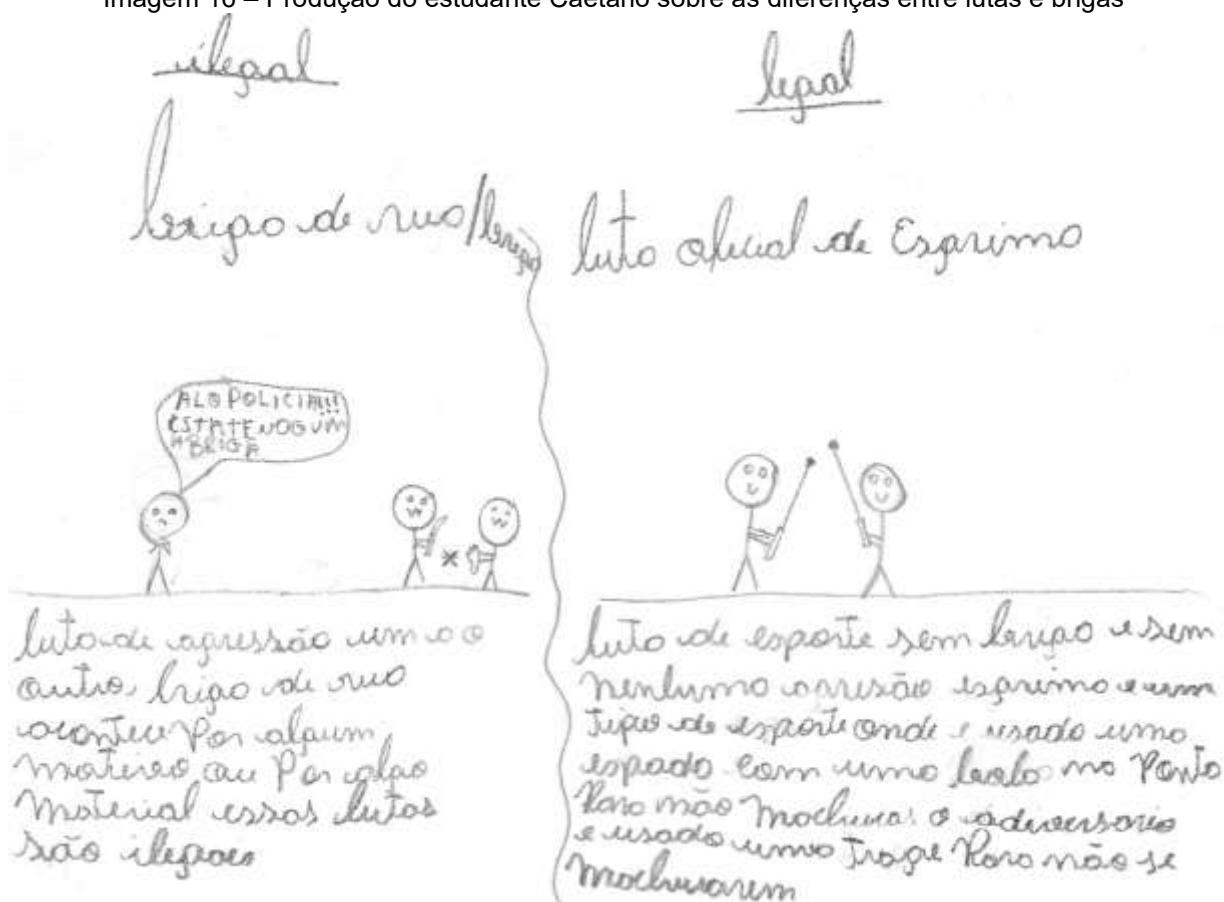
Além dos filmes, o esporte espetáculo e todo o *marketing* que envolve esses eventos reforçam essa visão distorcida. É comum que, nas ações que antecedem o dia da luta, ocorram provocações e trocas de agressões físicas e verbais, como forma de aumentar o apelo comercial do evento, prática bastante comum atualmente nas Artes Marciais Mistas (MMA).

Pudemos também perceber a influência da mídia ao solicitar que os/as estudantes indicassem lutadores e lutadoras profissionais. Um dos nomes mencionados foi Whindersson Nunes, um famoso *youtuber*. Essa indicação tem grande relação com o fenômeno recente de personalidades da internet ou algum lutador profissional ou aposentado se desafiarem como forma de promoção pessoal, tendo em vista angariar novos seguidores.

Antes de tematizar a influência da mídia nas lutas, realizamos um diálogo com os/as estudantes para conceituar o que são as lutas corporais e suas características. Com essa ação, puderam compreender as diferenças não apenas entre as lutas e brigas, mas também o que as distingue das outras representações da cultura corporal de movimento.

No final da primeira temática, os/as estudantes produziram desenhos, textos e tirinhas que representavam suas percepções sobre os temas abordados. Por meio desse material, foi perceptível a compreensão do tema abordado, como fica evidenciado no exemplo da Imagem 16.

Imagem 16 – Produção do estudante Caetano sobre as diferenças entre lutas e brigas



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Além de expressar seus conhecimentos sobre a classificação das lutas quanto a distância e à diferença entre lutas e brigas, a estudante Elis também enfatiza a importância de diferenciá-las. Esse destaque vai ao encontro com um dos aspectos que Rufino (2014, 2018) considera essencial, isto é, que os/as alunos/as compreendam sobre as lutas. Segundo o autor, para que os preconceitos em relação a essa prática sejam mitigados, é essencial que os/as estudantes sejam capazes de diferenciar claramente as características das lutas e o que as distinguem das brigas, evitando, assim, “[...] mal entendidos ou incompreensões sobre estas práticas corporais” (Rufino, 2014, p. 39). Segue a tirinha produzida pela estudante Elis, com sua respectiva transcrição para melhor entendimento do leitor (Imagem 17):

Imagem 17 – Tirinha produzida pela estudante Elis sobre a diferença entre lutas e brigas e a importância de saber diferenciá-las



Legenda:

- 1º Quadro: Sabe qual a diferença entre luta e briga? — Não.
- 2º Quadro: Na briga não tem regras, na luta tem. Porque nas lutas às vezes não pode dar soco, chutes. Veja.
- 3º Quadro: Na porta da escola duas meninas brigam, sem regras.
- 4º Quadro: Mas sabe porque muita gente confunde luta com briga?
- 5º Quadro: Muitas das vezes as pessoas usam golpes de lutas para atingir o adversário, tipo golpes do jiu-jitsu e do judô
- 6º Quadro: No judô tem que agarrar, regras diferentes do boxe. No objetivo das brigas de rua, derrotar o adversário atingindo com ferro.
- 7º Quadro: Já nas lutas tem regras para que você não machuque seu adversário. Para que você derrote sem machucar.
- 8º Quadro: Como tem regras nas lutas de curta distância como o desequilíbrio.
- 9º Quadro: Utilizando somente as mãos sem golpes brutos.
- 10º Quadro: Aprender sobre as lutas e as brigas é importante para todos.

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Importante mencionar que a estudante Elis é acometida por uma deficiência visual em ambos os olhos, a qual faz com que vá diminuindo gradativamente sua acuidade visual, podendo levá-la à cegueira. Durante as aulas, apresenta muita insegurança em suas ações e dificilmente expressa suas percepções. Notamos que a estratégia do desenho permite que a estudante expresse seus conhecimentos de forma rica.

A importância sobre diferenciar lutas e brigas também foi destacada pelo estudante Chico ao avaliar as aulas sobre lutas. O estudante afirmou que as aulas

sobre lutas tiveram uma função primordial, pois ele não sabia diferenciar as lutas e as brigas (Imagem 18):

Imagem 18 – Produção de texto do estudante Chico falando sobre a importância de diferenciar lutas e brigas

Eu achei muito legal as aulas e vivências de lutas, eu gostei de cada aula que o professor passou e deu para aprender muito sobre as lutas, porque antes eu não sabia que existia tantas lutas diferentes, também não sabia diferenciar lutas e brigas.

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Para encerrar essa aula, por meio da análise de imagens, os/as estudantes refletiram e dialogaram sobre como as mídias apresentam as lutas. Ao associar essas imagens com as características das lutas e das brigas, eles/as dialogaram e perceberam como a mídia influencia a percepção popular sobre essas práticas (Figura 2):

Figura 2 – Forma como as lutas são apresentadas nas mídias



Fonte: Elaborada pelo professor-pesquisador utilizando imagens disponíveis na internet.

Essas percepções se refletem nas produções dos estudantes Arlindo e Chico (Imagem 19). Como afirmamos, é essencial que os/as estudantes compreendam a

diferença entre lutas e brigas e também como a mídia influencia a percepção sobre essas práticas.

Imagem 19 – Produções dos estudantes Arlindo e Chico, respectivamente, sobre a influência das mídias nas percepções sobre as lutas

Neste filme, vemos o que representa ser uma luta. Mas não é. Uma luta tem regras, como não acertar a cabeça, já o filme não apresenta regras.  
\*Então isso é uma briga, não uma luta



Como as lutas são apresentadas para nós

As lutas é apresentada para nós como algo ruim, mas na verdade é algo essencial para a defesa pessoal e para defender pessoas que você ama ou qualquer outra pessoa na rua em situações de perigo ou até de um assalto.

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Além disso, o estudante Chico trouxe outros vínculos comuns às lutas, como o desenvolvimento da defesa pessoal, um motivo frequente citado por pessoas que procuram essas práticas corporais. Segundo Akilian (2009, *apud* Oliveira; Silva, 2018), em sua pesquisa sobre os motivos que levam pessoas a procurar academias de lutas, além da autodefesa, outras razões comuns incluem: melhorar a saúde, aumentar a autoestima, perder peso ou para aliviar as tensões do dia a dia. Esses outros vínculos também são mencionados pelas estudantes Gal e Marisa (Imagem 20):

Imagem 20 – Produção das estudantes Gal e Marisa sobre a diferença entre lutas e brigas

Sobre as lutas que nós já conhecemos. A causa da maioria das brigas (praticamente todas) é a raiva e o ódio, que acabam causando dores desnecessárias, nas lutas não tem uma rivalidade tão grande para causar ódio, normalmente é pela arte ou para aliviar o estresse como uma forma de terapia, ou pelo fato de ser uma arte marcial. Não são somente as lutas que aliviam o estresse, mas sim, praticar atividades físicas ou outros tipos de coisa).

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Essas produções demonstram um papel fundamental que as aulas de EF devem propiciar aos/as estudantes, indo além do saber fazer. González e Fensterseifer (2010) argumentam que as aulas de EF devem proporcionar a oportunidade de desenvolver uma compreensão crítica da Cultura Corporal de Movimento, a fim de que os/as discentes possam apreender os diversos sentidos e significados atribuídos às práticas corporais em diferentes contextos, bem como sua interconexão com o mundo atual.

Nas duas aulas seguintes, retomamos a contextualização sobre as lutas corporais, abordando seus aspectos históricos e vivenciando, por meio dos jogos de lutas, as características elementares comuns às lutas, como regras, imprevisibilidade e previsibilidade das ações, o alvo personificado no corpo do oponente, a oposição direta, o enfrentamento físico, as ações de ataque e defesa simultânea (Rufino, 2014, 2018). Também discutimos sobre o tema para que os/as estudantes compreendessem e reconhecessem as características presentes nas lutas em relação as distâncias de combate, como a curta e a média.

Ressaltamos que, inicialmente, havíamos planejado abordar também as lutas de longa distância nesse momento. Porém, devido ao ritmo de desenvolvimento das atividades, especialmente na segunda aula, optamos por focar essa classificação na segunda temática.

Para o desenvolvimento dessas aulas, utilizamos a quadra e o pátio externo, além de materiais, como giz, bexiga, tiras de TNT e barbante. Essa foi a única aula da unidade didática em que conseguimos usar a quadra, pois, durante esse dia, a empresa que executava a obra de reforma do espaço alocou diversos objetos para dar continuidade à reforma no dia seguinte (Imagem21):

Imagem 21 – Estudantes realizando jogo de luta de curta distância



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Durante as aulas, os diálogos aconteceram não apenas no início, mas também durante e ao final das atividades. O objetivo dessas interações foi promover a construção do conhecimento de forma dialógica entre professor e estudantes, tornando o aprendizado mais significativo. Nesse sentido, concordamos com Vilete (2024, p. 82), pois “[...] devemos estabelecer conexões para potencializar o processo de ensino aprendizagem”. Assim, durante as aulas, não apenas dessa temática, foram criados momentos em que os/as estudantes puderam se expressar e refletir sobre as suas percepções referentes aos conteúdos abordados.

Ressaltamos que o ensino das dimensões do conteúdo não ocorre de forma dissociada. Durante todo o processo da unidade didática, os/as estudantes rememoram conhecimentos adquiridos em experiências anteriores. Como ressalta Darido (2012, p. 54), “[...] não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfase em determinadas dimensões”.

Na primeira aula, abordamos os jogos de lutas que desenvolviam os elementos comuns aos combates de curta distância. Nessas atividades, os/as estudantes

puderam vivenciar e compreender não apenas noções comuns a todas as lutas, mas também as ações de equilíbrio e desequilíbrio, força e resistência, e a exclusão do espaço. Enfatizamos que optamos por atividades que permitissem a participação simultânea de todos/as, já que esse formato proporciona maior receptividade entre aqueles/as estudantes que não costumam realizar as práticas em razão da exposição, como defendido por So, Martins e Betti (2018). Contudo, decidimos não incluir, nesse momento, atividades que visavam às quedas, devido à quantidade insuficiente de materiais de segurança para tal ação, como tatames e/ou colchonetes.

No uso das linhas da quadra, os/as estudantes tinham que desequilibrar o/a oponente, fazendo-o/a retirar os dois pés da linha. Para a segunda atividade, desenharam pequenos círculos na quadra, onde tinham que ficar com um dos pés e precisavam se opor fazendo o/a oponente retirar o pé desse círculo. Na última atividade da aula, realizamos um mini sumô. A imagem abaixo ilustra os respectivos jogos de lutas realizados.

Imagem 22 – Jogos de lutas de curta distância



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Durante a execução das atividades, os/as estudantes agruparam-se de forma generificada, uma prática muito comum durante todas as ações desenvolvidas na unidade didática. Destacamos que, em quase todo o processo, esses agrupamentos foram deliberados por eles/as. No entanto, à medida que incentivamos a troca de oponentes, surgiram embates entre estudantes do sexo oposto. Essa situação foi atípica, pois, em outras ocasiões em que abordamos o tema lutas, precisamos solicitar diretamente que realizassem embates com pessoas de outro sexo. Entretanto, nesse momento, nem todos/as se propuseram vivenciar essa experiência (Imagem 23):

Imagem 23 – Jogos de lutas com o sexo oposto



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Na roda de conversa ao final da aula, discutimos esse tema com os/as estudantes, que justificaram que essa escolha se dava pela afinidade. Porém, as alunas Nara e Pitty apontaram outros motivos, como evidencia o trecho abaixo do diário de campo:

*Muitas meninas não fazem com os meninos, pois caso elas percam, vão ficar falando que as meninas não têm força suficiente para ganhar dos meninos (Estudante Nara, diário de campo, 11-6-2024).  
Os meninos têm medo de serem humilhados por perder para menina (Estudante Pitty, diário de campo, 11-6-2024).*

Essas falas refletem a construção social de gênero, na qual “[...] as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo têm um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais” (Souza Júnior, 2020, p. 155). Ou seja, desde cedo, os meninos são incentivados a executar movimentos que exigem maior ousadia física ou força, enquanto as meninas são relegadas às brincadeiras domésticas, simulando afazeres do papel feminino. Em razão disso, os meninos costumam ter maiores êxitos nos movimentos que exigem maior audácia. Portanto, para reduzir essa desigualdade, cabe às aulas de EF oportunizar a todos/as o acesso às diferentes representações da cultura corporal de movimento, além de levá-los/las a refletir criticamente sobre essas construções, a fim de criar uma sociedade mais justa e igualitária.

Não aprofundamos essa temática nesse momento, pois seria abordada com mais profundidade em outra situação. No entanto, mesmo assim, a estudante Nara demonstrou um pensamento de valorização das mulheres: “*Não tem nada de*

*humilhar, homem e mulher é a mesma coisa, é só o sexo que é diferente”* (Diário de campo, 11-6-2024).

Na aula dedicada às lutas de média distância, os/as estudantes puderam vivenciar os seus elementos característicos, como a agilidade, a estratégia de ataque e defesa, a finta, a esquiva e a precisão. Para isso, realizamos duas atividades. Na primeira, eles/as amarraram um balão em um dos pés. O objetivo era estourar o balão do/a oponente. Na segunda, cada estudante colocou duas tiras de TNT na cintura, e o objetivo era retirar as duas tiras do/a adversário/a primeiro (Imagem 24).

Imagem 24 – Jogos de lutas de média distância



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Além de vivenciar esses elementos, os/as estudantes demonstraram sua compreensão nas rodas de conversa durante as aulas.

[...] reuni os/as estudantes novamente e perguntei sobre quais elementos pertencentes às lutas eles estavam experimentando. Responderam que era *'desequilíbrio'* e *'força'* (Diário de campo, 11-6-2024).

Iniciei o diálogo sobre a aula perguntando aos/às estudantes quais elementos das lutas foram desenvolvidos naquelas atividades. Os/as estudantes responderam *'base'*, disse que estava presente, mas não era tão preponderante quanto outras, que foram desenvolvidas. Após uma pausa, o estudante Zeca falou *'velocidade'*. Falei que tem a ver com isso, mas o termo correto era *'agilidade'*. Na sequência, a estudante Zélia acrescentou *'estratégia de ataque e defesa'* (Diário de campo, 14-6-2024).

Também evidenciaram a compreensão das características das lutas quanto à distância por meio das produções realizadas no final da temática (Imagem 25):

Imagem 25 – Produções da estudante Elza e do Zeca, respectivamente, sobre a classificação das lutas em relação a distância.



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

As produções realizadas evidenciam que, mesmo vivenciando as lutas (saber fazer), eles/as também desenvolveram os saberes conceituais e atitudinais sobre elas (saber sobre o fazer e saber ser). Além disso, as falas e as produções realizadas evidenciam alguns dos aspectos que Rufino (2014) elenca como essenciais para que os/as estudantes compreendam sobre as lutas. Segundo o autor, o desenvolvimento desses aspectos visa à ampliação do conteúdo e auxilia na desconstrução dos preconceitos existentes sobre ele. Sendo assim, os/as estudantes passam a compreender as práticas corporais para além do saber fazer, reconhecendo sua multiplicidade de significados.

Embora todos/as os/as estudantes tenham participado das vivências, houve algumas participações que Oliveira e Daólio (2014) classificam como flutuantes. De acordo com os autores, os/as estudantes que se enquadram nessa categoria participam das atividades propostas, mas sem grande ênfase e, frequentemente, interrompem a prática para conversar ou realizar outras ações que não estão relacionadas com o desenvolvimento da aula (Imagem 26):

Imagem 26 – Pedacinhos flutuantes



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

O espaço inapropriado para realização das atividades pode ter sido um dos fatores que corroboraram para essa atitude dos/as estudantes, pois, além da grande preocupação com possíveis acidentes devido aos “obstáculos presentes” ou aos embates de outras duplas, havia também uma certa dispersão, ou até vergonha, com pessoas que passavam ou por estudantes curiosos/as de outras turmas que se aproximavam para observar. Importante ressaltar que, no diagnóstico apresentado no Capítulo 7, alguns/mas estudantes indicaram ter vergonha do corpo.

Segundo Goldenberg (2011), a vergonha em relação ao corpo está diretamente ligada à insegurança provocada pela imagem de corpo “perfeito” propagada pela mídia, um padrão que a maioria das pessoas não conseguem alcançar. Na sociedade contemporânea, as redes sociais desempenham um papel importante na propagação de informações, e os/as adolescentes, como consumidores assíduos dessas plataformas, são intensamente expostos a essas tendências (Lira *et al.*, 2017).

Nesse contexto, Lira *et al.* (2017) realizaram um estudo para analisar a relação entre a influência da mídia e o uso das redes sociais na percepção da imagem corporal de adolescentes do sexo feminino. Embora a mídia por si só não seja o único fator que influencia a insatisfação corporal, os resultados apontaram que ela parece ser o principal elemento. As autoras observaram que quanto maior foi o tempo de utilização das redes sociais diariamente, maior foi o índice de insatisfação com a imagem corporal. Esse dado evidencia que essas jovens são mais vulneráveis à influência dos

padrões de beleza estabelecidos pelas mídias, principalmente aqueles advindos das redes sociais (Lira *et al.*, 2017).

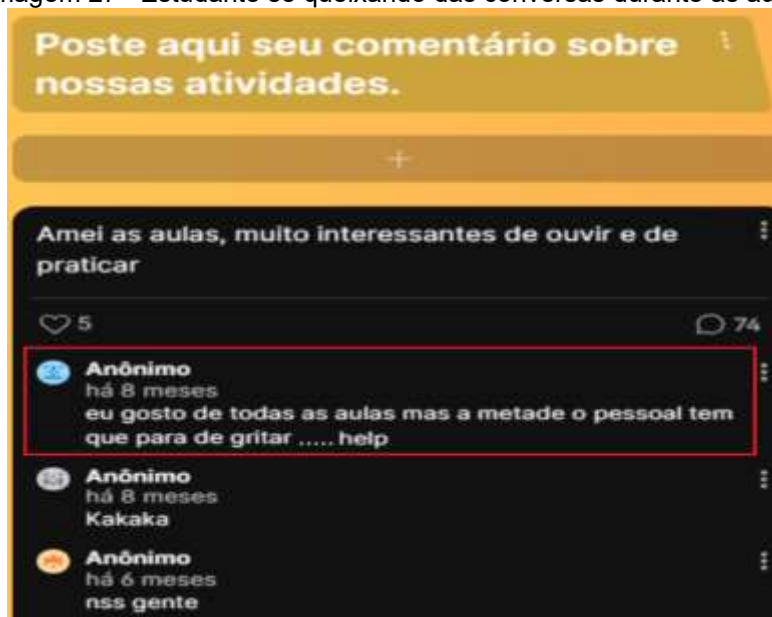
Como afirmamos, a vergonha é um dos fatores que levam estudantes a não participar da aula. Sendo assim, essas outras pessoas alheias à aula podem ter influenciado esses/as estudantes flutuantes. Esse episódio reflete alguns desafios recorrentes de nossa prática docente, como a falta de espaços apropriados, a recusa em participar vinculada à vergonha, a dificuldade para motivar e/ou falta de interesse dos/as estudantes em participar das aulas.

Outra questão que nos incomodou ao longo da unidade didática foram as constantes conversas durante os momentos de diálogo, em que os/as estudantes pareciam não demonstrar interesse na aula. Em muitas ocasiões, a conversa não tinha relação com o conteúdo trabalhado:

Durante os momentos de diálogo, alguns grupos de estudantes ficaram conversando ou dispersos (Diário de campo, 11-6-2024). Apesar de ser um tema que chamou a atenção de muitos/as estudantes, ainda observo estudantes constantemente conversando, sem prestar atenção no desenvolvimento da aula (Diário de campo, 21-6-2024).

Essa questão também foi apontada por um/a estudante no *Padlet*. Conforme destacado na imagem abaixo, esse/a aluno/a aproveitou o espaço de comentários sobre as aulas para manifestar sua insatisfação em relação ao barulho produzido pela conversa da turma (Imagem 27):

Imagem 27– Estudante se queixando das conversas durante as aulas



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Como mencionado, a turma tende a extrapolar com conversas, o que nos faz questionar como lidar com essa situação. Um alento é que, apesar disso, muitos/as conseguem entregar trabalhos condizentes com as atividades propostas, além de todos/as participarem das vivências.

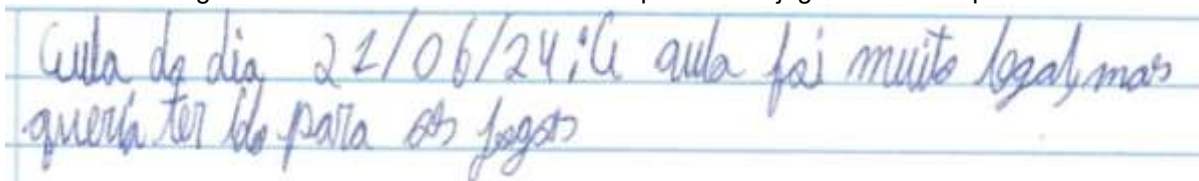
Darido, González e Ginciene (2020) apontam que a abordagem de assuntos/conteúdos novos desperta o interesse dos/as discentes. Essa potencialidade foi evidenciada pela estudante Carolina durante o diálogo no final da aula sobre lutas de curta distância “*É muito legal conhecer coisas novas*” (Diário de campo 11-6-2024).

Mas, refletindo como professor, vemo-nos numa encruzilhada, pois, mesmo abordando conteúdos novos e de maneira diversificada, como atrair a atenção e/ou interesse de todos/as?

Historicamente, a EF se constituiu como uma disciplina que privilegia o saber fazer em detrimento dos outros conhecimentos provenientes da cultura corporal de movimento (González; Fensterseifer, 2010). As aulas de EF desses/as estudantes eram caracterizadas pelo desinvestimento pedagógico, nas quais escolhiam as atividades que realizavam. Além disso, raramente as aulas eram dedicadas ao desenvolvimento das dimensões conceitual e/ou atitudinal. Quando tais momentos surgiram, foram percebidos como enfadonhos, conforme relataram os próprios/as estudantes.

Nesse contexto, o desenvolvimento da unidade didática representa um processo de ruptura com essa cultura escolar. As aulas de EF para esses/as estudantes incluem uma variedade de momentos e ações diferenciadas que não faziam parte de suas práticas habituais. Essa transição não ocorre de maneira espontânea, mas de forma gradual. Assim, é comum que haja resistências, negações e/ou lamentações por parte dos/as alunos/as, como evidencia o relato do estudante Tim (Imagem 28)

Imagem 28 – Estudante Tim lamentando por não ter jogado totó ou fliperama



Culpa do dia 22/06/24: a aula foi muito legal, mas queria ter ido para os jogos

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

As conversas constantes durante os momentos de diálogos e/ou desatenção dos/as estudantes podem se constituir como forma de eles/as resistirem a esse processo de ruptura. Diante dessa situação o/a professor/a não pode se acomodar ou simplesmente ceder às pressões. Pelo contrário, é fundamental identificar as possíveis motivações dessa resistência.

Nesse sentido, Altoé (2020), em sua proposta de intervenção pedagógica repensando a dança como conteúdo no ensino médio, aponta que a conversa particular é uma estratégia eficaz não apenas para identificação das possíveis motivações, mas também facilita a aproximação com esses/as estudantes. Segundo a autora, por meio dessas conversas, os/as professores/as demonstram que se importam com o não envolvimento deles/as nas aulas além de algumas justificativas só se revelarem nessa interação.

Assim, cabe ao/à professor/a enfrentar essas resistências de maneira propositiva, buscando se aproximar dos/as estudantes, fortalecer vínculos e criar um ambiente acolhedor. Nesse processo, é essencial evidenciar a relevância dos conteúdos propostos, promovendo o engajamento e ampliando as possibilidades educativas nas aulas de EF.

Apesar dos desafios enfrentados, consideramos que a primeira temática atingiu os objetivos propostos. Os/as estudantes não apenas participaram das vivências, mas também demonstraram uma compreensão crítica dos conteúdos para além do saber fazer, como evidenciado pelas produções realizadas. Embora algumas participações tenham sido flutuantes, todos/as se engajaram nas atividades.

## 9.1 LUTAS, QUESTÕES DE GÊNERO E ESTEREÓTIPOS CORPORAIS

Na segunda temática, buscamos fomentar o pensamento crítico acerca dos debates sobre o gênero nas lutas e em todas as práticas corporais, e ainda sobre os padrões estéticos estabelecidos pela sociedade. Esses desenvolvimentos foram atravessados pelos eixos “Questões de gênero e étnico-raciais” e “O corpo, práticas corporais e sociedade”.

As duas primeiras aulas da temática ocorreram no laboratório de informática. Utilizamos os recursos didáticos *data-show* para exibição dos vídeos e computadores com acesso à internet para realização de pesquisas.

Ao tratar da questão de gênero, procuramos sensibilizá-los/as para o fato de que a perspectiva de gênero, masculino e feminino, não é naturalmente dada, mas sim determinada por construções culturais, sociais e históricas (Goellner, 2005). Discutimos como essas construções se refletem no desenvolvimento não só das lutas, mas também de todas as práticas corporais.

Para introduzi-los/as na temática, os/as estudantes apreciaram uma peça publicitária norte-americana da marca de absorventes *Always*<sup>47</sup>, disponível no *Youtube*, intitulada “O que significa para você fazer algo tipo menina?”. O vídeo aborda a percepção social relacionada com as meninas realizando práticas corporais, sugerindo que elas não são capazes de praticar as ações motoras de forma eficaz. Nele, jovens mulheres, um homem jovem e um menino de doze anos são solicitados a executar movimentos como, “corra como uma menina”, “lute como uma menina”, “lance como uma menina”. Todos/as executam essas ações de forma pejorativa. Em seguida, pediram a algumas meninas, entre oito e dez anos, que executassem as mesmas ações. A execução dessas meninas foi realizada com empenho e eficácia, de forma totalmente distinta das anteriores. Após os/as primeiras pessoas envolvidas visualizarem, expuseram a reflexão “Quando fazer algo ‘tipo menina’ se tornou um insulto?”, seguida de “A confiança de uma menina diminui durante a puberdade”.

Assim, solicitaram que as jovens mulheres refletissem sobre como usar o “tipo menina” em forma de insulto/desprestígio afeta a autoestima das meninas. Dessa forma, elas refizeram as ações. A peça finaliza com a mensagem “Vamos transformar ‘tipo menina’ em coisas incríveis”, incentivando os espectadores a valorizar as mulheres.

A turma acompanhou atentamente o vídeo e, no final, algumas estudantes demonstraram grande fascínio pela mensagem: “Ao final da execução algumas estudantes (Marisa e Pitty) exclamaram: ‘*Que mensagem irada!*’” (Diário de campo, 21-6-2024).

Após a exibição, dialogamos sobre o tema abordado e, embora a peça publicitária retratasse a realidade de outro país, foi praticamente consenso na turma

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ll1ejALieqU>

que essas ações também ocorrem em nossa realidade e que são constantemente utilizadas para depreciar as meninas/mulheres: “A estudante Alcione disse que constantemente os meninos usam essas falas como forma de diminuir os outros, principalmente quando estão jogando algo” (Diário de campo, 21-6-2024).

Um estudante, entretanto, discordou, afirmando que não visualizava alguém fazendo algo do tipo. Essa posição causou uma discussão mais acalorada na sala:

O estudante informou que ele não achava parecido, pois, no dia a dia dele, não observa essas situações. Na sequência, a estudante Iza o indagou perguntando: ‘*Então por que, no desfile de carnaval na escola, você se vestiu de mulher com roupa curta e ficou rebolando?*’ Nesse momento houve um alvoroço na turma, no qual, principalmente as meninas concordaram com a fala da colega. O estudante Arnaldo ficou sem resposta (Diário de campo, 21-6-2024).

Esse episódio ilustra como as construções sociais de gênero se naturalizam e passam despercebidas por alguns. Nesse momento, procuramos sensibilizar a turma lembrando que nossas ações/opiniões são influenciadas por ensinamentos de diversas instituições, como as escolares e religiosas, porém os conteúdos e finalidades desses ensinamentos podem ser extremamente distintos (Rigoni; Daólio, 2016). Dessa forma, é essencial que a EF na escola seja capaz de proporcionar a experiência e a reflexão crítica necessária para que o/a estudante possa tomar decisões ou agir mediando os ensinamentos dessas instituições, tornando-se mais autônomo em relação à construção de sua própria trajetória (Rigoni; Daólio, 2016).

Em seguida, exibimos a peça publicitária “*Invisible players*”<sup>48</sup>, produzida pelo canal esportivo *ESPN Woman Brasil*, também disponível no *Youtube*, que aborda a invisibilidade das mulheres nos esportes. No vídeo, diversos espectadores/as responderam quais atletas estavam realizando as ações esportivas (futebol, basquete e surfe). Esses lances estavam com cores disformes, sem demonstrar quem estava realizando. Dentre as respostas, não houve mulheres citadas e, para surpresa de todos/as, os lances foram realizados por atletas mulheres. Ao fim do vídeo, ele traz uma mensagem: “Você pode até saber sobre esportes, mas se não acertou as respostas, você precisa aprender mais sobre o poder da mulher”.

Durante a execução do vídeo, incentivamos os/as estudantes a indicar qual o/a atleta que eles/as achavam que estava realizando aquele movimento:

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqjo>

Durante a execução do vídeo praticamente todos/as estudantes responderam como o próprio vídeo, sem citar mulheres. Apenas a estudante Nara indicou a Marta, no vídeo do futebol (Diário de Campo, 21-6-2024).

Essa invisibilidade, constatada tanto pelo vídeo quanto nas respostas dos/as estudantes, é apenas um dos reflexos da marginalização histórica do papel feminino na sociedade. Segundo Louro (2007), a segregação social, política e esportiva a que as mulheres foram historicamente submetidas resultou em ampla invisibilidade. No que tange às práticas esportivas, Goellner (2005b) destaca que a inserção das mulheres nos eventos esportivos aconteceu muito após a dos homens. A inclusão do boxe feminino nos Jogos Olímpicos é um exemplo claro desse processo. A modalidade masculina é disputada desde as Olimpíadas de 1904, em Saint Louis, nos Estados Unidos, já a feminina teve sua primeira disputa em Londres, em 2012.

Com o objetivo de exemplificar e aprofundar a percepção sobre essa invisibilidade, pedimos que os/as estudantes indicassem lutadores e lutadoras que conheciam: “Sobre os lutadores, citaram Popó (Acelino Freitas, ex-boxeador) e Whindersson Nunes (*Youtuber*), mas não conheci nenhuma lutadora” (Diário de campo, 21-6-2024).

Os/as estudantes não citaram mulheres lutadoras. Goellner (2005b) explica que, para além da falta de apoio, a aproximação entre os discursos culturais de masculinização da mulher e a ideia naturalizada de que a feminilidade deve estar diretamente ligada à beleza reforçam a invisibilidade das mulheres e reiteram o discurso de privação das mulheres em algumas modalidades esportivas como as lutas.

Além da invisibilidade das mulheres, especificamente nas lutas, notamos também uma forte influência da mídia nas indicações, o que é motivado pelo movimento recente de espetacularização das lutas, no qual (sub)celebridades das redes sociais se desafiam, ou desafiam um lutador, visando à conquista de novos seguidores/as ou com a intenção de monetizar seus vídeos.

Não havendo indicação de lutadores profissionais recentes, solicitamos que pesquisassem nomes de lutadores/as de MMA e de boxe. Após elencarem alguns nomes, pedimos que procurassem o valor recebido em premiação pelos/as lutadores/as de MMA: o irlandês Connor McGregor e a brasileira Amanda Nunes, detentora de dois cinturões do *Ultimate Fight Championship* (UFC). No boxe: o

americano Floyd Mayweather e a brasileira Beatriz Soares, que ganhou o campeonato mundial em 2023.

De acordo com as informações encontradas por eles/as Amanda Nunes recebeu 2 milhões, e o McGregor 30 milhões. Depois pedi que procurassem no boxe. Informaram que a Beatriz Soares (campeã mundial em 2023) ganhou 100 mil, enquanto isso o Floyd Maywaether ganhou 100 milhões. Os/as estudantes ficaram incrédulos com as diferenças dos montantes das premiações, e começaram a perguntar o porquê dessa situação (Diário de campo, 21-6-2024).

A disparidade demonstrada na rápida pesquisa realizada pelos/as estudantes é resultado de uma construção histórico-cultural patriarcal. Para explicar melhor esse contexto, apoiamo-nos em Goellner (2005) ao afirmar que as condições de acesso e participação das mulheres, em comparação com as dos homens, no campo das práticas corporais e esportivas, sempre foram distintas. A autora acrescenta que essa distinção se materializa na visibilidade conferida pela mídia, nos valores dos prêmios atribuídos aos vencedores e vencedoras de competições esportivas, entre outras.

Diante dos questionamentos dos/as estudantes, realizamos algumas provocações, conforme evidencia o trecho extraído do diário de campo.

Quantos jogos/partidas entre mulheres vemos na TV aberta semanalmente? Quantos comerciais vocês veem com mulheres atletas sendo a garota propaganda? Quais são os comentários que vemos ou escutamos quando uma atleta comete uma falha? São iguais aos referidos às falhas masculinas? (Diário de campo, 21-6-2024).

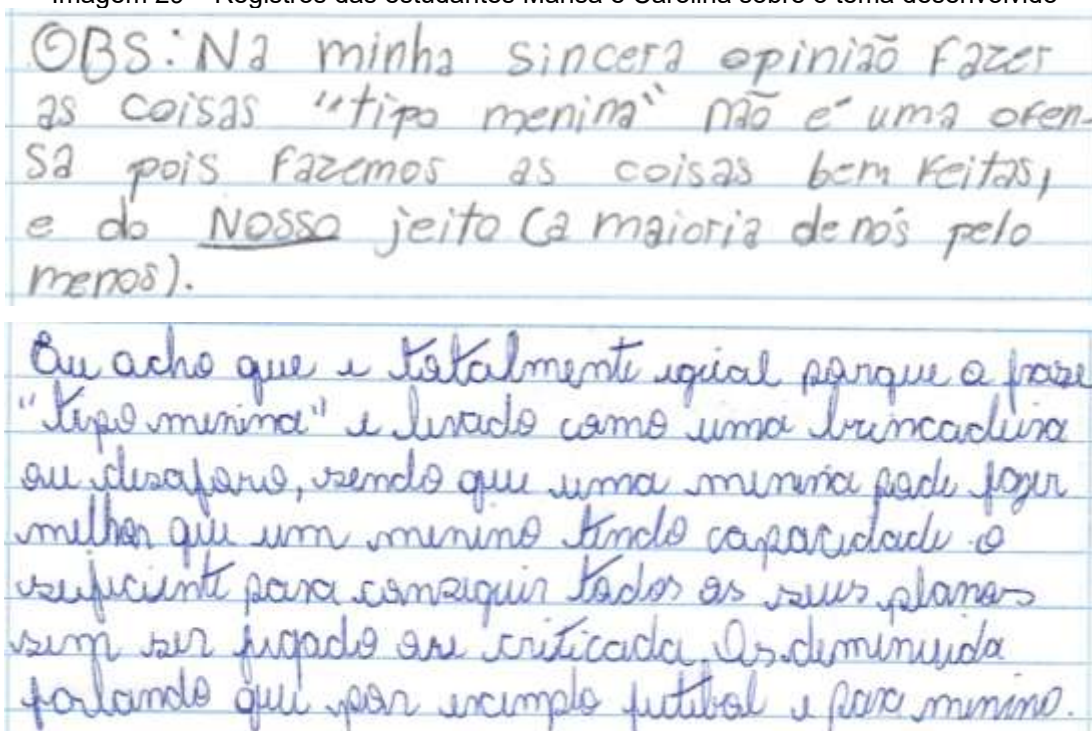
Essas provocações tiveram como objetivo levá-los/as a refletir sobre como a mídia busca moldar e condicionar nossas concepções. Nesse sentido, Goellner (2007) afirma que o esporte, como território construído e dominado por homens, contribui para a produção e reprodução das desigualdades e diferenciações presentes na sociedade. Além disso, a visibilidade conferida a eles pela mídia assume grande relevância em uma sociedade que valoriza o espetáculo, o consumo, a estética, a juventude e a produtividade (Goellner, 2007). Dessa forma, por meio dessa invisibilidade atribuída às mulheres no esporte, busca-se legitimar os ideais patriarcais.

Para encerrar a aula, propusemos uma última provocação, incentivando os/as estudantes a refletir sobre as ações que podemos realizar para aumentar a visibilidade das mulheres nos esportes. As principais respostas foram: “*Seguir/curtir os perfis das*

atletas”, “Pedir nas transmissões para passar o feminino”, “Quando passar na TV, todos assistirem” (Diário de campo, 21-6-2024).

Essas respostas revelam ações simples que podem impulsionar essa visibilidade, especialmente em uma sociedade na qual as redes sociais têm grande influência. Ações de engajamento e popularidade costumam gerar efeitos positivos. Além das soluções levantadas por eles/as, a sensibilização, como a realizada na aula, também cria grandes possibilidades de mudança e produção de autonomia. Ao desenvolverem uma leitura crítica sobre as construções e condicionamentos sociais, os/as estudantes se tornam capazes de realizar ações que promovam uma sociedade mais justa e igualitária, como evidenciado pelos registros realizados no caderno pelas estudantes Marisa e Carolina após a aula (Imagem 29):

Imagem 29 – Registros das estudantes Marisa e Carolina sobre o tema desenvolvido



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

O tema central da segunda aula dessa temática foi “Os corpos nas lutas”. Para abordar o assunto, baseamo-nos no entendimento de Damico e Meyer (2006), que afirmam que, em nossa sociedade, a forma física, o estilo de vida e a aparência predominam na classificação e hierarquização dos indivíduos/as, determinando ascensão social e afetiva, refletindo também no direito de acesso às práticas corporais. Assim, ao dialogar com a percepção sobre os corpos dos lutadores/as,

buscamos sensibilizar os/as estudantes quanto à forma como o mercado impõe seus padrões estéticos, bem como sobre a influência dessa imposição no imaginário social, que afeta o acesso não só às lutas, mas também às práticas corporais em geral.

A pergunta geradora do debate foi: “Como são as pessoas que praticam lutas, como são esses corpos?”. As primeiras respostas incluíram: “*Tem que ser forte*”, “*Bombado*”, “*Musculoso*” (Diário de campo, 24-6-2024). Após algum tempo, os/as estudantes acrescentaram que, para lutar é preciso ser ágil.

Diante das respostas, propusemos que realizassem uma breve pesquisa de imagens de lutadores/as profissionais (Imagem 30). A opção pela pesquisa de imagens se dá pelo fato de causarem mais impacto do que um texto escrito, pois, por meio delas, é possível produzir ideias de maneira mais rápida, além de serem utilizadas pela mídia para construir subjetividades (Rigoni; Nunes; Fonseca, 2017).

Imagem 30 – Pesquisa de imagens na internet sobre lutadores/as



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Após analisarem as imagens, as principais respostas elencadas por eles/as foram “*O corpo magro e forte*” e “*O corpo masculino*” (Diário de campo, 24-6-2024). Além da invisibilidade da mulher nas lutas, abordada na aula anterior, essas observações refletem os padrões estéticos estabelecidos pela sociedade. De acordo com Betti (2001), na sociedade contemporânea, as mídias são as principais fontes de produção e disseminação de formas simbólicas e construção de sentidos. Nessa esteira, Damico e Meyer (2006, p.105) acrescentam que essas ações “[...] constituem

um conjunto de relações de saber-poder que produz nossas múltiplas formas de ser e de estar no mundo”. Em relação à forma física, o estilo de vida e a aparência, o mercado reforça o ideal de corpo belo como magro e musculoso, utilizando-se de imagens de modelos, atletas e/ou atores/atrizes.

Damico e Meyer (2006) também alertam que os padrões de beleza difundidos pela mídia mercadológica podem gerar uma série de distorções sobre a autoimagem corporal. Os autores apontam que, por vezes, essas interpretações sobre a imagem corporal ocasiona a incessante busca pela forma física, devido à compreensão de que é necessário atingir esses padrões para ser aceito pela sociedade, além de interferir no imaginário de que certas práticas corporais não são apropriadas para determinados corpos.

Nesse contexto, Chaves *et al.* (2015, p. 2, grifo dos autores) alertam que a absorção das informações midiáticas não pode se dar numa perspectiva inocente e alienante, na qual “[...] o aluno é apenas um receptor passivo das ‘verdades’ difundidas na mídia”. Por isso é essencial problematizar essas questões nas aulas de EF, levando os/as estudantes a promover uma leitura crítica sobre essa influência da mídia e a consequente mercantilização do corpo.

Com o objetivo de que os/as estudantes refletissem sobre a invisibilidade dos outros corpos, indagamos se, nas lutas profissionais, só tínhamos esse padrão demonstrado pela pesquisa.

Nesse momento, perguntei para a turma: ‘A luta é só para esse padrão corporal?’ Os/as estudantes informaram que não. O estudante disse Raul ‘*Tem aquela luta que luta os caras gordão*’. O estudante Arnaldo acrescentou ‘*É mesmo o sumô, mas também tem umas lutas que tem os caras magrinhos*’ (Diário de campo, 24-6-2024).

Essas colocações evidenciam que os/as estudantes reconhecem a diversidade corporal no que tange à forma nas lutas. Acrescentamos que, em uma mesma modalidade de luta há “espaço” para todos os tipos de corpos, como destacou o estudante Raul: “*Nas lutas tem os pesos de cada um, e só pode lutar com a pessoa do mesmo peso*” (Diário de campo, 24-6-2024). Para ilustrar, propusemos uma pesquisa sobre as classificações de peso no judô e, em seguida, a análise de imagens de atletas em suas respectivas categorias (Imagem 31):

Imagem 31 – Pesquisa na internet sobre categorias de peso e o perfil corporal desses/as lutadores/as



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Para ampliar a reflexão, questionamos quais eram os discursos comuns na sociedade sobre as mulheres lutadoras ou sobre o corpo delas.

Na sequência, perguntei sobre o que normalmente se fala sobre as lutadoras profissionais, ou sobre o corpo delas. A estudante Marisa disse: *'Sapatão'* e foi acompanhada da estudante Zélia: *'Mulher-macho'*. O estudante E disse: *'Fica com o corpo igual homem'*. A Estudante Nara ponderou: *'Professor, o pessoal fala isso, mas tem uma menina, da minha rua, que faz luta que tem um corpão, com umas pernas!'*. Nesse momento, contextualizei com a turma que há um discurso impregnado na sociedade que busca masculinizar as mulheres que realizam práticas corporais estereotipadas como masculinas, que é o caso do futebol e das lutas. A estudante Pitty disse: *'É mesmo, o pessoal fica falando que a menina que gosta de jogar futebol é sapatão'* (Diário de campo, 24-6-2024).

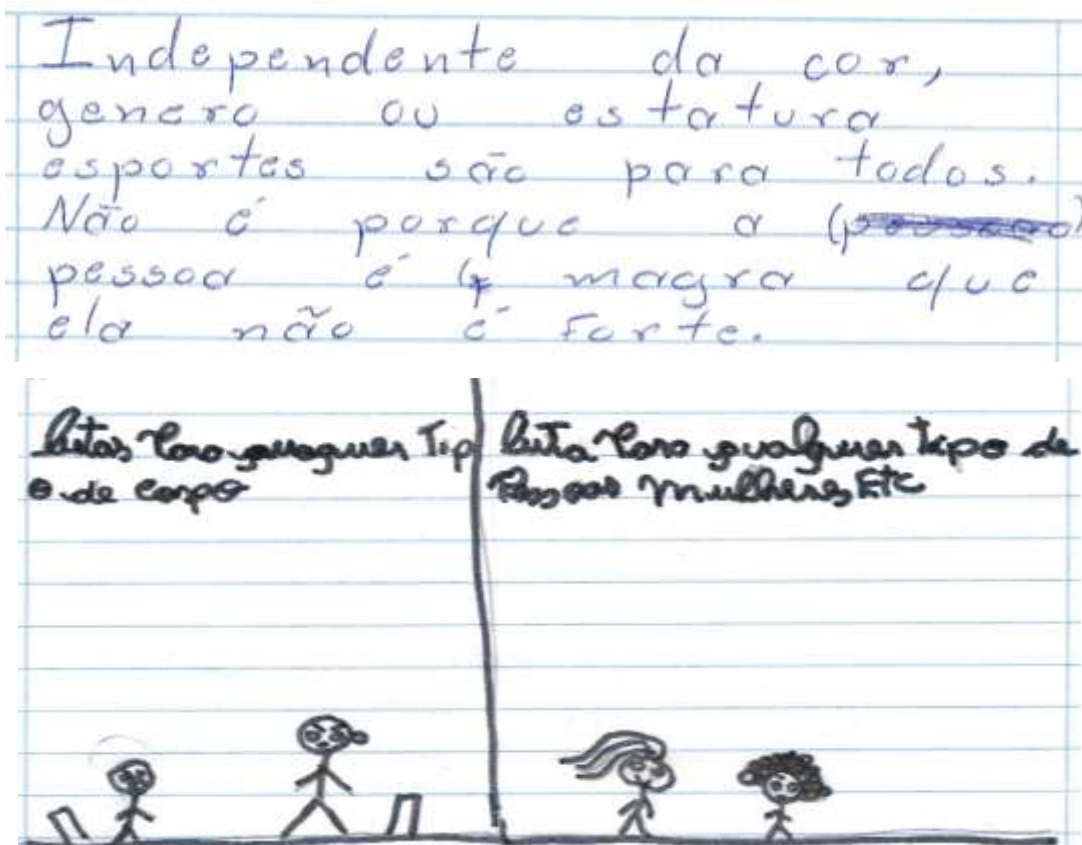
Essas falas indicadas pelos/as estudantes refletem o discurso discriminatório em relação às mulheres praticantes de lutas, conforme discutido por So, Martins e Betti (2018), em estudo sobre as relações de sentido e mobilização com os saberes das lutas nas aulas de EF. Os autores observaram também que há uma naturalização, principalmente por parte dos meninos, nos discursos de masculinização e de machismo em relação à participação das meninas nas lutas.

O quadro exposto pelos autores, corroborado pelas falas indicadas pelos/as estudantes, demonstra a necessidade de que as aulas de EF estimulem a reflexão crítica dos/as estudantes, para desconstruir tanto os estereótipos corporais impostos, quanto as discriminações naturalizadas e propagadas pela sociedade. Autores/as como Altmann (1998), Goellner (2005b, 2007) e So, Martins e Betti (2018) afirmam

que tematizar práticas corporais associadas ao universo masculino, como o futebol e as lutas, é uma excelente estratégia para fomentar essas reflexões.

Por fim, alguns/mas estudantes expressaram por desenhos ou textos sua percepção/reflexão sobre o tema desenvolvido na aula, como enfatizado pelos registros da estudante Iza e do aluno Caetano (Imagem 32):

Imagem 32 – Produções da estudante Iza e do Caetano sobre estereótipos corporais



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

A aula seguinte foi destinada à vivência de jogos de lutas. Nela buscamos proporcionar a compreensão das características pertinentes às lutas de longa distância, dialogando com os temas abordados nas aulas anteriores.

Assim como na vivência prática anterior, utilizamos o pátio externo para o desenvolvimento das atividades. As lutas de longa distância se caracterizam por utilizar implementos, como espadas, para realizar as ações de toque no corpo do oponente (Rufino, 2014). Sendo assim, confeccionamos espadas de bexigas para a realização das atividades propostas (Imagem 33):

Imagem 33 – Espada de bexiga



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Além do objetivo de reduzir drasticamente possíveis acidentes em decorrência das características empregadas nesse tipo de luta, o uso desse material também trouxe uma dimensão lúdica, como destacaram a estudante Bethânia e o Arlindo em suas avaliações sobre as aulas de lutas:

[...] eu gostei da esgrima com balão (Estudante Bethânia, diário de campo, 5-8-2024)

[...] a parte mais legal foi quando a gente fez esgrima com espada de balão! (Estudante Arlindo, diário de campo, 5-8-2024).

Para vivenciar os elementos pertinentes às lutas de longa distância, propusemos um jogo de luta com características da esgrima. Com o intuito de dialogar com as tematizações das aulas anteriores, sugerimos que realizassem a atividade com pessoas do sexo oposto e/ou de diferentes composições corporais (Imagem 34):

Imagem 34 – Lutas de longa distância



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

A atividade foi marcada por intensas trocas de oponentes. No entanto, apesar das orientações iniciais, alguns/mas estudantes se queixaram da postura inadequada de alguns/mas colegas que não seguiam as “regras” estabelecidas, conforme ilustra o trecho a seguir:

Como ponto positivo, observei que houve muitos embates entre meninos e meninas. Entretanto, alguns/mas estudantes não seguiram as instruções, desenvolvendo a atividade de outras formas, gerando algumas discussões e irritações em alguns/mas colegas. Também observei algumas brincadeiras indevidas e desrespeitosas entre os/as estudantes (Diário de campo, 24-6-2024).

Durante a aula, enquanto incentivávamos as trocas de oponentes, o estudante Samuel questionou: “*Como saberemos quem será o campeão?*” (Diário de campo, 24-6-2024). Essa pergunta reflete uma forte influência da ação competitiva no desenvolvimento das práticas corporais, devido ao seu vínculo com o esporte. Uchoga (2012), em sua pesquisa sobre o desenvolvimento das relações de gênero nos diferentes conteúdos da EF escolar, evidencia que, ao adotarem a ação competitiva, os/as estudantes buscam, muitas vezes, um espaço para demonstração da superioridade de suas habilidades corporais. A autora ressalta que atividades com esse foco competitivo tendem a afastar os/as estudantes menos habilidosos/as. Assim, no papel de professores/as, precisamos propiciar um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual os/as estudantes possam desenvolver suas aprendizagens.

Logo depois, o estudante Samuel perguntou: ‘*Depois que ganhei minha luta, é para lutar com outro que ganhou?*’. Respondi que era para lutar com qualquer um/a, independentemente de como o/a outro/a se saiu na luta anterior. Daí ele perguntou: ‘*Como saberemos quem será o campeão?*’. Informei que na aula o objetivo era a experimentação/vivência da atividade (Diário de campo, 24-6-2024).

Ao final da aula, dialogamos sobre as aprendizagens e percepções da atividade desenvolvida. Os/as estudantes destacaram tanto as potencialidades quanto as dificuldades encontradas/percebidas. Além de evidenciar algumas insatisfações, como já mencionadas:

O estudante Arlindo, um dos menores da sala destacou: ‘*Poxa, professor, nem consegui chegar perto do Samuel. O braço dele é muito grande, mas foi desafiante*’. Além disso, a Bethânia disse: ‘*Foi muito legal lutar com os meninos*’. [...] A Marília também classificou mais ou menos e justificou que tiveram colegas que não executaram de maneira correta e ficava batendo insistentemente com a espada, e isso não fez muito sentido para ela (Diário de campo, 24-6-2024).

A última aula da temática foi destinada à confecção de uma postagem no *Padlet* da turma com o tema “A lutas é lugar de....?”. Por meio dessa postagem, os/as estudantes puderam expressar suas reflexões/percepções sobre os temas trabalhados. Essa atividade foi desenvolvida no laboratório de informática, utilizando a plataforma digital *Canva* para a produção do cartaz e/ou mensagem.

Durante o processo, alguns/mas estudantes tiveram dificuldades no manuseio dos instrumentos, principalmente no *download* do cartaz e na postagem no *Padlet*. Assim, durante a aula, procuramos ensiná-los/las a manusear corretamente as ferramentas. Apesar das dificuldades, os cartazes apresentaram grande qualidade e expressaram suas percepções/reflexões (Imagem 35):

Imagem 35 – Cartazes produzidos pelos/as estudantes com o tema “A luta é lugar de...”



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Os cartazes produzidos procuraram chamar a atenção e reforçar, com mensagens, imagens e símbolos que as práticas corporais, em especial as lutas, são para todos/as, promovendo a desconstrução de discursos sociais e/ou preconceitos que permeiam essas práticas. Entre as frases citadas, destacam-se: “*É lugar de todo mundo, respeito, aprendizagem, disciplina*”, “*Lugar de mulheres e homens*”, “*Direitos iguais*”, “*Lugar de gordo, magro, alto e baixo*”, “*Lugar de crianças, idosos, adultos*” e “*Luta é lugar de todos, não importa a forma, a raça, o tamanho ou a sua sexualidade*”.

Por meio desses cartazes, foi possível perceber que os estudantes ainda fazem confusão ao associar as práticas corporais ao esporte, visão que remete à relação simbiótica entre EF e esporte, evidenciada por González e Fensterseifer (2009). Essa relação também é fortemente influenciada pelos discursos midiáticos, o que reforça a necessidade de sua tematização nas aulas.

Os discursos e percepções iniciais dos/as estudantes sobre as ações desenvolvidas ao longo da temática evidenciam a necessidade de a EF oportunizar momentos de formação voltados para o debate sobre o gênero e a reflexão sobre as influências exercidas pela sociedade, por meio da mídia, sobre a imagem corporal. Como componente curricular, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a EF deve tematizar os problemas sociais que atravessam as práticas corporais, como a desigualdade de gênero e a busca incessante pela adequação aos padrões estéticos e a consequente influência do mercado do corpo. Essa abordagem, assim, favorece a superação dessas problemáticas e contribui para uma formação mais inclusiva e equitativa.

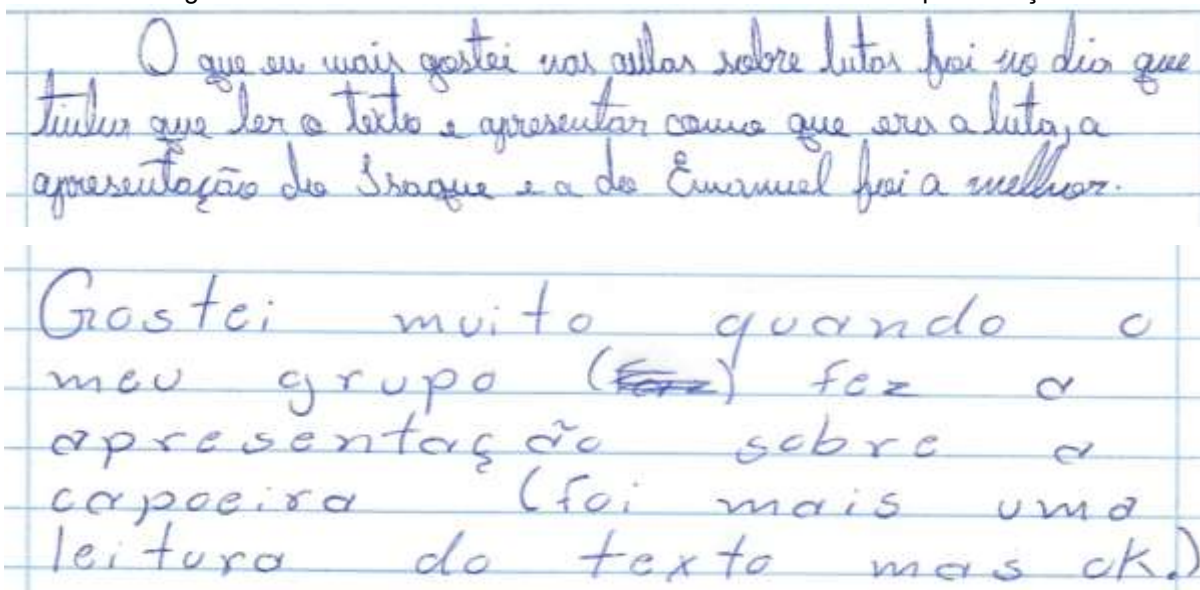
## 9.2 LUTAS BRASILEIRAS

Na última temática destinada às lutas, buscamos tematizar as lutas brasileiras de matrizes indígena e afro-brasileira, como a capoeira, *huka-huka* e marajoara. Para tanto, realizamos um seminário que proporcionou aos/às estudantes a oportunidade de conhecer essas práticas e refletir sobre a influência dessas culturas na constituição identitária brasileira. Ademais, objetivamos problematizar o racismo associado a

essas práticas. Esse desenvolvimento foi atravessado pelos eixos temáticos “Aspectos históricos e conceituais” e “Questões de gênero e étnico-raciais”.

Durante o desenvolvimento da temática, as atividades ocorreram na sala de aula, no refeitório e no pátio externo. Utilizamos os *chromebooks* para realização de pesquisas. Como estratégia metodológica, optamos pelo seminário de apresentações devido às suas inúmeras potencialidades. De acordo com Goulart (2006), essa estratégia favorece o desenvolvimento das habilidades de comunicação, a responsabilidade dos/as estudantes sobre o próprio aprendizado, podendo aumentar a sua autonomia e motivação. Além disso, o seminário incentiva a interação entre os/as colegas e a integração de conhecimentos. Ao avaliar a unidade de lutas, os/as estudantes demonstraram grande apreço por essa estratégia (Imagem 36).

Imagem 36 – Relatos dos/as estudantes sobre os seminários de apresentação



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Inicialmente, reservamos quatro aulas para o desenvolvimento dessa ação. No entanto, a turma solicitou o adiamento devido à ausência de alguns/mas colegas no dia em que ocorreria a apresentação, pois iria acontecer um momento de confraternização na sala com o tema festa junina. Esse esvaziamento demonstra como a influência religiosa atravessa e determina a adesão/participação nas ações escolares, assim como evidenciam Rigoni e Daólio (2016). Em razão disso, a temática foi realizada em seis aulas.

As lutas brasileiras de matriz indígena e afro-brasileiras carregam consigo elementos culturais significativos desses povos, que contribuiriam para a formação

identitária, histórica e cultural da população brasileira. Assim, a tematização dessas lutas representa uma rica possibilidade de ampliação e diversificação do acervo cultural dos/as estudantes.

Na cultura indígena, as lutas são profundamente valorizadas e envoltas por rituais. Além de serem utilizadas para homenagear seus ancestrais, também têm importância e necessidade em relação à demarcação de seu território (Fonseca; Peres; Ludovino, 2022). Quanto à capoeira, Falcão (2006, *apud* Fonseca; Peres; Ludovino, 2022) afirma que essa prática surge da união de diversas culturas e etnias africanas, consolidando-se como um movimento de resistência à escravidão e de libertação dos povos negros. A luta marajoara, segundo Santos e Freitas (2018), origina-se do encadeamento de criação e recriação de elementos socioculturais por negros e indígenas, mediante o entrelaçamento de suas experiências e saberes ocorridos na Iha de Marajó, no Pará.

Para introduzir os/as estudantes ao tema, solicitamos que pesquisassem em casa exemplos de lutas brasileiras. No entanto, essa ação não se concretizou, conforme evidenciado no trecho extraído do diário de campo (24-6-2024):

Iniciei a aula perguntando aos/às estudantes sobre exemplos de lutas de origem brasileira (no final da aula anterior havia solicitado que realizassem essa breve pesquisa em casa). Os/as estudantes confessaram que esqueceram de realizar a pesquisa e/ou registrar no caderno. Posteriormente a essa aula, solicitei o caderno e constatei que apenas duas estudantes fizeram essa pesquisa.

O não cumprimento de tarefas propostas para realização fora do horário escolar foi uma das dificuldades enfrentadas durante todo o desenvolvimento da unidade didática. Essa característica foi evidenciada na descrição da turma, em capítulo anterior. Para tentar contornar essa situação, propusemos essas atividades vinculadas à pontuação na etapa final da intervenção. No entanto, mesmo assim, nem todos/as cumpriram as tarefas.

Para o desenvolvimento do seminário, a turma se organizou em três grupos, um desses composto exclusivamente por meninas. Disponibilizamos textos sobre as três lutas tematizadas para servir de subsídio inicial tanto para apresentação oral quanto para a representação da luta corporal. Por meio de sorteio, os grupos definiram qual luta abordariam. Além disso, durante as aulas, os/as estudantes utilizaram os *chromebooks* para realizar pesquisas e aprofundar seus conhecimentos sobre cada luta (Imagem 37):

Imagem 37 – Estudantes realizando a leitura do texto e pesquisa sobre lutas brasileiras



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Na primeira atividade desta temática, que ocorreu na sala de aula, organizamos os grupos, delimitamos as lutas, e cada grupo realizou uma apreciação coletiva do texto referente à luta a ser apresentada. Na segunda aula, além de se apropriarem dos textos, os/as estudantes se aprofundaram, por meio de vídeos e pesquisas específicas, sobre o desenvolvimento da luta em específico. Nessas atividades, os grupos buscaram informações para ampliar os conhecimentos e enriquecer as apresentações.

Na terceira e quarta aula, os grupos se dedicaram ao ensaio da representação da luta e à organização e preparação da apresentação oral. Vale destacar que muitos/as estudantes que não iriam participar da representação da luta no dia do seminário buscaram realizar o embate corporal de seu grupo.

Durante todos esses processos, circulamos entre os grupos, dialogando e aconselhando-os/as sobre formas de aprimorar as apresentações. Em relação às representações das lutas, destacamos a importância de certos elementos característicos dessas práticas. Por exemplo, orientamos sobre a constituição da roda de capoeira acompanhada de canto e palmas, o cuidado necessário no desenvolvimento da luta marajoara, dada a projeção do oponente ao solo, e a relevância das indumentárias e da figura do chefe da tribo, que atua como mestre de cerimônias do *huka-huka* (Imagem 38):

Imagem 38 – Preparação e ensaios para o seminário



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Para o dia do seminário, combinamos com o professor de Matemática, para que os/as estudantes tivessem tempo suficiente para organizar a sala e arrumar os adereços. A ordem de apresentação foi delimitada por sorteio. Consideramos que essa organização foi um equívoco, pois o atraso que houve, em decorrência da caracterização das lutadoras do *huka-huka*, primeiro grupo a apresentar, impediu que o grupo da luta marajoara realizasse sua apresentação no mesmo dia.

Quanto à apresentação oral, orientamos os grupos a se apropriar do conteúdo para realmente realizarem uma apresentação. Contudo, todos os/as estudantes acabaram apenas lendo seus trechos durante a fala. Na EEEFM Laranjeiras, existe uma cultura de os/as estudantes realizarem as apresentações de trabalho por meio de leitura. Em nossas aulas, vínhamos tentando romper com essa prática, incentivando os/as estudantes a apresentar sem recorrer à leitura. Para isso, foram orientados/as a se apropriarem do conteúdo e utilizar os slides e/ou cartazes apenas como suporte durante as apresentações. Essa foi a primeira vez que essa turma teve uma experiência de apresentação nas aulas de EF (Imagem 39):

Imagem 39 – Apresentação oral



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

A situação exemplificada se assemelha ao resultado da prática pedagógica tradicional amplamente criticada por Freire (1996). Segundo o autor, os/as estudantes sujeitos a essa educação são meros/as receptores/as das informações e executores de tarefas mecanizadas.

Apesar das amplas críticas a esses modelos educacionais, Grego *et al.* (2019) alertam que muitas secretarias e unidades de ensino têm direcionado orientações para assegurar melhorias nos resultados das avaliações externas, adotando uma pedagogia de resultados. Segundo as autoras, essa abordagem, em diversos casos, leva à precarização do ensino, promovendo práticas pedagógicas tradicionais, centradas em aprendizagens de técnicas e conteúdos específicos dessas provas, especialmente nas disciplinas envolvidas. Além disso, há um aumento na criação de mecanismos para elevar o fluxo de aprovação, mesmo quando os/as estudantes não adquirem a aprendizagem mínima esperada, garantindo, assim, um aumento significativo nos índices do Ideb e mascarando a baixa qualidade da educação ofertada a esses/as jovens (Grego *et al.*, 2019).

Essas medidas são observadas, por exemplo, nas ações da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (Sedu-ES), que implementou as Rotinas Pedagógicas nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Nessa prática, os/as professores/as dedicam duas aulas semanais para executar uma sequência didática previamente estipulada pela Sedu-ES. Para elevar as taxas de

aprovação, foi introduzida a Média por Área de Conhecimento Trimestral<sup>49</sup>, aplicada ao/à estudante que não alcançou o mínimo de 60% de aproveitamento em algum componente curricular. Nesse caso, a nota é ajustada pela média aritmética das notas de todas as disciplinas daquela área de conhecimento. Com o passar dos anos, esses/as estudantes vão se constituindo como tarefeiros, submetidos à uma formação acrítica e restringida a um estreitamento curricular (Grego *et al.*, 2019).

Em outra etapa da intervenção, voltamos a observar essas práticas mecanizadas. Para verificar as percepções dos/as estudantes sobre as lutas abordadas, pedimos que explicassem sobre a origem dessas lutas e o funcionamento dos embates por meio de registros no caderno (Imagem 40):

Por fim, conversei com a turma explicando que, de certa forma, estávamos encerrando a unidade de lutas e iremos iniciar com práticas corporais de aventura. Pedi que, em casa, realizassem alguns registros nos cadernos para serem entregues na próxima aula. Enfatizei que realizassem essas atividades utilizando as próprias palavras.

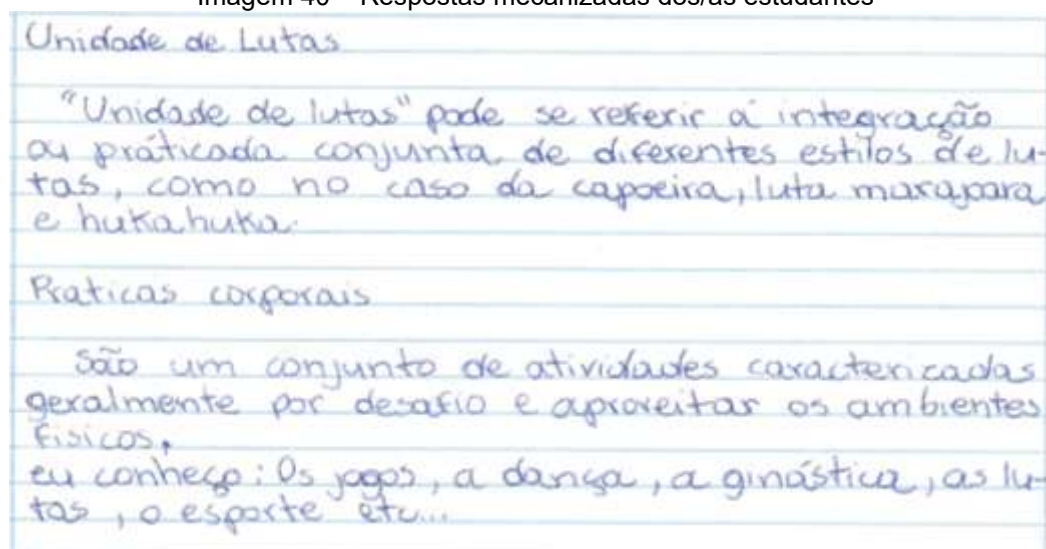
Explicar o que entendeu sobre a origem de cada uma das lutas, e o funcionamento delas.

Falar sobre o que achou das aulas da unidade de lutas.

Quais práticas corporais de aventura conheciam

A percepção que tive das respostas dos/as estudantes foi que um/a ou dois/duas responderam e os demais copiaram. Essas respostas foram realizadas de forma mecanizada, recorrendo a textos na internet (Diário de campo, 5-8-2024).

Imagem 40 – Respostas mecanizadas dos/as estudantes



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

<sup>49</sup> Ação instituída pela Portaria nº 168-R, de 23 de dezembro de 2020, alterada pela Portaria nº 319-R, de 3 de dezembro de 2020.

Esses episódios nos levam a refletir sobre o papel educativo que estamos desempenhando para/com esses/as estudantes. Um/a professor/a comprometido/a com uma educação de qualidade e transformadora da realidade precisa exercer uma postura subversiva diante das pressões e amarras das instituições, buscando criar condições/possibilidades para que os/as estudantes produzam ou construam seu conhecimento (Freire, 1996), desenvolvam o pensamento crítico em prol de uma educação que potencialize a formação do/a cidadão/ã que intervirá, positivamente, na sociedade.

É importante ressaltar que não se trata de atribuir a responsabilização, de modo mecânico, aos indivíduos. Trata-se, na verdade, de uma questão institucional ligada a um modelo educacional que tem se perpetuado ao longo dos anos. Essa problemática já vem sendo denunciada há bastante tempo, não apenas no meio acadêmico, mas também no meio artístico. Um exemplo disso é a composição “Escrevendo Errado”, de Gabriel o Pensador, lançada em 1995, que já questionava esse modelo educacional. A seguir, são apresentados alguns trechos dessa canção-denúncia:

Eu tô aqui para quê?  
 Será que é para aprender?  
 Ou será que é para aceitar, me acomodar e obedecer?  
 ...  
 Manhê! Tirei um dez na prova  
 Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova  
 Decorei toda lição  
 Não errei nenhuma questão  
 Não aprendi nada de bom  
 Mas tirei dez (boa filhão!)  
 ....  
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
 ...  
 Decoreba: esse é o método de ensino  
 Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocino  
 Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos  
 Desse jeito até história fica chato.

### 9.2.1 Seminário sobre lutas brasileiras

Durante o seminário, cada apresentação oral foi seguida da demonstração da luta abordada pelo grupo. Para garantir a segurança, adotamos algumas medidas,

como o uso de tatames para minimizar o impacto de possíveis quedas e a sensibilização de que eles/as estavam realizando uma demonstração. Portanto, os movimentos que visam à projeção deveriam sempre considerar o cuidado com o/a colega envolvido/a (Imagem 41):

Imagem 41 – Demonstração da capoeira e do *huka-huka*



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

As estudantes do *huka-huka* optaram por realizar o embate sem projeções ao solo, limitando-se a tentar o toque de mão atrás do joelho, enquanto os estudantes que demonstraram a luta marajoara iniciaram de forma hesitante, conforme relato registrado no diário de campo e pela imagem a seguir:

Nas duas demonstrações que realizaram, apresentaram uma insegurança e não realizaram o embate com tanta desenvoltura, apenas um ‘pegando’ o outro, que esperava de forma passiva, e arremessando-o ao solo. Nesse momento, conversei com eles lembrando que deveriam fazer igual os ensaios. Sendo assim, realizaram de maneira mais parecida com o combate. A mudança de postura dos dois se refletiu também na turma, que se demonstrou empolgada com o embate (Diário de campo, 5-8-2024).

Imagem 42 – Demonstração da luta marajoara, ação hesitante e mudança de postura



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Após a demonstração inicial, orientamos os estudantes para realizarem o embate conforme os ensaios. Com a mudança de postura deles, a turma também demonstrou mais atenção e apreço pela apresentação. As situações elencadas nos fazem pensar que, como professores/as, precisamos incentivar e orientar os/as estudantes, buscando desenvolver toda a sua potencialidade.

Conforme mencionado, os grupos realizaram as apresentações orais por meio de leituras que, em sua maioria, ocorreram de forma fluida e ofereceram uma boa percepção para os/as colegas. Na primeira apresentação do grupo do *huka-huka*, houve boa atenção e colaboração da turma com o grupo. Entretanto, nas apresentações seguintes, esse ambiente não se repetiu.

Na sequência, o grupo da capoeira fez sua apresentação, também com uma leitura fluida, mas nessa apresentação, notei parte da turma um pouco dispersa e/ou conversando, principalmente algumas integrantes do grupo do *huka-huka* (Bethânia, Paula, Cássia, Alcione), além de outros grupos menores. Isso se refletiu no fim da apresentação oral, quando realizei algumas perguntas e os/as estudantes tiveram dificuldades para responder a algumas delas (Diário de campo, 5-8-2024).

A proposta inicial do seminário era que os/as espectadores/as fizessem perguntas sobre o conteúdo apresentado pelo grupo e/ou sobre possíveis curiosidades. No entanto, por ser a primeira vez que a turma realizava uma atividade com essas características, não houve participação espontânea ou perguntas. Diante dessa situação, optamos por usar uma série de perguntas para a turma para captar suas percepções sobre o conteúdo apresentado. Em geral, os/as estudantes

assimilaram as informações, mas apresentaram dificuldades com algumas perguntas relativas às apresentações, nas quais houve dispersão.

Entre uma pergunta e outra, dialogamos sobre o papel de resistência que a capoeira desempenhou durante a escravidão, sobre a marginalização dessa prática após a abolição, além de ressaltar a importância cultural da capoeira para o povo brasileiro como um patrimônio imaterial. Discutimos também sobre as significações do *huka-huka* para os povos indígenas, que o utilizavam como forma de resolução de conflitos entre tribos, evitando guerra, além da curiosidade sobre os rituais que envolvem a preparação para a luta. Dialogamos ainda sobre a importância do uso da luta marajoara em festividades e como forma recreativa para a população da Ilha de Marajó.

Além disso, refletimos sobre como as práticas provenientes de grupos minoritários são inferiorizadas e alvo de preconceitos. Esses diálogos enriqueceram o seminário, promovendo um entendimento mais profundo das práticas corporais e de suas significações. O trecho extraído do diário de campo (5-8-2024) retrata uma parte desse processo de diálogo desenvolvido durante os seminários.

Perguntei para a turma: Quando a escravidão é abolida, o que acontece com a capoeira um tempo depois? Responderam: '*Ela é proibida*'. Na sequência, solicitei que explicassem o motivo da proibição. A estudante Nara respondeu: '*Porque perseguiam os negros*'. Como não aprofundaram muito, fiz uma contextualização sobre o contexto da proibição da prática até chegar na contemplação como patrimônio imaterial brasileiro. Ao fim da contextualização, a estudante Zélia mencionou: '*Até hoje tem esse racismo, é igual com a umbanda*'.

As aulas de EF devem oportunizar momentos de conhecimento, diálogo e reflexão sobre os problemas decorrentes das construções históricas, sociais e culturais que perpassam as práticas corporais. Além da problematização, esses momentos devem também oportunizar o reconhecimento e valorização da cultura de grupos ou povos minoritários, que comumente são alvos de desprezo, discriminação e racismo, como evidenciam os relatos das estudantes Pitty e Carolina ao avaliarem a unidade de lutas.

Imagem 43 – Relatos das estudantes Pitty e Carolina sobre a unidade de lutas

Amei conhecer sobre diferentes culturas e o que mais me chamou atenção foi a capoeira que eu gosto muito, tem que ter habilidade e cuidado para não se machucar, mas é uma coisa que eu acho muito bacana.

Ahh muito legal, divertido etc... Eu gostei mais da luta huka-huka acho muito interessante na capoeira que você bate palmas. No huka-huka você tem que ficar de jejum durante um dia antes da prova pois tem um ditado "quem dorme, senha e perde a luta". Fazia mais vezes essa aula. Eu sou a luta.

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Esses depoimentos evidenciam a importância de ações que diversifiquem o trato pedagógico do conteúdo para além do saber fazer, considerando também as dimensões conceituais e atitudinais. O desenvolvimento dessas dimensões ocorre por meio da aprendizagem sobre a origem, as características, as influências culturais, os valores, normas e regras, e visa à compreensão sobre a multiplicidade de significações que atravessam as práticas corporais, além de incentivar a análise e reflexão sobre questões morais, éticas e sociais, potencializando o processo formativo do/a estudante como cidadão/ã crítico/a.

Desse modo, as aulas de EF, ao promoverem práticas diversificadas e carregadas de significações culturais, cumprem um papel essencial na diminuição do preconceito e racismo presentes na sociedade. Ao proporcionar um espaço para que os/as estudantes (re)conheçam e valorizem as tradições de grupos historicamente marginalizados, possibilitamos que esses/as jovens compreendam as raízes culturais dessas práticas e reconheçam sua importância na construção da identidade brasileira. Essas vivências incentivam o respeito e a valorização das contribuições de culturas

minoritárias, rompendo estereótipos e desmistificando preconceitos ainda enraizados em nossa sociedade.

Nesse contexto, a EF supera a prática baseada na monocultura esportiva ou no empobrecimento cultural, atuando como um agente transformador da realidade ao fomentar uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo. Ao questionar os padrões estabelecidos e discutir as dimensões históricas, sociais e políticas das práticas corporais, desenvolve-se nos/as estudantes uma consciência cidadã e um olhar crítico para as desigualdades e injustiças sociais. Esse processo educativo pode contribuir para a formação de cidadãos/ãs mais críticos/as e preparados/as para lidar com os discursos mercadológicos e moralizantes que compõem as práticas corporais no lazer e/ou no tempo disponível (Marcellino, 2006).

## 10 PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL DOS/AS ESTUDANTES

### 10.1 O QUE SÃO AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA? SUAS POSSIBILIDADES, POTENCIALIDADES E O GERENCIAMENTO DE RISCO

Na temática introdutória às PCAs, procuramos que os/as estudantes compreendessem e reconhecessem seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, suas possibilidades e potencialidades, além de proporcionar a sensibilização sobre a importância do gerenciamento dos riscos envolvidos nessas práticas. Esses desenvolvimentos foram atravessados pelos eixos “Aspectos históricos e conceituais” e “Mídia, trabalho e consumo”.

A primeira aula dessa temática foi dedicada à vivência do *slackline*. Por meio de sua experimentação, buscamos promover o desenvolvimento e a compreensão não apenas do aspecto motor, mas também de valores, atitudes e conhecimentos inerentes a essa prática.

A atividade se iniciou na sala de aula, para os diálogos introdutórios, e depois utilizamos a área do pergolado, onde montamos os *slacklines*. Além do aparelho em si, utilizamos cordas para auxiliar os/as estudantes na sustentação e tatames para minimizar possíveis lesões em caso de quedas. Como mencionado, no tópico 6.1.1, a escola dispunha desses materiais para as aulas de EF (Imagem 44):

Imagem 44 – Vivência de *slackline*



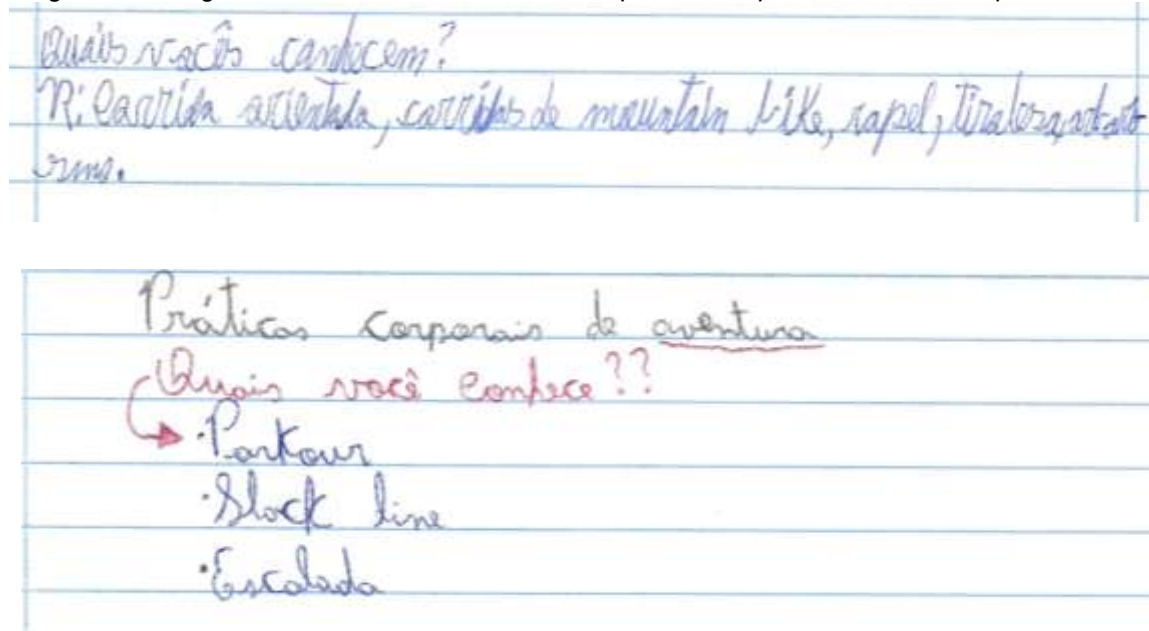
Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Além do uso desses equipamentos para segurança dos/as estudantes, também os/as orientamos a auxiliar os/as colegas no equilíbrio, na subida e descida e na proteção durante o uso do aparelho, estando próximo/a às costas do/a colega que estava realizando com a corda de apoio. Essas orientações possibilitam que os/as estudantes desenvolvam também a dimensão atitudinal, por meio da cooperação, solidariedade, empatia e respeito às diferenças.

Todas essas estratégias e orientações se caracterizam como parte do gerenciamento de risco, uma ação pertinente ao desenvolvimento das PCAs a fim de minimizar possíveis lesões e diminuir a insegurança (medo) que os/as estudantes possam apresentar durante a execução (Franco; Cavasini; Darido 2014).

Para introduzi-los na temática, na aula anterior solicitamos que registrassem no caderno o que entendiam por PCAs e quais conheciam. Importante destacar que, até então, não tínhamos informado aos/às estudantes quais práticas iriam conhecer e vivenciar durante as aulas. Mesmo assim, mencionaram o *slackline*, *parkour* e corrida de orientação, conforme evidencia a imagem a seguir:

Imagem 45 – Registros dos/as estudantes sobre as práticas corporais de aventura que conheciam



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Para captar suas percepções, inicialmente, dialogamos em sala de aula. Durante essa conversa, os/as estudantes citaram algumas PCAs que conheciam e também procuraram descrevê-las, observando os aspectos envolvidos nelas. Entre

as respostas, a principal que destacaram é que “*são atividades emocionantes*” (Diário de campo, 9-8-2024).

Pesquisadores/as, como Franco (2008), Inácio *et al.* (2016), Franco, Tahara e Darido (2018), enfatizam que essa característica elencada pelos/as estudantes é uma das grandes potencialidades das PCAs. De acordo com os/as autores/as, um dos maiores atrativos no desenvolvimento dessas práticas é a possibilidade de estimular emoções e experiências únicas nos/as estudantes. Além disso, destacam que a inserção dessas práticas no ambiente escolar amplia as possibilidades de aprendizagem, contribui para uma educação mais lúdica e prazerosa, destacando que elas são importantes instrumentos para diversificação dos conteúdos e aproximação dos/as estudantes das aulas de EF.

Em relação ao *slackline*, eles/as o reconheceram e indicaram semelhança com a prática que inspira sua origem, como enfatiza o trecho extraído do diário de campo.

Ao se depararem com os *slacklines* montados no pergolado, ficaram extasiados. Perguntei se eles sabiam o que era aquilo ali, além de alguns/mas estudantes indicarem o nome, o estudante Nando respondeu que era ‘*corda bamba*’. Informei que, de certa forma, é inspirado na corda bamba, mas que era uma prática recente com equipamentos específicos, que o nome é *slackline* e que surgiu nos Estados Unidos quando escaladores, em seus tempos vagos (momentos de lazer) nos acampamentos, esticavam suas fitas para caminhar e se equilibrar (Diário de campo, 9-8-2024).

Essa semelhança citada por Nando é referendada por Pereira (2013), ao explicar o contexto de origem dessa prática corporal de aventura (PCA). Segundo o autor, a prática foi inspirada na corda bamba do circo, mas criada por escaladores que esticavam seus equipamentos para caminhar e se equilibrar em seus momentos vagos, como foi explicado aos/às estudantes.

Durante as aulas de EF, além de vivenciarem, é importante que sejam criados momentos em que os/as estudantes aprendam sobre essas práticas, como enfatizado no trecho acima. Apesar de muitos/as deles/as saberem indicar qual era aquela prática em específico, apenas três já a tinham vivenciado, mas fora da escola.

Para a vivência disponibilizamos dois *slacklines*, um deles equipado com uma corda paralela ao aparelho e fixada acima da cabeça para que os/as estudantes a utilizassem como item de segurança/apoio. Além disso, foram utilizados outros equipamentos para segurança e adoção de estratégias para minimização dos riscos envolvidos, como mencionado.

Importante destacar que, logo no início da vivência, espontaneamente, os meninos se direcionaram para o *slackline* com a corda paralela, enquanto as meninas optaram pelo outro, utilizando apoio dos/as colegas (Imagem 46). O aparelho com a corda não exige ajuda direta para que consigam atravessá-lo, tornando-se, assim, um desafio maior para sua realização.

Imagem 46 – Estudantes experimentando o *slackline* sozinhos/as e com a ajuda de colegas



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Essa distribuição inicial reflete a construção social de gênero explicitada por Souza Júnior (2020), na qual os meninos são, desde cedo, incentivados a executar movimentos que exigem maior ousadia física. Diante desse contexto, procuramos incentivar para que todos/as experimentassem os dois modos de atravessar o *slackline*, ação que gradualmente ocorreu.

As imagens também evidenciam que alguns estudantes, principalmente as meninas, não se dispuseram a vivenciar o *slackline*, optando por permanecer sentados/as nos bancos próximos à atividade. Diante dessa situação, aproximamo-nos desses/as estudantes para incentivá-los e tentar mitigar suas inseguranças.

Segundo Martins e Neira (2018), é fundamental que os/as professores/as se mantenham disponíveis durante as aulas que envolvem as PCAs, auxiliando e

incentivando os/as estudantes em todos os momentos, com o intuito de que se sintam seguros o suficiente, de modo que garanta a participação nas vivências.

Nesse sentido, o incentivo e apoio oferecidos tanto pelo/a professor quanto pelos/as colegas desempenham um papel importante no processo de superação dos limites pessoais e consequente aumento da autoconfiança. Como apontam Alves *et al.* (2017), o auxílio de colegas na realização das atividades propostas com o *slackline* não apenas aumenta a segurança durante a execução, mas também fomenta o desenvolvimento de valores, como solidariedade, cooperação e respeito aos limites e às diferenças individuais (Imagem 47):

Imagem 47 – Estudante que estava sentada vivenciando o *slackline*



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Esse cenário é ilustrado pela fala da estudante Paula: “*Tive um pouco de medo, mas, como tinha amigos ajudando, esse medo foi diminuindo*” (Diário de campo, 9-8-2024). Esse depoimento evidencia que o auxílio/apoio dos/as colegas foi crucial para que ela enfrentasse suas inseguranças e participasse da atividade proposta.

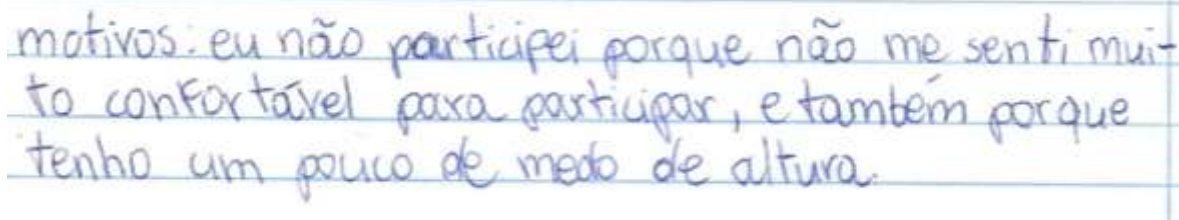
Apesar dos esforços realizados, não conseguimos que todos/as participassem da vivência, como destaca o registro do diário de campo (9-8-2024) a seguir.

Ao observar um grande grupo que não estava realizando a atividade, aproximei-me para motivá-los/as. Consegui que Maria, Alcione, Bethânia e Iza realizassem, mas não consegui que Nara, Vanessa, Ivete, Elza, Gal e Alexandre participassem. Esses/as demonstraram bastante receio. Nara ficou com medo do equipamento não aguentar, argumentei que aquilo é para aguentar mais de 2 mil quilos, mas não consegui convencê-la. Em atividade de aula posterior, a estudante classificou o *slackline* com risco muito elevado. Depois, conversando com ela, disse-me ter pavor de altura.

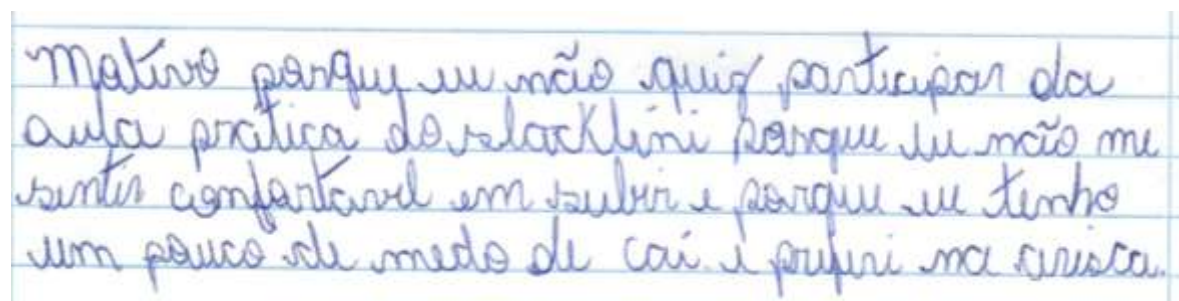
O medo relacionado com os riscos envolvidos nas PCAs pode ser um fator determinante para a não participação dos/as estudantes nas aulas (Franco; Cavasini; Darido, 2014). Assim, é fundamental que os/as professores/as demonstrem empatia e procurem compreender a razão dessa recusa, buscando criar estratégias que ajudem os/as estudantes a superar seus limites pessoais.

Para entender melhor as motivações dos/as que não participaram, solicitamos que, posteriormente, registrassem em seus cadernos os motivos da sua decisão. Essa estratégia teve como objetivo verificar se a configuração da aula em si, com poucas pessoas executando a atividade simultaneamente, levou à não participação devido à exposição aos olhares dos/as colegas (Imagem 48):

Imagem 48 – Relatos sobre a não participação na vivência de *slackline*



motivos: eu não participei porque não me senti muito confortável para participar, e também porque tenho um pouco de medo de altura.



Motivo porque eu não quis participar da aula prática de slackline porque eu não me senti confortável em subir e porque eu tenho um pouco de medo de cair e pular na corda.

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Além do medo de altura, uma das estudantes mencionou “não se sentir confortável”. Em conversa posterior, ela informou ter vergonha de participar da aula quando muitas pessoas a observam. Esse é um dos fatores elencados por Darido, González e Ginciene (2020), que levam os/as estudantes a não participar das aulas de EF.

Algumas PCAs, como o *skate*, patins e o *slackline*, são realizadas individualmente e requerem materiais/equipamentos para uso exclusivo. Além de muitos deles serem caros, esses materiais não são habituais nas aulas de EF. Mesmo quando adquiridos pelas escolas, geralmente há poucas unidades disponíveis.

Em razão dessa limitação, é comum que, ao serem abordadas nas aulas de EF, essas PCAs sejam realizadas de maneira com que poucos/as estudantes as executam simultaneamente, como ocorreu na aula. Essa dinâmica pode levar alguns/mas deles/as a se sentirem desconfortáveis devido ao julgamento dos/as colegas.

Conforme mencionado no diagnóstico realizado no Capítulo 7, costumamos adotar estratégias que visam a possibilitar a participação de todos/as estudantes de forma simultânea nas atividades propostas, reduzindo, assim, o número de estudantes que deixam de participar. Contudo, essa situação reforça o desafio de repensar abordagens futuras para essas PCAs, de forma que os/as estudantes não se sintam expostos/as e/ou desconfortáveis diante dos olhares dos/as colegas.

Apesar dessas resistências vinculadas ao medo e/ou à vergonha, a diversificação dos conteúdos aumenta a possibilidade de inclusão das diferenças nas aulas de EF. O trecho abaixo, extraído do diário de campo (9-8-2024), evidencia essa possibilidade:

O estudante Jorge chegou na metade final da aula, pois estava realizando o simulado. Ele é diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, com dificuldade de socialização com os/as colegas e quase não verbaliza com os professores ou colegas, além de ser bem faltoso. Ao avistá-lo, chamei para realizar a atividade. De início demonstrou um pouco de hesitação, mas realizou a vivência nos dois *slacklines*. Até então, em outras aulas que tive com a turma, ele não demonstrou interesse em participar, mesmo tentando me aproximar e incentivá-lo ou outros/as colegas também tentando. Durante a execução, fiquei próximo dele auxiliando e pedi que a estudante Vanessa tirasse fotos. Após a aula, pedi que a estudante postasse no *Padlet*, mas ela não realizou a ação, mesmo insistindo por vários dias.

Infelizmente, essa participação foi registrada apenas no diário de campo e na memória das pessoas envolvidas. O processo de inclusão se constitui como um desafio constante na prática pedagógica. Segundo Chicon e Soares (2004), incluir nas aulas de EF não é apenas adaptar, mas adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade, que enfatize o potencial dos estudantes e seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. Nesse contexto, os autores destacam que as práticas pedagógicas inclusivas emergem das interações sociais mediadas

pelo/a professor/a e são expressadas por meio da sensibilidade, intencionalidade, persistência e pelo enfrentamento do novo e do desconhecido. Portanto, a criação de um ambiente acolhedor, que respeite as individualidades e valorize as diferenças, é essencial para promover a inclusão.

É importante destacar que, desde o início do ano, o estudante Jorge se recusava a participar das aulas de EF destinadas a vivências e/ou experimentações (Imagem 49). Apesar de todas as tentativas de aproximação, assim como solicitar que colegas tentassem convencê-lo, ele se recusava a participar.

Imagem 49 – O estudante Jorge durante a saída pedagógica ao Parque da Cidade.



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Como mencionado no trecho do diário de campo, o estudante Jorge não apresenta uma frequência consistente nas ações escolares. Ao revisar o diário de frequência da unidade didática, constatamos que ele esteve presente em apenas cinco aulas. Dessas, duas eram destinadas a vivências: *slackline* e a saída pedagógica. Em ambas, ele realizou alguma atividade proposta relacionada com as PCAs. No caso da saída pedagógica, também vivenciamos o *parkour*.

Para realizar o *parkour*, utilizamos a estrutura do parque: as pedras e bancos que estavam ali nas proximidades. Sendo assim, demonstrei um breve percurso que poderiam percorrer. Nesse momento, os estudantes Djavan, Samuel e Gal perguntaram se podiam utilizar as arquibancadas e palcos do anfiteatro. Ação essa que foi autorizada. Ao iniciar a atividade fiquei circulando pelos espaços. Entre as idas e vindas, **deparo-me com o estudante Jorge fazendo parte do percurso de *parkour*** (Diário de campo, 3-9-2024).

Ao se distinguir das aulas de EF até então vivenciadas, essas atividades diferenciadas e desenvolvidas ao ar livre, com uso de equipamentos não convencionais, podem ter despertado algum sentimento ou interesse no estudante Jorge, motivando-o a participar da aula.

Cantorani *et al.* (2019) apontam que as PCAs oferecem possibilidades de romper com as características da sociedade contemporânea, marcadas por poucas oportunidades de atividade física, experiências prazerosas e momentos de grande satisfação e prazer. Segundo os autores, para as pessoas com deficiência, as PCAs se tornam ainda mais significativas, pois a rotina, o controle, a inatividade e os limites se colocam de forma ainda mais severa.

Esse caso demonstra que ao diversificar os conteúdos, os/as professores/as criam possibilidades de os/as estudantes vivenciar/conhecer práticas corporais com as quais se identifiquem ou que despertem o seu interesse, fazendo com que participem das aulas.

Na segunda aula da temática, procuramos proporcionar aos/às estudantes a compreensão e o conhecimento do que são as PCAs, suas características, possibilidades e potencialidades. Na sequência, durante a terceira aula, o foco foi sensibilizá-los/as para a importância do gerenciamento dos riscos envolvidos e a compreensão de que esses riscos podem ser subjetivos e variam conforme as percepções individuais. Além disso, os estudantes construíram um quadro classificando as PCAs conforme a sua percepção do risco envolvido.

Ambas as aulas foram realizadas no laboratório de informática, onde utilizamos o *data-show* para exibição de slides e vídeos. Além disso, os computadores conectados à internet foram utilizados pelos/as estudantes para realizar breves pesquisas, preencher o quadro com as PCAs e, posteriormente, postar no *Padlet* da unidade didática.

Apesar de serem aulas em que foram apresentados conceitos referentes às PCAs, buscamos o constante diálogo a fim de que os/as estudantes expressassem

suas percepções e construíssem o conhecimento de forma colaborativa. Além disso, foram incentivadas pesquisas rápidas para que compreendessem alguns termos ou informações que eles não conheciam.

No início da aula, ao serem questionados sobre o significado das PCAs e o que as envolvem, os/as estudantes resgataram elementos desenvolvidos na aula anterior e na atividade introdutória que tinham realizado. Entre as respostas, destacaram “*atividades emocionantes e sua utilização para o lazer*” (Diário de campo, 12-8-2024). Além disso, durante a apresentação dos slides, os/as próprios/as estudantes fizeram as leituras, seguidas de momentos dedicados ao compartilhamento de reflexões e percepções.

Para ilustrar o desenvolvimento dos processos de diálogo e pesquisas durante essas aulas, destacamos alguns trechos do diário de campo (12-8-2024):

Ao perguntar sobre energias da natureza, inicialmente, Arlindo respondeu sobre coisas que acontecem naturalmente. Os/as estudantes confundiram-se com o uso da natureza para gerar eletricidade. Contextualizei que estávamos falando sobre onda, vento, correnteza. Daí fui indagando: Para surfar precisa de quê? Para o balonismo em Pedra Azul<sup>50</sup> precisa de quê? Para velejar num barco a vela precisa de quê? Na sequência, falamos sobre ‘deslize sobre superfícies naturais ou não’. A estudante Vanessa logo respondeu ‘*Mar e praia*’, a estudante Gal acrescentou ‘*Floresta*’. Na sequência, acrescentei rios, lagos, o céu, árvores. Também perguntei sobre as superfícies não naturais. Depois de uma dúvida pairando no ar, Vanessa respondeu: ‘*As ruas da cidade*’. Respondi que era isso, mas também as construções do homem, e que a prática de aventura não é só na natureza. Na sequência, destacaram os riscos que envolvem as PCAs, como a presença de velocidade, equilíbrio e altura.

Em seguida, dialogamos sobre as diferentes classificações nas PCAs, conforme Betrán (2003, *apud* Franco; Cavasini; Darido, 2020). Inicialmente, enfatizamos as classificações em relação ao: ambiente pessoal, em que as atividades podem ser organizadas de acordo com sensações (relaxamento/estresse), emoções (hedonismo/ascetismo); e em relação aos recursos biotecnológicos (corpo/animal/artefato mecânico tecnológico). Nesse momento perguntei se eles sabiam o que era hedonismo e ascetismo. Diante da negativa, solicitei que realizassem uma breve pesquisa no *Google*, em pouco tempo, percebi alguns estudantes incrédulos, pois trazia um caráter religioso: o ascetismo é a negação dos prazeres mundanos e carnavais. Sendo assim, pontuei que são termos opostos, onde hedonismo é a busca pelo prazer, e o ascetismo é a negação desse prazer, mas não só isso, é também uma busca do desenvolvimento espiritual e mental.

Como podemos observar, diante das informações disponíveis os/as estudantes foram constantemente incentivados/as a expressar suas ideias sobre o tema. Em

---

<sup>50</sup> Distrito do município de Domingos Martins, um dos principais pontos turísticos da região serrana do Espírito Santo. Com uma diversidade de recursos naturais, o local também oferta serviços para o turismo de aventura, dentre eles, o balonismo, cuja prática teve início em 2024.

seguida, essas percepções foram enriquecidas por questionamentos/provocações realizados/as pelo professor, de forma que levavam os/as estudantes a refletir, proporcionando, assim, a construção do conhecimento por meio de um diálogo constante.

Ao optar pela construção do conhecimento pelo diálogo, baseamo-nos no entendimento de Bueno *et al.* (2017). De acordo com as autoras, a construção do conhecimento por meio de uma ação dialógica se estabelece de forma horizontal, no sentido de troca, em que professor e estudantes se colocam lado a lado. Nesse sentido, as informações não são simplesmente transmitidas aos/às estudantes, mas construídas a partir de suas percepções, complementadas por reflexões provocadas pelo professor, que assume um papel de facilitador.

Entre os diversos conceitos desenvolvidos, destacamos a percepção e o gerenciamento de risco nas PCAs. Franco, Cavasini e Darido (2014) enfatizam que o risco é inerente às PCAs, e que se relaciona com aspectos potenciais e motivacionais, podendo ser subjetivo, conforme a percepção pessoal, ou real, quando relacionado com os riscos existentes em determinados momentos. Nesse sentido, os autores destacam a importância de os/os estudantes identificarem as possíveis variantes que possam impactar os objetivos da prática, além dos possíveis incidentes ou acidentes, e também analisar as consequências e as probabilidades de ocorrência dos riscos identificados para, então, tomar suas decisões.

Com base nesse entendimento, procuramos incentivar os/as estudantes a refletir sobre os riscos e como eles se manifestam. Para que pudessem compreender que a percepção do risco varia de acordo com cada indivíduo, inicialmente eles/as confeccionaram um quadro classificando as PCAs conforme o risco que as envolvem. Posteriormente, o quadro foi compartilhado no *Padlet* da unidade didática, permitindo que todos/as pudessem apreciar as produções.

Figura 3 – Quadro disponibilizado para os/as estudantes preencherem

O nosso risco nas Práticas Corporais de Aventura	
Estudantes:	
<b>Baixíssimo</b> 😄	   
<b>Baixo</b> 😊	   
<b>Moderado</b> 😐	
<b>Alto</b> 😞	
<b>Altíssimo</b> 😡	

Fonte: Elaborado pelo do professor-pesquisador.

Para o preenchimento dos quadros, os/as estudantes se organizaram em duplas ou individualmente. Foi orientado que, caso houvesse divergência de opinião sobre o risco da prática em si, a dupla deveria repetir aquela PCA e indicar quem classificou em cada risco (Imagem 50):

Imagem 50 – Estudantes confeccionando o quadro



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

O compartilhamento dos quadros permitiu que os/as estudantes identificassem diferentes percepções sobre os riscos envolvidos nas PCAs. Esse processo pode ser observado no seguinte trecho extraído do diário de campo (16-8-2024):

Na sequência, solicitei que os/as estudantes analisassem as postagens dos quadros elaborados pelos/as colegas e comparassem o risco das práticas que já estavam disponibilizadas. Após algum tempo, perguntei o que achavam da comparação. De forma unânime, responderam que muitas práticas receberam classificações totalmente diferentes. Entre as falas, destaco o comentário do estudante Chico sobre o quadro da estudante Pitty: *‘Professor, como a Pitty colocou o parkour como (risco) baixo? O pessoal fica pulando do telhado das casas, de um prédio para o outro’*.

O comentário do estudante Chico evidencia como a percepção do risco sobre uma PCA pode ser fortemente influenciada pela mídia. Geralmente, ao buscar vídeos sobre essas práticas, é comum encontrar registros de manobras e feitos de praticantes com muita experiência e domínio, o que pode distorcer a visão sobre os reais riscos da prática.

Conforme destacado por Betti (2001), a mídia tende a espetacularizar as práticas corporais utilizando imagens e/ou vídeos que enaltecem ações de grande proeza, priorizando o entretenimento em detrimento de preocupações educativas formais. Dessa forma, cabe ao/à professor/a, nas aulas de EF problematizar essas influências, assumindo um papel educativo. Nesse contexto, o/a professor/a deve atuar como mediador/a entre as mídias e os/as estudantes, contribuindo para a formação de receptores/as críticos/as e sensíveis em frente às produções midiáticas no campo da cultura corporal de movimento (Betti, 2001).

No que diz respeito à percepção do risco envolvido nas PCAs, é essencial que o/a professor demonstre como essas práticas podem ser realizadas de maneira adequada à realidade dos/as estudantes, tornando-as acessíveis e seguras para todos/as. Além disso, é fundamental sensibilizá-los/as para respeitar as percepções de risco de cada indivíduo, enfatizando que o papel dos demais é encorajar, incentivar e motivar os/as colegas, mas sempre respeitando os limites individuais.

Além do objetivo vinculado aos/às estudantes, a atividade nos auxiliou a compreender possíveis motivações que levaram alguns/mas a não participar da vivência. Ao analisar a postagem dos quadros, notamos que esses/as estudantes classificaram o *slackline* como uma prática que apresenta risco moderado ou alto (Imagem 51):

Imagem 51 – Quadro com a percepção de estudantes sobre o risco nas práticas corporais de aventura



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Franco, Cavasini e Darido (2014) afirmam que a percepção do risco pode se configurar como um limitador da participação dos/as estudantes nas PCAs. Por isso é importante que as aulas de EF sejam planejadas para proporcionar um ambiente acolhedor e seguro, onde os/as estudantes se sintam respeitados/as em suas particularidades e limitações. Segundo os autores, o risco é uma característica inerente às PCAs, exigindo abordagens específicas de gerenciamento que minimizem riscos desnecessários e maximizem os benefícios dessas atividades.

A gestão eficaz do risco envolve a sensibilização e reflexão por parte dos/as estudantes, considerando os aspectos subjetivos e reais relacionados com a percepção de segurança durante a execução das PCAs. Nesse contexto, a solidariedade, tanto entre os/as estudantes quanto entre estes/as e o/a professor/a, desempenha um papel crucial para encorajar a participação de todos/as, promovendo uma experiência inclusiva e enriquecedora. Ao valorizar essas dinâmicas, as aulas de EF podem se tornar espaços onde todos/as se sintam motivados/as e confiantes para explorar novas experiências com segurança e apoio.

## 10.2 PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E O DIREITO AO LAZER

Na segunda temática destinada às PCAs, buscamos estimular o debate crítico sobre o lazer como direito social garantido, bem como dialogar sobre as ações

promovidas pelas instâncias governamentais em prol desse direito. Também procuramos sensibilizar os/as estudantes para as potencialidades do uso das práticas corporais para usufruir o lazer. Para fomentar uma formação crítica, essa temática foi permeada pelos eixos “Direito ao lazer” e “Aspectos históricos e conceituais”.

Na aula inicial dessa temática, oportunizamos aos/às estudantes uma vivência do *parkour*. Por meio dessa experiência, buscamos a compreensão de algumas características inerentes a essa prática, oportunizando uma atividade lúdica em que eles/as pudessem superar seus limites individuais.

A aula iniciou-se no pátio externo, onde utilizamos materiais, como corda, arcos, tatames, uma mesa e um banco de madeira do refeitório. Posteriormente, concluímos as atividades na sala de aula. Por ser a primeira aula da rotina escolar, as atividades tiveram uma duração reduzida em razão da necessidade de organização e montagem do circuito, além da realização de algumas ações relacionadas com a dinâmica escolar, como a entrega de carteirinhas para merenda.

A entrada da EEEFM Laranjeiras costuma se estender por cerca de dez minutos, devido à chegada escalonada de grupos de estudantes. Sendo assim, aproveitamos esse momento para organizar o circuito de *parkour* com o apoio dos/as estudantes que já estavam presentes.

É importante destacar que não conseguimos organizar o espaço previamente para receber os/as estudantes. No ano de 2024, dispúnhamos apenas de 50 minutos para almoçar e nos deslocarmos entre as escolas, percorrendo cerca de 15km. Gomes (2002), em sua pesquisa sobre o “Trabalho multifacetado dos professores/as: a saúde entre limites”, evidencia que os deslocamentos entre as unidades de ensino é um dos fatores que contribuem para a sobrecarga e, conseqüentemente, para o adoecimento docente. Segundo a autora, esses deslocamentos comprometem o tempo destinado ao descanso, deixando os/as professores/as sem suas refeições ou se alimentando de forma acelerada.

Essa situação ilustra as condições desafiadoras enfrentadas pelos/as professores/as no contexto escolar. É uma das múltiplas causas da precarização do trabalho docente. A autora também ressalta a necessidade urgente de implementação de políticas educacionais que garantam condições dignas de trabalho, que assegurem tempo, recursos e suporte adequados para o exercício da profissão.

Desde o final da aula anterior, em que informamos sobre a vivência do *parkour*, e também durante a preparação do circuito, os/as estudantes demonstraram grande entusiasmo com a atividade. Segundo Alves e Corsino (2013), o *parkour* consiste em percorrer uma rota superando os obstáculos presentes, urbanos ou não, da melhor maneira possível, utilizando apenas o próprio corpo. Os autores destacam que essa prática não exige domínio de gestos motores específicos para transpor esses obstáculos ou uso de equipamentos especializados, o que a torna amplamente democrática (Imagem 52):

Imagem 52 – Estudantes percorrendo o circuito de *parkour*



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Apesar desse entusiasmo inicial, muitos/as estudantes, sobretudo as meninas, hesitaram em participar no início da atividade. No entanto, ao perceberem que a proposta não demandava grande dificuldade e com o incentivo do professor e, principalmente, dos/as colegas, a adesão se tornou bastante significativa. Essa evolução é evidenciada no trecho abaixo:

Ao iniciar a atividade, apenas os meninos estavam fazendo, as meninas ficaram receosas. Então, comecei a incentivá-las. Logo Marisa, Zélia e Alcione começaram a fazer e a incentivar as demais colegas. Com o passar do tempo, o número de meninas foi aumentando. Praticamente, toda a turma passou, pelo menos uma vez, pelo trajeto na primeira parte da atividade (Diário de campo, 19-8-2024).

Ao investigar os efeitos da implementação de uma proposta de ensino sobre o *parkour*, Sena e Lemos (2020) apontam que a observação dos/as colegas levava os/as estudantes a adquirir confiança para realizar as atividades. Além disso, o apoio e incentivo oferecidos tanto pelo professor quanto pelos/as colegas desempenham

papel fundamental para a superação da insegurança e a participação efetiva nas atividades propostas (Alves; Araújo, 2022; Martins; Neira, 2018; Sena; Lemos, 2020).

Essa hesitação inicial pode estar relacionada com a percepção individual sobre o risco envolvido naquela PCA. Na atividade desenvolvida na temática anterior, alguns/mas estudantes a classificaram como prática de risco moderado ou alto. Essa percepção pode ser devido à influência da mídia sobre o *parkour*. Em diálogos durante a aula, a maioria dos/as estudantes relatou nunca ter experimentado a prática, conhecendo-a apenas por vídeos:

A maioria disse que conhecia o *parkour* por vídeos, mas M e Y disseram que já brincaram algumas vezes na rua, simulando movimentos do *parkour*. Contextualizei que normalmente o contato que temos através dos vídeos são de ações/manobras de maiores riscos, realizadas por praticantes experientes, mas que, na aula, realizariam atividades mais simplificadas, que todos/as têm condição de realizá-las (Diário de campo, 19-8-2024).

Diante da espetacularização das PCAs exercida pelas mídias, cabe ao professor assumir o papel de mediador entre os/as estudantes e as informações veiculadas (Betti, 2001). Esse papel é fundamental para mitigar inseguranças decorrentes dessas influências, como demonstra o trecho anterior.

Essa ação também integra o gerenciamento de risco que os/as professores devem realizar ao abordar as PCAs em suas aulas (Franco; Cavasini; Darido, 2014). Além da disponibilização de tatames para amortecer as quedas e minimizar possíveis lesões, adotamos também outras medidas para garantir maior segurança aos/às estudantes, conforme demonstra a imagem a seguir.

Imagem 53 – Estudante saltando sobre o banco



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

A adaptação de materiais para o desenvolvimento das PCAs é um procedimento comum que demanda atenção especial do professor, especialmente no que diz respeito ao gerenciamento de risco (Inácio *et al.*, 2016). Por esse motivo, é frequente que professores/as utilizem espaços e objetos comuns da escola, como bancos, mesas, corrimãos, grades para criar e explorar obstáculos.

Iaczinski, Figueiredo e Duek (2021), em seu relato de experiências sobre a implementação de esportes de aventura na EF infantil, afirmam que a exploração de elementos comuns da escola permite que os/as estudantes ressignifiquem esses espaços e/ou objetos, ao transformá-los em obstáculos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do *parkour* nas aulas de EF permite que os/as estudantes tenham um novo olhar sobre os ambientes e estruturas que usualmente utilizam para fins da rotina escolar:

[...] perguntei à turma, quais lugares/estruturas da escola poderíamos utilizar para execução do *parkour*. De início, começaram a falar sobre saltar do telhado da casa ao lado para o telhado da escola, subir nas grades das janelas da sala, saltar sobre as mesas do refeitório. Pedi que eles/as pensassem em coisas mais próximas, do espaço onde estávamos. Daí falaram sobre os bancos do pergolado, o corrimão da rampa, e o alambrado da quadra (Diário de campo, 19-8-2024).

Ao serem questionados sobre quais estruturas da escola poderiam ser utilizadas para a prática do *parkour*, os/as estudantes indicam lugares que são de acesso proibido. Dayrell (1996) afirma que o espaço escolar expressa determinada concepção educativa e expectativa de comportamento dos estudantes, além disso, nenhum local, exceto a sala de aula, parece ser pensado para atividades pedagógicas. Nesse contexto, de acordo com o autor, quando os/as estudantes se apropriam dos espaços que não lhes pertencem, subvertem a ordem restritiva imposta e atribuem novos sentidos a esses locais.

Nessa esteira, ao indicarem lugares que são expressamente proibidos no cotidiano escolar, os/as estudantes buscaram subverter a ordem lógica de utilização deles, ressignificando esses espaços. Essa transgressão da ordem lógica espacial é um dos princípios filosóficos do *parkour*. Segundo Pereira, Honorato e Auricchio (2020), os praticantes de *parkour* acreditam que o corpo é instrumento de liberdade, capaz de transgredir a paisagem urbana, ressignificando esse espaço demasiadamente ordenado.

Em sua essência, o *parkour* não necessita de materiais e objetos próprios, usa-se a criatividade para aproveitar os obstáculos disponíveis no ambiente, transformando qualquer espaço num circuito (Vieira; Pereira; Marco, 2011). Para o seu desenvolvimento na escola, o reconhecimento das possibilidades presentes no ambiente é um aspecto importante que tanto professores quanto estudantes devem compreender (Vieira; Pereira; Marco, 2011).

Conforme demonstrado no trecho do diário de campo, os/as estudantes reconheceram outras possibilidades de transposição presentes no espaço escolar. Contudo, para a utilização dos obstáculos identificados no ambiente, é imprescindível que eles/as avaliem a capacidade de realizar a tarefa proposta e analisem o grau de complexidade antes de qualquer movimento, visando a garantir a segurança e a melhor execução (Sena; Lemos, 2020). Segundo os autores, para superar esses obstáculos, os/as estudantes utilizam a criatividade. A imagem a seguir ilustra esse processo de superação dos obstáculos após a análise do ambiente.

Imagem 54 – Estudante Cássia utilizando o meio-fio e o corrimão para superar o obstáculo



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

A prática do *parkour* nas aulas de EF promove o desenvolvimento de várias habilidades motoras, cognitivas e atitudinais. Ao assumir os riscos, mesmo de modo controlado, o/a estudante é levado a resolver situações-problema, o que, segundo Alves e Corsino (2013, p. 254), “[...] exercita o tempo de reação, senso de iniciativa e rapidez de adaptação, características essas que estimulam uma postura crítica e de tomadas de decisões”.

De acordo com Vieira, Pereira e Marco (2011), à medida em que os/as estudantes ganham confiança ao realizar os movimentos, compete ao professor propor uma progressão gradativa das atividades, integrando alguns elementos constituintes do *parkour*, criando novos desafios. Nessa esteira, contextualizei com os/as estudantes a importância do amortecimento das quedas. Segundo os autores, a compreensão da realização da flexão dos joelhos, seguida do rolamento nos movimentos de queda é uma ação que, além de diminuir o risco de lesões, visa à eficiência do deslocamento (Imagem 55):

Imagem 55 – Estudantes realizando o amortecimento das quedas



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

No início da atividade, as meninas, a princípio, hesitaram em realizar tal movimento, mas, a partir da observação e incentivos, elas executaram o amortecimento. Na roda de conversa ao final da aula, a estudante Carolina, ao avaliar a atividade, destacou essa superação de limite individual: *“Muito boa, apesar de eu ter batido minhas costas na hora do rolamento, pelo menos eu fiz e consegui aprender”* (Diário de campo, 19-8-2024).

Essa fala reforça a importância de o/a professor/a oportunizar novas vivências e/ou perspectivas, oferecendo alicerces e incentivando/motivando os/as estudantes a superar seus limites individuais e adquirir novas aprendizagens.

As aulas subsequentes foram destinadas ao debate sobre o lazer como direito social garantido e a sensibilização dos/as estudantes acerca das potencialidades do

uso das práticas corporais para usufruir o lazer. Paralelamente, eles/as construíram uma postagem com informações sobre espaços públicos de lazer próximos à unidade de ensino. Essa atividade teve como objetivo embasar a reflexão sobre o acesso aos equipamentos públicos de lazer.

Importante destacar que, em razão do adiamento dos seminários de lutas e algumas demandas da unidade de ensino, o cronograma das aulas da unidade didática sofreu atrasos. Por esse motivo, foi necessário negociar tempo com outros professores, de modo a viabilizar a realização das atividades planejadas sem comprometer a saída pedagógica. Assim, as aulas ocorreram de forma sequencial dentro da rotina escolar e foram realizadas no laboratório de informática. Utilizamos o *data-show* e computadores com acesso à internet. Além disso, os/as estudantes fizeram uso das plataformas digitais *Canva*, *Google Maps* e *Padlet*.

Com o intuito de proporcionar maior clareza e fluidez às ações propostas nessas aulas, foi entregue aos/às estudantes, ao fim da aula sobre *parkour*, uma atividade para ser realizada em casa. Essa tarefa tinha como finalidade embasar os diálogos e produções que seriam desenvolvidos posteriormente. Entretanto, essa ação não se concretizou conforme planejado, como evidenciado no seguinte trecho do diário de campo (23-8-2024) a seguir:

No dia anterior (quinta-feira), passei na sala para entregar a atividade para os/as estudantes que faltaram e lembrar os/as demais sobre a necessidade de sua realização em casa, conforme instituído na última aula. Ao fazer esse lembrete, deparei-me com muitos/as estudantes perguntando: '*Qual atividade?*' ou sem entender. Diante disso, chamei a atenção da turma e enfatizei que era necessário demonstrar mais respeito ao que os/as professores/as estão explicando a eles/as. Essa fala foi apoiada pela professora presente, que mencionou: '*Esse é um grande problema de vocês, a gente fala e vocês só ficam conversando e não prestam atenção*'. Seis estudantes pediram a atividade alegando que tinham perdido a folha. Ressaltei que precisam demonstrar responsabilidade e compromisso com os afazeres escolares, lembrando que essas folhas foram entregues em mãos e expliquei, novamente, o que deveria ser feito. Esses/as estudantes que 'perderam' a folha também não estão trazendo o caderno para as aulas, nem realizando as atividades/ações propostas nele.

Conforme apontado no diagnóstico apresentado no Capítulo 7, a turma possui o hábito de não entregar as atividades que são solicitadas para fazer em casa. Durante o desenvolvimento da unidade didática, tentamos romper com essa cultura escolar, porém não obtivemos êxito. Na etapa final da intervenção, vinculamos a realização dessas atividades à pontuação trimestral. Mesmo assim, alguns/mas estudantes continuaram não entregando.

Essa suposta falta de compromisso e/ou de responsabilidade com os afazeres escolares incide diretamente nos resultados e se constitui como um dos principais desafios enfrentados pelas escolas localizadas em regiões periféricas. Em discussão sobre os diferenciais de desempenho escolar entre as escolas públicas periféricas e centrais, Torres *et al.* (2006) destacam que parte da literatura argumenta que o baixo desempenho dos/as estudantes das escolas de periferia é consequência direta do baixo nível de educação dos pais e de outras características socioeconômicas que os/as cercam. Contudo, os autores alertam que essa é uma explicação superficial, e que a massificação/naturalização desse discurso pode se transformar num círculo vicioso de conformidade, que desvia a atenção de problemáticas mais profundas e que envolvem outros atores/atrizes e instâncias do processo educativo.

Torres *et al.* (2006) destacam problemáticas como a superlotação das salas, a falta de estrutura física com espaços diversificados para o desenvolvimento da prática pedagógica e a elevada quantidade de professores/as em designação temporária. Esses fatores interferem diretamente na qualidade de ensino oferecido aos/às estudantes. Essas dificuldades também são vivenciadas pelos/as alunos/as participantes da pesquisa. Conforme apresentado no Capítulo 6, a EEEFM Laranjeiras passa por um processo de reforma desde 2020 e, mesmo após a conclusão das obras, dispõe de pouquíssimos espaços diferenciados. Além disso, o corpo docente é majoritariamente composto por profissionais em designação temporária. Como agravante, durante o ano de 2024, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Geografia enfrentaram duas trocas de professores em cada disciplina.

Outro ponto levantado por Torres *et al.* (2006) é a falta de atitude positiva de parte dos/as professores/as, tanto no trato e nas expectativas em relação aos/às estudantes quanto na proposição de metodologias inovadoras. Segundo os autores, esses profissionais não recebem uma formação adequada para lidar com esse público e acabam, por vezes, estigmatizando os/as estudantes e suas famílias, não visualizando possibilidades de mudança e/ou melhoria, além de não se sentirem estimulados em propor ações pedagógicas diferenciadas. A falta de perspectiva de continuidade para os profissionais temporários e de políticas de incentivos para permanência em escolas periféricas para os efetivos são alguns dos fatores que corroboram para a baixa motivação desses/as profissionais (Torres *et al.*, 2006).

Ademais, a implementação de programas educacionais de forma acelerada e sem diálogo com a categoria docente, aliada à alta demanda de ações burocráticas, também compromete o engajamento dos/as professores/as (Torres *et al.*, 2006). No contexto local da pesquisa, é comum alguns/mas colegas se queixarem diante de imposições realizadas pela Sedu-ES que visam à “melhoria dos resultados”, como a Rotina Pedagógica em Língua Portuguesa e Matemática e/ou a Média Trimestral por Área de Conhecimento. Além disso, eles/as relatam que essas imposições, aliadas à alta carga burocrática, como preenchimento de planos e relatório diversos, consomem tempo e energia, o que afeta diretamente o interesse em desenvolver propostas pedagógicas diferenciadas.

Todas as problemáticas apresentadas impactam diretamente o ensino ofertado aos/às estudantes, que representam o produto final desse processo. Desse modo, culpabilizá-los/as, bem como as suas famílias, constitui um equívoco grave, pois desconsidera os múltiplos fatores que influenciam o desempenho escolar. Em vez de priorizar os resultados quantitativos, as instâncias e os profissionais envolvidos deveriam concentrar esforços em ações que reduzam as desigualdades e que promovam a valorização e qualificação do processo educativo.

Assim como Alves, Silva e Almeida (2012), acreditamos no poder revolucionário que o conhecimento proporciona. Portanto, nós, professores/as, precisamos romper esse círculo vicioso, lutando por melhores condições de trabalho e nos capacitando para ofertar um ensino de qualidade, pois é por meio da educação que essa (grande) parcela da população pode transformar sua realidade.

Apesar do lembrete realizado, muitos/as estudantes confidenciaram não ter realizado a atividade proposta. Outros/as relataram dificuldades na compreensão do texto, o que tornou necessária uma retomada para iniciar o debate sobre o direito ao lazer. Procuramos fazer essa retomada com os mesmos moldes realizados da temática anterior, na qual dialogamos sobre as características, possibilidades e potencialidades das PCAs, porém grande parte da turma ficou dispersa, sem participar ou prestar atenção aos diálogos que ocorriam (Imagem 56):

Durante os diálogos, percebi alguns estudantes utilizando os computadores. Ao me aproximar, notei que fizeram do espaço de postagem de comentários no *Padlet* da unidade um *chat* entre eles/as. Algumas mensagens eram reclamando da atividade, mas muitas delas não tinham conexão com a aula (Diário de campo 23-8-2024).

Imagem 56 – Chat dos/as estudantes no Padlet



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

O trecho extraído do diário de campo e as interações registradas no *Padlet* da turma ilustram como os/as estudantes encontraram uma nova forma de resistir às atividades propostas. Além de expressarem insatisfação — “*que merda de aula chata*”; “*professor chatão*”; “*quero ir embora*”; “*não estou entendendo nada da aula*”; “*de práticas corporais de aventura foi para imposto*” —, demonstraram estar desconectados/as do desenvolvimento da aula, como podemos observar na imagem acima.

Como mencionado no Capítulo 7, esses/as estudantes vinham de uma cultura reduzida de EF, pautada apenas no fazer. Dessa forma, ao terem contato com uma sequência de aulas que alternava espaços e metodologias utilizadas, é comum que demonstrem insatisfação e desinteresse em determinados momentos. Se a proposta se limitasse à “Dupla Dinâmica”, futebol-queimada, esses/as estudantes estariam se queixando? E os/as demais estariam satisfeitos?

Esse cenário evidencia um dos desafios enfrentados pelos/as professores/as ao tentar mudar (inovar) uma cultura escolar. Segundo González (2020), docentes

que buscam inovar em suas aulas parecem ter uma certa disposição em enfrentar dificuldades. De acordo com o autor, essa predisposição decorre da compreensão de que a EF tem um papel importante a ser cumprido, em consonância com as responsabilidades da escola.

Diante disso, se almejamos proporcionar ao/à estudante uma formação que desenvolva uma compreensão crítica da Cultura Corporal de Movimento, permitindo-lhes interpretar seus significados em diferentes contextos e engajar-se de forma crítica, autônoma, participativa e responsável nesse âmbito, é necessário persistir em frente às resistências e dificuldades.

Além dessa resistência, as atividades propostas enfrentaram outros contratempos. Na sequência do diálogo, os/as estudantes utilizaram o *Google Maps* para localizar equipamentos públicos de lazer próximos à escola. Essa atividade tinha como objetivo oportunizar e embasar a reflexão sobre a carência de políticas públicas de fomento ao lazer no bairro Laranjeiras Velha, além de impulsionar a compreensão das potencialidades do uso das práticas corporais para melhor usufruir os momentos de lazer.

Durante a busca por esses espaços, ao utilizarem o recurso *Street View*<sup>51</sup>, o estudante Nando encontrou um dos colegas da sala em um ponto próximo à escola. Esse episódio causou uma grande dispersão, pois praticamente toda a turma passou a procurar essa imagem e/ou outros colegas, além de procurar também suas residências e/ou locais que costumam frequentar, mostrando aos/às demais colegas.

Em seu artigo sobre a importância da identidade cultural nas comunidades tradicionais, Manhães e Esteves (2017) destacam que o reconhecimento do território contribui para a formação de uma identidade individual e coletiva. Segundo os autores, esse reconhecimento valoriza as expressões culturais, históricas e práticas que são únicas daquela região, favorecendo e fortalecendo o sentimento de pertencimento. Nesse sentido, ao dar visibilidade à sua moradia e a outros locais que frequentam, os/as estudantes buscaram valorizar sua cultura, demonstrando um processo importante de pertencimento à sua comunidade.

Apesar desse momento de valorização cultural, a dispersão gerada prejudicou a conclusão da atividade proposta, pois muitos/as estudantes não finalizaram a

---

<sup>51</sup> Recurso desenvolvido pelo Google que oferece imagens panorâmicas em 360º graus de ruas e avenidas, permitindo o reconhecimento das construções.

postagem e, conseqüentemente, inviabilizaram o debate planejado. Toda a conjuntura que atravessou essa proposta nos frustrou bastante, pois enxergávamos uma grande importância nessa ação. No diagnóstico apresentado no Capítulo 7, apenas sete estudantes (25%) indicaram que gostam de realizar práticas corporais nos momentos de lazer.

Em seu estudo sobre a mobilidade urbana de Fortaleza, Ceará, a partir dos deslocamentos para o trabalho e lazer, Lima Filho (2024) destaca que as regiões nobres da cidade abrigam a maioria dos equipamentos de lazer, evidenciando as desigualdades e segregações sociais da cidade. Esse cenário é semelhante ao da região em que se insere o bairro Laranjeiras Velha, como demonstra a postagem do estudante Chico:

Imagem 57 – Postagem do estudante Chico com alguns espaços públicos de lazer próximo à escola.



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Devido à localização dos equipamentos públicos de lazer em bairros adjacentes, muitos/as estudantes não conseguem acessá-los em razão de conflitos territoriais. Esse fator pode estar diretamente relacionado com o baixo número de estudantes que manifestaram interesse em realizar práticas corporais em seu tempo de lazer. A falta de espaços é apontada, pelo Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD Brasil, 2017), como a terceira justificativa mais mencionada

entre os/as jovens de baixa renda, com idades entre 15 e 17 anos, para não realizarem atividades físicas e esportivas<sup>52</sup>.

Segundo o relatório, geralmente os bairros periféricos, além de apresentar uma escassez de equipamentos públicos para lazer, carecem de infraestrutura adequada, como calçadas, ciclovias e ruas bem iluminadas, dificultando a prática dessas atividades. Contudo, segundo o PNUD (2017), o principal motivo indicado pelos/as jovens para não realizar atividades físicas e esportivas no lazer foi “por não gostar ou não querer”. Diante disso, qual papel a EF escolar tem desempenhado para contribuir ou superar essa realidade?

A literatura aponta que a repetição dos conteúdos ao longo dos anos, a exclusão dos/as menos habilidosos/as e a desigualdades de oportunidades para meninas e meninos (Darido; González; Ginciene, 2020; González 2020) são alguns dos fatores que contribuem para os/as estudantes se afastarem das aulas e, conseqüentemente, fazem com que percam o interesse pelas práticas corporais. Como destaca o PNUD Brasil (2017), a não realização de atividades físicas e esportivas não se restringe a uma decisão individual, mas também depende de vários fatores, como renda, nível de escolarização, etnia/raça, gênero, idade, acesso a espaços de lazer, experiências positivas com as práticas corporais, entre outros.

Segundo o relatório, dificilmente esse cenário mudará sem a devida criação de oportunidades efetivas para as pessoas se engajarem com as práticas corporais. Nesse sentido, a EF escolar, pautada numa perspectiva crítica e embasada nos princípios da inclusão e da valorização da diferença, que ampliem o repertório de práticas corporais vivenciadas pelos/as estudantes, pode levá-los/as a desenvolver o “gosto” por elas e, conseqüentemente, contribuir para a mudança desse cenário.

Essa frustração com a não realização do debate sobre o lazer também está relacionada com objetivo macro que temos como professor de EF. Assim como Requixa (1976, *apud* Silva, 2011), entendemos que o lazer facilita a participação social mais ampla dos/as cidadãos/ãs, promovendo a integração, a convivência e colaborando para o progresso social. Em uma sociedade na qual predomina o consumo, o lazer também se constitui como elemento fundamental na economia e nos discursos que a envolvem, contribuindo, assim, para o controle social (Silva, 2011).

---

<sup>52</sup> Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD Brasil, 2017). Utiliza o termo “atividades físicas e esportivas” para se referir às práticas corporais.

Considerando que as práticas corporais são uma das principais formas de usufruto do lazer, torna-se imprescindível que a EF oportunize esse aprendizado. Nesse contexto, Silva (2011, p. 6) destaca que, para uma formação crítica, “[...] é essencial o estímulo, o aprendizado, e a iniciação aos conteúdos culturais, que ofereçam a passagem de níveis simples para níveis complexos nas atividades de lazer, visando ultrapassar o conformismo”.

Em decorrência dos fatores e almejos apresentados, avaliamos que não conseguimos alcançar os resultados esperados para essa temática, especialmente por não promover um debate crítico mais aprofundado. Por esse motivo, decidimos retomar o tema e oportunizar essa reflexão durante a saída pedagógica.

### 10.3 CORRIDA DE ORIENTAÇÃO

Na última temática, procuramos proporcionar o desenvolvimento e a compreensão dos elementos característicos da corrida de orientação, incluindo seus aspectos históricos e conceituais, além de oportunizar a vivência de uma prova dessa PCA. Para viabilizar essa experiência, organizamos uma saída pedagógica ao Parque da Cidade, localizado no município de Serra-ES, na qual promovemos novas vivências de lutas, *parkour* e *slackline*, além de retomar o debate e reflexão sobre o lazer como direito social. Essas ações foram fundamentadas nos eixos “Aspectos históricos e conceituais” e “Direito ao lazer”.

Na culminância dessa temática, realizamos uma avaliação tanto da saída pedagógica quanto da unidade didática como um todo. Para isso, os/as estudantes fizeram postagens no *Padlet* e participaram da produção de uma nuvem de palavras<sup>53</sup>, o que permitiu registrar reflexões e aprendizagens de forma colaborativa.

As duas primeiras aulas dessa temática ocorreram predominantemente na sala de aula. Utilizamos recursos, como *data-show*, para exibição *slides*, além de materiais como cones, mapas e discos de EVA, que auxiliaram no desenvolvimento das atividades relacionadas com a corrida de orientação. A organização do espaço

---

<sup>53</sup> A nuvem de palavras produzida pelos/as estudantes se encontra na página 215, com sua análise nas páginas subsequentes.

também foi adaptada, rearranjando as cadeiras para facilitar a realização das atividades nesse ambiente.

Segundo Gastão e Ferreira (2020), a corrida de orientação pode ocorrer em qualquer lugar e tem como objetivo principal a passagem por todos os pontos de controle no menor tempo possível, seguindo a sequência indicada no mapa. O trajeto entre os pontos é escolhido pelo/a participante. As autoras apontam que essa prática corporal possui quatro vertentes principais (competitiva, turística, ambiental e pedagógica) e pode ser desenvolvida de múltiplas formas (individual, equipe ou revezamento).

No contexto dessa experiência escolar, optamos por enfatizar a vertente pedagógica. De acordo com Gastão e Ferreira (2020), essa abordagem favorece o desenvolvimento de diversas áreas de inteligência e saberes oriundos de vários componentes curriculares. Tal enfoque contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para motivação dos/as estudantes, além de favorecer a participação de todos/as, independentemente de suas performances, visando à formação dos/as estudantes para o exercício da cidadania e para a prática do lazer (Lemos *et al.*, 2008; Gastão; Ferreira, 2020).

Como se tratava de uma experiência de introdução às PCAs, priorizamos, nessas aulas, o desenvolvimento de habilidades, como leitura de mapas, geolocalização e tomada de decisões. Segundo Silva (2019), a compreensão desses elementos constitui uma aprendizagem crucial que capacita os/as estudantes a desenvolver uma corrida de orientação simples.

É importante destacar que o trato pedagógico da corrida de orientação nas aulas de EF oferece uma ampla gama de possibilidades educativas. Para ampliar as aprendizagens relacionadas com essa PCA, o professor pode abordar o conhecimento e manuseio da bússola, noções de distâncias por meio da contagem de passos duplos, noções de cartografia, topografia, pontos cardeais, latitude e longitude, regras de conservação do meio ambiente, entre outros conteúdos (Lemos *et al.*, 2008; Gastão; Ferreira, 2020).

Uma estratégia metodológica que costumo adotar para introduzir temáticas é a solicitação de uma breve pesquisa prévia, realizada em casa, com apoio de vídeos ou textos sobre o tema. Posteriormente, em sala realizamos um diálogo a partir das percepções dos/as estudantes. No entanto, como na temática anterior os/as

estudantes realizaram a ação em casa. Assim, optamos por iniciar o diálogo desconstruindo o termo corrida de orientação.

Ao perguntar sobre o significado da palavra *orientar*, as principais respostas que os/as estudantes proferiram foram “*É ajudar, ensinar uma pessoa*” e “*Mostrar um caminho*” (Diário de campo, 26-8-2024). Em seguida, propusemos um exercício de imaginação, pedindo que descrevessem o trajeto a ser percorrido até um estabelecimento comercial próximo à escola. Durante essa atividade, os/as estudantes mencionaram espontaneamente a utilização de um mapa para facilitar a transmissão das informações. Dialogamos, então, sobre a importância dos elementos presentes em um mapa, como pontos de referência, direções e distâncias. Posteriormente, introduzimos o significado de corrida no diálogo, levando os/as estudantes à conclusão de que a corrida de orientação seria “*Correr o mais rápido possível até um lugar utilizando as informações do mapa*” (Diário de campo, 26-8-2024).

O conceito inicial apresentado pelos/as estudantes evidencia o processo de construção do conhecimento pautado no diálogo, com o professor atuando como um facilitador, conforme enfatizado por Bueno *et al.* (2017). Na aula seguinte, ao serem questionados novamente sobre o que é corrida de orientação, os/as estudantes definiram “*É uma corrida que a gente tem que percorrer um caminho seguindo as orientações do mapa*” (Diário de Campo, 2-9-2024). Essa resposta demonstra como as interações e atividades desenvolvidas contribuíram para a consolidação do conhecimento ao longo das aulas.

Após o diálogo inicial, propusemos uma atividade com o objetivo de desenvolver a percepção dos/as estudantes sobre a importância da leitura de informações. Para isso, realizamos uma dinâmica de “Caça ao tesouro”, em que os/as estudantes percorreram os espaços da unidade de ensino (Imagem 58):

Imagem 58 – Caça ao tesouro



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

De acordo com Pasini (2004, *apud* Silva, 2019), a caça ao tesouro e a corrida de orientação possuem semelhanças, pois ambas utilizam mapas ou pistas para os/as participantes encontrarem locais previamente definidos, seguindo uma ordem estipulada. Além disso, a escolha dessa dinâmica justificou-se pelo seu caráter lúdico e por ser uma prática familiar para muitos/as estudantes.

Após uma breve contextualização sobre a origem da corrida de orientação e suas possibilidades de desenvolvimento, os/as estudantes realizaram algumas atividades que estimularam habilidades como leitura de mapas, geolocalização e tomada de decisões (Imagem 59)

Imagem 59 – Estudantes realizando atividades que subsidiam a corrida de orientação



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Apesar de boa parte da turma demonstrar interesse em participar, alguns/mas estudantes apresentaram certa resistência inicial. O espaço disponível também restringiu a participação simultânea de todos/as. Conforme Darido, González e Ginciene (2020), a sensação de exposição ao julgamento dos/as colegas é um dos fatores que podem levar os/as estudantes a não participar das atividades.

Para ampliar o envolvimento da turma, adotamos a estratégia de formar grupos responsáveis por observar e conferir se as equipes estavam executando a atividade de acordo com as orientações do mapa. Essa abordagem permitiu que praticamente metade da turma se atuasse de maneira ativa na mesma atividade, promovendo engajamento e maior participação (Imagem 60):

Imagem 60 – Estudantes conferindo a execução dos/as colegas



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Além da adoção dessa estratégia para ampliar a participação, procuramos nos aproximar dos/as estudantes que apresentavam dificuldade para engajar-se, buscando incentivá-los/as e tentando compreender suas motivações. O trecho a seguir, extraído do diário de campo (2-9-2024), ilustra esse processo:

Durante essa execução percebi que a estudante Nara estava admirada com a atividade. Sendo assim, aproximei-me e comecei a conversar com ela. A estudante alegou que estava doida querendo fazer, mas tinha muita vergonha. Falei que não precisava ter vergonha, pois são colegas com os quais convivem há muito tempo, e que ninguém ali estava focado em olhar as pessoas, estavam todos preocupados em desvendar as rotas. Ela respondeu: *'Eu sei, só que eu tenho muita vergonha!'*. Nesse momento,

incentivei-a novamente e a convidei para realizar a atividade com um dos grupos. A estudante participou das atividades até serem encerradas.

Segundo La Taille (2002, *apud* Darido; González; Ginciene, 2020), a vergonha pode ser classificada como prospectiva, quando o/a estudante teme sentir vergonha e, por isso, evita participar das atividades em que possa fracassar ou se expor; ou retrospectiva, quando surge a partir de situações vividas que ainda provocam constrangimento. É importante ressaltar que, em outros momentos da unidade didática, a estudante Nara não participou de atividades, justificando seu receio em relação aos riscos envolvidos nas vivências propostas.

Conforme apontado por Altoé (2020), a conversa particular é uma estratégia eficaz para identificar as possíveis motivações dos/as estudantes, pois demonstra cuidado e interesse por parte do/a professor/a, o que facilita a aproximação e permite a revelação de algumas justificativas. Essa aproximação contribui para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual os/as estudantes se sentem valorizados/as e confiantes para vivenciar experiências significativas nas aulas de EF.

Esse episódio representa uma das conquistas desta pesquisa e evidencia como a diversificação dos conteúdos nas aulas de EF pode ampliar as possibilidades de engajamento, inclusão e aprendizado. Ao tematizar práticas diferenciadas, como as propostas nesta pesquisa, os/as estudantes têm a oportunidade de explorar novas possibilidades, ampliar seu repertório cultural e superar barreiras, como a vergonha ou o medo de exposição. Essa abordagem não só enriquece as experiências pedagógicas, mas também promove um ambiente mais acolhedor e inclusivo, respeitando as individualidades, fortalecendo o coletivo e valorizando as diferenças.

Conforme os/as estudantes foram se apropriando das atividades, buscamos incrementar o grau de complexidade, visando a potencializar as aprendizagens. Dessa forma, eles/as passaram a interpretar os mapas, orientando-se por direções a partir dos pontos de controle, favorecendo, assim, o desenvolvimento da geolocalização e a leitura de mapas (Imagem 61):

Imagem 61 – Estudantes interpretando os mapas



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

No entanto, a busca pela assertividade na execução das atividades, embora valorizada por alguns/mas estudantes, pode gerar situação de desconforto e/ou afastamento, como demonstrado no trecho do diário de campo:

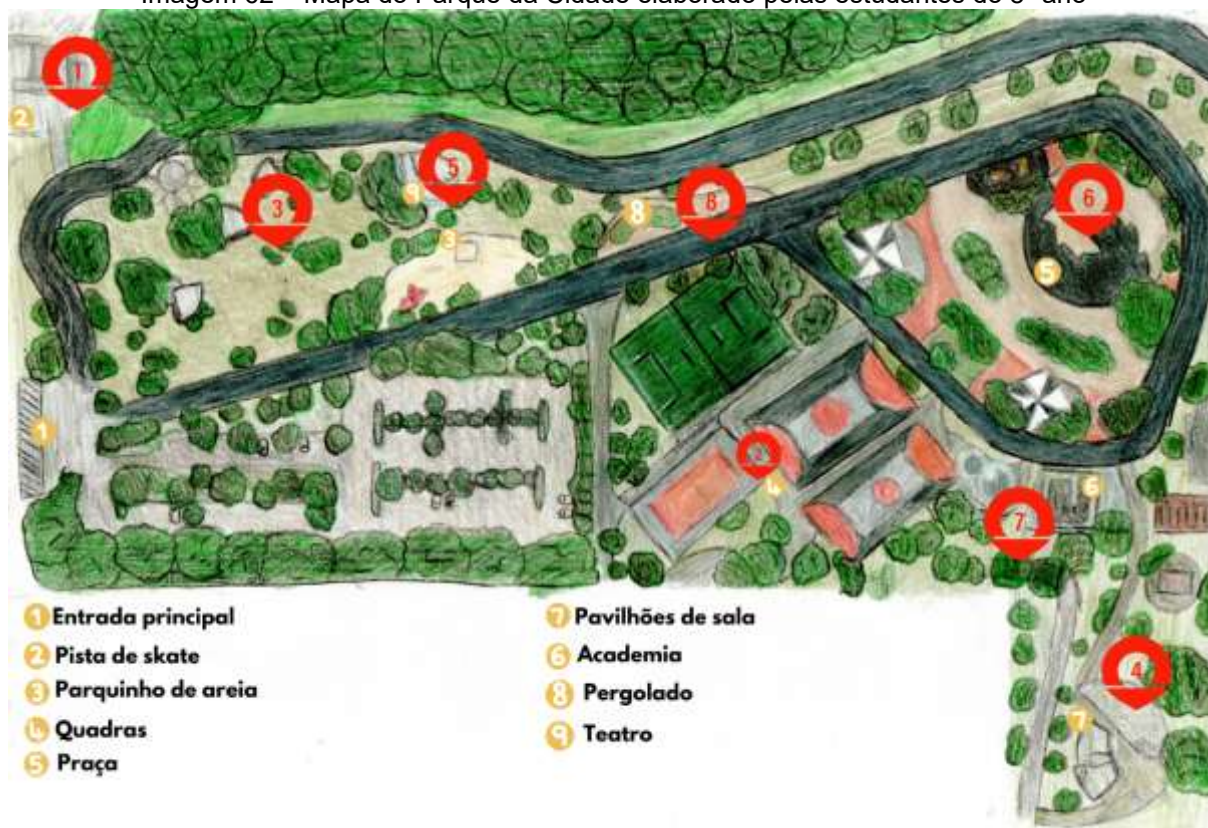
Após a segunda dinâmica, um dos grupos se queixou com a estudante Alcione por ter demorado a realizar a sua ação na dinâmica. A partir desse momento, ela se retirou da atividade e, mesmo após conversar com ela, não retornou a fazer as demais atividades durante a aula. Para não expor a estudante, esperei um tempo para fazer uma fala à turma frisando sobre o respeito que devemos ter com os/as colegas e destacando que não devemos criticar pejorativamente, mas sim apoiá-los/as (Diário de campo, 2-9-2024).

Conforme mencionado, o julgamento dos/as colegas é um dos fatores que podem levar os/as estudantes a se afastarem das atividades propostas (Darido; González; Ginciene, 2020). Nesse sentido, cabe ao/à professor/a estar atento/a às interações entre os/as estudantes e às repercussões das atividades e, a partir da identificação de situações que levem desconforto a algum/a estudante, agir para coibir tais ações. É fundamental sensibilizá-los/as sobre a importância de cultivar um ambiente de respeito e apoio mútuo, indispensável para o desenvolvimento integral de todos e a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para o desenvolvimento da corrida de orientação na saída pedagógica, adotamos a estratégia metodológica sugerida por Inácio e Baena-Extremera (2020). Esses autores propõem a prática sem utilização de bússola, optando por pontos de referência, além de sugerir a confecção do mapa pelos estudantes.

No início do desenvolvimento da unidade didática, os/as estudantes apontaram que a colega Gal possuía boas habilidades de desenho. Entretanto, ao abordá-la, ela não se dispôs a confeccionar o mapa. Diante disso, solicitamos a duas estudantes do 8º ano que assumissem essa tarefa (Imagem 62). Além de elaborar o mapa, elas também auxiliaram na saída pedagógica, atuando como monitoras durante a prova de corrida de orientação e realizando registros fotográficos.

Imagem 62 – Mapa do Parque da Cidade elaborado pelas estudantes do 8º ano



Fonte: Elaborado por estudantes e finalizado pelo professor-pesquisador.

Principal equipamento público de lazer do município, o Parque da Cidade está localizado cerca de cinco quilômetros da escola, entre os bairros Parque Residencial Laranjeiras, maior polo econômico e comercial, e Valparaíso. O espaço oferece quadras poliesportivas, campo *society*, quadra de tênis, pista para caminhada, *skate*

park, parquinhos, academia popular, viveiro de plantas, anfiteatro e uma praça para eventos. Além disso, promove atividades culturais e físicas à população (Imagem 63):



Fonte: Retirado do Google Maps.

Essa região também conta com outros seis equipamentos públicos de lazer, como praças e campos de futebol. Essa realidade evidencia a discrepância nas políticas públicas destinadas às áreas nobres e periféricas da cidade. De acordo com Lima Filho (2024), ao privilegiar a concentração de equipamentos públicos de lazer nas áreas nobres da cidade, o governo reforça a segregação e a desigualdade social.

Ao propor a educação num viés crítico que almeja formar sujeitos capazes de agir e transformar a sociedade, é essencial que a EF insira o debate sobre o lazer nas aulas. Nesse contexto, a escolha pelo parque justifica-se pela familiaridade de parte dos/as estudantes com esse ambiente e pela possibilidade de retomar o debate sobre o lazer como direito social, ao mesmo tempo em que os/as estudantes usufruem dessa prática.

A Saída Pedagógica contou com a participação de 27 estudantes, além de duas alunas do 8º ano (que auxiliaram como monitoras e realizando registros fotográficos) e duas professoras da turma. Enquanto distribuíamos os pontos de controle pelo

parque, os/as estudantes se organizaram em grupos. Três grupos foram formados apenas por estudantes do mesmo gênero – dois exclusivamente meninos e um exclusivamente meninas – e dois grupos eram mistos (Imagem 64):

Imagem 64 – Organização dos grupos para a corrida de orientação



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Para realização da prova, os/as estudantes tinham que encontrar os pontos de controle distribuídos pelo parque. Silva (2019) e Alves e Araújo (2022) destacam que, no trato pedagógico da corrida de orientação, a marcação do ponto de controle com picotador pode ser substituída por expressões numéricas, letras para formar palavras, palavras para formar frases ou perguntas relacionadas com outras disciplinas, favorecendo, assim, uma ação interdisciplinar. Nesse contexto, optamos por disponibilizar, nos pontos de controle, fragmentos de um texto sobre o lazer como direito social, com o objetivo de desencadear um diálogo sobre o tema. Assim, ao encontrar os pontos de controle, os/as estudantes tinham que copiar, no cartão-resposta, esses fragmentos para, no final prova, organizar o texto (Imagem 65).

Imagem 65 – Estudantes registrando os trechos nos pontos de controle e organizando o texto no final da prova

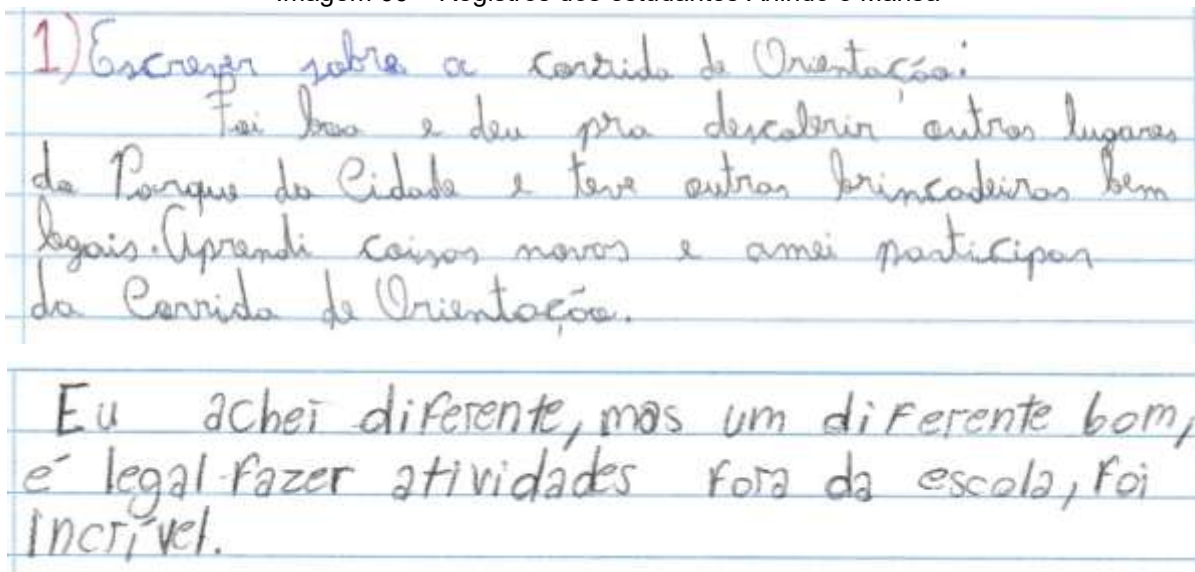


Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador

Os/as estudantes avaliaram a corrida de orientação de forma positiva. As principais respostas foram: “*Muito legal*”, “*Amei*” e “*Divertida*” (Diário de campo, 3-9-2024). Embora alguns/mas tenham considerado a atividade um pouco confusa, todos/as foram capazes de realizá-la com sucesso e manifestaram interesse em repetir a experiência. Além disso, destacaram o desenvolvimento de cooperação, empatia e trabalho em grupo durante a realização da prova.

Entre os registros realizados, destacamos as anotações dos cadernos do estudante Arlindo e da Marisa (Imagem 66).

Imagem 66 – Registros dos estudantes Arlindo e Marisa



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

O estudante Arlindo destacou que a corrida de orientação proporcionou a descoberta de novos lugares, o que está alinhado a um dos benefícios apontados por Lemos *et al.* (2008). Em seu relato de experiência sobre a implementação de um curso de Corrida de Orientação com jovens de comunidade em situação de vulnerabilidade social, os autores afirmam que a prática, além de melhorar a autoestima e a motivação, proporciona o conhecimento de locais não frequentados pelos jovens.

Por outro lado, a estudante Marisa ressaltou que a experiência de realizar uma Corrida de Orientação foi uma prática diferente e prazerosa. Essa caracterização é uma das peculiaridades das PCAs citadas por Franco, Tahara e Darido (2018). Os autores destacam que o trato pedagógico das PCAs nas aulas de EF pode estimular emoções e experiências únicas aos/as estudantes ao se depararem com vivências não habituais no ambiente escolar.

Os registros desses/as estudantes evidenciam alguns dos benefícios provenientes da diversificação dos conteúdos nas aulas de EF. Ao propor o ensino de novos temas, o/a professor oportuniza aos/às estudantes novas sensações e experiências, o que potencializa o seu aprendizado e possibilita a participação e aproximação de todos/as.

O texto que os/as estudantes organizaram impulsionou a retomada do debate sobre o lazer como direito social garantido, complementando a ação não finalizada na temática anterior. Silva (2011) enfatiza que as discussões e possibilidades de reflexão sobre o lazer nas aulas de EF são de fundamental importância para uma melhor compreensão da realidade e posicionamento crítico (Imagem 67):

Imagem 67 – Diálogo sobre o lazer



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

As principais falas dos/as estudantes durante o debate reforçam esse processo de compreensão e posicionamento, “*O lazer melhora nossa qualidade de vida, pois nos divertimos*”, “*O lazer é para todo mundo*”, “*O governo tem que construir praças e parques para a gente*”, “*Na maioria das vezes, está tudo caindo aos pedaços, e só é reformado em época de eleição*” (Diário de campo, 3-9-2024).

Essas falas evidenciam a importância de as aulas de EF oportunizar aos/às estudantes momentos de sensibilização e reflexão crítica sobre a realidade que os/as cerca. Tais ações visam a contribuir com a formação de sujeitos autônomos na relação com as práticas corporais e com o lazer.

Esses momentos de sensibilização e reflexão crítica fazem parte do desenvolvimento das aulas de EF fundamentadas na Cultura Corporal de Movimento. Embora as diretrizes educacionais orientem a EF com base nessa perspectiva, ainda é pouco comum encontrarmos ações pedagógicas que tematizem as práticas corporais de forma a romper com a tradição cristalizada na escola (Bracht, 2018; González, 2018, 2020).

Almeida e Prates (2023), em seu relato sobre o planejamento e desenvolvimento de um projeto de Formação Continuada interinstitucional, destacam que muitos professores relatam dificuldades de trabalhar com conteúdos diferentes daqueles tradicionais. Segundo os autores, apoiados em Figueiredo (2010), as experiências sociocorporais construídas ao longo da vida influenciam as escolhas desde a formação inicial, interferindo na relação com a teoria e na apropriação dos conhecimentos pedagógicos necessários para uma formação ampliada e crítica de EF. Como consequência, os/as docentes acabam aderindo, nem sempre conscientes, a práticas pedagógicas não alinhadas com as concepções críticas da EF (Almeida; Prates, 2023).

Nesse contexto, os espaços de Formação Continuada tornam-se fundamentais para que professores/as se apropriem de conhecimentos para o embasamento teórico de suas práticas (Bracht *et al.*, 2018). No entanto, além da formação profissional, as disposições sociais também emergem como um fator determinante que pode levar o/a professor/a a romper com a cultura cristalizada de EF (González, 2020).

Para González (2020), essas disposições não se relacionam apenas com o conjunto de processos de socialização profissional, mas também com experiências

não ligadas ao trabalho docente, como posições/experiências políticas, morais e/ou éticas. Assim, o autor destaca que as convicções sobre o papel do/a professor/a em frente às responsabilidades da escola podem levá-los/as a adotar práticas inovadoras.

Diante do exposto, fica evidente que a superação da tradição cristalizada na EF não depende apenas da formação profissional, inicial e/ou continuada, mas também da disposição do/a professor em (re)pensar sua vida pessoal, bem como sua função como docente. Esse processo exige um compromisso constante por aperfeiçoamento, não apenas como educador/a, mas também como cidadão/ã. Assim, ao inovar em suas práticas pedagógicas, o/a professor deve assumir uma postura crítica e reflexiva em relação ao ensino da EF, reconhecendo sua importância para uma formação ampla do/a estudante.

### 10.3.1 Revisitando as práticas vivenciadas

Aproveitando os diversos espaços do parque, propusemos novas vivências das práticas corporais abordadas no decorrer da unidade didática (Imagem 68):

Imagem 68 – Estudantes vivenciando *slackline*, *parkour* e jogos de lutas



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Para o desenvolvimento do *slackline*, montamos o aparelho utilizando árvores numa área de areia. Assim como na vivência dentro da escola, colocamos tatames para minimizar lesões decorrentes de possíveis quedas. Os/as estudantes auxiliaram os/as colegas na subida, no equilíbrio durante a travessia e na descida.

Na vivência do *parkour*, organizamos um circuito utilizando os obstáculos presentes no ambiente, como bancos, pedras e escada/arquibancada do anfiteatro. Como mencionado na temática anterior, essa vivência atraiu a participação do estudante com deficiência, Jorge. Além disso, propusemos uma atividade de pique-pegas delimitada num espaço onde havia vários obstáculos para serem transpostos.

Quanto às lutas, em uma área de grama, organizamos um jogo de desequilíbrio com o objetivo de projetar o/a oponente ao solo. Vale destacar que até a professora que auxiliou na saída pedagógica participou dessa atividade (Imagem 69):

Imagem 69 – Jogo de luta, professora e estudante Arnaldo



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador.

Essa experiência reforça que o desenvolvimento das lutas por meio dos jogos permite a participação de todos/as, independentemente da idade e/ou do gênero.

Além disso, traz ludicidade à atividade sem perder de vista as características elementares das lutas, como postula Rufino (2018). Além desse jogo, também sugerimos uma disputa de cabo de guerra.

Na última aula da temática, os/as estudantes avaliaram tanto a saída pedagógica quanto a unidade temática. Para essas avaliações, produziram uma nuvem de palavras e realizaram postagens no *Padlet* da unidade. Essa aula ocorreu no laboratório de informática, onde utilizamos o *data-show* para produção e visualização da nuvem de palavras, além de computadores com acesso à internet.

Ao final da saída pedagógica, solicitamos que os/as estudantes registrassem em seus cadernos as percepções sobre as atividades desenvolvidas. Contudo, como em outras situações da intervenção pedagógica, alguns/mas estudantes não realizaram, mesmo condicionando pontuação à atividade. Diante disso, optamos por pedir que fizessem a avaliação da saída pedagógica por meio de postagens no *Padlet* da unidade.

Assim como na corrida de orientação, a turma avaliou positivamente a saída pedagógica, exaltando a atividade central e elogiando as demais propostas. Termos como “incrível”, “divertido” e “legal” apareceram em diversas postagens. Além disso, os/as estudantes ressaltaram os momentos de sociabilidade como parte significativa da experiência vivida.

De acordo com Dayrell (2007), a sociabilidade é uma das dimensões da condição juvenil desenvolvidas especialmente nos momentos de lazer e diversão. É quando, segundo o autor, os/as jovens expressam suas constituições de identidade. Schwertner e Fischer (2012) alertam que os meios eletrônicos ocupam posição central na preferência da juventude contemporânea, tanto para a socialização quanto para usufruto de seus momentos de lazer. Essa informação é corroborada pelo diagnóstico apresentado no Capítulo 7, quando 15 estudantes indicaram que preferem “mexer no celular” durante os momentos de lazer.

Nesse sentido, concordamos com Altoé (2020, p. 219), quando afirma que, por vivermos em uma sociedade cada vez mais conectada pelo mundo virtual, não só os/as jovens, mas também todos nós estamos nos tornando progressivamente “[...] mais solitários(as), longe das relações humanas, dos afetos, dos sentimentos, dos valores, das sensações e das emoções”. Portanto, é imprescindível oportunizar aos/às estudantes momentos para essa sociabilidade ocorrer por meio do contato corporal,



Na formação dessa nuvem, os/as estudantes não apenas qualificaram, mas também exaltaram algumas ações desenvolvidas durante a unidade didática, como o *parkour*, as lutas e a corrida de orientação (que na nuvem aparece como “*da casas a palavras*”). Dentre as 45 respostas geradas, 31 apresentaram uma perspectiva positiva sobre a unidade. Destacam-se termos como “*divertido/a*”, “*interativo*”, “*educativo*”, “*interessante*”, “*alegria*”, “*diferente*”, “*envolvente*”, “*aprendizado*”, “*incrível*” e “*maravilhoso*”.

Os termos “*cansativo/a*” e “*cansaço*”, que apareceram no total de cinco menções, causaram inquietação. Ao analisar as falas sobre a corrida de orientação, os/as estudantes, em sua grande maioria, disseram que a atividade foi cansativa por terem corrido muito, mas destacaram que foi extremamente prazeroso realizá-la. Como ambas as avaliações ocorreram na mesma aula e logo após a saída pedagógica, procuramos compreender se esses termos possuíam relação e/ou influência com a corrida de orientação. Em uma aula posterior, conversamos com a turma, e os/as estudantes revelaram que esses adjetivos estavam relacionados com o cansaço físico proveniente da corrida de orientação, mas que apesar disso a fariam novamente.

O filósofo sul-coreano Byoung-Chul Han, em sua obra “*Sociedade do Cansaço*” (2017), afirma que vivemos em uma sociedade da positividade, onde valores, como produtividade e otimismo, são supervalorizados. Segundo o autor, essa sociedade elimina qualquer espaço para a negatividade, como a dúvida, a crítica, o fracasso e a pausa, promovendo uma busca incessante por validação, afirmação e autoexploração. O cansaço a que o autor se refere não é o da incapacidade física, mas o “*cansaço da positividade*” promovido, principalmente, pela digitalização das relações, do tempo e do espaço, caracterizado pela propulsão a fazer mais, pela obrigação de ser produtivo/a, eficiente e otimista/a. Esse estado, segundo o autor, leva ao esgotamento e contribui para uma epidemia de doenças neurais, como depressão, crise de ansiedade e Síndrome de Burnout.

Por outro lado, Han (2017) entende a negatividade como tudo aquilo que cria espaços de resistência, reflexão ou diferença em relação às pressões da sociedade. Ele defende que a negatividade é essencial, pois introduz tensões e contradições que impulsionam a mudança, o aprendizado e a criação de sentido. O autor enfatiza que

é necessário romper com o imediatismo de responder automaticamente e que devemos nos permitir um “cansaço profundo”, que convida à contemplação, ao ócio criativo, que nos faz descansar e nos dá prazer. Nesse sentido, será que a EF escolar, em sua mediação pedagógica e sistematizada das práticas corporais, pode também se caracterizar como uma alternativa de negatividade aos sujeitos da sociedade positivo-digital?

Nessa perspectiva, o cansaço mencionado pelos/as estudantes pode ser interpretado de forma ampliada, alinhando-se ao conceito de cansaço profundo proposto por Han (2017). Essa experiência possibilitou que eles/as saíssem da rotina, que se conectassem com seus corpos, com o grupo de corrida, o espaço físico, que mediassem conflitos e interesses, estimulando a reflexão crítica.

É importante destacar que, conforme demonstrado no Gráfico 8<sup>54</sup>, apresentado no Capítulo 7, destinado ao diagnóstico, 18 (64%) dos/as estudantes indicaram usar o celular por mais de cinco horas diárias, enquanto outros 6 (22%) relataram um uso entre duas e cinco horas diárias. Esse quadro é reforçado pelo fato de 15 (55%) alunos/as afirmarem “ficar mexendo no celular” em seu tempo livre. Dessa forma, observa-se que esses aparelhos ocupam um espaço significativo na rotina dos/as discentes, influenciando diretamente o aproveitamento do tempo fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, Haidt (2024), em sua obra *A geração ansiosa*, denuncia os prejuízos causados por uma infância e/ou juventude centradas no uso excessivo dos celulares, o que tem contribuído diretamente para uma epidemia de transtornos mentais. O autor propõe ações que podem ser implementadas por diferentes setores — governo, sociedade, escola e família — com o objetivo de proporcionar um desenvolvimento mais saudável para crianças e adolescentes.

Entre as medidas defendidas por Haidt (2024), destaca-se a proibição do uso dos aparelhos eletrônicos na escola. Embora o Brasil tenha dado um passo importante ao promulgar, em 2025, uma lei federal proibindo o uso dos celulares nas escolas, algumas instituições — sobretudo as públicas — ainda carecem de ações efetivas para garantir o cumprimento dessa normativa. Além disso, o autor ressalta a importância de incentivar e aumentar o tempo destinado a brincar uns/mas com os/as outros/as, participar/executar de práticas corporais, promover interações presenciais

---

<sup>54</sup> Ver Gráfico 8, no capítulo 7.

e síncronas, estimular a mediação de conflitos/interesses, bem como valorizar a exploração do ambiente físico. Tais práticas são relevantes para o fortalecimento dos vínculos sociais e para o desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Em síntese, embora tenham predominado adjetivos positivos na avaliação, também surgiram menções negativas, como *“irritante”* e *“tédio”*. Conforme discutido na primeira temática sobre as lutas, o desenvolvimento da unidade didática representou uma ruptura com uma cultura escolar que priorizava apenas o fazer, desconsiderando o desenvolvimento das dimensões conceitual e/ou atitudinal. Nesse contexto, resistências, negações e/ou lamentações são comuns, como demonstrado no decorrer deste capítulo de análises.

Diante dessas resistências a conteúdos não tradicionais, é fundamental que os/as professores/as não se sintam impotentes e/ou desestimulados/as. Ceder a essas resistências pode representar um ato de conformidade e a perpetuação das desigualdades presentes na sociedade. Sendo assim, podemos resistir e assumir o papel de transgressores/as de uma cultura escolar e de EF empobrecidas, que não proporcionam o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas dos atores/atrizes envolvidos/as.

Ao inovar nas aulas, diversificando os conteúdos, o/a professor busca ampliar as oportunidades de aprendizagem, proporcionando aos/às estudantes conhecimentos que possibilitem enriquecimento cultural e formação que contribua para a transformação da realidade. No entanto, esse processo se constitui em um exercício difícil (e necessário) que exige, além de paciência, persistência e diálogo constante com os/as estudantes e, também: valorização dos sujeitos envolvidos; fomento de políticas públicas que não sejam vinculadas apenas às macroavaliações, mas sim às demandas reais das escolas e de seus/suas atores/atrizes; oferta de Formação Continuada em serviço que se aproxime das dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as; uma relação de diálogo com o corpo técnico, bem como com os demais docentes, criando uma aproximação desses sujeitos com os desenvolvimentos das aulas, oportunizando, assim, a compreensão da contribuição que a EF escolar pode oferecer para a formação ampliada dos/as estudantes.

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início<sup>55</sup> essas considerações finais ressaltando a importância de participar de um processo de Formação Continuada de qualidade. Como mencionado na introdução, nos últimos anos já havia incorporado as unidades temáticas da BNCC e explorado alguns temas que atravessam as práticas corporais, embora com certa insegurança. Nesse contexto, a formação oferecida pelo ProEF teve um impacto significativo no meu fazer docente, pois ampliou o meu repertório e forneceu subsídios para aprofundar as ações desenvolvidas.

Além disso, a construção da pesquisa, a implementação das ações, a análise dos dados e o processo de orientação possibilitaram reflexões críticas e aprimoramentos na minha prática pedagógica. A inserção no programa também promoveu uma aproximação com a universidade, ressignificando minha ótica sobre esse espaço essencial de produção e troca de conhecimento.

É importante destacar que, ao longo desse processo, precisei conciliar múltiplas responsabilidades, assumindo o papel de um verdadeiro “malabarista”. Além da formação, dividi minha atenção entre a rotina com dois filhos pequenos e com uma jornada de trabalho de 50 horas semanais, que exigia deslocamentos diários entre os turnos. Há alguns anos, uma das redes em que atuo deixou de fornecer redução de carga horária e/ou licença remunerada para formação/qualificação profissional, justificando a decisão com o argumento de oneração pública.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de articulação eficaz entre a comunidade acadêmica e as redes de ensino, de modo a reconhecer e valorizar os retornos gerados por uma Formação Continuada de qualidade. Além disso, é fundamental o fomento de políticas públicas que assegurem tempos/espacos adequados para a qualificação profissional dos/as professores/as, possibilitando melhores condições para o desenvolvimento dessas ações.

Destaco, ainda, que o apoio proporcionado pela concessão de bolsa de estudos via Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo desempenhou um papel fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse incentivo não apenas

---

<sup>55</sup> Por se tratar, também, de algumas questões pessoais do professor-pesquisador, neste capítulo utilizamos a primeira pessoa do singular.

viabilizou a continuidade do estudo, mas também reforçou a relevância do fomento e da implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores e a qualidade da educação básica. Assim, garantir essas oportunidades é essencial para que um maior número de pesquisadores tenha condições de contribuir significativamente para a produção científica e para a transformação social por meio do conhecimento.

Embora o modelo de educação bancária (Freire, 1996) seja amplamente criticado e denunciado há muito tempo no âmbito acadêmico, nossa pesquisa evidencia que, quando as escolas são programadas para meramente buscar resultados em macroavaliações governamentais, pode-se ganhar lugar nos *rankings* de avaliação, mas perdem-se os processos de aprendizagens criativos e significativos, os quais podem fazer toda a diferença em estudantes das classes com baixo poder aquisitivo. Soma-se a esse cenário uma cultura escolar que, mesmo após homologação de documentos oficiais que concebem a Educação Física escolar sob a ótica da Cultura Corporal de Movimento, ainda apresenta características de desinvestimento pedagógico. Esse contexto dificulta a compreensão, por parte dos demais agentes escolares, das especificidades da Educação Física e da sua legitimação como componente curricular.

Diante do cenário, torna-se evidente a necessidade de uma política de formação que realmente prepare o/a professor/a para atuar nas escolas, especialmente as localizadas em regiões periféricas. Entretanto, a formação docente é um ato contínuo e não se limita à graduação ou a alguma outra etapa do processo formativo (Fensterseifer; Silva, 2011). Desse modo, tanto as universidades precisam oferecer uma formação inicial alinhada com a realidade escolar quanto as redes de ensino devem disponibilizar uma Formação Continuada em serviço que se aproxime dos problemas enfrentados pelos/as professores/as. Esse processo contribuirá para qualificar os/as docentes a atuar nas escolas e auxiliar a promover a superação dessa cultura enraizada de Educação Física.

Como demonstrado ao longo desta pesquisa, diversos fatores poderiam ter me levado a desinvestir, tais como: uma concepção tradicional-esportiva na educação básica que influenciou a formação inicial; a resistência dos/as estudantes; a falta de estrutura física; a rotina de trabalho exaustiva. No entanto, os retornos positivos recebidos por estudantes, o reconhecimento profissional por parte de alguns/mas

colegas, as minhas convicções sobre o papel social da escola e a crença no poder transformador/ transgressor do conhecimento fortaleceram minha persistência diante das adversidades.

Essa persistência resulta de um processo contínuo de construção/ transformação pessoal. Infelizmente, em nossa sociedade, é comum um homem branco, de classe média, que passou toda a sua formação básica na rede privada, como eu, não enxergar as injustiças sociais presentes no cotidiano. Contudo, as convicções políticas herdadas de família e, principalmente, o contato com a escola pública me levam a ser sensível em frente às injustiças sociais, o que impulsiona o meu desejo de contribuir para a transformação desta sociedade.

Durante as análises, procurei ser o mais honesto possível, com o objetivo de demonstrar o “chão da escola” e todas as suas nuances. Nesse processo de ruptura de uma cultura escolar de EF, não me limitei aos acertos, também busquei demonstrar e problematizar as dificuldades/resistências enfrentadas ao longo das ações pedagógicas.

Como demonstrado no diagnóstico, realizado no Capítulo 7, a turma participante da pesquisa possuía uma cultura reduzida de aulas de Educação Física, baseada na “dupla-dinâmica”, futebol e queimada, focada apenas no fazer. Esse estreitamento curricular representa um prejuízo significativo para os/as estudantes.

As práticas corporais apresentam um rico e diverso acervo. Quando abordadas sob a ótica da Cultura Corporal de Movimento, podem possibilitar aos/às estudantes a compreensão sobre suas múltiplas formas de expressão e significados sociais (González; Fensterseifer, 2010). Dessa maneira, ao serem desenvolvidas nessa perspectiva, as aulas de Educação Física favorecem a construção de um conhecimento contextualizado, permitindo que os/as alunos/as desenvolvam habilidades sociais que lhes possibilitem gerenciar as práticas corporais de maneira autônoma e impulsionem uma formação crítica.

Nesse sentido, restringir o acesso ao pluralismo das práticas corporais é um equívoco e gera uma série de prejuízos aos/às estudantes, como a redução das oportunidades de aprendizado, empobrecimento cultural e limitadas fontes de alternativas de lazer ao longo da vida (PNUD, 2017). Além disso, esse estreitamento curricular também dificulta e reforça a compreensão utilitária e de “disciplina de menor

importância” dos demais agentes escolares sobre a especificidade da Educação Física como componente curricular.

Inspirada em perspectivas críticas da Educação Física, a proposta de intervenção buscou, por meio da diversificação dos conteúdos, romper com essa cultura reduzida de aulas de Educação Física. Juntamente com os/as estudantes, delimitamos que a pesquisa abordaria as temáticas de lutas e práticas corporais de aventura.

Para alcançar tal propósito, estruturei e desenvolvi uma unidade didática composta por seis temáticas, todas permeadas por eixos que contemplaram as três dimensões do conteúdo. Por meio desses eixos, busquei proporcionar uma formação ampliada, considerando aspectos sociais, técnicos, culturais, éticos e estéticos.

Além de vivenciar/conhecer novas práticas corporais, os/as estudantes desenvolveram compreensões/conhecimentos sobre os aspectos históricos e as características dessas manifestações. Também foram estimulados/as a refletir criticamente sobre algumas questões socioculturais relacionadas com essas práticas, como o debate sobre o gênero, os estereótipos corporais, as questões étnico-raciais, o direito ao lazer e as influências das mídias mercadológicas.

As produções e registros apresentados ao longo dos capítulos de análise evidenciam que os/as estudantes puderam desenvolver uma compreensão crítica sobre essas problemáticas. Além disso, ressalto a importância de as aulas de Educação Física proporcionar momentos de reflexão sobre essas questões sociais, sobretudo em um contexto de avanço de governos extremistas e do consequente desmonte de políticas públicas para grupos minoritários.

O desenvolvimento dos conteúdos sobre lutas e práticas corporais de aventura oportunizou a construção de saberes que servirão de alicerce para aprofundamentos ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Além disso, esses conhecimentos oferecem subsídios para a tematização de outras unidades temáticas, pois incentivam a reflexão crítica sobre questões socioculturais que não se restringem apenas às práticas corporais realizadas.

Dentre as ações desenvolvidas, destaco, inicialmente, as potencialidades do uso de desenhos, charges e tirinhas para os/as estudantes expressarem suas percepções sobre os conhecimentos construídos. Essa escolha possibilitou que eles/as manifestassem suas reflexões de forma criativa, por meio de uma linguagem

sofisticada e divertida, o que me surpreendeu positivamente. Esse resultado foi tão significativo que pretendo incorporar esse recurso às estratégias metodológicas adotadas nas aulas.

Outro aspecto relevante foi a abordagem sobre as lutas por meio dos jogos de lutas. Essa estratégia metodológica, aliada à execução simultânea por todos/as, impulsionou uma participação expressiva dos/as estudantes.

Apesar dos avanços, enfrentei algumas dificuldades e resistências, principalmente na realização de atividades conceituais, em razão da cultura tarefaira que foi desenvolvida com a turma ao longo dos anos escolares. Essa dificuldade impossibilitou o desenvolvimento do debate sobre o lazer, sendo necessário retomá-lo num outro momento da pesquisa, porém não consegui desenvolvê-lo com a profundidade que almejava.

Outro desafio esteve relacionado com a insuficiência de materiais/equipamentos disponíveis, o que dificultou a oferta de vivências de práticas corporais de aventura para todos/as os/as estudantes de forma simultânea. Essa limitação ocasionou alguns episódios de afastamento em razão da vergonha. Além disso, a percepção do risco envolvido nessas práticas também ocasionou afastamentos vinculados ao medo.

Por outro lado, o desenvolvimento das práticas corporais de aventura oportunizou a inclusão de estudantes com deficiência, como exemplificado no caso do aluno Jorge. A curiosidade despertada pela abordagem de conteúdos não muito comuns às aulas de Educação Física, aliada à criação de um ambiente acolhedor fundamentado nos princípios da inclusão e da valorização das diferenças, favoreceu a participação dos/as estudantes nas aulas, como evidenciado na situação da estudante Nara. Ademais, as estratégias metodológicas adotadas também contribuíram para o desenvolvimento da solidariedade, do respeito, da empatia e do cuidado com o/a outro/a.

Essas dificuldades/resistências evidenciam a importância da formação em serviço por meio de uma Formação Continuada de qualidade, qualificando o/a professor/a a lidar/enfrentar essas adversidades.

Diante de todo o exposto, a Diversificação dos Conteúdos nas aulas de Educação Física ampliou o acervo cultural no plano da Cultura Corporal de Movimento, desenvolvendo as dimensões do conteúdo. Além disso, propiciou a

inclusão e participação dos/as estudantes nas aulas. Essas ações buscaram legitimar a Educação Física como componente curricular, entretanto ressaltou a necessidade de o corpo técnico-pedagógico conhecer a importância que essa disciplina tem na formação ampliada dos/as estudantes. Nesse sentido, além do convite para o acompanhamento da defesa desta dissertação e apresentação do produto técnico, assumo o compromisso de realizar uma devolutiva final com a comunidade escolar.

A pesquisa desenvolvida reafirma o compromisso com o papel social da escola, evidenciando sua importância na formação de sujeitos que intervirão positivamente na sociedade. Por meio das tematizações realizadas, a pesquisa buscou contribuir para a formação de cidadãos/ãs mais críticos/as, capazes/es de questionar e interpretar os discursos mercadológicos e moralizantes que compõem as práticas corporais no lazer e/ou no tempo disponível (Marcellino, 2006).

É importante destacar que, apesar da falta de espaços adequados para o desenvolvimento das lutas de das práticas corporais de aventura — realidade essa comum a muitas escolas do país —, foi possível diversificar os conteúdos durante as aulas. Essa experiência evidencia que, mesmo diante de dificuldades estruturais, é viável promover uma abordagem mais ampla e enriquecedora nas aulas de Educação Física.

Desse modo, o estudo apresenta-se como uma possibilidade de auxiliar professores/as que enfrentam essas limitações e/ou almejam ampliar o acervo cultural dos/as estudantes. Ademais, a implementação da Unidade Didática desenvolvida nesta pesquisa gerou, além da análise dos dados presentes neste texto, um caderno didático com a sistematização das ações. Esse recurso pedagógico surge como uma fonte de inspiração para os/as professores/as de Educação Física que buscam desenvolver suas práticas pedagógicas sob a ótica da diversificação dos conteúdos, a partir da tematização das lutas e práticas corporais de aventura.

Por fim, convido o/a leitor/a e, especialmente, os/as professores a dar continuidade e/ou ampliar as investigações e intervenções sobre a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física. É fundamental que essa iniciativa possa ser acompanhada de desenvolvimentos contínuos com o corpo técnico-pedagógico, considerando que a falta dessas ações se apresentou como um dos limites desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- AGAPTO, R. E. de S.; MOURA, D. L. As práticas corporais de aventura no currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil. *In: LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 204-220, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/48245>. Acesso em: 18 set. 2024.*
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, U. R.; PRATES, M. R. C. Formação continuada de professores de Educação Física de Serra. *In: ALMEIDA, U. R.; PRATES, M. R. C.; SANTOS, F. S. Formação de professores de Educação Física: práticas pedagógicas na rede municipal de Serra/ES. Vitória-ES. Proex/Ufes, 2023. p. 25-46.*
- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ALTOÉ, J. L. **A dança nas aulas de educação física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica**. 2020 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desporto, Vitória, 2020. Disponível em: [https://educacaofisica.ufes.br/sites/educacaofisica.ufes.br/files/field/anexo/janaina\\_lubiana\\_altoe\\_-\\_dissertacao\\_organized.pdf](https://educacaofisica.ufes.br/sites/educacaofisica.ufes.br/files/field/anexo/janaina_lubiana_altoe_-_dissertacao_organized.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.
- ALVES, C. L. S.; ARAÚJO, M. L. B., Práticas corporais de aventura na escola: uma experiência com a Corrida de Orientação no Ensino Fundamental *In: DORNELLAS, L. C. G.; NEVES, C. M.; REZENDE, F. (org.). Educação física e suas interfaces: lazer, aventura e meio ambiente. Guarujá-SP: Científica Digital, 2022. p. 10-29.*
- ALVES, C. S. R.; CORSINO, L. N. O parkour como possibilidade para a educação física escolar. *In: Motrivivência, Florianópolis, n. 41, p. 247-57, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p247>. Acesso em: 9 dez. 2024.*
- ALVES, M. P.; MARTINS, C.; FARIAS; G. A. V. K.; PEREIRA, D. W.; SILVA; C. G. P. Educação Física, slackline e o cotidiano de uma escola pública. *In: Revista Praxis, v.9, n. 18, p.97-108, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/1391>. Acesso em: 17 nov. 2024.*
- ANJOS, A. F.; SILVA, E. B.; ALMEIDA, U. R. Formação continuada na escola: ampliação cultural do acervo de práticas corporais de professores de educação física. *In: Cadernos de Formação RBCE, p. 57-66, set. 2012. Disponível em: <https://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1716>. Acesso em: 25 jan. 2025.*

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS E PESQUISA, ABEP. **Critério Brasil**, São Paulo 2024. Disponível em: <https://www.abep.org/criterio-brasil> Acesso em: 20 set. 2024.

BARROSO, A. L. R. Inquietações sobre o trato do esporte na educação física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45.

BETTI, M. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar? *In*: **Motriz**, v. 7, n. 2, p. 125-129 jul./dez. 2001. Disponível em: [https://unifac.edu.br/images/materiais\\_de\\_apoio/ed\\_fisica/segundo\\_semestre\\_2014/patricia/midias\\_ed\\_fis\\_escolar.pdf](https://unifac.edu.br/images/materiais_de_apoio/ed_fisica/segundo_semestre_2014/patricia/midias_ed_fis_escolar.pdf). Acesso em: 3 dez. 2024.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. *In*: **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 4, 2018. p. 156-175

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação física escolar**: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *In*: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73- 81, 2002. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 10 maio 2023.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C.. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? *In*: **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p96. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *In*: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. *In*: CAPARROZ, F. E.; KUNZ, E.; GARIGLIO, J. A.; SADI, R. S.; DELLA FONTE, S. S.; VENTORIM, S.; BRACHT, V.; FIGUEIREDO, Z. C. C. **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: Proteoria, 2001. p. 67-80

BRACHT, V. Educação física no ensino fundamental. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *In*: **Anais [...]**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRACHT, V. **Oficina de docência de basquete**. Vitória - Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, Vitória, 2012. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/522745276/Oficina-de-Docencia-Em-Basquete#>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRACHT, V. Entre a inovação e o desinvestimento pedagógico na EF no Brasil. *In*: BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (org.) **A educação física escolar na América do Sul**: entre a Inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico, Reiipefe. Vitória, Editora CRV, 2018. p. 45-50

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. *In*: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 150-157.

BRACHT, V.; MACHADO, T. S.; FARIA, B. A.; ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; ALMEIDA, U. R. Práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física escolar: os casos das professoras Maria e Gabriela. *In*: BRACHT, V.; ALMEIDA, U.; WENETZ, I. (org.). **A educação física escolar na América do Sul**: entre a Inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico, Reiipefe. Vitória, Editora CRV, 2018. p. 67-84

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 9 maio 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023

BUENO, S. M. V.; EBISUI, C. T. N.; SOUZA, J. de; FARINHA, M. G. O diálogo no processo ensino-aprendizagem. *In*: **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 5, 2017. DOI: 10.26673/tes.v5i0.9507. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9507>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BUNGENSTAB, G. C., SANTOS, W. M.; SILVA, L. T.; SANTOS, R. M. A.; HOLANDA, G. I. S.; RAMOS, J. S. D.; GUEDES, D. G. S. Educação física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais (de aventura). *In*: **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 29-40, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5524>. Acesso em: 19 set. 2024.

CANTORANI, J. R. H.; VARGAS, L. M.; VARGAS, T. M.; PEDROSO, B. Esporte de aventura para pessoas com deficiência. *In*: BETTINE, M.; GUTÍERREZ, G. L. **Esporte e sociedade**: um olhar a partir da globalização. São Paulo: IEA-USP, 2019. p.140-151. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Billy-Graeff/publication/337113889\\_Pele\\_Romario\\_And\\_Ronaldo\\_The\\_Social\\_Trajectories\\_of\\_Celebrity\\_Politicians\\_and\\_the\\_2014\\_Fifa\\_World\\_Cup\\_in\\_Brazil/links/5dc5cbc7a6fdcc575034853d/Pele-Romario-And-Ronaldo-The-Social-Trajectories-of-Celebrity-Politicians-and-the-2014-Fifa-World-Cup-in-Brazil.pdf#page=140](https://www.researchgate.net/profile/Billy-Graeff/publication/337113889_Pele_Romario_And_Ronaldo_The_Social_Trajectories_of_Celebrity_Politicians_and_the_2014_Fifa_World_Cup_in_Brazil/links/5dc5cbc7a6fdcc575034853d/Pele-Romario-And-Ronaldo-The-Social-Trajectories-of-Celebrity-Politicians-and-the-2014-Fifa-World-Cup-in-Brazil.pdf#page=140). Acesso em: 9 jan. 2025.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: Cefd/Ufes, 1997.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da educação física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora"! *In: Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, out./dez. 2012.

CASTRO, F. C.; CORSO, K. B. **Propensão à nomofobia**: um estudo experimental com alunos de Administração da Unipampa usuários de Smartphones. 2017. TCC, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/2102>. Acesso em: 21 abr. 2024

CHAVES, P. N.; BARROS, J. M. A.; SOUSA, D. Q. O.; COSTA, A. L. S.; ARAÚJO, A. C. Construindo diálogos entre a mídia–educação e a educação física: uma experiência na escola. *In: Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 150-163, 2015. DOI: 10.5007/2175-8042.2015v27n44p150. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p150>. Acesso em: 21 out. 2024.

CHICON, J. F.; SOARES, J. S. Compreendendo os conceitos de integração e inclusão. *In: CHICON, J. F. Educação especial: Fundamentos para a prática pedagógica*. Vitória/ES: Edufes/Cefd, 2004. p. 33-50

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B; VALLES, E. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORDEIRO JÚNIOR, O. Em busca da construção de uma proposta teórico-metodológica para o ensino do judô escolar. *In: Pensar a Prática*, Goiânia, v. 3, p. 97-105. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/16056>. Acesso em: 13 set. 2024.

COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, J. D.; SANTOS, W. L.; SILVA, J. S.; SANTOS ALVES, M. M. Tecnologias e educação: o uso das TIC como ferramentas essenciais para o processo de ensino e aprendizagem *In: Brazilian Journal of Development*, Curitiba v. 5, n.11, p. 25034-25042, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n11-177>. Acesso em: 21 abr. 2024.

COSTA, J. W. da S. **Práticas corporais de aventura**: implementação de uma unidade temática sobre o uso do skate em uma escola de ensino fundamental. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58163>. Acesso em: 18 set. 2024

DAMICO, J.G.S.; MEYER, D.E. O corpo como marcador social: saúde, beleza e valoração de cuidados corporais de jovens mulheres. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 27, n. 3, 2006. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/77>. Acesso em: 21 out. 2024

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.18, n. 1, p. 61-80, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551/18264>. Acesso em: 12 abr. 2024

DARIDO, S. C. **Cadernos de Formação**: formação de professores — didática dos conteúdos. Pró-Reitoria de Graduação – Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6. 176 p. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia\\_16.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf). Acesso em: 10 maio 2024

DARIDO, S. C. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. *In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. Desafios da educação física escolar*: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de educação física escolar. *In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. Desafios da educação física escolar*: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.105-129.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. v. 194, p. 136-162. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Aceso em: 23 jan. 2025.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DEL-MASSO, M. C. S.; SANTOS, M. A. P.; COTTA, M. A, C. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. Texto disponibilizado na Disciplina D2 - Metodologia da Pesquisa Científica, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Núcleo de Universidade Federal do Espírito Santo” – Ufes/Unesp, 1º sem. 2023.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Currículo do Espírito Santo**: área de Linguagens. Vitória, 2020. v. 8.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. *In: Horizontes*: Revista de Educação, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2014. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3163>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o novo em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wFBmNBzZMv5KsfdVQzDzJbb/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FERREIRA, V. S.; ANDRADE, M. S. A relação professor-aluno no ensino médio: percepção do professor de escola pública. *In: Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 1, p. 245-252. maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121111>. Acesso em: 23 de nov. 2023.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *In: Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417086007.pdf>. Acesso em: 8 set. 2024.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Coleção Formação de Professores.

FONSECA, M. P. S.; PERES, M.; LUDOVINO, R. Lutas brasileiras no projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva: desafios e problematizações. *In: Interfaces: Revista de Extensão da UFMG*, v. 10, n. 1, p.313-350. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/29538>. Acesso em: 26 out. 2024.

FRANCO, L. C. P. **Atividades físicas de aventura na escola**: uma proposta nas três dimensões do conteúdo. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96064>. Acesso em: 18 set. de 2024.

FRANCO, L. C. P.; CAVASINI, R.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura. *In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (org.). Práticas corporais e a organização do conhecimento*: lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014. p. 101-136.

FRANCO, L.C.P.; TAHARA, A.K.; DARIDO, S.C. Práticas corporais de aventura nas propostas curriculares estaduais de educação física: relações com a base nacional comum curricular. *In: Corpoconsciência*, v. 22, n. 1, p. 66-76, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6022>. Acesso em: 18 set. 2024.

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

GASTÃO, G. S.; FERREIRA, T. Práticas corporais de aventura no ensino médio: parkour e corrida de orientação. *In: KAWASHIMA, L. B; MOREIRA, E. C. (org.) **Educação física no ensino médio: reflexões e práticas exitosas***. Cuiabá-MT, Ed: UFMT Digital, 2020. p. 143-159. Disponível em: <https://www.edufmt.com.br/product-page/educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-no-ensino-m%C3%A9dio-reflex%C3%B5es-e-pr%C3%A1ticas-exitosas>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GOELLNER, S. V.; FRAGA, A. B. O espetáculo do corpo: mulheres e exercitação física no início do século XX. *In: CARVALHO, M. J. S.; R., C., M. F. (org.) **Produzindo gênero***. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.161-171.

GOELLNER, S. V. Gênero *In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de educação física***. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 207-209.

GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *In: **Revista Pensar a Prática***. v. 8, n.1, p. 85-100, jan./jun. 2005b. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/106/101>. Acesso em: 24 out. 2024.

GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *In: **Revista Movimento***. v. 13, n. 2, p. 171-196, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/movimento/article/view/3554> Acesso em: 24 out. 2024.

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. *In: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIN, Giana L. (org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática***. Maringá: Eduem, 2009. p. 73-88. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/123456789/121>. Acesso em: 24 out. 2024.

GOLDENBERG, M. Corpo, envelhecimento e felicidade na cultura brasileira. *In: **Revista Contemporânea***, v. 9, n. 2, p. 77-85. Disponível em: [http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed\\_18/contemporanea\\_n18\\_06\\_Mirian\\_Goldenberg.pdf](http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_18/contemporanea_n18_06_Mirian_Goldenberg.pdf). Acesso em: 17 jan. 2025.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/5219>. Acesso em: 16 jan. 2025.

GOMES, N. C.; BARROS, A. M. de; FREITAS, F. P. R. de; DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da educação física escolar. *In: **Motrivivência***, ano XXV, n. 41, p. 305-320, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p305>. Acesso em: 13 set. 2024.

GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica *In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da***

**educação física escolar:** temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V.; CAPARROZ; F. E.; FENSTERSEIFER; P. E. Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar: deslocamentos históricos e proposições contemporâneas. *In:* MARINHO, A; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A.A. B. (org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Ed. Udesc, 2014. p.121-162.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da educação física**. Ijuí: Unijuí. 2005.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar na EF escolar I. *In:* **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar na EF escolar II. *In:* **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola:** planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GOULART, C. As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino. *In:* **Sínteses** - Revista dos Cursos de Pós Graduação - Universidade Estadual de Campinas, v. 11, n. 9. p. 231-246, 2006. Disponível em: <https://www2.ufff.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2018/06/GO-As-praticas-Orais-na-escola-o-semin%C3%A1rio-como-objeto-de-ensino-GOULART-CI%C3%A1udia.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

GREGO, S. M.; ASSUMPÇÃO, F. C.; CURVELO, E. ; CAPELA, M. V. Relação entre estilos de aprendizagem e desempenho na avaliação externa de estudantes da educação básica. *In:* MONTEIRO, S. A. S. M. (org.) **Filosofia, política, educação, direito e sociedade** 5. ed. Ponta Grossa (PR). Atena Editora: 2019. p. 284-294. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332214912\\_RELACAO\\_ENTRE\\_ESTILOS\\_DE\\_APRENDIZAGEM\\_E\\_DESEMPENHO\\_NA\\_AVALIACAO\\_EXTERNA\\_DE\\_ESTUDANTES\\_DA\\_EDUCACAO\\_BASICA](https://www.researchgate.net/publication/332214912_RELACAO_ENTRE_ESTILOS_DE_APRENDIZAGEM_E_DESEMPENHO_NA_AVALIACAO_EXTERNA_DE_ESTUDANTES_DA_EDUCACAO_BASICA). Acesso em: 3 nov. 2024.

GRUGEON, E. Implicaciones de género en la cultura del patio del recreo *In:* WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (org.). **Género, Cultura y Etnia en la Escuela:** informes etnográficos. Paidós: Ministerio de Educación y Ciencia. España, 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12378>. Acesso em: 24 out. 2024.

HAIDT, J. A geração ansiosa: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

IACZNSKI, L. A.; FIGUEIREDO, J. D. P.; DUEK, V. P. Esportes de aventura e educação física: aproximações com a educação infantil. *In: Atos de Pesquisa em Educação*, [S. l.], v. 16, p. e8429, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e8429. Disponível

em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8429>. Acesso em: 9 dez. 2024.

INÁCIO, H. L. S. Práticas corporais de aventura na natureza. *In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí. 2014. p. 531–535.

INÁCIO, H. L. S.; SILVA, A. P. S.; PERETI, E. S.; LIESENFELD, P. A. Bastidores das práticas corporais de aventura na natureza. *In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (org.). Práticas corporais: experiências em educação física para outra formação humana*. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, v. 3, 2005. p. 69-87. Disponível em: [https://unigra.com.br/ler/473\\_praticas-corporais:-experiencias-em-educacao-fisica-para-uma-formacao-humana](https://unigra.com.br/ler/473_praticas-corporais:-experiencias-em-educacao-fisica-para-uma-formacao-humana). Acesso em: 18 set. 2024.

INÁCIO, H. L. S.; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. P.; MORAIS, G. G. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios: reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. *In: Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p168>. Acesso em: 19 set. 2024.

INÁCIO, H. L. D. D.; BAENA-EXTREMERA, A. Práticas corporais de aventura na educação física espanhola: um estudo com foco na metodologia e na avaliação. *In: Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 18, n. 3, p. 125-131, set. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23314>. Acesso em: 18 dez. 2024.

INÁCIO, H.L.S.; SOUSA, C.C.; MACHADO, L.F. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório. *In: Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-16, jul./dez. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000300100&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422020000300100&script=sci_arttext) Acesso em: 26 jul.2023.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LE MOS, P. R. A.; ALVES, M. L.; SILVA, Q.; STEFANE, C. A. Corrida de orientação: vivências em comunidade de vulnerabilidade social. *In: Coleção Pesquisa em Educação Física*, Jundiaí, v. 7, n. 1, p. 205-210, 2008. Disponível em: [https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/234\\_1501955809.pdf](https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/234_1501955809.pdf). Acesso em: 14 dez. 2024.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA FILHO, I. P. Deslocamentos para trabalho e lazer: mobilidades, infraestrutura e segregação espacial em Fortaleza. *In: Revista Brasileira de Sociologia (RBS)*, v. 12, p. 1-30. 2024, e-rbs.937. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/937>. Acesso em: 12 dez. 2024.

LIRA, A. G; GANEN, A. P.; LODI, A. S.; ALVARENGA, M. S. Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. *In: Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 66, n. 3, p. 164-71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/6NrPypcRchnc35RH9GLSYwK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In: LOURO, G. L.; GOELLNER, S. V. (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.41-52. Disponível em: [https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20genero%20e%20sexualidade%20\(1\).pdf](https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20genero%20e%20sexualidade%20(1).pdf). Acesso em: 20 dez. 2024.

MACHADO, T. R.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. *In: Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p.849-860, jul./set. 2016.

MACHADO, T. R.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *In: Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.129-147, abr./jun. 2010.

MALDONADO, D. T.; VIEIRA, P. B. A. ; FREIRE, E. S. ; SANCHES NETO, L. Utilização de charges como instrumento didático-pedagógico nas aulas de educação física escolar no ensino médio. *In: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS*, 5., 2016, Lajeado. **Anais [...]** Lajeado, Ed. da Univates, 2016. v. 5, p. 115-115. Disponível em: [https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/175/pdf\\_175.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/175/pdf_175.pdf). Acesso em: 30 nov. 2024.

MANHÃES, M. C.; ESTEVES, J. R. A constituição do sentimento de pertencimento pela narrativa nas comunidades tradicionais. *In: Cadernos do CNFL*, Rio de Janeiro, 2017. v. XXI. p. 30-39, Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xxi\\_cnlf/completo/a\\_constituicao\\_do\\_sentimento\\_de\\_pertencimento\\_MANUELA.pdf](http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/completo/a_constituicao_do_sentimento_de_pertencimento_MANUELA.pdf). Acesso em: 12 dez. 2024.

MARCELLINO, N. C. **Estudo do lazer**: uma introdução. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

MARTINS, J. C. J.; NEIRA, M. G.. Slackline no CIEJA: não é para melhorar o equilíbrio, é porque é... *In: Conexões*, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 382–394, 2018. DOI: 10.20396/conex.v16i3.8652214. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8652214>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MAYER, V. N. K. Cognição ampliada e aprendizagem Inventiva: entrelaçamentos entre emoção e aprendizagem. *In: Revista Signos*, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62, p. 161-171, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2840>. Acesso em: 6 maio 2024.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. A pesquisa qualitativa em educação física*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Acesso em: 17 fev. 2025.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *In: Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 17 fev. 2025.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2024

OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, A. C.; SILVA, S. A. P. S. Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física. *In: Journal of Physical Education*, v. 29, n. 1, e2950, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2950>. Acesso em: 23 nov. 2023.

OLIVEIRA, G. H. C. **As lutas no Projeto de Extensão Universitária da Faculdade de Educação Física da Unicamp – 1º Semestre de 2016**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1728912696345> Acesso em: 1 nov. 2024.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Na “periferia” da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. *In: Revista Pro-Posições*, Unicamp, SP, v. 25, n. 2, p. 237-254, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/13.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

PAES, R. R.. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In: DE ROSE JÚNIOR, D. Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação inicial e currículo no Cefd/Ufes. *In: Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 213-230, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v9i2.170. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/170>. Acesso em: 21 maio 2023.

PASQUALOTO, B. B.; FREITAS, F. P. R.; METZNER, A. C; DRIGO, A. J. (org.). **Trabalhando com lutas na escola**: perspectivas autobiográficas de professores de Educação Física. São Paulo: CREF4/SP, 2018. Disponível em: [https://unigra.com.br/ler/271\\_TRABALHANDO-COM-LUTAS-NA-ESCOLA:-Perspectivas-autobiograficas-de-Professores-de-Educacao-Fisica](https://unigra.com.br/ler/271_TRABALHANDO-COM-LUTAS-NA-ESCOLA:-Perspectivas-autobiograficas-de-Professores-de-Educacao-Fisica). Acesso em: 13 set. 2024.

PENTEADO, H. D. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. *In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (org.). Pesquisa-ensino*, a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PEREIRA, D. W. Slackline: vivências acadêmicas na educação física. *In: Motrivivência*, Florianópolis, n. 41, p. 223-233, 2013. DOI: 10.5007/2175-8042.2013v25n41p223. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p223>. Acesso em: 16 nov. 2024.

PEREIRA, D.W.; ARMBRUST, I. A aventura na perspectiva de professores de Educação Física escolar. *In: Revista Educação Pública*, v. 21, n. 23, jun. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-aventura-na-perspectiva-de-professores-de-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 19 set. 2024.

PEREIRA, D. W.; HONORATO, T.; AURICCHIO, J. R. Parkour: Do princípio filosófico ao fim competitivo. *In: LICERE: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 134-152, 2020. DOI: 10.35699/1981-3171.2020.19690. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/19690>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PNUD BRASIL. **Movimento é vida**: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas: Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil 2017. Brasília: PNUD Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/movimento-e-vida-atividades-fisicas-e-esportivas-para-todas-pessoas-relatorio-nacional-de-desenvolvimento-humano-do-brasil-2017>. Acesso em: 27 fev. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Vitória, 2020.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho precário e precarização do trabalho docente na educação básica no Brasil na atual fase da acumulação do capital. *In: Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente*, v. 5, n. 2, 2º semestre, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica>. Acesso em: 19 abr. 2024.

RANGEL, I. C. A. **Educação física na infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RANGEL BETTI, I. C. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *In: Motriz*, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/959/889>. Acesso em: 15 maio 2023.

RIGONI, A. C. C.; DAOLIO, J. Educação física e religião: tensões entre a educação para o lazer e a busca do prazer. *In: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (LICERE)*, v. 19, n. 2. p. 364-387, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1249/884>. Acesso em: 6 fev. 2024.

RIGONI, A. C. C.; PRODÓCIMO, E. Corpo e religião: marcas da educação evangélica no corpo feminino. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 35, n. 1, p. 227-243, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000100017>. Acesso em: 11 abr. 2024.

RIGONI, A. C. C.; NUNES, F. G. B.; FONSECA, K. M. O culto ao corpo e suas formas de propagação na rede social Facebook: implicações para a Educação Física escolar. *In: Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, p. 126–143, 2017. DOI: 10.5007/2175-8042.2017v29nespp126. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp126> Acesso em: 21 out. 2024.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. *In: Conexões*, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 144-170, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637635>. Acesso em: 26 maio 2024.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a educação física. Porto Alegre-RS: Penso, 2015.

RUFINO, L. G.B. Lutas. *In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. (org.). Práticas corporais e a organização do conhecimento: lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014. p. 31-67. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170986>. Acesso em: 13 set. 2024.

RUFINO, L. G. B. **Metodologia do ensino de lutas na escola**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

SANTOS, C. A. F; FREITAS, R. G. Luta marajoara e memória: práticas “esquecidas” na educação física escolar em Soure-Marajó. *In: Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6723002>. Acesso em: 26 out. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWERTNER, S. F.; FISCHER, R. M. B. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *In: Educação em Revista*, v. 28, n. 1, p. 395-420, 2012 Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QrcDs3KMFwyL4Csb6n8TQLJ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 dez. 2024.

SENA, D. C. S. de; LEMOS, M. H. S. de. Parkour: propostas de aulas na educação física escolar. *In: Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 159-169, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020.v18.n2.p159. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23641>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, T. F.; Lazer, escola e Educação Física escolar: encontros e desencontros. *In: LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, v. 14, n.1, p. 1-17, 2011. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2011.785>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/785> Acesso em: 13 dez. 2024.

SILVA, F. H. Proposta de ensino: sequência didática para corrida de orientação. Produto da dissertação "**Corrida de orientação**: estratégia pedagógica na educação profissional e tecnológica" - Instituto Federal do Paraná (IFPR). Curitiba, PR, 2019. 60 f. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432090> Acesso em: 17 dez. 2024

SILVA, J. E. DA; SILVA, C. A. F. da. Educação física, folclore e religião: relações e interferências. *In: Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 4, p. 555-567, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6323/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SO, M. R; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de educação física. *In: Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 30, n. 56, p. 29-48, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n56p29>. Acesso em: 24 out. 2024.

SOARES, C. L.; TAFFAREL. C. N. Z.; VARJAL, M. E. M. P.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A. G; FREIRE; E. S. Planejamento participativo e educação física e opinião dos alunos do ensino médio. *In: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 7, n. 3 p. 29-36, 2008 Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1486/1133>. Acesso: em 20 jun. 2023.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? *In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001. p. 81-92.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. *In: Pensar a Prática*, Goiás, GO, v. 12, n. 2, p. 1-12, 2009.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Educação física escolar e a questão de gênero. *In: ALBUQUERQUE, D. I. P; DEL-MASSO, M. C. S. Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 149-163.*

TANAJURA, L.L.C.; BEZERRA, A.A.C. Pesquisa-ação sob ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *In: Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 7, n.13, p.10-23, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/377F2bt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do Estado de Mato Grosso. *In: Salusvita*, Bauru, v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015. Disponível em: [https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita\\_v34\\_n1\\_2015\\_art\\_02.pdf](https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_02.pdf). Acesso em: 6 maio 2024.

THORNE, B. **Gender Play**: girls and boys in school. Nova Jersey: Rutgers University, 1997.

TORRES, H. G; PAVEZ, T. R.; GOMES, S.; BICHIR, R. M. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?. Texto apresentado no Workshop "**Neighborhood effects, educational achievements and challenges for social policies**", Rio de Janeiro, agosto de 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/266042975\\_educacao\\_na\\_periferia\\_de\\_sao\\_paulo\\_ou\\_como\\_pensar\\_as\\_desigualdades\\_educacionais](https://www.researchgate.net/publication/266042975_educacao_na_periferia_de_sao_paulo_ou_como_pensar_as_desigualdades_educacionais). Acesso em: 24 jan. 2025.

TREVISAN, K. I.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Histórias em quadrinhos como recurso metodológico: uma possibilidade nas aulas de educação física. *In: Movimento*, Porto Alegre-RS, v. 26, p.e26090, jan./dez. 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.105484. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/105484>. Acesso em: 30 nov. 2024.

UCHOGA, L. A. R. **Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos.** 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1617273>. Acesso em: 24 out. 2024.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. *In: Cadernos de Formação RBCE*, p. 25-42, set. 2009.

VIEIRA, A. O.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W, Práticas avaliativas indiciárias e os sentidos atribuídos ao aprender na educação física em nove anos de escolarização. *In: Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 10, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2877>. Acesso em: 30 nov. 2024.

VIEIRA, M.; PEREIRA, D. W.; MARCO, M. D.; Primeiros Obstáculos no Parkour Escolar. *In: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar*, 6., 2011, São Paulo. *In: Anais [...]*, São Paulo, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/6443344/Primeiros\\_obst%C3%A1culos\\_no\\_parkour\\_escolar](https://www.academia.edu/6443344/Primeiros_obst%C3%A1culos_no_parkour_escolar) Acesso em: 16 jan. 2025

VILETE, Michelly de Menezes Garcia. **As tecnologias digitais como recurso didático potencializador da aprendizagem na educação física escolar.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desporto. Vitória, 2024. Disponível em: [https://educacaofisica.ufes.br/sites/educacaofisica.ufes.br/files/field/anexo/michely\\_d\\_e\\_menezes\\_garcia\\_vilete\\_-dissertacao.pdf](https://educacaofisica.ufes.br/sites/educacaofisica.ufes.br/files/field/anexo/michely_d_e_menezes_garcia_vilete_-dissertacao.pdf) Acesso em: 18 jan. 2025.

WENTZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. *In: Revista Movimento*, v.12, n. 1, p. 59-80, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2891>. Acesso em: 24 out. 2024

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Z Aidan, S.; FERREIRA, M. C. C; KAWASAKI, T. F. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. *In: Revista Plurais*, v. 3, n. 1, p. 88-103, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5251/0>. Acesso em: 23 jun. 2023.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A — EXEMPLO DE DIÁRIO DE CAMPO CONSTRUÍDO PELO PROFESSOR-PESQUISADOR

Projeto de pesquisa: Diversificação dos conteúdos	
Professor-pesquisador: Flávio A. Gava	Escola: EEEFM Laranjeiras
Número do diário/aula: 4	Data da observação/registro: 11/6/2024
Temática: Classificação das lutas, luta de curta distância: desenvolvendo aspectos básicos das lutas por meio de jogos de lutas: desequilíbrio, força, oposição, estratégia de ataque defesa, agilidade, base.	
Local de desenvolvimento: Quadra	
Série/turma: 7º ano v 01	
Atividades desenvolvidas: Explicação e vivências	
Recursos/materiais: giz de quadro	
<p>Na sala de aula, iniciei a aula lembrando o tema abordado na aula anterior, através de perguntas. Na sequência expliquei, brevemente, aos/às estudantes o que seria abordado, e pedi para se encaminharem para a quadra.</p> <p>Ao sair da sala a estudante Nara me procurou alegando que estava se sentindo mal com dor de cabeça, e com isso não conseguiria fazer a aula. Então, disse que não haveria problema, pois, as atividades que seriam realizadas nas aulas seriam leves, e que a dor de cabeça não seria empecilho.</p> <p>Ao chegar na quadra, me reuni com os/as estudantes em formato de círculo, e comecei a explicar como a aula se desenvolveria a partir daquele momento, e que haveria algumas pausas para falas e explicações. Nesses momentos os/as estudantes aparentavam estar inquietos, agitados e dispersos.</p> <p>Expliquei sobre as formas de classificação interagindo com os estudantes. Disse que existem várias classificações para as lutas, como exibição x combate, esporte de combate, arte marcial, origem e distância. Enfatizei que naquele momento iria abordar as lutas em relação à distância, e perguntei se alguém sabia qual era a classificação nesse quesito. O estudante Chico respondeu que era curta, média e longa. Falei que estava correto, nesse momento ele comentou com o colega ao lado: “nossa foi no chute”.</p> <p>Na sequência expliquei que as lutas de curta distância se caracterizam por estar em contato direto, segurando ou com toque constante no oponente, e solicitei que os/as estudantes dessem exemplos. Teve estudante respondendo <i>boxe</i>, <i>caratê</i>, mas a estudante Marisa respondeu “<i>Jiu-jitsu</i>”. Falei que estava correto, e expliquei que as lutas de curta distância têm por característica derrubar/desequilibrar o adversário, ou imobilizar, ou retirar do espaço.</p> <p>Na sequência disse que existem vários jogos de lutas para vivenciar alguns desses elementos, e que tenho certeza que todo mundo já fez uma: “guerra de dedões”. Observei um misto de satisfação com muitos estudantes qualificando como “infantil”, de imediato cerca de 8 estudantes (6 meninos e 2 meninas) começaram a fazer. Mas informei que não faríamos aquela atividade.</p> <p>Na sequência propus uma atividade de desequilíbrio, que consistia em, através da oposição, forçar o oponente a tirar os dois pés da linha delimitada, demonstrando com o estudante Djavan. Os/as estudantes se agrupam em duplas e uma estudante ficou parada alegando que não tinha colega para fazer com ela. Sendo assim, solicitei que ela se juntasse com alguma dupla e fosse alternando, mas que também isso não era fator preponderante pois todos poderiam e deveriam ir trocando os oponentes. Nesse momento enfatizei e incentivei a turma a alternar os/as oponentes.</p>	



Até então os agrupamentos estavam genericados, depois de algumas trocas, observei algumas meninas e meninos realizando juntos. Apenas 4 meninas realizaram a vivência com alguns meninos. (meninas Gal, Nara, Marisa, Alcione, meninos Djavan, Arlindo, Samuel, Milton, Raul, Zeca).

Depois de um tempo, reuni os/as estudantes novamente e perguntei sobre quais elementos pertencentes às lutas eles estavam experimentando ali: responderam que era *desequilíbrio e força*.

Enfatizei também que existe um elemento extremamente importante que era a *base* e relembrei o movimento que o estudante Djavan fez ao realizar a demonstração comigo.

Na sequência pedi para os estudantes desenharem um pequeno círculo, que caiba um pé de cada colega no chão para realizar uma nova atividade de *desequilíbrio e retirada de espaço*, que consistia em forçar o oponente a retirar o pé do círculo demarcado. Os/as estudantes se reagruparam novamente e iniciaram a experimentação, sempre com o professor incentivando as trocas de oponentes. Nesse momento houveram algumas trocas entre meninos e meninas, tendo mais uma menina fazendo com os meninos (I).



Essa estudante durante as atividades apresentou um comportamento um pouco apático, e sempre que podia/conseguia ela se esgueirava deixando de realizar as atividades propostas.



Depois de um tempo o professor reuniu os/as estudantes para explicar a última experimentação: que era o mini-sumô; delimitou 6 espaços na quadra, e explicou que a luta consistia em retirar o/a oponente do círculo.

Ao finalizar a atividade, reuni a turma para avaliar a aula. Maciçamente os/as estudantes avaliaram como muito boa. A estudante Carolina disse: *“É muito legal conhecer coisas novas”*. A estudante Alcione disse *“queria usar os pés para poder derrubar”*. Relembrei que não conseguimos fazer ali pois não é um espaço apropriado para quedas (piso duro) e com isso corre-se o risco de lesões.

Informei que só estamos com 9 peças de tatame no momento, e que daria para fazer no máximo 4 pessoas simultaneamente. O estudante Djavan disse que com essa quantidade daria para fazer. Ponderei que prefiro realizar atividades que todos ou a maioria realize simultaneamente, pois assim conseguimos fazer mais vezes, e também para não ter o foco das atenções dos/as colegas em um pequeno grupo de pessoas, e com isso gerar a vergonha de realizar.

Informei que na próxima aula iremos realizar lutas de média e longa distância. Nesse momento, perguntaram se seria na quadra. Respondi que como durante a aula, tiveram alguns trabalhadores colocando materiais na quadra, acreditava que poderiam retomar a reforma da quadra, caso isso aconteça, faríamos a aula no refeitório.

Elogiei que a turma fez uma coisa que não era comum outras turmas realizarem sem o incentivo direto do professor, que era meninos e meninas se oporem na atividade (lutarem juntos). Sendo assim, perguntei à turma quais seriam os (possíveis) motivos para aqueles que não realizaram a atividade com estudantes do sexo oposto. Depois de uma pausa o estudante Samuel disse que *“se eu não tivesse feito com a Marisa, não teria perdido pois ela é muito pesada”*. Ponderei que os dois têm o peso bem próximo, mas o fator preponderante ali foi a utilização da base de maneira adequada, ele respondeu *“exatamente, eu estava escorregando”*.

A estudante Zélia, disse: *“eu fiz com as pessoas que tenho mais intimidade”*. A estudante Nara disse *“Muitas meninas não fazem com os meninos, para caso elas percam, vão ficar falando que as meninas não tem força suficiente para ganhar dos meninos”*.

A estudante Iza falou que: *“os meninos têm medo de serem humilhados por perder para meninas”* Nesse momento o estudante Raul balançou a cabeça discordando e perguntou: *“humilhar o que?”*. A estudante Nara disse que: *“não tem nada de humilhar, homem e mulher é a mesma coisa, é só o sexo que é diferente”*.

A estudante Pitty indagou que gostaria de saber quem ganhou o embate entre ela e Paula pois acabou a atividade e a luta não tinha acabado. Informei que normalmente nos esportes de combate (na luta competitiva), existem regras de pontuação para desempate, mas que ali na aula era só a questão de experimentar.

Após essa pergunta, a aula encerrou, e os/as estudantes foram para o recreio.

*Surpreendeu a mistura entre meninos e meninas sem a necessidade de pedido de minha parte para realizar dessa maneira. Durante os momentos de diálogo, alguns grupos de estudantes ficaram conversando ou brincando.*

Definições para próxima aula: Continuar com a vivência/explicação da classificação das lutas

## **APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE USO DE IMAGEM**

O(a) menor \_\_\_\_\_, pelo(a) qual o(a) senhor(a) é responsável está convidado a participar da pesquisa intitulada: **Proposta metodológica de diversificação dos conteúdos nos anos finais do ensino fundamental**, que será desenvolvida por mim, **Flávio Azevedo Gava**, professor de Educação Física da EEEFM Laranjeiras e aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) do polo da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Aprovado pelo Comitê de Ética de acordo com o CAE nº 6.334.100, no dia 29 de setembro de 2023, que poderá ser acionado para o caso de denúncia e/ou intercorrência na pesquisa. A pesquisa será feita sob orientação do professor doutor Ueberson Ribeiro Almeida. Qualquer dúvida sobre este documento e sobre a pesquisa, estarei à sua disposição para responder.

Durante a pesquisa, pretendo ensinar e executar ações pedagógicas que possibilitarão o estudante conhecer, vivenciar e refletir sobre conteúdos da Educação Física que ainda não estudaram em anos anteriores. O meu objetivo é planejar junto aos estudantes e desenvolver uma unidade didática de diversificação dos conteúdos através de uma abordagem crítica de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa ocorrerá no durante as aulas de Educação Física no decorrer dos dois primeiros trimestres de 2023, cerca de 26 aulas, e não acarretará qualquer prejuízo quanto ao desenvolvimento e participação do estudante na rotina escolar. As atividades realizadas são comuns à aula de Educação Física, como vivências práticas; rodas de conversa, debates, produções intelectuais. Os participantes responderão um questionário investigativo com tempo estimado de 25 minutos na terceira das 26 aulas, este questionário tem por objetivo traçar o perfil social do grupo, como seus costumes, as características de aulas de Educação Física, e os conteúdos que não foram abordados no ano anterior. Eu também gostaria de registrar essas aulas em imagens e vídeos que enriquecerão minha pesquisa e contribuirão para a produção de conhecimento e para a pesquisa na área da Educação Física escolar. É importante ressaltar que será respeitado e seguido integralmente o que diz a Resolução CNS nº 466/12. Segundo esta resolução toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo ocorrer a divulgação de informações, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, desconforto, constrangimento ou alteração de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo, além de medo, vergonha, estresse, risco relacionados à divulgação de imagem ou quebra de anonimato e riscos físicos. Entre os meios adotados para amenizar possíveis incômodos estão os constantes diálogos de modo a considerar as opiniões, interesses e expectativas em relação à participação dos alunos, professores e equipe de gestão da escola. Caso os participantes

aceitem fazer parte da pesquisa, poderão voltar atrás ou retirar a autorização de participação a qualquer momento, sem quaisquer danos ou sanções. Também será garantido o sigilo em relação às respostas fornecidas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins estritamente acadêmicos e científicos. Reitera-se o compromisso em divulgar os resultados do estudo para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos.

Os riscos envolvidos com esta pesquisa estão relacionados ao desconforto e à inibição em prestar as informações solicitadas, e neste caso, o participante poderá se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa terá toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo.

A participação do estudante é voluntária, não havendo qualquer incentivo financeiro ou qualquer custo para participar, com a plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso acarrete qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com o pesquisador por um período de 5 anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos.

Em caso de dúvidas, você pode procurar por mim através do número (27) 99228-0715. Email: flavio.gava@educador.edu.es.gov.br. Ou na EEEFM “Laranjeiras”, no período de 13h às 18h, a unidade escolar fica localizada na Av. Coronel Manoel Nunes, S/Nº, Laranjeiras Velha, 29162-010.

E em casos de denúncias e/ou intercorrências você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes /Campus Goiabeiras que fica no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sala 07, Campus Universitário de Goiabeiras - Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29060-970. Tel: (27) 3145-9820. Email: cep.goiabeiras@gmail.com. Garantiremos o sigilo e privacidade daqueles que não autorizarem o uso de imagem e voz. Segundo a resolução 466/12 é garantido ao participante o direito a buscar indenização em caso de dano decorrente da pesquisa, além do ressarcimento em caso de despesa para participação na pesquisa.

Este termo é feito em duas vias, sendo que elas serão assinadas e rubricadas em todas as suas páginas tanto pelo entrevistado quanto pelo pesquisador, onde uma

## **CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador/a do documento de identidade, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a)  
estudante \_\_\_\_\_ li e entendi o que será feito na pesquisa



## APÊNDICE C — CARTA DE APRESENTAÇÃO ENVIADA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
E.E.E.F.M. "LARANJEIRAS"

Olá senhores/senhoras responsáveis.

Me chamo Flávio Azevedo Gava, sou professor de Educação Física da EEEFM Laranjeiras, nos turnos vespertino e noturno desde 2019. Neste ano, estou como professor da disciplina no 7º ano v01.

Atualmente, estou cursando Mestrado na área de Educação Física, e o meu trabalho de conclusão consiste em uma Intervenção junto à uma turma em que leciono. Optei pela turma do 7º ano v01 devido ao potencial apresentado pelos estudantes. A realização deste trabalho já foi devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e pela unidade de ensino.

**Dessa forma, venho através deste solicitar a autorização de participação do estudante pelo qual o senhor/senhora é responsável.**

As atividades que serão desenvolvidas no trabalho são comuns às aulas de Educação Física, e buscam proporcionar aos estudantes a oportunidade de conhecer, vivenciar e refletir sobre conteúdos da Educação Física que ainda não estudaram em anos anteriores. Os estudantes serão essenciais neste processo, pois terão voz ativa no planejamento e desenvolvimento.

O trabalho ocorrerá ao longo de 26 aulas, distribuídas entre o 1º e o 2º trimestre deste ano. Ressalto, que a participação não acarretará prejuízo ao desenvolvimento e participação do estudante na rotina escolar, sendo a participação voluntária e sem qualquer incentivo financeiro ou custos associados.

Durante as atividades, serão coletadas informações junto aos estudantes por meio de um questionário, visando traçar o perfil social do grupo, como seus costumes, as características de aulas de Educação Física, e os conteúdos que não foram abordados no ano anterior. Pretendo também registrar as aulas em imagens e vídeos, enriquecendo minha pesquisa e contribuindo para a produção de conhecimento na área da Educação Física escolar.

É importante destacar que tanto as informações do questionário quanto às imagens e vídeos serão tratadas como confidenciais, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. A identidade do estudante será preservada, mantendo seu anonimato. Tanto durante, quanto ao final do trabalho os estudantes receberão retornos do resultado da pesquisa.

Caso opte pela não autorização do estudante, informo que ele participará das aulas de Educação Física normalmente, sem qualquer prejuízo, e eventuais imagens serão processadas de forma a não identificá-lo.

Estarei disponível na escola nesta quinta-feira, dia 7 de março, às 13:30h, para esclarecer dúvidas e fornecer mais informações.

Desde antecipadamente pela compreensão, e destaco que será muito importante que o/a estudante \_\_\_\_\_ participe comigo deste trabalho.

Atenciosamente,  
Prof. Flávio Gava - Educação Física.

## APÊNDICE D — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DE USO DE IMAGEM

Nome do/da Estudante: \_\_\_\_\_

Este termo tem como objetivo convidar você, estudante, a fazer parte da pesquisa intitulada:

**Proposta metodológica de diversificação dos conteúdos nos anos finais do ensino fundamental**, que será desenvolvida por mim, **Flávio Azevedo Gava**, professor de Educação Física da EEEFM Laranjeiras e aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) do polo da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

A pesquisa será feita sob orientação do professor doutor Ueberson Ribeiro Almeida. Qualquer dúvida sobre este documento e sobre a pesquisa, estarei à sua disposição para responder.

Durante a pesquisa, pretendo ensinar e executar atividades que te possibilitarão conhecer, vivenciar e refletir sobre conteúdos da Educação Física que ainda não estudaram em anos anteriores. O meu objetivo é planejar junto a você e seus colegas e desenvolver uma sequência de aulas com diversificação dos conteúdos através de uma abordagem diferente na Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa ocorrerá no durante as aulas de Educação Física no decorrer dos dois primeiros trimestres de 2023, cerca de 26 aulas, e você não terá qualquer prejuízo quanto ao seu desenvolvimento e participação na rotina escolar. As atividades realizadas são comuns à aula de Educação Física, como vivências práticas; rodas de conversa, debates, produções escritas e visuais. Você responderá um questionário investigativo com tempo estimado de 25 minutos na terceira das 26 aulas, a fim de traçar o perfil social do grupo, as características de aulas de Educação Física, e os conteúdos que não foram abordados no ano anterior.

Eu também gostaria de registrar essas aulas em imagens e vídeos que enriquecerão minha pesquisa e contribuirão para a produção de conhecimento e para a pesquisa na área da Educação Física escolar. É importante ressaltar que será respeitado e seguido integralmente o que diz a Resolução CNS nº 466/12. Segundo esta resolução toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo ocorrer a divulgação de informações, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, desconforto, constrangimento ou alteração de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo, além de medo, vergonha, estresse, risco relacionados à divulgação de imagem ou quebra de anonimato e riscos físicos. Entre os meios adotados para amenizar possíveis incômodos estão os constantes diálogos de modo a considerar as opiniões, interesses e expectativas em relação à participação dos alunos, professores e equipe de gestão da escola. Caso os participantes aceitem fazer parte da pesquisa, poderão voltar atrás ou retirar a autorização de participação a qualquer momento, sem quaisquer danos ou sanções. Também

será garantido o sigilo em relação às respostas fornecidas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins estritamente acadêmicos e científicos. Reitera-se o compromisso em divulgar os resultados do estudo para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos.

Os riscos envolvidos com esta pesquisa estão relacionados ao desconforto e à inibição em prestar as informações solicitadas, e neste caso, o participante poderá se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa terá toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo.

Sua participação é voluntária, não havendo qualquer incentivo financeiro ou qualquer custo para participar, com a plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso acarrete qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com o pesquisador por um período de 5 anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos.

Em caso de dúvidas, você pode procurar por mim através do número (27) 99228-0715. Email: [flavio.gava@educador.educacao.gov.br](mailto:flavio.gava@educador.educacao.gov.br). Ou na EEEFM Laranjeiras, no período de 13h às 18h, a unidade escolar fica localizada na Av. Coronel Manoel Nunes, S/Nº, Laranjeiras Velha, 29162-010.

E em casos denúncias e/ou intercorrências você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes /Campus Goiabeiras que fica no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, sala 07, Campus Universitário de Goiabeiras - Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29060-970. Tel: (27) 3145-9820. Email: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com). Garantiremos o sigilo e privacidade daqueles que não autorizarem o uso de imagem e voz. Segundo a resolução 466/12 é garantido ao participante o direito a buscar indenização em caso de dano decorrente da pesquisa, além do ressarcimento em caso de despesa para participação na pesquisa.

Este termo é feito em duas vias, sendo que elas serão assinadas e rubricadas em todas as suas páginas tanto pelo entrevistado quanto pelo pesquisador, onde uma permanecerá com você e a outra com a pesquisadora responsável.

### **CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
estudante do 7º ano v 02 do ensino fundamental da E.E.E.F. Laranjeiras, li e entendi o que será feito na pesquisa Proposta metodológica de diversificação dos conteúdos nos anos finais do ensino fundamental pelo professor-pesquisador Flávio Azevedo Gava. Perguntei e obtive as respostas para todas as minhas perguntas. Sei que posso não autorizar a minha participação

nesta pesquisa ou que posso me retirar dela a qualquer momento. Entendo também que o pesquisador pode decidir me retirar da pesquisa por motivos científicos e que ficarei sabendo caso isso aconteça. Estou ciente de que não terei nenhuma despesa material ou financeira durante este estudo, e nenhum tipo de bonificação será oferecido.

[  ] Aceito participar da pesquisa.

[  ] Autorizo que a imagem e a fala do(a) estudante pelo qual respondo possam ser gravadas e utilizadas na pesquisa.

Tenho uma via deste formulário que foi assinado em duas vias iguais, com espaço para rubricas. Dessa forma, desejo participar da pesquisa intitulada: Proposta metodológica de diversificação dos conteúdos nos anos finais do ensino fundamental.

Serra, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Local

Data

Estudante

\_\_\_\_\_  
 Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida  
 Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
 Prof. Mestrando Flávio Azevedo Gava  
 Pesquisador Participante

- Pesquisadores responsáveis: Ueberson Ribeiro Almeida (27 4009-2629/ 4009-2625 – ueberonribeiro@hotmail.com) e Flávio Azevedo Gava – (27 99228-0715 - flavio.gava@educador.edu.es.gov.br) ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES.

Para responder às questões éticas: COEP/ Ufes, Comissão de Ética em Pesquisa da Ufes.  
 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. Tel: (27) 3145-9020.

## APÊNDICE E — QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Qual a sua data de nascimento? \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
2. Qual o seu gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro: \_\_\_\_\_
3. Você mora no mesmo bairro que a escola: ( ) Sim ( ) Não
4. Como você se autodeclara: ( ) Preto(a) ( ) Pardo(a) ( ) Branco
5. Qual o seu meio de locomoção até a escola?  
( ) Ônibus ( ) Bicicleta ( ) A pé ( ) Outros Qual: \_\_\_\_\_
6. Você pratica alguma religião? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, qual? \_\_\_\_\_
7. Você tem celular? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, em média, quantas horas por dia você fica no celular? \_\_\_\_\_
8. Você usa computador?  
( ) Não ( ) Sim, de casa ( ) Sim, da escola ( ) Sim, do trabalho ( ) Sim, de amigos  
( ) Sim, de outros locais
9. Sua residência é: ( ) Própria ( ) Alugada ( ) Cedida ( ) Outros \_\_\_\_\_
10. Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, em qual função? \_\_\_\_\_  
Se sim, trabalha por:  
opção ( ) ou necessidade para colaborar com a renda familiar ( )
11. Que atividades você realiza no seu dia-a-dia e que te faz feliz?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Quais são seus objetivos de vida após a formação Básica (ao fim do Ensino Médio)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Você acredita que a nossa escola pode te ajudar a atingi-los?  
( ) Sim ( ) Não.  
Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
14. O que você gosta de fazer em seu tempo livre no lazer?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
15. Você costuma ir ao Shopping? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, com qual frequência? \_\_\_\_\_  
O que você faz nesse espaço?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
16. Você costuma ir à praia? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, com qual frequência? \_\_\_\_\_  
O que você faz nesse espaço?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
17. Você costuma ir ao Parque? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, com qual frequência? \_\_\_\_\_

O que você faz nesse espaço? \_\_\_\_\_

18. Como você está se sentindo em relação ao seu corpo?

\_\_\_\_\_

19. Você tem um bom relacionamento com sua família? ( ) Sim ( ) Não.  
Explique.

\_\_\_\_\_

20. Seus pais ou responsáveis trabalham em que?

\_\_\_\_\_

21. Quais suas expectativas (o que você espera) em relação à escola?

\_\_\_\_\_

22. A escola atende às suas necessidades e interesses? Explique.

\_\_\_\_\_

23. O que você gosta na escola?

\_\_\_\_\_

24. O que você não gosta na escola?

\_\_\_\_\_

25. Quais livros você já leu?

\_\_\_\_\_

26. Você realiza algum tipo de prática corporal? Sim ( ) Não ( )

Se sim, Qual? \_\_\_\_\_

Se não, por quê? \_\_\_\_\_

27. Quais conteúdos da Educação Física você aprendeu nas aulas no ano passado?

( ) Futebol

( ) Voleibol

( ) Handebol

( ) Basquetebol

( ) Queimada

( ) Outro(s) Esportes(s) \_\_\_\_\_

( ) Piques e Brincadeiras (pique pega, pique bandeira, pular corda)

( ) Outras Brincadeiras ou Jogos \_\_\_\_\_

( ) Ginástica

( ) Danças

( ) Capoeira

( ) Lutas: Qual(is) \_\_\_\_\_

( ) Práticas de Aventura (Parkour, Slackline, surf, montanhismo, skate etc)

( ) Outras atividades: Quais? \_\_\_\_\_

28. Qual importância ou contribuições a Educação Física te oferece e que serão utilizados ao longo da sua vida?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE F — ACESSO AO CADERNO DIDÁTICO

Para acesso ao recurso educacional deste estudo utilize o *link* ou código QR abaixo:

[bit.ly/4I2Oamv](https://bit.ly/4I2Oamv)



## APÊNDICE G — QUESTIONÁRIO PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A UNIDADE DE ENSINO

1. O que você mais gosta na escola?

---

---

2. O que você menos gosta na escola?

---

---

3. Você gosta de usar o Laboratório de Informática Educativa (LIED) e ou/ o Laboratório Móvel:

Sim  Não  Outros Justifique a sua resposta

---

---

4. Para você, as salas de aula são bem equipadas?

Sim  Não  Outros Justifique a sua resposta

---

---

5. Sobre a relação entre os estudantes e professores, como você percebe?

Boa  Ruim  Outros Justifique a sua resposta

---

---

6. E sobre a relação entre estudantes e coordenador/pedagogo/diretor, como você percebe?

Boa  Ruim  Outros Justifique a sua resposta

---

---

7. E sobre a relação entre os estudantes e demais funcionários da escola (limpeza, porteiros, secretaria, cozinha), como você percebe?

Boa  Ruim  Outros Justifique a sua resposta

---

---

8. O que você considera mais importante na hora das aulas?

---

---

9. Qual a religião da sua família?

Católica  Evangélica  Outros \_\_\_\_\_

10. O que poderia melhorar na escola?

---

---

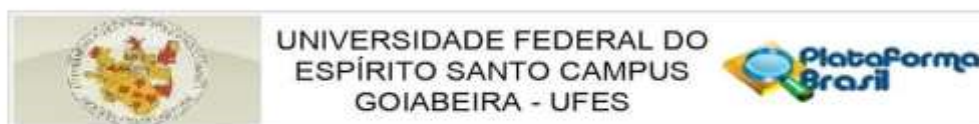
11. Para você, o que a quadra da escola representa?

---

---

## **ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROPOSTA METODOLÓGICA DE DIVERSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** FLAVIO AZEVEDO GAVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 73690523.5.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

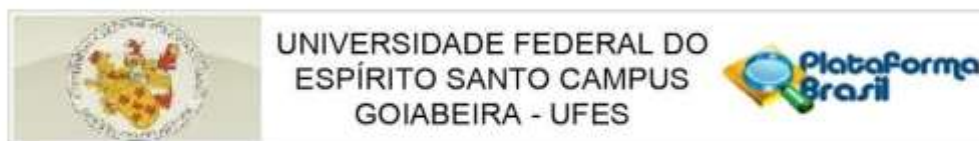
**Número do Parecer:** 6.466.110

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa busca resignificar a Educação Física na unidade de ensino, através da elaboração e desenvolvimento de uma unidade didática de diversificação dos conteúdos da disciplina nos anos finais do ensino fundamental. A elaboração da unidade didática ocorrerá através do planejamento participativo junto aos estudantes envolvidos na pesquisa. A pesquisa, também almeja, criar uma organização curricular para a disciplina na unidade escolar. Trata-se de uma intervenção, realizada no contexto do Mestrado Profissional, na EEEFM Laranjeiras, localizada em Laranjeiras Velha, no município da Serra/ES. A turma eleita para a participação nesta pesquisa, é a turma do 7º Ano II (7ºv02) da EEEFM Laranjeiras do ano de 2023 e terá 40 participantes na pesquisa. A escolha dessa turma específica, se dá pelo fato de os estudantes estarem, no ano presente, vivenciando aulas de EF com contexto de precarização dos conteúdos, pautados apenas no fazer. Será enviado à Superintendência Regional de Educação de Carapina (SRE-Carapina) a solicitação de permissão para a realização da pesquisa na unidade escolar, com os respectivos estudantes. Após a autorização da SRE-Carapina, realizaremos uma reunião com os estudantes e seus responsáveis legais para explicar o Projeto de Pesquisa, e como ocorrerá a participação dos sujeitos envolvidos. Na ocasião, os estudantes receberão um

Termo de Assentimento sobre sua participação na pesquisa, e seus pais ou responsáveis legais receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorizar a participação dos

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITÓRIA  
**Telefone:** (27)3145-9929 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.466.110

estudantes, assim como o uso de imagem e voz. A pesquisa terá caráter qualitativo, pois se baseia na perspectiva e na experiência dos indivíduos envolvidos, bem como na integração do pesquisador com o contexto estudado. De acordo com Penteado (2010, p.21), por se tratar de uma pesquisa realizada no "ambiente escolar, e que prevê interferências no trabalho docente com o objetivo de favorecer a qualidade deste", sendo assim, a metodologia escolhida é a "Pesquisa-Ensino". A fim de subsidiar a análise de dados, utilizarei questionários, registros em diário de campo, fotos, e gravações em vídeo como instrumentos de produção dos dados. O diário de campo será amplamente utilizado durante a pesquisa, permitindo registros minuciosos das observações. As intervenções teóricas utilizarão os espaços comuns da escola (sala de aula, laboratório de informática, pátio e quadra). Já aquelas que envolvem a vivência e prática do(s) conteúdo(s) a ser(em)

abordado(s) nas aulas acontecerão principalmente na quadra ou no pátio da escola. Ao fim de cada encontro, daremos espaço para que os/as estudantes relatem suas percepções e sensações, colaborando na construção das aulas seguintes e promovendo mudanças no planejamento prévio, quando necessário.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Planejar e desenvolver uma proposta metodológica de diversificação dos conteúdos através de uma abordagem crítica de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, a fim de superar uma cultura reduzida de aulas de Educação Física.

##### **Objetivo Secundário:**

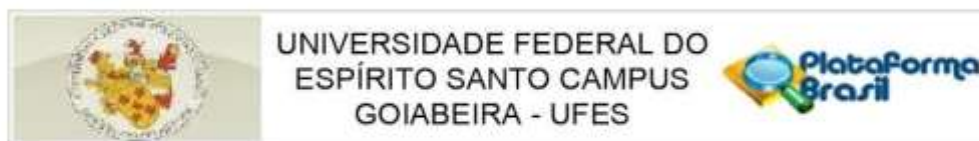
\*Realizar um diagnóstico com os estudantes, equipe gestora e comunidade escolar acerca das barreiras que dificultam a participação nas aulas de EF;

\*Identificar quais conhecimentos o corpo técnico-pedagógico da escola esperam e exigem que a Educação Física ensine aos estudantes na escola sob sua responsabilidade;

\*Planejar junto com os estudantes (planejamento participativo) uma Unidade Didática com os conteúdos não hegemônicos nas aulas de EF;

\*Desenvolver a intervenção pedagógica de diversificação dos conteúdos através de uma abordagem não tradicional com os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental;

<b>Endereço:</b> Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHH
<b>Bairro:</b> Goiabeiras <b>CEP:</b> 29.075-910
<b>UF:</b> ES <b>Município:</b> VITORIA
<b>Telefone:</b> (27)3145-9820 <b>E-mail:</b> ccp.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.466.110

\*Avaliar a proposta desenvolvida no que diz respeito à aprendizagem e participação dos/as estudantes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Durante as atividades propostas os estudantes estarão sujeitos aos riscos comuns relacionados à elas, como acontece comumente em todas as aulas de Educação Física. Em todos os casos os/as estudantes serão prontamente atendidos/as por mim e pela equipe escolar para os primeiros socorros. Além disso, os estudantes podem se sentir inseguros/as, envergonhados ou constrangidos durante as aulas. Para evitar ou lidar com

essas situações, medidas pedagógicas serão constantemente adotadas para manter um ambiente organizado, democrático e, acima de tudo, respeitoso. As atividades na escola serão registradas através de fotos e videografações, e garantido o sigilo e privacidade daqueles que não autorizarem o uso de imagem e voz através de recurso de edição que coloca uma tarja no rosto do indivíduo e tira a sonorização das vozes. Esse material será guardado em mídia pelo professor até a publicação dos dados.

**Benefícios:**

Dentre os benefícios da participação neste estudo, estão a aquisição de conhecimentos da cultura corporal de movimento, o estímulo e desenvolvimento: criatividade; raciocínio lógico; trabalho em equipe; resiliência; cooperação; superação e crescimento pessoal e cultural. Desenvolvimento do protagonismo estudantil, através da promoção de ações que colaborem com a formação de sujeitos autônomos e ativos, que possuam valores éticos e condições de exercer atividades responsáveis e cidadãos como sujeitos da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

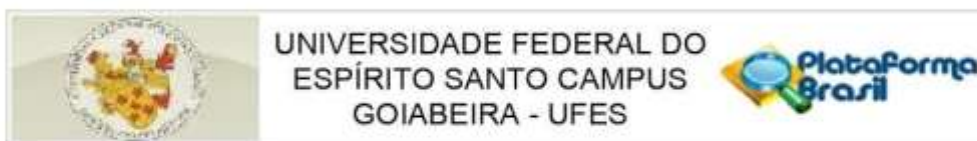
Proposta Metodológica de Diversificação dos Conteúdos nos Anos Finais do Ensino Fundamental: projeto de Pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, sob orientação do Prof. Ueberson Ribeiro Almeida.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Com base nas resoluções nº 466/20 e nº 510/2016, foram analisados os seguintes termos:

1. Folha de rosto: sem pendências;

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** ccp.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.466.110

2. Projeto de pesquisa básico e brochura: sem pendências;
- 3) TLCE/TALE: sem pendências;
- 4) Cronograma: sem pendências;
- 5) Orçamento: sem pendências;
- 6) Carta de anuência: sem pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

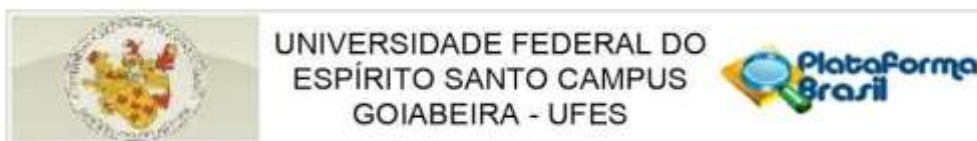
**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2186825.pdf	29/09/2023 16:01:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_FlavioGavacep_v2.pdf	29/09/2023 15:58:13	FLAVIO AZEVEDO GAVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Flavio_v2.pdf	29/09/2023 15:57:19	FLAVIO AZEVEDO GAVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Flavio_v2.pdf	29/09/2023 15:56:40	FLAVIO AZEVEDO GAVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/08/2023 13:33:45	FLAVIO AZEVEDO GAVA	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	24/08/2023 17:11:37	FLAVIO AZEVEDO GAVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_FlavioGavacep.pdf	24/08/2023 17:07:08	FLAVIO AZEVEDO GAVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_cep1.pdf	11/08/2023 20:38:50	FLAVIO AZEVEDO GAVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	09/08/2023 17:24:16	FLAVIO AZEVEDO GAVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHH  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.466.110

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 27 de Outubro de 2023

---

Assinado por:  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Fernando Ferraz, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

## ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA E.E.E.F.M. “LARANJEIRAS”



Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Laranjeiras

Serra, 08 de Agosto de 2023

À: Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação Física e Desportos

A/c: Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho - Coordenador do ProEF - UFES

Eu, **Vinicius Carneiro de Oliveira**, diretor responsável pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Laranjeiras (E.E.E.F.M. Laranjeiras), venho por meio desta informar que autorizo o professor e pesquisador *Flávio Azevedo Gava* estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), no Polo Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a realizar/desenvolver a pesquisa *Proposta metodológica de diversificação dos conteúdos nos anos finais do ensino fundamental*, sob a orientação do Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida.

VINICIUS CARNEIRO DE OLIVEIRA  
Diretor Escolar  
Port. nº 940-S de 07/10/2021

Assinatura e carimbo do responsável institucional



## ANEXO C – AUTORIZAÇÃO SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO



### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada Proposta metodológica de diversificação dos conteúdos nos anos finais do ensino fundamental, realizada por Flávio Azevedo Gava, sob o CPF 116.329.327-09, nas dependências da(s) unidade(s) abaixo listada(s), está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo Campus Goiabeiras - UFES com CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 73690523.5.0000.5542.

Unidade em que a pesquisa será desenvolvida:  
EEEFM Laranjeiras

Vitória, 13 de dezembro de 2023.

---

**VITOR AMORIM DE ANGELO**  
Secretário de Estado da Educação

**ASSINATURA**

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

**VITOR AMORIM DE ANGELO**  
SECRETARIO DE ESTADO  
SEDU - SEDU - GOVES  
assinado em 13/12/2023 14:16:58 -03:00

**INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO**

Documento capturado em 13/12/2023 14:16:58 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)  
por VITOR AMORIM DE ANGELO (SECRETARIO DE ESTADO - SEDU - SEDU - GOVES)  
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2023-5857VW>