

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EXPERIÊNCIA

RELATOS DE PROFESSORES, PROFESSORAS E ESCOLAS



Organizador
ÁLEX SOUSA PEREIRA

ÁLEX SOUSA PEREIRA
(ORGANIZADOR)

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EXPERIÊNCIA

RELATOS DE PROFESSORES, PROFESSORAS E ESCOLAS


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Do Organizador - 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Alex Sousa Pereira
Revisão: os autores
Livro publicado em: 07/03/2025
Termo de publicação: TP0142025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436 Pereira, Alex Sousa.

Por uma Educação Física da experiência : Relatos de professores, professoras e escola / Alex Sousa Pereira. Itapiranga : Schreiben, 2025.
198 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-390-0
DOI: 10.29327/5505185

1. Educação Física – Experiências. 2. Educação Física – Relatos de professores.
3. Educação Física – Escolas. I. Título.

CDD 372.86

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Álex Sousa Pereira</i>	
CAPÍTULO 1	
VIAGENS FORMATIVAS E O ENSINO: Diálogos Rizomáticos com Pressupostos Freirianos.....	9
<i>Angélica de Souza Silva</i>	
<i>Álex Sousa Pereira</i>	
CAPÍTULO 2	
É POSSÍVEL TRABALHAR AS ATIVIDADES CIRCENSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?	
Um relato de experiência.....	23
<i>Amanda Braz Chevitaresh</i>	
<i>Maria Eduarda Castro Fonseca</i>	
<i>Rubens Antonio Gurgel Vieira</i>	
CAPÍTULO 3	
PROBLEMATIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DO FORRÓ A PARTIR DE UMA <i>PEDAGOGIA DANÇANTE FEMINISTA</i>	37
<i>Bárbara Tatiane Santos Carvalho</i>	
<i>Fábio Pinto Gonçalves dos Reis</i>	
CAPÍTULO 4	
POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EXPERIÊNCIA - Trabalhando os Esportes com Rede.....	53
<i>Carlos Augusto Magalhães Júnior</i>	
CAPÍTULO 5	
DESCOBRINDO ESPORTES NA GRANDE BH: caminhos para Educação Física Escolar.....	64
<i>Giovanna Vargas Consoli Rennó</i>	
<i>Álex Sousa Pereira</i>	
CAPÍTULO 6	
“CORPONÁRIO”: Significados atribuídos pelas crianças à Educação Física na Educação Infantil.....	77
<i>Sergio Henrique da Silva Vicente</i>	
<i>Juliana de Paula Figueiredo</i>	
<i>Viviane Preichardt Duek</i>	

CAPÍTULO 7

LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19:

desafios do presencial ao ensino remoto.....93

João Paulo da Silva

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Rubens Antônio Gurgel Vieira

CAPÍTULO 8

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE ENSINO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO DE PANDEMIA.....

106

Juliano Batista Romualdo

Raoni Perrucci Toledo Machado

CAPÍTULO 9

COMO DEVE SER PENSADA A OFERTA DE PRÁTICA ESPORTIVA À COMUNIDADE? Da neutralidade à criticidade a partir da vivência do

paradesporto numa Escola Pública de Manaus/AM..... 118

Vitória Miranda dos Santos

Ana Karolina Silva Sena

Mateus Richard Ribeiro Batista

Lúcio Fernandes Ferreira

Tathyane Krahenbühl

Lucas Leonardo

CAPÍTULO 10

FÚTBOL CALLEJERO E ESPORTES DE BOLA COM OS PÉS:

Um relato de experiência pedagógica na Educação Física Escolar.....128

Marlon Max de Souza Araújo

Tathyane Krahenbühl

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA COOPERATIVA:

Relatando os limites e possibilidades enquanto professor substituto.....142

Alysson dos Anjos Silva

CAPÍTULO 12

LUTA MARAJOARA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

Reflexões sobre possibilidades de tematização.....154

George Almeida Lima

Débora Jaqueline Farias Fabiani

Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira

CAPÍTULO 13

PLANEJANDO E REALIZANDO JOGOS DE LUTA NA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Compartilhando experiências.....173

Ricardo João Sonoda-Nunes

Álex Sousa Pereira

Sérgio Roberto de Lara Oliveira

Marcelo Alberto de Oliveira

CAPÍTULO 14

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO -

Relato de experiência em Minas Gerais.....185

Alessandro Teodoro Bruzi

Marcelo de Castro Teixeira

ÍNDICE REMISSIVO.....195

APRESENTAÇÃO

Álex Sousa Pereira

O que significa falar em uma “Educação Física da Experiência”? Essa pergunta abre um campo fértil de reflexões sobre a própria natureza do aprendizado, do corpo e da relação com o mundo. A experiência, como nos ensina Jorge Larrosa Bondia (2002), não é um simples acúmulo de vivências, mas um mergulho profundo naquilo que nos atravessa, nos transforma e dá sentido ao que sabemos. Não basta estar presente em um acontecimento para que dele se extraia experiência; é preciso um olhar atento, uma escuta sensível, uma abertura para que o vivido se transforme em saber.

Paulo Freire (2019), ao falar do saber da experiência, nos lembra que o conhecimento não se constrói apenas a partir dos conteúdos sistematizados, mas se ancora nas histórias de vida, nos afetos, nas inquietações e na leitura crítica da realidade. A Educação Física, quando pensada sob essa ótica, extrapola a dimensão técnica do movimento e se enraíza em uma pedagogia da corporeidade, onde o corpo não é apenas um instrumento, mas um território de saberes. Aqui, o conhecimento não é imposto de fora para dentro, mas brota da relação viva entre o sujeito e o mundo, no diálogo constante entre ação e reflexão.

Francisco Duarte Júnior (2005) nos provoca com sua concepção de “Educação Sensível”, na qual o aprendizado se dá pela via do sentido e do sentir. Educar sensivelmente significa criar espaços onde os corpos possam experimentar, perceber e ressignificar suas vivências. Uma Educação Física da Experiência, portanto, não pode estar dissociada dessa dimensão sensível, pois é na experiência que o corpo aprende, sente e significa. É no jogo, na luta, na dança, no movimento espontâneo ou ritualizado que emergem não apenas habilidades motoras, mas compreensões sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Neste diálogo percebemos que a Educação Física da Experiência vai além das práticas de ensino tradicionais, refletindo sobre uma abordagem pedagógica, sensível e crítica. Freire nos convida a olhar para o corpo e a educação como uma troca constante entre experiência e reflexão, onde o saber não é apenas técnico, mas também vivencial e transformador. Larrosa, por sua vez, reforça que a experiência não é algo dado, mas algo que precisa ser vivido de forma profunda e atenta, para que se converta em conhecimento. E é nesse ponto que

a proposta de Duarte Júnior se encaixa, pois a educação sensível é justamente aquela que permite ao educando e educanda sentir e perceber o que vive, proporcionando experiências que tocam o corpo, as emoções e o pensamento. Juntos, esses autores nos mostram que a Educação Física, ao ser pensada dessa forma, não se limita a ensinar habilidades motoras, mas também a formar sujeitos críticos, conscientes de suas próprias potencialidades e das possibilidades de transformação do mundo à sua volta. Este livro é um convite para repensarmos as práticas pedagógicas da Educação Física, integrando o saber da experiência, a sensibilidade do corpo e a reflexão crítica, em uma abordagem que realmente faça sentido na vida dos educandos e educandas.

Este livro nasce desse encontro entre experiências, saberes e sensibilidades. “Por Uma Educação Física da Experiência” não é apenas um título, mas um chamado para uma prática pedagógica que respeite a complexidade do humano, que valorize os conhecimentos que emergem dos corpos em movimento e que compreenda a Educação Física como um campo de possibilidades para a transformação individual e coletiva. Os textos aqui reunidos propõem um olhar que se distancia do ensino mecanicista e utilitário da Educação Física e aposta em uma formação que integra corpo, cultura, subjetividade e criticidade.

Os capítulos que compõem esta obra exploram diferentes facetas dessa proposta pedagógica. A partir de experiências concretas, reflexões teóricas e relatos de práticas, os autores mostram como a Educação Física pode ser um espaço de experimentação, descoberta e emancipação. As lutas, os jogos, as brincadeiras, as práticas corporais tradicionais e contemporâneas ganham aqui um novo estatuto: não são apenas conteúdos a serem ensinados, mas territórios de experiência onde os sujeitos se constroem.

Ao longo destas páginas, o leitor encontrará não apenas ideias e conceitos, mas provocações, caminhos e possibilidades. “Por Uma Educação Física da Experiência” é um convite para repensar a prática pedagógica, ressignificar o ensino do corpo e, sobretudo, para cultivar uma Educação Física que faça sentido na vida de quem aprende e de quem ensina.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

DUARTE JÚNIOR, Francisco. **A educação sensível: o sentido do sentido**. São Paulo: Cortez, 2005.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

CAPÍTULO 1

VIAGENS FORMATIVAS E O ENSINO: DIÁLOGOS RIZOMÁTICOS COM PRESSUPOSTOS FREIRIANOS

Angélica de Souza Silva¹

Alex Sousa Pereira²

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

As viagens formativas apresentam-se como uma prática pedagógica que, através de uma ação docente reflexiva, pode proporcionar oportunidades de ensino-aprendizagem ancoradas na realidade concreta dos educandos. Dentro dos limites e desafios que envolvem sua implementação, elas são uma possibilidade para aproximar o conhecimento teórico da vivência prática dos alunos, potencialmente favorecendo um aprendizado mais contextualizado e relevante.

Na contemporaneidade emerge a necessidade de metodologias que envolvam o estudante em experiências que englobem seus conhecimentos prévios, a fim de articular de modo indissociável conhecimento teórico e prático. Ao trabalho pedagógico é essencial formar estudantes capazes de analisar criticamente a realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, munida de conhecimentos que permitam enfrentar as estruturas de opressão das classes dirigentes em todos os aspectos da vida cotidiana (NOGUEIRA, 2019).

Haja vista que, essas práticas transformadoras não apenas reforçam o conteúdo teórico aprendido em sala de aula, mas também proporcionam

1 Licenciada em Educação Física (2016), Pedagogia (2024) e Mestrado Profissional em Educação (2021) pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. É docente no curso de Pedagogia da Fagammon e supervisora pedagógica no Instituto Presbiteriano Gammon. Email: angelica.silva@fagammon.edu.br.

2 Graduado em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Doutor em Educação Física pela Unicamp. É docente no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras. Email: alexpereira@ufla.br.

um espaço auspicioso para o desenvolvimento da dialogicidade, práxis e conscientização que são conceitos cruciais à abordagem interacionista sociocultural de ensino, na qual Paulo Freire é amplamente reconhecido como um dos principais representantes.

Paulo Freire é patrono da Educação Brasileira desde 2012, conforme estabelecido pela Lei nº 12.612, dedicou sua trajetória à luta pela dignidade humana, pela justiça social e pela equidade, além de defender o direito fundamental de todos ao acesso à educação. Seu trabalho foi pautado pela valorização do conhecimento historicamente produzido, o que forneceu os alicerces para a construção de uma prática pedagógica progressista, aplicável tanto aos processos educativos formais quanto informais.

Freire propõe uma educação dialógica e transformadora, este capítulo busca perscrutar as viagens formativas enquanto uma possibilidade de extensão prática da aprendizagem crítica. Para Freire, a educação conota-se como um ato de amor e também de coragem, logo, uma prática que busca a emancipação e a conscientização do educando em relação ao mundo (FREIRE, 1992).

Consideramos aqui o ensinar, enquanto ação que busca a emancipação e a conscientização do educando em relação ao mundo. Neste contexto, o objetivo do capítulo é investigar como as viagens formativas podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, almejando dessa forma promover um diálogo entre a teoria e a prática, entre o saber acadêmico e o saber social.

Para isso, a pesquisa adotou a abordagem metodológica da pesquisa-ação, devido à participação colaborativa entre pesquisadores e participantes, a pesquisa-ação se configura como uma metodologia especialmente apropriada para investigar práticas pedagógicas em contextos educacionais dinâmicos, como as viagens formativas.

A escolha do tema justifica-se pela urgência de práticas pedagógicas que possibilitem o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem que deva estar impreterivelmente articulado com sua realidade concreta, em prol do desenvolvimento pleno do educando.

Nesse contexto, conforme aponta Machado (2003), as viagens formativas têm como objetivo proporcionar ao discente uma participação ativa no processo de construção do conhecimento, oferecendo-lhe a oportunidade de vivenciar diretamente a realidade e estabelecer conexões significativas entre teoria e prática.

As viagens formativas podem ser concebidas como atividades pedagógicas que se inserem de maneira enriquecedora no currículo escolar. Essas atividades, que transcendem os limites da sala de aula, são caracterizadas por sua execução em contextos diversos, o que proporciona uma flexibilização da metodologia educacional, permitindo uma abordagem mais significativa e vinculada com a

realidade concreta. Essa flexibilidade se traduz na possibilidade de experimentar e vivenciar o conteúdo de maneira prática e contextualizada.

Conforme apontado por Moraes e Andrade (2009), a distinção principal dessas atividades reside justamente no fato de serem realizadas fora do ambiente tradicional da sala de aula, com a flexibilidade que permite ajustar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades e realidades dos alunos.

E por tudo, a análise crítica das práticas pedagógicas emerge como um instrumento imprescindível na busca pela excelência educacional e no aperfeiçoamento contínuo da prática docente, pois possibilita a identificação das lacunas e a proposição de intervenções estratégicas mais adequadas, com vistas à efetivação de um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e reflexivo

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota a abordagem de pesquisa-ação como seu desenho metodológico, visando compreender e avaliar os impactos das viagens formativas no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa-ação, caracterizada pela participação ativa dos envolvidos e pela reflexão conjunta entre pesquisadores e participantes (THIOLLENT, 2011), é especialmente adequada para investigar práticas pedagógicas em contextos educacionais dinâmicos, como viagens formativas.

Ao envolver professores, alunos e famílias em todas as etapas do estudo — desde o planejamento até a execução e avaliação das viagens — essa abordagem permite que o conhecimento seja construído de forma colaborativa e contextualizada. Inspirado na pedagogia freiriana, que valoriza a integração entre teoria e prática, o uso da pesquisa-ação possibilita uma análise mais rica e fundamentada sobre como as viagens formativas podem ser conduzidas de forma reflexiva e com base na realidade dos educandos.

Por meio de ciclos de ação e reflexão, a pesquisa buscou captar as percepções e experiências dos participantes, promovendo uma compreensão crítica sobre as possibilidades e limitações das viagens como ferramenta pedagógica. Assim, a pesquisa-ação se alinha ao objetivo do capítulo de explorar se e como elas, ao se basearem em uma ação docente consciente e crítica, podem efetivamente contribuir para um ensino-aprendizagem significativo e contextualizado.

A observação participante constituiu uma técnica essencial para a coleta de dados, pois, é uma estratégia que envolve não apenas a observação direta, mas um conjunto de técnicas metodológicas que pressupõem um intenso envolvimento da pesquisadora na situação estudada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, os registros das observações foram organizados por meio de um diário de campo, ferramenta essencial na pesquisa qualitativa, pois possibilita ao pesquisador destacar e documentar aspectos relevantes observados. Conforme

destacado por Falkembach (1987), esse instrumento facilita o desenvolvimento de uma observação atenta, a descrição precisa dos acontecimentos e a reflexão crítica sobre as dinâmicas diárias, contribuindo para a organização e sistematização das informações obtidas durante a pesquisa.

Assim, todas as técnicas empregadas no contexto da pesquisa-ação demonstraram relevância e contribuíram significativamente para a construção de um panorama integrador sobre o papel das viagens formativas no processo de ensino-aprendizagem.

CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA DA VIAGEM FORMATIVA

A pesquisa surgiu como uma forma de proporcionar aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do sul de Minas Gerais, uma experiência vivencial significativa, por meio de uma viagem formativa ao Instituto Inhotim, localizado em Brumadinho, é considerado um dos maiores complexos a céu aberto do mundo dedicado à arte contemporânea e é reconhecido por sua imersão em uma rica diversidade de exposições e jardins.

Este espaço proporciona aos alunos uma experiência significativa, alinhada aos conhecimentos contemplados nas áreas de Arte, Ciências e Educação Física. Neste contexto, é fundamental reconhecer que o saber da experiência, ultrapassa a mera vivência propedêutica, ou seja, não se trata apenas de um processo de aprender por meio de uma simples ação repetitiva, mas de uma reflexão sobre o vivido (BONDIA, 2002).

A experiência, diferentemente do saber empírico isolado, envolve uma relação indissociável entre o conhecimento e a vida, entre o que se aprende e a forma como esse aprendizado se projeta na realidade cotidiana. Nesse sentido, Bondia (2002) destaca que, na contemporaneidade, há uma escassez de experiências, em grande parte devido ao excesso de informações e à ausência de tempo ou espaço para reflexão crítica sobre elas.

Nesse contexto, a viagem formativa se configura como um ambiente propício para o saber da experiência, pois, por meio da interação entre conhecimento, vivência e reflexão, é possível suscitar experiências pedagógicas significativas. Tal abordagem não só amplia os saberes dos alunos, mas também torna o processo de aprendizado, superando os limites impostos pela experiência tradicional e promovendo uma formação mais integradora (BONDIA, 2002).

Assim sendo, esta viagem formativa buscou articular de modo intrínseco teoria e prática, promovendo uma práxis que vai além dos limites da sala de aula. O conceito freiriano de práxis se configura como um movimento dinâmico e contínuo de “ação-reflexão-ação”, um processo coletivo de descoberta do mundo e da projeção de novos mundos possíveis (FREIRE, 2019).

Esse processo envolve a concretização de ações transformadoras, superando as limitações que nos aprisionam em uma visão fatalista e de impotência, e possibilitando a projeção de possibilidades inéditas e viáveis, características da condição humana (DICKMANN; DICKMANN, 2020). Assim, a práxis se revela como a chave para a transformação social, permitindo que o ser humano se reconfigure enquanto sujeito ativo e criador de um futuro mais justo e libertador (ROSSATO, 2008).

Nesse viés, a verdadeira práxis, portanto, é aquela que integra reflexão e ação de maneira indissociável, sem dicotomias (FREIRE, 2019). Porquanto, “críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (FREIRE, 2019, p. 176).

A abordagem freiriana valoriza a educação como um ato de transformação social, e neste sentido, a viagem ao Instituto Inhotim se apresenta como uma oportunidade de aprendizagem que ultrapassa as barreiras tradicionais da educação bancária adversa a percepção de Freire. A educação bancária, segundo Freire (2019) é caracterizada pela transmissão unidirecional e verticalizada do conhecimento. Neste modelo, os educadores depositam informações nos alunos, tratados como meros receptáculos vazios, passivos e acríticos.

Esse modelo, portanto, se revela alienante e limitante, pois desconsidera os saberes concretos dos alunos e a conexão do conhecimento com a realidade vivida. Além disso, é intrinsecamente autoritário, opressor e desumanizante, dado que reifica os aprendizes, reduzindo-os a objetos desprovidos de experiências e saberes próprios, enquanto o professor assume a posição de detentor exclusivo da verdade (FREIRE, 2019).

O patrono da educação brasileira acreditava que o processo de ensino-aprendizagem deve ser um processo dialógico, em que educadores e educandos interagem ativamente na construção do conhecimento. Nessa esteira de reflexão, “o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (FREIRE, 2019, p. 28).

Assim sendo, a priorização da relação dialógica no processo de ensino-aprendizagem, assegura o respeito à cultura do educando e valoriza o conhecimento que este traz consigo, constituindo-se, assim, em um trabalho que parte da visão de mundo do discente, é, sem dúvida, um dos pilares essenciais à aprendizagem (FREIRE, 2018, p. 214). Ao levar os alunos ao Inhotim, a intenção é criar um ambiente de aprendizado que favoreça a construção de significados a partir da experiência direta com o conteúdo, promovendo uma reflexão crítica sobre o mundo e a cultura.

De acordo com os conhecimentos curriculares de Arte, Ciências e Educação Física, a viagem foi planejada primeiramente pelas professoras para proporcionar aos alunos do 7º ano uma vivência interdisciplinar, em que os conceitos aprendidos em sala de aula pudessem ser ampliados e aprofundados por meio da prática. A interdisciplinaridade, contribui para os processos educativos em favor da conscientização dos sujeitos, e constitui-se como um princípio fundamental nas práticas pedagógicas de Paulo Freire, sendo incorporada de maneira recorrente ao longo de sua carreira.

Conforme assinala Andreola (2008), “a interdisciplinaridade, para Freire, é delineada como um requisito essencial para uma visão da realidade que articule tanto a unidade quanto a totalidade do real” (p. 229). Portanto, a interdisciplinaridade, em sua essência, pressupõe a promoção de um diálogo fecundo entre os sujeitos e seus distintos saberes, possibilitando a construção de uma compreensão mais integradora e contextualizada à realidade, consoante ao que se vê doravante.

VIVÊNCIA NO INSTITUTO INHOTIM: Uma experiência rizomática de aprendizado

De acordo com as contribuições de Freire (2017; 2018; 2019), a educação deve ser vinculada à realidade dos educandos e ao mundo que eles habitam. Assim, Inhotim se configura como um cenário fortuito para vivenciar a arte contemporânea, a ciência e a cultura corporal de forma significativa. A viagem ao Instituto Inhotim foi cuidadosamente planejada para o mês de setembro de 2024, com a colaboração de docentes, equipe de coordenação, discentes e seus respectivos responsáveis.

O processo de planejamento e organização se estendeu ao longo de aproximadamente cinco meses, evidenciando o comprometimento e a integração dos diversos envolvidos na execução da atividade. Os 44 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, partiram às 5h30 da manhã com previsão de retorno às 21h, criando uma jornada de aprendizado que se estendeu ao longo de todo o dia. O roteiro foi cuidadosamente planejado para contemplar exposições de arte contemporânea com os aspectos naturais do Instituto, além de incorporar conhecimentos de várias áreas da educação escolar.

Durante a visita às diversas galerias de arte em Inhotim, os alunos experimentaram uma dissolução das fronteiras tradicionais entre as disciplinas. O conhecimento deixou de ser compartimentalizado em categorias como Arte, Ciências e Educação Física, manifestando-se como um rizoma, onde todas as conexões eram possíveis e interdependentes. Essa abordagem rizomática permitiu que os saberes fluíssem de maneira orgânica, gerando uma experiência de aprendizagem interligada e integrada (Gallo, 2007).

As obras de arte contemporânea não apenas provocaram reflexões estéticas, mas também despertaram questões sobre as relações entre a arte e a biodiversidade dos jardins ao seu redor, conectando diretamente os saberes artísticos às observações do meio natural. Ao contemplar uma instalação que utilizava elementos orgânicos, como folhas e água, os alunos discutiram tanto os conceitos biológicos ligados aos ciclos naturais quanto os aspectos filosóficos da interdependência entre o humano e o ambiental. Dessa forma, o aprendizado sobre a biodiversidade transcendeu a ciência formal, entrelaçando-se com expressões simbólicas e artísticas.

A cultura corporal, explorada através de jogos e brincadeiras em um cenário interativo, não se restringiu à Educação Física. Ao engajarem-se em atividades sensoriais mediadas pelos elementos do ambiente, como o uso do corpo em relação às texturas das instalações e às interações com outros colegas, os alunos vivenciaram uma fusão entre movimento, percepção e criatividade. Essas vivências lúdicas, embora inicialmente mediadas por jogos, se expandiram para incluir reflexões filosóficas e artísticas, mostrando como o corpo pode ser tanto um meio de expressão quanto uma ferramenta de investigação do mundo.

Nesse rizoma pedagógico, o espaço de Inhotim tornou-se um campo aberto de interconexões, onde não havia hierarquia de saberes ou disciplinas, mas uma teia de significados em constante construção. Um aluno que explorava uma galeria poderia conectar as cores e formas das obras às tonalidades das plantas e flores do jardim, enquanto refletia sobre os movimentos necessários para interagir com as estruturas presentes. Outro poderia, simultaneamente, criar conexões entre os sons da natureza e os ritmos de jogos corporais, percebendo como todas essas dimensões confluem para uma compreensão mais profunda do mundo.

A abordagem rizomática dissolveu as separações artificiais entre teoria e prática, oferecendo aos estudantes uma experiência que transcendeu o simples acúmulo de informações. Em vez disso, eles experimentaram o conhecimento como uma construção coletiva e interativa, na qual cada elemento do ambiente contribuía para a formação de um saber integrado. Essa experiência não apenas provocou a reflexão crítica, mas também despertou a sensibilidade para as múltiplas formas de conexão entre os saberes, reforçando a ideia de que o aprendizado significativo está na interação entre todos os aspectos da vida (Pereira, 2018).

O ponto alto da experiência, foi a Galeria Cosmococa, pois conota-se como uma vivência artística inovadora, na qual a arte se mistura com a prática corporal e a interação do discente com o ambiente. Ao adentrar a galeria, os educandos foram imediatamente convidados a descalçar-se, o que estabelece

uma ruptura com as convenções do cotidiano e prepara o corpo para uma experiência imersiva, onde o movimento e o sensorial ganham centralidade.

Ao nadar na piscina ou simplesmente observar outros visitantes imersos na água, a relação entre o corpo e o espaço se faz de maneira fluida, explorando a liberdade de movimentos. Os alunos nadavam, brincavam, submergiam, enquanto outros enfrentaram dificuldades com a temperatura da água e todos sem exceção, refletiram como isso influenciava o jogo e como o corpo reagia a diferentes temperaturas e contextos. Assim, cada educando construiu uma experiência singular naquele ambiente, compartilhando com o grupo suas vivências e aprendizados, enriquecendo o processo coletivo de reflexão e descoberta.

Nas salas com redes e colchonetes, os estudantes foram convidados a relaxar ou a se mover livremente, estabelecendo uma conexão intuitiva e orgânica com os elementos do espaço. O uso dos balões oportunizou também movimentos mais espontâneos, quase como uma dança coletiva, onde a manipulação dos objetos acarreta criação de infinitos jogos pelos discentes.

Ao longo de toda a viagem formativa, a cada espaço novo, os discentes no início das experiências demonstraram dificuldades para interagir com o espaço de maneira criativa e autônoma, mostrando-se ainda propensos para orientações docentes na elaboração dos jogos e brincadeiras. Contudo, com mediação houve a emergência de uma experiência — na qual os alunos deveriam impedir que os balões caíssem — propiciando assim, o surgimento de múltiplas variações e recriações, revelando o despertar da capacidade inventiva e da autonomia dos estudantes no processo de experiência lúdica.

Destacando, assim, que as experiências lúdicas são essenciais aos sujeitos, pois a capacidade de brincar e de se envolver em atividades lúdicas, é fundamental para o aprendizado e para a formação integral do indivíduo. Ademais a ludicidade é impreterível ao ensino, uma vez que favorece a autonomia, a expressão e a construção de saberes, promovendo um aprendizado significativo e crítico. Assim, a ludicidade tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos (LUCKESI, 2002).

Refletindo sobre a possibilidade de viabilizar um construção crítica e integrada dos educandos foi importante dialogar com eles sobre a cultura corporal, reflexões que essa parte da cultura humana não se reduz à mera reprodução de abordagens tecnicistas ou espontaneístas, mas busca, conforme preconizado por Scaglia et al. (2013), “garantir um ambiente de aprendizagem em que os procedimentos e objetivos pedagógicos sejam atingidos à medida que o jogador mobiliza suas competências e habilidades (ato de jogar), com o propósito de elucidar a lógica do jogo (jogar melhor/obter êxito)” (p. 230). Assim, concebemos o contexto do jogo como um espaço privilegiado de aprendizagem.

Em vista disso, é pertinente reexaminar a lógica imanente do jogo/esporte, uma vez que, ao jogar, o sujeito não apenas exerce uma ação, mas é, simultaneamente, moldado por ela. O jogo, portanto, não se limita a um simples ato de lazer, mas carrega em si desdobramentos políticos, sociais, econômicos, culturais e históricos, que se manifestam, tanto de forma indireta quanto direta, no desenvolvimento de suas dinâmicas. A realidade da vida social e coletiva emerge no ato de jogar, como bem observado por Bettega et al. (2021), que afirmam que o jogo é um reflexo das complexas interações do contexto em que ocorre.

Os discentes, ao interagirem com os elementos presentes na galeria, vivenciaram o espaço de maneira significativa, criando uma relação dialética entre o corpo e o ambiente, entre a arte, movimento e a experiência sensorial. A arte, ao proporcionar essa vivência corporal, se transforma em um veículo de reflexão sobre o corpo e suas potencialidades. Dessa forma, a Galeria Cosmococa de Inhotim propõe um espaço onde a arte e a cultura corporal se entrelaçam, permitindo que o visitante não apenas observe a arte, mas também a experimente, tornando-se parte ativa nessa experiência lúdica.

Nesse sentido, torna-se essencial adotar uma abordagem pedagógica que, por meio da ludicidade e do jogo, fomente a autonomia, a liberdade, a criatividade, a emancipação e o desenvolvimento do senso crítico dos indivíduos em relação ao seu contexto social. Tais dimensões são essenciais para que o jogo/esporte não se reduza a uma mera atividade física, mas se constitua como um espaço formativo e de transformação social (BETTEGA et al., 2021, p. 2001).

Ao vivenciar essa experiência, os alunos ampliaram sua compreensão sobre suas potencialidades e limitações no que tange a cultura corporal, além de refletirem sobre como o movimento pode ser uma forma de expressão e de interação com o mundo ao seu redor. Essas práticas contribuem para a construção de uma percepção mais crítica e integradora da cultura corporal, alinhando-se à proposta freiriana de uma educação que provoca o protagonismo do aluno na construção de seus próprios saberes. Desse modo, cada aluno construiu suas próprias vivências e significados para as atividades vividas.

Os alunos demonstraram um comportamento receptivo ao processo de experienciar na prática os saberes aprendidos em sala de aula. Alguns mostraram dificuldades em vivenciar as exposições e atividades de forma autônoma, buscando primeiramente as respostas das docentes ao invés de buscar suas reflexões. Nas exposições interativas, os alunos tiveram dificuldades de compreender que poderiam participar da experiência de forma criativa e não pré-definida. Todo esse conjunto ratifica o quanto o brincar e as experiências lúdicas podem promover um ambiente de aprendizagem mais significativo, onde os estudantes se sentem motivados (LUCKESI, 2002).

A convergência dos pressupostos freirianos com a Educação Física Escolar trouxe à baila a necessidade de uma formação crítica, que contemple a diversidade cultural, seus marcadores sociais e a realidade concreta em os educandos estão inseridos. Nesse contexto, destaca-se a relevância de uma organização pedagógica colaborativa. Este enfoque permite uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, orientando-as para uma abordagem mais contextualizada e sensível às especificidades dos sujeitos (SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019).

Além disso, os alunos foram orientados a refletir sobre como o movimento, enquanto prática corporal, pode ser compreendido como uma forma de expressão e de interação dinâmica com o ambiente ao seu redor. Nesse contexto, o movimento não é apenas uma ação física, mas um processo simbólico e comunicativo que possibilita ao indivíduo se relacionar de maneira crítica e criativa com o mundo. O ambiente de Inhotim, ao integrar arte, natureza e espaços interativos, forneceu-se uma oportunidade para que os alunos ampliassem a compreensão acerca de como o corpo pode atuar como meio de linguagem e de expressão de subjetividades, sentimentos e percepções.

A viagem formativa foi um catalisador para que o aprendizado se ampliasse em prol de uma compreensão integradora do corpo, da arte e da natureza, em sintonia com os pressupostos freirianos de que o ensino deve ser uma ação crítica, integrada e reflexiva. Então construir oportunidades que favoreçam o desenvolvimento da criticidade é essencial, uma vez que, conforme afirmado por Hooks (2020), “o pensamento crítico promove o entusiasmo pelo aprendizado vitalício. Imbuída dessa compreensão, está a sabedoria prática que nos auxilia a lembrar que as ideias não são fixas e estáticas, mas estão constantemente sujeitas à transformação” (p. 208).

Dessa forma, cultivar a capacidade crítica nos indivíduos não apenas amplia sua percepção sobre o mundo, mas também os engaja em um processo contínuo de reflexão e reinvenção, essencial para o exercício da cidadania e para o enfrentamento das dinâmicas sociais e culturais em constante transformação.

A viagem ao Inhotim se destacou pela sua abordagem rizomática, permitindo que os alunos vivenciassem os saberes de forma interligada e em constante conexão. O conhecimento não foi apresentado como segmentos isolados, mas como uma rede em que cada experiência se entrelaçava com as demais, criando uma teia multifacetada de aprendizado. Freire nos alerta de que a educação deve ser entendida como um processo de conscientização, no qual o educando é incitado a questionar e transformar sua realidade. Nesse contexto, afirma o autor que “o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”; contudo, ressalta que “ninguém se conscientiza separadamente dos demais” (FREIRE, 2019, p. 20).

Nesse sentido, a viagem formativa ao Instituto Inhotim proporcionou aos alunos a oportunidade de se posicionarem como protagonistas no processo de aprendizagem, vivenciando o conhecimento de maneira prática e reflexiva, ao mesmo tempo em que se engajaram com a realidade que os cerca. Em vez de transitar entre disciplinas, os alunos experimentaram um fluxo rizomático de saberes, onde as artes, as ciências e a cultura corporal se mesclaram em uma experiência transformadora de construção coletiva e emancipação.

REFLEXÕES SOBRE A VIAGEM FORMATIVA

Após o retorno da viagem, a avaliação da experiência foi realizada por meio de rodas de conversa. Elas são uma prática pedagógica profundamente enraizada nos princípios de Paulo Freire, especialmente no que tange à sua visão de educação dialógica e participativa. Para Freire, o diálogo é o processo fundamental de construção do conhecimento, onde educador e educando se colocam em pé de igualdade, respeitando as experiências e saberes de cada um. O conceito de roda de conversa vai além de uma simples conversa é uma prática coletiva, horizontal e reflexiva, que tem como objetivo a troca de ideias, experiências e sentimentos, buscando a construção conjunta do saber (FREIRE, 2017).

No contexto da educação freiriana, as rodas de conversa são momentos em que todos os participantes têm a oportunidade de se expressar, de ouvir e de refletir coletivamente. Ao contrário do modelo tradicional de ensino, que impõe um conhecimento unidirecional do professor para o aluno, as rodas de conversa permitem uma troca ativa, onde as experiências individuais se tornam parte de uma reflexão coletiva. A partir dessa troca, o conhecimento é ampliado e transformado, criando um ambiente de aprendizagem genuíno e emancipador.

No caso da avaliação da viagem formativa ao Instituto Inhotim, a adaptação do conceito de roda de conversa seguiu os pressupostos de Paulo Freire, mas com um foco específico na experiência vivida durante a viagem. Ao invés de uma avaliação tradicional, que poderia ser centrada apenas em provas ou questionários, as rodas de conversa ofereceram um espaço para que tanto os alunos quanto os pais expressassem suas reflexões sobre o que foi vivido no contexto da viagem.

As rodas de conversa foram realizadas em um ambiente de diálogo aberto, com as professoras facilitando a troca de aprendizagens adquiridas durante a viagem. Durante esses dois encontros, os alunos puderam compartilhar suas impressões sobre a vivência no Inhotim, refletindo sobre o impacto da experiência em suas percepções e saberes. Da mesma forma, os pais tiveram a oportunidade de ouvir os relatos dos filhos, entender como a vivência se relacionou com os conteúdos contemplados na escola e participaram ativamente da avaliação do processo.

Essa adaptação das rodas de conversa para o contexto da viagem formativa foi uma maneira de incorporar o princípio freiriano de educação como um ato de reflexão crítica. Ao reunir todos os envolvidos no processo — alunos, professores e pais — as rodas de conversa criaram uma rede de conhecimento compartilhado, em que todos se tornaram agentes ativos da avaliação.

A avaliação das rodas de conversa foi amplamente positiva tanto por parte dos alunos quanto dos pais. Eles reconheceram o valor da vivência para o desenvolvimento dos estudantes, ampliando suas perspectivas sobre manifestações artísticas, a cultura corporal e suas relações com o mundo contemporâneo. No entanto, uma observação comum entre os participantes foi a exaustão gerada pela longa viagem, o que impactou o aproveitamento completo das atividades.

Alguns alunos relataram que, uma viagem de dois ou mais dias poderia proporcionar um aprendizado mais profundo e menos exaustivo. A ideia de estender a experiência permitiria um maior envolvimento nas atividades propostas, além de possibilitar um ritmo mais confortável para os alunos, favorecendo um aproveitamento mais significativo e enriquecedor da proposta pedagógica.

Essa sugestão foi vista como uma oportunidade de aprimorar a organização das futuras viagens formativas, tornando-as ainda mais proveitosas para todos os envolvidos. Esse processo não apenas reforçou a importância da experiência vivida, mas também fortaleceu a comunidade escolar, permitindo que a aprendizagem se ampliasse para além dos muros da sala de aula e se transformasse em um processo contínuo e coletivo de reflexão e crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem formativa ao Instituto Inhotim foi uma experiência enriquecedora que proporcionou aos alunos uma vivência interativa e reflexiva sobre os conhecimentos de Arte, Ciências e Educação Física e outras, permitindo-lhes transcender seus conhecimentos e compreender a importância da interconexão no processo de aprendizado.

Os alunos foram capazes de vivenciar de maneira prática os conceitos aprendidos sobre a cultura contemporânea, ao observar e refletir sobre as obras expostas em Inhotim. Houve também a oportunidade de expandir conhecimentos sobre a fauna e a flora local, relacionando seus conhecimentos sobre ecossistemas e biodiversidade com a observação direta da natureza. Além disso, as atividades realizadas no espaço do Instituto, como caminhadas e interações com o ambiente, fortaleceram a percepção da cultura corporal enquanto um meio de aprendizado, expressão e construção de significados.

Sob a ótica de Paulo Freire, a experiência se configura como a materialização da práxis – uma síntese entre teoria e prática – permitindo que os alunos, por meio

da interação com o ambiente cultural e natural de Inhotim, construísssem uma compreensão mais profunda e crítica sobre o mundo que os circunda.

Assim, ao proporcionar uma experiência educacional de tal magnitude, articulada com a realidade concreta e com os saberes prévios dos educandos, a viagem formativa ao Instituto Inhotim se revelou uma ferramenta pedagógica relevante, plenamente alinhada aos princípios de uma educação conscientizadora e transformadora, como preconizado na obra freiriana.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Benedetta. Interdisciplinaridade. In: STRECK, D.; R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.; J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

BETTEGA, Otávio Baggio; MACHADO, Juliana; PASQUARELLI, Bruna Nunes; AQUINO, Rodrigo; SCAGLIA, Ana Julia. Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. **Revista Inclusiones**, v. 8 n. esp., p. 185-213, 2021.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2002, n.19, pp. 20-28.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Paulo Freire: método e didática**. 1.ed. Chapecó, SC: Livrologia, 2020a

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí, v. 2, n. 7, jul./set. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Editora Autentica, 2007.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo, SP: Elefante, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

- MACHADO, Alisson Beltrão. O turismo pedagógico e as possibilidades de ampliação de olhares: uma análise sobre a sistemática dos processos de tombamento de bens patrimoniais paranaenses. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA**. 2011. p. 1410.
- MORAIS, Marta Bouissou; ANDRADE, Maria Hilda de Paiva. **Ciências: ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação Física Escolar e Paulo Freire: textos e contextos de uma aproximação necessária. In: SOUSA, Claudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (Org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações em tempos de chumbo**. Curitiba, PR: CRV, 2019.
- PEREIRA, Álex. Sousa. **Livro-Experiência para o ensino-aprendizagem das Lutas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras. 2018.
- ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- SCAGLIA, Alcides José. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, 2013
- SOUSA, Carlos Alberto de; NOGUEIRA, Valéria Aparecida; MALDONADO, Daniele Tavares. (Org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações em tempos de chumbo**. Curitiba, PR: CRV, 2019.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 2

É POSSÍVEL TRABALHAR AS ATIVIDADES CIRCENSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA? UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Amanda Braz Chevitaresh¹

Maria Eduarda Castro Fonseca²

Rubens Antonio Gurgel Vieira³

O relato a seguir descreve uma proposta desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Educação Física na Universidade Federal de Lavras (UFLA), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo do PRP é aprofundar a formação prática dos estudantes de Educação Física, promovendo a integração entre a educação básica e superior, por meio da imersão dos licenciandos em escolas de ensino básico, sob supervisão de um preceptor. A proposta de 2023/2 consistiu em trabalhar o circo no planejamento das aulas, sendo realizada no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM), em Lavras/MG, com a participação de um preceptor e duas turmas do 4º ano, totalizando 49 alunos.

Para viabilizar o projeto, foi necessária uma pesquisa sobre o circo, abrangendo sua história, modalidades e pedagogia, a fim de compreender o conteúdo a ser trabalhado e como adaptá-lo ao ambiente escolar. Após esse estudo, uma reunião foi realizada com o professor preceptor para alinhar o planejamento das aulas, com base na pesquisa realizada e nas especificidades da escola. Com o planejamento pronto, foi possível iniciar a parte prática. No primeiro encontro com os alunos, foram explicados os objetivos do projeto e o papel dos estudantes. Todos aceitaram participar e demonstraram entusiasmo.

1 Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras (2023).
Email: chevitaresh2001@gmail.com.

2 Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras (2024).
Email: duda471castronep@gmail.com.

3 Professor Adjunto da Universidade Federal de Lavras. Email: rubensgurgel@ufla.br.

Como as aulas ocorrem no horário regular dos alunos e a escola já possui convênio com o PRP, não foi necessária autorização dos responsáveis. Ao final de cada aula, realizou-se uma breve conversa com o preceptor para avaliar os pontos positivos e negativos e ajustar o planejamento das aulas subsequentes.

Considerando que o circo é um tema recente na Educação Física escolar, sem disciplinas específicas sobre o assunto na graduação, os conhecimentos sobre a temática estavam atrelados ao interesse pessoal e à busca dos professores por novos saberes (Bortoleto, 2020). Assim, foi agendada uma reunião para a semana seguinte, para que o grupo pudesse estudar mais sobre o tema e embasar o planejamento.

Na reunião, com base nos estudos realizados, o planejamento foi elaborado, considerando a classificação das atividades circenses em relação às suas ações motoras gerais: acrobacia, manipulação, equilíbrio e encenação (Duprat, 2007). Dentro dessas modalidades, diversas opções de atividades foram selecionadas, levando em consideração a infraestrutura da escola, as condições dos alunos e a segurança das atividades (Bortoleto; Machado, 2003). O planejamento resultou em 12 aulas, distribuídas da seguinte forma: 1ª aula – Apresentação do projeto, reconhecimento dos alunos e discussão sobre suas percepções em relação ao circo; 2ª aula – Introdução ao contexto geral do circo e prática inicial com malabares; 3ª aula – Jogos envolvendo técnicas de malabares; 4ª aula – Construção e uso do diabolo; 5ª aula – Introdução às técnicas de equilíbrio; 6ª aula – Jogos focados em práticas de equilíbrio; 7ª aula – Oficina de uso da perna de pau; 8ª aula – Prática de slackline; 9ª aula – Construção e uso da perna de pau; 10ª aula – Introdução às técnicas de acrobacia; 11ª aula – Oficina de lira; 12ª aula – Palhaçaria.

Além das aulas, como forma de avaliar e permitir que os alunos aplicassem o aprendizado, foi planejada uma apresentação de mini circo, em que os próprios alunos elaborariam seus números. Após organizar todos os detalhes, o projeto foi levado à coordenação pedagógica responsável pelos 4º anos, onde foram reforçadas questões sobre a segurança dos alunos e a disponibilidade de materiais.

A execução do planejamento foi iniciada com as quatro primeiras aulas conforme o planejamento. No entanto, durante as aulas, surgiram sugestões dos alunos sobre atividades de maior interesse, bem como o desejo da escola em participar da apresentação final. Com base nesses pontos, foi realizada uma nova reunião para repensar o planejamento. O segundo planejamento considerou as opiniões dos alunos, por meio de uma avaliação diagnóstica, reconhecendo que sua participação ativa no desenvolvimento da pesquisa é fundamental para a implementação de mudanças necessárias (Thiollent, 1986).

Na segunda reunião, foram destacados os principais pontos mencionados pelos alunos na avaliação diagnóstica, além de aspectos positivos e negativos observados nas aulas já realizadas. Devido à semana das crianças e a uma semana especial na escola, foi necessário reorganizar a quantidade de aulas, resultando na perda de dois dias. Assim, o planejamento foi ajustado da seguinte forma: 1ª aula – Apresentação do projeto, reconhecimento dos alunos e suas percepções sobre o circo; 2ª aula – Introdução ao contexto geral do circo e prática com malabares; 3ª aula – Jogos de malabares; 4ª aula – Construção e uso do diábolo; 5ª aula – Prática de slackline e perna de pau; 6ª aula – Acrobacia suspensa; 7ª aula – Oficina de bambolê; 8ª aula – Acrobacia coletiva; 9ª aula – Palhaçaria; 10ª aula – Mágica.

As mudanças ocorreram a partir da 5ª aula, pois as anteriores já haviam sido realizadas. Esse planejamento serve como guia para problematizar temas com os alunos, incentivando-os a pensar, agir e atribuir significado às práticas corporais (Neira; Nunes, 2022). Entretanto, ele não deve engessar a prática docente, criando barreiras (Neira; Nunes, 2009), uma vez que o ambiente escolar é repleto de imprevisibilidades, especialmente em atividades novas como o circo. Apesar da reorganização, surgiram algumas dificuldades que foram resolvidas conforme necessário e com o tempo disponível.

Nesta prática pedagógica, as crianças são vistas como produtoras de conteúdo e cultura, ativas em seu processo de socialização (Lima; Moreira; Lima, 2014). A estrutura das aulas foi organizada com uma roda de conversa inicial, para ouvir o que os alunos já sabem e introduzir o tema; atividade prática; e uma roda de conversa final, para eles expressarem o que gostaram, o que os impactou e outras observações.

A primeira aula, mais exploratória, foi dedicada ao reconhecimento de campo. Observou-se os espaços disponíveis para as aulas e a dinâmica da turma, o que permitiu uma análise preliminar do comportamento dos alunos e das abordagens mais adequadas. Nesse encontro, apresentei-me, expliquei o Projeto de Residência e, ao final da aula, informei-os sobre o projeto circense, solicitando a concordância deles para participação. Embora fosse parte do horário normal, o convite proporcionou um sentimento de inclusão nas decisões, e todos concordaram animados. Expliquei que o objetivo era vivenciar as atividades circenses e, em seguida, abri espaço para que comentassem suas associações com o circo. A maioria associou imediatamente ao palhaço, reforçando a visão de Anthony Hippisley Coxe (1988) de que o palhaço é um elemento essencial do circo. Comentaram brevemente sobre outras modalidades, destacando as mais radicais, como o globo da morte e o atirador de faca, mostrando preferência por elementos mais espetaculares (Bortoleto, 2020).

Após esses comentários, esclarecemos que trabalharíamos dentro das possibilidades da escola e que nem todas as modalidades seriam abordadas, mas o interesse e a empolgação dos alunos permaneceram. Orientei-os a refletirem e pesquisarem sobre o circo para que, nas próximas aulas, pudessem participar de forma ainda mais ativa.

Na segunda aula, começamos na quadra em um círculo para a conversa inicial, retomando a discussão anterior e verificando se os alunos haviam pesquisado sobre o circo, além de compartilhar curiosidades. Após uma breve contextualização histórica do circo, introduzi o tema das aulas, que focariam em atividades de manipulação, também conhecidas como malabarismo. Perguntei sobre o que sabiam e se já haviam praticado, enquanto o preceptor distribuía bolinhas de tênis de mesa. Muitos já tinham experimentado, mas sem sucesso com três objetos, o que aproveitei para explicar que o malabarismo é uma habilidade possível, que requer prática e pode ser realizada com diversos materiais. Explicamos que trabalharíamos o “malabarismo de lançamento”, onde as mãos trocam objetos através de lançamentos e recepções (Bortoleto, 2008). Optamos pelas bolinhas por serem mais fáceis de manusear, ajudando no sucesso da prática, e seguimos o princípio de progressão pedagógica em termos de complexidade e dificuldade (Resende; Soares, 1997), começando com lançamentos simples até combiná-los para atingir o objetivo (Bortoleto, 2008).

A primeira atividade propôs que, com uma bolinha, os alunos a jogassem de uma mão para outra, ou para cima, e a pegassem com a mesma mão, para se familiarizarem com o peso, velocidade e força necessária. Depois, em duplas, cada dupla com duas bolinhas, foi solicitado que jogassem uma bolinha um para o outro simultaneamente, usando uma mão para lançar e a outra para receber, o que os ajudou a identificar dificuldades específicas com cada mão e a atenção exigida para a execução. Até esse ponto, as dificuldades foram mínimas, embora muitos tivessem mais dificuldade com a mão não dominante. No final da aula, distribuimos duas bolinhas para cada aluno, permitindo que praticassem livremente, explorando suas próprias técnicas. Na roda de avaliação, os alunos compartilharam que estavam divididos entre aqueles que conseguiram executar a atividade e os que acharam difícil. Alguns perguntaram se poderiam tentar com três bolinhas na próxima aula, mostrando entusiasmo.

Na terceira aula, retomamos rapidamente o conteúdo da aula anterior e demos continuidade às atividades. Observamos uma diferença curiosa entre as turmas: uma focou mais na prática realizada, enquanto outra lembrou-se mais do conteúdo teórico sobre a história do circo. Reiniciamos com o exercício final da aula anterior, mas agora introduzindo o padrão “chuveiro”, no qual as bolinhas seguem uma trajetória circular. Fiz uma demonstração e, junto com o preceptor, oferecemos apoio individual para os que tinham mais dificuldades.

Após um tempo de prática, alguns alunos começaram a desenvolver variações espontâneas, como correr enquanto faziam malabares ou cruzar as bolinhas por baixo das pernas.

Com base nessas observações, decidi aumentar o grau de dificuldade, propondo dois novos padrões: “fonte” e “cascata”. A fonte, ou catarata, consistia no lançamento circular de duas bolinhas na mesma mão, mas adaptamos a atividade para que eles pudessem receptionar uma bolinha antes de lançar a outra, utilizando as bolinhas laranja e branca para facilitar a percepção da troca. Também foi ensinado o movimento de cascata, em que uma bola é passada para a outra mão, com uma trajetória em diagonal, imitando o símbolo do infinito, explicando que esse é o padrão que facilita a manipulação com três bolinhas. Deixamos claro que eles poderiam escolher o padrão que gostariam de praticar.

O preceptor e eu auxiliamos os alunos pela quadra. Alguns comentaram que achavam mais fácil realizar o exercício em movimento, enquanto outros sincronizavam os movimentos com colegas ou inventavam variações, o que incentivamos, seguindo a perspectiva de que atividades lúdicas devem ser vivenciadas de maneira natural e não enrijecidas (Rodrigues; Prodócimo; Ontañón, 2016). Alguns alunos com maior dificuldade receberam orientações adicionais. Àqueles que desejavam tentar com três bolinhas, permitimos, e surgiram várias perguntas sobre o conteúdo das próximas aulas, com os alunos sugerindo atividades que não estavam no planejamento inicial.

Originalmente, planejávamos encerrar a aula com uma corrida de malabares, mas, ao observarmos que muitos ainda tinham dificuldades e estavam interessados em continuar praticando, decidimos não avançar para essa atividade, pois nós, professores, não devemos nos iludir, fazendo exigências que ultrapassem as capacidades das crianças (Bortoleto, 2008).

Dada a participação e o entusiasmo dos alunos, pedi ao preceptor que retornássemos à sala para uma conversa final diferenciada. Projetei três perguntas no quadro para uma avaliação diagnóstica: “o que mais estão gostando do projeto?”, “o que poderia ser melhorado nas aulas?”, e “quais atividades circenses gostariam de trabalhar nas próximas aulas?”. Reforçamos a importância de suas respostas para a pesquisa e explicamos que, apesar de suas sugestões, nem tudo poderia ser incorporado nas aulas (Duprat; Bortoleto, 2007).

A aula começou com uma introdução sobre os materiais a serem utilizados, e os alunos, curiosos e agitados, estavam empolgados para aprender como construir um diabolô, um malabar giroscópico que gira sobre si mesmo com o auxílio de um barbante (Bortoleto, 2008). Expliquei as etapas da construção: cortar o barbante, prender aos palitos, cortar as garrafas ao meio, colar as partes com fita e posicionar o barbante corretamente. Ressaltei que a ajuda de todos era essencial para o sucesso da atividade, e enfatizei a importância de estarem atentos.

As atividades foram organizadas de maneira distinta entre as duas turmas. Na primeira turma, os alunos precisaram medir o tamanho ideal do barbante, que deveria alcançar a altura dos joelhos com os cotovelos dobrados em 90°. Durante a execução, alguns alunos enfrentaram dificuldades, e o preceptor ajudou com o corte do barbante. As garrafas foram cortadas e unidas com cola quente e fita, processo que levou mais tempo do que o esperado. Quando alguns diabolôs estavam prontos, fiz uma demonstração de como equilibrar os malabares e os alunos se revezaram para praticar.

Na segunda turma, as instruções foram dadas com uma demonstração prévia, e os alunos se dividiram em dois grupos para cortar as garrafas. O preceptor fez os furos nas garrafas e os alunos as cortaram com tesouras sem ponta, que eram seguras. Esse modelo de trabalho, com maior divisão de tarefas, resultou em mais diabolôs finalizados. Embora nem todos os diabolôs estivessem prontos ao final da aula, os alunos puderam deixar os objetos na escola e levá-los na próxima aula.

Em ambas as turmas, não conseguimos finalizar todos os diabolôs nem realizar a conversa final, por isso, os alunos deixaram os materiais na escola e poderiam levá-los na aula seguinte. Notei também a forte colaboração entre os alunos, que se ajudaram mutuamente e ficaram felizes ao ver seus colegas equilibrando os malabares. Alguns expressaram o desejo de continuar a construção em casa, o que indicou o quanto estavam envolvidos e haviam aprendido com a atividade. Com isso, ficou evidente os benefícios da prática dos malabares, como o aumento da lateralidade, a postura corporal, a percepção espacial e o controle da força nos lançamentos, conforme destacado por Werneck (2015).

Após analisar as respostas dos alunos, fiz anotações sobre as atividades que gostariam de trabalhar nas próximas aulas, incluindo suas preferências e sugestões para melhorias. A partir disso, em reunião com o preceptor, reorganizamos o planejamento, levando em conta os comentários dos alunos, as observações feitas durante as aulas e os saberes pesquisados, além da importância de proporcionar experiências que enriquecessem o aprendizado das crianças, como sugerido por Bortoleto (2008). A análise também incluiu o feedback dos alunos sobre o que mais gostaram e o que poderia ser melhorado. Algumas respostas indicaram a necessidade de dinâmicas diferenciadas para alunos com dificuldades, e outras destacaram a animação com o espetáculo final.

A reunião também destacou a questão do tempo disponível para a construção do diabolô, que não foi suficiente para concluir tudo o que estava planejado. Por isso, tivemos que fazer adaptações rápidas e decidimos deixar a construção da perna de pau para outra aula, além de considerarmos os desafios logísticos, como a obtenção de materiais pelos pais.

Na quinta aula, abordamos as atividades de equilíbrio com o slackline, que representa a corda bamba, e as pernas de lata, que seriam usadas para desenvolver as pernas de pau. O slackline, uma prática esportiva recente com origem na corda bamba e na escalada em montanhas (Pereira, 2013), gerou bastante entusiasmo entre os alunos. Alguns se mostraram nervosos e relutantes, temendo a altura e a dificuldade da atividade, mas a explicação de que poderiam contar com a ajuda dos professores ajudou a desmistificar esses medos. Aqueles que não se sentissem confortáveis com a atividade poderiam tentar pular da fita, o que reduziu a ansiedade.

Em seguida, expliquei sobre as pernas de pau, uma modalidade do circo que aumenta a estatura do praticante. Além de seu uso no circo, também falei sobre outras funções históricas das pernas de pau, como o uso para controle de pastejo e no trabalho em áreas pantanosas. Esse tipo de contextualização ajudou os alunos a compreender a amplitude das atividades circenses e suas diversas aplicações na cultura e na história. Como destaca Marco Antonio Coelho Bortoleto (2003), o equilíbrio é uma habilidade fundamental nas modalidades circenses, estando presente desde as mais tradicionais até as práticas mais recentes, como o slackline, que também exige grande controle corporal e concentração.

Após responder as perguntas sobre o slackline, começamos a contextualizar a perna de pau, explicando que seu propósito é aumentar a estatura do praticante, geralmente com aparelhos conhecidos como pernas de pau, mas que outros objetos também podem ser usados para essa finalidade, como as latas utilizadas na aula. Em seguida, dividimos os alunos em dois grupos para que experimentassem o slackline e as pernas de lata, evitando longos períodos de espera.

A aula terminou sem uma conversa final, pois o tempo foi destinado para que todos os alunos vivenciassem o slackline. Os alunos tiveram mais facilidade com as pernas de lata, com alguns já tentando correr, enquanto a atividade no slackline foi mais desafiadora, exigindo grande controle cinestésico e proprioceptivo, como observa Bortoleto (2008). Todos os alunos participaram, superando medos e dificuldades, com alguns demonstrando grande esforço, como um aluno que repetia “eu vou conseguir” e uma menina que comentou que sua mãe provavelmente a teria retirado da fita por medo. Esses episódios reforçam a importância de proporcionar essas experiências culturais na escola, que de outra forma poderiam não ser vivenciadas (Bortoleto, 2008).

Além dos benefícios motores do equilíbrio, as atividades circenses também favorecem o desenvolvimento da confiança, da superação de medos e da solução de problemas (Bortoleto, 2008). Pereira (2013) destaca que práticas regulares de equilíbrio, como o slackline, podem melhorar a estabilidade postural, aumentar a força muscular e os reflexos.

Na sexta aula, trabalhamos com acrobacia suspensa, com o objetivo de proporcionar uma experiência de atividades aéreas circenses para as crianças. Para isso, contamos com a ajuda de um bombeiro, que preparou uma estrutura de cordas, permitindo que os alunos ficassem suspensos com amarrações feitas em seus corpos. A altura foi ajustada para garantir a segurança e também para que os alunos se sentissem à vontade para participar, já que grandes alturas poderiam gerar receios e impedir que alguns se arriscassem. Ao ver a estrutura montada, os alunos começaram a fazer muitas perguntas, demonstrando curiosidade e, ao mesmo tempo, um certo nervosismo.

Comecei a aula explicando que a temática principal seria a acrobacia, uma das modalidades artísticas mais antigas do circo, com diversas possibilidades e aplicações, tanto individuais quanto coletivas (Bortoleto, 2008). Esclareci também que a acrobacia suspensa, que iriam vivenciar, se referia a todas as práticas em que o artista fica sem contato direto com o solo. Falei sobre o trapézio como a primeira atividade aérea do circo, originada do desejo do homem de “voar” (Dalmau, 1947), e também mencionei que a suspensão pode ser realizada com diferentes tipos de aparelhos, como cordas ou tecidos, permitindo ao acrobata realizar truques e figuras acrobáticas no ar (Bortoleto; Calça, 2007). Após essa contextualização, orientei os alunos a formarem uma fila, com os mais inseguros ficando para o final, para que pudessem observar os colegas e ver como a atividade era segura e divertida.

A experiência foi desafiadora para muitos alunos, que, apesar de estarem próximos do chão, demonstraram medo de soltar as mãos e confiar nas amarrações de segurança. No entanto, tanto eu quanto o preceptor os incentivamos constantemente, ajudando-os a se sentir mais seguros e confiantes. Alguns alunos tiveram facilidade com a atividade e até comentaram que gostariam de ir mais alto ou mais rápido, enquanto outros aproveitaram o balanço para tentar deitar ou balançar mais. Algumas crianças também comentaram que as amarrações estavam um pouco apertadas, o que nos fez refletir sobre as dificuldades que os próprios artistas circenses enfrentam durante as apresentações. Além disso, surgiram comentários de alunos que adoraram a atividade e relataram que se sentiram livres, como se estivessem voando, ou até como fadas, o que ilustra como as crianças podem vivenciar suas experiências de maneira fantasiosa (Sarmiento, 2003).

Embora a atividade tenha sido bem-sucedida no geral, a execução não ocorreu exatamente como planejado. A amarração de segurança, embora essencial para garantir a segurança dos alunos, limitou alguns movimentos que poderiam ter sido feitos durante a suspensão. Além disso, o tempo necessário para realizar as amarrações foi maior do que o esperado, o que acabou impedindo que

todos os alunos participassem da experiência. No entanto, a atividade conseguiu aproximar os alunos da sensação de acrobacia aérea, ainda que o número de participantes tenha sido reduzido pela limitação de tempo.

Na sétima aula, originalmente planejada para uma oficina de bambolê, acabamos finalizando a atividade de acrobacia suspensa com os alunos que não participaram nas aulas anteriores. Como havia uma quantidade significativa de alunos que ainda não tinham vivenciado a atividade, o bombeiro montou uma nova estrutura com cordas para permitir que dois alunos se pendurassem simultaneamente. Durante essa aula, tivemos a participação de 49 alunos devido à adaptação de horários, já que uma das turmas estava com prova. Decidimos então trabalhar com acrobacia solo, por meio de brincadeiras, para incluir todos de forma ativa. Dividimos as turmas e deixamos claro que a colaboração seria essencial. Expliquei que a acrobacia solo é um ponto de partida fundamental para os circenses e que, ao chegar ao Brasil, ela foi introduzida no meio educativo (Bortoleto, 2008). A aula começou com alongamento, visando preparar o corpo para os exercícios, como recomendado por Dantas (2005). Em seguida, realizamos o “pique-gelo”, onde os alunos deveriam ficar em posições típicas de acrobacias, e, para “descongelar”, os colegas reproduziam o movimento. Finalizamos com uma versão adaptada do jogo “pedra, papel e tesoura”, focando no equilíbrio.

Os alunos participaram com empenho, e muitos demonstraram criatividade nas figuras que criaram durante o “pique-gelo”, o que revela o potencial imaginativo infantil (Sarmiento, 2003). Embora a última atividade, que exigia maior flexibilidade e equilíbrio, não tenha sido tão animadora quanto a anterior, muitos gostaram bastante. Não realizamos a conversa final devido ao grande número de crianças, mas planejamos retomá-la na próxima aula. Concluímos a atividade de acrobacia suspensa com sucesso, apesar dos contratempos com os horários.

A oitava aula foi dedicada à acrobacia coletiva, ou “pirâmides”, que desenvolvem a confiança, a colaboração e as habilidades motoras (Bortoleto, 2008). Começamos com uma revisão das acrobacias anteriores, explicando que as pirâmides podem ser realizadas por duas ou mais pessoas e que envolvem a prática da acrobacia solo. Para formar uma pirâmide, os participantes devem ter muito cuidado, respeito e comunicação, pois dependem uns dos outros para a execução dos movimentos (Bortoleto, 2008).

Expliquei que, nas pirâmides, existem três funções: a base, que sustenta os outros; o volante, que é sustentado; e o intermediário, que pode ajudar na sustentação ou integrar a pirâmide de diferentes formas (Bortoleto, 2008). Em seguida, realizamos um exercício de força em dupla, com o objetivo de desenvolver

o trabalho em equipe e o sincronismo entre os alunos. Nesse exercício, cada dupla deveria se levantar sem apoiar as mãos no chão, usando apenas o corpo do outro colega para se apoiar (Bortoleto; Pinheiro; Prodócimo, 2011).

Depois, começamos as primeiras figuras de pirâmides, com suporte e supervisão constantes para garantir a segurança. As figuras escolhidas foram mais simples, pois a flexibilidade e a força dos alunos eram limitadas. Em seguida, fizemos pirâmides maiores, com mais de quatro pessoas, para mostrar as diversas possibilidades de formação. Nessa fase, os alunos que não participaram ativamente ficaram observando e dando dicas aos colegas.

Vimos que uma turma teve mais facilidade com as atividades e, com mais autonomia, conseguiu realizar as figuras com mais fluidez. A outra turma teve mais dificuldades, não apenas na execução dos movimentos, mas também em entender as instruções. Além disso, o medo de cair foi um fator que dificultou a participação de alguns, o que poderia ter sido amenizado com o uso de tatames. Apesar disso, a aula foi muito divertida e proveitosa, com todos os alunos se esforçando ao máximo.

A penúltima aula de circo foi dedicada à palhaçaria, mas, devido à ocupação da quadra com outro evento da escola, a atividade teve que ser realizada na sala de aula. Embora não fosse possível realizar atividades físicas, aproveitamos a oportunidade para organizar os números do espetáculo e, ao mesmo tempo, introduzir o universo dos palhaços. Inicialmente, expliquei aos alunos que o foco seria o palhaço cômico, aquele que provoca risos de alegria, e não o palhaço de terror, tema que gerou algumas associações de medo entre os alunos. Expliquei que o palhaço sempre foi um elemento essencial do circo e que sua criação cênica envolve técnicas de gestualidade, memória, imaginação e improvisação (Coxe, 1988). Além disso, falei sobre as três principais figuras de palhaços no circo: o palhaço excêntrico, o clown e o tony spoiré. O palhaço excêntrico é conhecido por suas piadas e entradas cômicas, sendo simpático e desajustado. O clown, por sua vez, é mais sofisticado, usando roupas brilhantes e mostrando inteligência, embora com uma personalidade mais antipática. O tony spoiré, por fim, é o intermediário, versátil, ajudando nas transições do espetáculo e com conhecimentos variados do circo, como malabares e acrobacias (Bortoleto, 2008).

Após essa explicação, propus uma atividade em que os alunos deveriam criar uma máscara representando a maquiagem do palhaço que mais se identificassem. A atividade foi proposta para ser feita em casa, utilizando materiais diversos, e tinha como objetivo dar aos alunos a oportunidade de explorar sua criatividade. Essa máscara seria utilizada na apresentação final do circo, permitindo que os alunos se sentissem parte do espetáculo e refletissem sobre a identidade do palhaço.

Na última aula, que seria dedicada à mágica, optamos pela oficina de bambolê, já que, conforme a avaliação diagnóstica, os alunos demonstraram maior interesse por essa atividade. A oficina foi conduzida por duas artistas circenses especializadas, que iniciaram a aula com uma apresentação, seguida de um alongamento rápido e a demonstração de um truque conhecido como “borboletinha”. Durante essa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar o truque e, ao mesmo tempo, aprender outros manuseios com bambolês, de acordo com o interesse. A reação dos alunos foi diferente entre as turmas: na primeira turma, alguns alunos se interessaram mais pelos truques enquanto outros preferiram o movimento da “borboletinha”. Na segunda turma, todos demonstraram curiosidade em aprender a técnica. Ao final, os artistas falaram sobre o trabalho que realizam com a confecção de bambolês, o que gerou entusiasmo nos alunos.

Ao refletir sobre toda a experiência, fica evidente o potencial educativo do circo no contexto da Educação Física. O circo é um campo que possibilita o desenvolvimento da motricidade, da expressão corporal e de habilidades de improvisação, além de ser uma ferramenta rica para a formação cultural e emocional dos alunos (Bortoleto, 2008). No entanto, o uso do circo nas escolas ainda enfrenta desafios, como a falta de materiais adequados e de profissionais qualificados para lidar com atividades específicas, como acrobacias aéreas (Rodrigues; Melo; Mazzeu; Bortoleto, 2021). Além disso, é necessário destacar a importância do interesse pessoal do professor em se aprofundar nesse campo, já que a formação na área de circo nas escolas de Educação Física ainda é insuficiente (Bortoleto, 2011; Ribeiro; Cardani; Rodrigues; Bortoleto, 2017). Embora o circo já seja uma realidade em algumas escolas brasileiras, muitos obstáculos ainda afastam essa prática da maioria das instituições, limitando seu potencial educativo e cultural (Rodrigues; Melo; Mazzeu; Bortoleto, 2021).

Apesar dessas dificuldades, a experiência foi muito positiva, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades expressivas e emocionais dos alunos. Embora o tempo tenha sido limitado para observar mudanças significativas nas habilidades motoras, as atividades proporcionaram aos alunos novas possibilidades de conhecimento do corpo e das emoções. Como afirmam Ontañón, Rodrigo Duprat e Marco Antônio Coelho Bortoleto (2012), a prática do circo, quando inserida nas aulas de Educação Física, contribui para o desenvolvimento de virtudes físicas, mentais e emocionais dos alunos, como sensibilidade, agilidade, imaginação e improvisação. Invernó (2003), por sua vez, destaca que o circo tem um valor educativo imensurável, proporcionando não só o desenvolvimento da cultura corporal, mas também a ampliação de repertórios sensoriais e motores dos alunos, sendo uma excelente ferramenta

pedagógica. A forma como vimos que esses conhecimentos eram importantes e faziam sentido para eles, fez todo o esforço e estudo valerem a pena.

Diante disso, podemos responder à pergunta inicial deste trabalho: sim, é possível trabalhar as atividades circenses na Educação Física. Não na mesma espetacularidade e grandeza que vemos nos espetáculos, mas é possível levar um pouco desse universo para nossas aulas. De acordo com Bortoleto (2019), o crescente desenvolvimento das práticas circenses e suas orientações pedagógicas específicas contribuirão significativamente para a Educação Física, representando uma ótima alternativa às atividades tradicionais. O circo, portanto, se apresenta como uma excelente oportunidade de ampliação das formas de expressão corporal e contribui para o enriquecimento da prática pedagógica nas aulas de Educação Física, especialmente quando há interesse e capacitação por parte dos professores.

REFERÊNCIAS

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A perna de pau circense: o mundo sob outra perspectiva. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 125-133, dez. 2003.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Caderno de Formação RBCE**, v. 2, n. 2, p. 43-55, jul. 2011.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CALÇA, Daniela Helena. Circo e Educação física: compendium das modalidades aéreas. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v.8, n. 11, p. 345-360, dez. 2007.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Circo: desafios para a consolidação científica de uma arte secular**. 2020.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; MACHADO, Gustavo de Araujo. Reflexões sobre o circo e a educação física. **Revista Corpoconsciência**, São Paulo, v. 2, n. 12, p. 36-69, 2003.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; PRODÓCIMO, Elaine. **Jogando com o Circo**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011. 160 p.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Erminia. Circo: Educando entre as gretas. **Revista Rascunhos: Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 104-117, jul. 2017.

COXE, Anthony Hippisley. Nacimiento de un arte: el circo comenzó a lomos de un caballo. In: UNESCO – EL CORREO. **El circo: un espectáculo del mundo**. n. 1, 1988.

- DANTAS, Estélio H. M. **Alongamento e flexionamento**. 5. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005.
- DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física Escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007.
- INVERNÓ, Josep. Circo y Educación Física: Otra forma de aprender. **Barcelona: Inde Publicaciones**, 2003.
- LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 95, 6 jun. 2014. Editora UNIVALI. <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v14n1.p95-110>.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: Feusp, 2022. 176 p.
- ONTAÑÓN, Teresa; DUPRAT, Rodrigo; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física e atividades circenses: “O estado da arte”. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 2, jun. 2012.
- PEREIRA, Dimitri Wuo. Slackline: vivências acadêmicas na educação física. **Motrivivência**, [S.L.], n. 41, p. 223-233, 26 nov. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n41p223>.
- RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; XXIII, Corpo Docente de Educação Física do C. João. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da educação física na escola: um estudo de caso. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, p. 26-35, ago. 1997.
- RIBEIRO, Camila da Silva; CARDANI, Leonora Tanasovici; RODRIGUES, Gilson Santos; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Diálogos circenses: a construção de uma linha de pesquisa na pós-graduação em educação física. **A Produção do Conhecimento e A Educação Física no EM**, Campinas, p. 116-117, nov. 2017.
- RODRIGUES, Gilson Santos; MELO, Caroline Capellato; MAZZEU, Thaísa Rittmeister; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades circenses na Educação Física escolar: **Educação Física e esporte**: análise sistemática da produção bibliográfica (2016-2020), Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 167-173, dez. 2021.
- RODRIGUES, Gilson Santos; PRODÓCIMO, Elaine; ONTÑÓN, Teresa. “Circo Coragem”: o jogo como estratégia de ensino das atividades circenses. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 147-164, abr. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação, Pelotas**, v. 21, p. 51-69, jul. 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

WERNECK, Julyanna Neiva. **Reflexões sobre processo de ensino-aprendizagem nas artes da lona**. 2015. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CAPÍTULO 3

PROBLEMATIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DO FORRÓ A PARTIR DE UMA PEDAGOGIA DANÇANTE FEMINISTA

Bárbara Tatiane Santos Carvalho¹

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis²

Para o início desse percurso, elaboramos os pressupostos de uma metodologia de ensino da dança que conta com a junção da pedagogia feminista, as práticas não-sexistas e as práticas coeducativas, a fim de que pudéssemos desenvolvê-la com um grupo da Educação de Jovens e Adultos/as da rede estadual de um município Sul Mineiro. Essas abordagens educacionais que buscam promover a equidade de gênero e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e igualitário são fundamentais para refletirmos sobre as diferentes formas de subjetivação vividas por homens e mulheres nesse contexto. Essa abordagem analítica da dança pode ajudar a desenvolver estratégias pedagógicas e processos criativos que, de alguma forma, possam alterar ou questionar os padrões culturais dominantes, os quais perpetuam hierarquias e desigualdades sociais. Assim, podemos enxergar a dança como um meio de expressão individual e artística, mas também enquanto prática cuja dimensão política e social é significativa.

Contudo, tal discussão epistemológica teria igualmente de ser vinculada à experiência de ensino da dança, ou seja, era preciso elencar uma metodologia que favorece tal intento. Assumimos, portanto, que a pedagogia da dança carece de definição situada enquanto área de estudo e prática pedagógica interventiva que se dedica ao ensino e a aprendizagem dessa manifestação corporal, podendo abordá-la tanto como manifestação artística quanto expressão cultural

1 Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras e Mestra em Educação PPGE/UFLA.

2 Licenciado em Educação Física, Mestre e Doutor pela Universidade de São Paulo-USP. Professor Associado III do Departamento de Educação Física da UFLA.

e educativa (Katz 2005; Marques, 2007). A pedagogia considera a dança uma linguagem corporal capaz de comunicar ideias, emoções e valores, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos indivíduos.

A pedagogia da dança tem se consolidado como um campo interdisciplinar que explora a interação entre ensino, aprendizagem e práticas corporais. Nos estudos mais recentes, essa área de pesquisa tem abordado não apenas os aspectos técnicos da dança, mas também suas implicações sociais, culturais e emocionais, considerando o corpo como um veículo de expressão, comunicação e aprendizado (Katz, 2005; Marques, 2007) .

Alguns dos principais temas que têm sido discutidos nos estudos atuais sobre a pedagogia da dança está o reconhecimento das diferenças com vistas à inclusão nas experiências propostas. Tal estratégia busca enfatizar a importância da inclusão na pedagogia da dança, buscando formas de integrar alunos/as com diferentes habilidades, origens culturais e contextos sociais. A dança é vista, dessa forma, como uma expressão potente para promover a inclusão de pessoas com suas respectivas identidades e diferenças culturais, de habilidade e corpórea, além de explorar as múltiplas expressões presentes nas comunidades locais e regionais. As abordagens inclusivas buscam problematizar as diferenças, oferecendo uma educação que favoreça o acesso igualitário e equânime ao ensino da dança, conforme destacam os estudos de (Barboza; Santos; Rubiane, 2024).

No âmbito das abordagens críticas e pós-coloniais, os estudos atuais questionam as práticas de ensino da dança que perpetuam estereótipos e normas ocidentais (Silva; Santos, 2017). A crítica envolve a desconstrução das hierarquias que colocam as danças “ocidentais” em uma posição superior em relação a outras tradições e culturas. Nesse contexto, a pedagogia da dança se torna uma ferramenta de resistência e afirmação de outras culturas e práticas corporais.

Tem-se em outra instância, a ‘Dança e Corpo como Conhecimento’ na qual a pedagogia da dança atual vê o corpo como um veículo de conhecimento, tendo como signatárias Helena Katz (2005) e Isabel Marques (2007). Tal perspectiva discute a dança enquanto uma prática não apenas estética, mas também cognitiva, que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, criatividade e autoconsciência. A ideia de que o corpo é uma fonte de aprendizado tem levado muitos/as educadores/as a utilizar a dança para explorar outras dimensões do conhecimento, incluindo a percepção, a memória e as emoções. Esses temas refletem as transformações nas práticas pedagógicas atinentes à dança que buscam formar dançarinos/as tecnicamente competentes e, simultaneamente, indivíduos críticos e conscientes de seu próprio corpo, identidade e contexto social.

Sob a égide cultural, as análises relativas à dança são vistas como uma prática cultural e histórica, razão pela qual a referida pedagogia incorpora

reflexões sobre identidade, diferença e tradições, reconhecendo na manifestação a possibilidade de transformar a sociedade. Essa pedagogia se adapta a diferentes grupos geracionais, contextos e objetivos, podendo ser compartilhada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, bem como em projetos comunitários, terapias ou treinamentos profissionais. Diante disso, encetamos uma proposta que engalfinha ideias de autores como Marcos Neira e Mário Nunes Ferrari (2022), Helena Katz (2005), Isabel Marques (2007) e Jorge Larrosa (2014), utilizados/a por nós para discutir a pedagogia da dança como forma de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto educacional e cultural.

Marcos Neira e Mário Nunes Ferrari (2022) tem explorado questões relacionadas à Educação Física, cultura corporal e currículo, dentre outros, incluindo a dança como um elemento cultural integrador do processo educativo. Discutimos a partir da sua obra como a dança enquanto prática curricular pode ir além do movimento coreografado, considerando aspectos sociais, culturais e subjetivos.

No que se refere a Helena Katz (2005) e Isabel Marques (2007), referências na pedagogia da dança no Brasil, advogam tal prática corporal enquanto prática educativa integrada aos currículos escolares. A partir da obra relevante cujo título é *Dança na escola: fundamentos, práticas e possibilidades* defendem uma abordagem crítica e reflexiva no ensino da dança, vendo-a como expressão e aprendizado que respeita a individualidade e promove a criatividade dos/as estudantes. Em resumo, o trabalho conecta a dança à construção de conhecimento corporal, cultural e social.

No caso de Jorge Larrosa (2014), é amplamente reconhecido por suas contribuições à pedagogia e à filosofia da educação, no campo da experiência, subjetividade e sensibilidade, principalmente, com sua obra *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Embora seu foco não seja exclusivamente na dança, Jorge Larrosa aborda o ensino como uma experiência estética-ética e a dança, nesse contexto, pode criar aprendizagens significativas ao favorecer o aprendizado por meio da vivência, do corpo e da interação com o outro.

Com isso, buscamos enfatizar como a dança não é apenas técnica envolvendo ritmo, mas uma vivência que integra a subjetividade, a linguagem, a cultural e o social no aprendizado, anuindo respectiva visão das possibilidades pedagógicas de modo ampliado. Essa processualidade de experimentações fundamentais se deu a partir da conexão de autores/as e temáticas que abordam dança, educação, corporeidade, gênero, sexualidade e intervenção social.

Pensando nisso, buscou-se elaborar os pressupostos e desenvolver uma “Pedagogia Dançante Feminista” que pode ser entendida como uma abordagem educativa na qual se propõe integrar os princípios do feminismo com a prática da

dança, reconhecendo-a enquanto forma de resistência e subversão das normas patriarcais e de gênero. Inspirada nas ideias de autores como bell hooks (2000) e Judith Butler (2003), essa pedagogia visa desconstruir os modelos tradicionais de ensino e promover a autonomia, a expressão e a liberdade das mulheres, ao mesmo tempo em que desafia as estruturas de poder limitantes da atuação das mulheres e a sua representação no campo da arte e da cultura.

Ao adotar a pedagogia feminista para alicerçar a nossa proposta de ensino da dança, espera-se a formação de cidadãos/as conscientes e sensíveis às questões de gênero e sexualidade. Segundo Judith Butler (2019), a problematização dos discursos normativos pode permitir que novas formas de subjetivação sejam produzidas, desafiando os padrões hegemônicos e abrindo espaço para práticas inclusivas e democráticas.

A pedagogia feminista, apoiada em autores críticos e pós críticos, transcende o ato de ensinar para se tornar uma prática de transformação social. Como afirma Marlucy Paraíso (2004), a pesquisa, as pedagogias e a educação devem rejeitar explicações totalizantes e abraçar a multiplicidade de experiências e perspectivas na escola. Essa abordagem não busca apenas respostas, mas também criar questionamentos que desestabilizam normas opressivas, ampliando as possibilidades de resistência e reexistência.

Em face do exposto, a “Pedagogia Dançante Feminista” tem como objetivo desafiar a ideia de que a dança deve se conformar a padrões estéticos ou técnicas historicamente instituídas por uma visão masculina ou patriarcal. A partir de uma leitura feminista da dança, é possível criar um espaço no qual a dança se torna libertação, onde a expressão corporal de cada sujeito é valorizada, independentemente das normas de gênero e sexualidade. Como defende Marques (2007), a dança pode ser uma ferramenta para explorar a identidade e o empoderamento por intermédio da expressão corporal-estética que não se limita a ‘papéis’ de gênero preestabelecidos.

Nesse contexto, tal Pedagogia similarmente pode trabalhar a ideia de “corpo político” segundo as propostas de Judith Butler (2003), que compreende o corpo na qualidade de um campo de performances e poder. Logo, a maneira como ele se expressa dentro da dança pode ser um ato de resistência contra as expectativas sociais de feminilidade ou masculinidade. A dança, portanto, torna-se uma forma de questionar e transformar as representações do corpo feminino, valorizando-o enquanto sujeito de desejo e ação, e não apenas como objeto de prazer ou submissão.

Além disso, nossa proposta de pedagogia pode ser genuinamente inclusiva, reconhecendo a diversidade das experiências femininas, na medida em que propõe a dança para diferentes identidades e corpos, sejam eles cisgêneros, transgêneros,

gordos, pretos, com deficiência, entre outros. Como afirmam Audre Lorde (1984) e bell hooks (2000), a interseccionalidade é um princípio fundamental à construção do pensamento feminista e isso se reflete diretamente na dança, que deve ser acessível e inclusiva, respeitando as múltiplas experiências vividas pelas mulheres em suas particularidades. A dança, nesse sentido, transfigura-se em experiência de visibilidade e expressão dos corpos marginalizados.

A prática desta pedagogia identicamente pode ser marcada por uma metodologia que desconstrói a hierarquia tradicional entre professor/a e estudante, promovendo uma educação mais horizontal e colaborativa. Para isso, é essencial que o educador/a seja capaz de criar um ambiente seguro e empático, no qual os/as alunos/as possam explorar e expressar suas experiências corporais de forma autêntica. O ensino da dança, portanto, não deve se limitar à transmissão de técnicas, mas deve ser também um processo de conscientização e transformação social.

Ao longo desse processo, a dança pode tornar-se uma ferramenta poderosa de empoderamento, pois oferece à mulher a possibilidade de se reconhecer na qualidade de sujeito da sua própria história e do corpo. Conforme proposto por hooks (2000), os corpos das mulheres e dos homens são reiteradamente fabricados por expectativas sociais que os aprisionam. A dança, enquanto prática corporal, pode ter o potencial de reconfigurar essas narrativas, criando novos significados à presença e a atuação das mulheres no mundo.

PROCESSOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

A Pedagogia Dançante Feminista parte da ideia de que a educação deve potencializar experiências de resistência contra as desigualdades de gênero, visando questionar as normas e ‘papéis’ atribuídos às mulheres cuja reprodução ocorre similarmente no contexto escolar. Nesse sentido, resolvemos apresentar os pressupostos elaborados à nossa proposição de uma pedagogia que lança luz aos atravessamentos de gênero e sexualidade intermediados pela dança que irão, como uma bússola, orientar-nos ao longo do processo de intervenção. Segue a propositura abaixo de forma esquemática:

Quadro 1- Pressupostos Gerais.

1. PRESSUPOSTOS GERAIS:
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer um currículo outro: revisar os conteúdos pedagógicos, incluindo as mulheres na dança, no esporte, na lutas/artes marciais, na ginástica, na história, na literatura, nas ciências e em outras áreas do conhecimento de maneira problematizadora e não estereotipada. As produções intelectuais e participação de mulheres em práticas corporais, por exemplo, devem ser estudadas ao lado dos homens, contribuindo para uma visão mais equânime da Educação Física e da História. • Questionamento das normas e fronteiras de gênero: fomentar discussões que ajudem os/as estudantes a refletir sobre os ‘papéis’ tradicionais de gênero enquanto produção histórica, social e política, destacando como essas construções afetam as vidas de mulheres e seus direitos. • Empoderamento feminino por meio do diálogo e fala pública: incentivar as meninas e mulheres a se expressarem e a se posicionarem de forma ativa nas discussões e atividades escolares, rompendo com a ideia de que o espaço público é predominantemente masculino.
2. PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA FEMINISTA
<p>A pedagogia feminista surge enquanto abordagem educacional comprometida com a desconstrução das hierarquias de poder e a promoção de uma educação inclusiva, crítica e problematizadora em relação as desigualdades de gênero e sexualidade, levando em consideração também outros marcadores sociais. Essa perspectiva busca criar espaços de diálogo, ampliar relações de poder e saber, além de fomentar a construção de outras formas de ser e estar no mundo.</p>
1. Circulação do Poder
<p>A pedagogia feminista propõe a desconstrução de estruturas hierárquicas de poder no ambiente educacional. Segundo Michel Foucault (1999), o poder não é algo estático ou centralizado, mas circula e se manifesta em diferentes relações e práticas sociais. Essa ideia sustenta a necessidade de transformar a dinâmica entre professores/as e estudantes, promovendo relações horizontais e colaborativas no reconhecimento das diferenças.</p>
2. Desconstrução de Estereótipos
<p>Um dos objetivos centrais dessa pedagogia é romper com estereótipos e discursos que mantêm o poder hegemônico centralizado nos homens. Judith Butler (2019) argumenta que as normas de gênero são construídas e reiteradas por atos performativos, criando a aparência de uma verdade natural. Dessa forma, a pedagogia feminista busca problematizar e desnaturalizar essas construções, promovendo a reflexão crítica e a formação de sujeitos mais autônomos.</p>
3. Educação como Ato Político
<p>A educação, segundo Freire (2014), é um ato político que nunca é neutro. Ela pode tanto perpetuar quanto transformar as condições sociais. Nessa linha, a pedagogia feminista entende o contexto educativo enquanto um espaço de resistência, onde práticas educativas podem desconstruir opressões e criar possibilidades de emancipação.</p>
4. Enfoque na diferença
<p>Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), a multiplicidade é uma força criativa que deve ser valorizada nas interações sociais. Inspirada por essa visão, a pedagogia feminista reconhece as múltiplas identidades como um elemento central do aprendizado. Gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, religiosidade e classe social não são vistos conforme categorias isoladas, mas como interseções que instituem as experiências dos sujeitos e enriquecem o processo educacional.</p>

<p>5. A Cultura do Estupro e a Educação</p> <p>Mariane Natividade (2020) destaca como a cultura do estupro se manifesta nos discursos e ações sociais que objetificam e subjugam os corpos femininos, visto que são disciplinados por meio de normas e práticas cujo intuito é buscar controlar a sexualidade e reforçar as desigualdades de gênero atravessadas pelas relações de poder. Nesse contexto, a pedagogia feminista propõe transgredir essas normativas, diligenciando a conscientização crítica sobre tais estruturas opressivas.</p>
<p>6. Leitura crítica dos textos culturais</p> <p>Nas práticas educacionais, a pedagogia feminista utiliza “textos culturais” – livros, músicas, filmes, documentários, pintura, escultura, teatro e narrativas orais, dentre outros – como ferramentas para problematizar conceitos e ampliar os horizontes de compreensão dos/as estudantes. Tomaz T. Silva (2005) argumenta que os artefatos culturais possuem uma pedagogia própria, capaz de produzir comportamentos e atitudes. Por meio da análise crítica desses textos, é possível desconstruir discursos opressores e propor novas narrativas.</p>
<p>3. PRÁTICAS NÃO-SEXISTAS</p> <p>As práticas não sexistas se concentram em eliminar qualquer forma de discriminação de gênero no ambiente escolar, evitando atitudes e comportamentos que reforçam estereótipos ou desigualdades baseadas no sexo ou gênero dos/as estudantes.</p> <p>1. Linguagem inclusiva: utilizar uma linguagem neutra ou inclusiva que respeite todas as identidades de gênero, evitando o uso de termos que apenas refletem um padrão binário (masculino/feminino).</p> <p>2. Problematizar estereótipos: incentivar os/as alunos/a refletirem acerca dos estereótipos de gênero (ex.: meninas não devem jogar futebol ou meninos não podem chorar), realizando atividades que propiciem o respeito às diferenças de comportamentos, vestimentas, desejos, orientação sexual, interesses e escolhas pessoais.</p> <p>3. Diversificação das experiências formativas: proporcionar aos/às estudantes oportunidades para participação em experiências de aprendizagem que tradicionalmente são associadas a um gênero específico, tais como meninas praticando esportes tradicionalmente masculinos ou meninos explorando danças e ginásticas tipicamente femininas.</p>
<p>4. PRÁTICAS COEDUCATIVAS EM TORNO DA DANÇA</p> <p>As práticas coeducativas envolvem a promoção de um ambiente educacional em que meninos e meninas aprendem juntos, sendo incentivados a superar as divisões de gênero e a colaborar de forma igualitária. Baseando-nos em Fabiano Pries Devede (2024), propomos a utilização de práticas coeducativas aplicadas à Pedagogia Dançante Feminista. Assim, a pedagogia em tela visa utilizar a dança na qualidade de uma experiência de resistência e transformação social, rompendo com estereótipos de gênero e proporcionando equidade. Logo abaixo, seguem algumas práticas coeducativas envolvendo o ensino da dança:</p> <p>1. Exploração de Sensações Corpóreas</p> <p>Inspirada no princípio da sensibilização corporal (Devede, 2024), esta prática busca ampliar a percepção dos/as participantes em relação aos movimentos de seus corpos. Propõe-se que meninos e meninas compunham juntos coreografias que simbolizam valores como igualdade, resistência e empoderamento, desconstruindo associações de gênero com tipos específicos de movimentos.</p> <p>2. Rodas de Diálogo e Expressão</p> <p>Antes ou após as práticas de dança, cabe promovermos rodas de conversa para discutirmos questões concernentes aos estereótipos de gênero na cultura corporal, pois esses momentos ajudam os/as estudantes a refletirem acerca de como as expectativas sociais marcam suas expressões corporais, viabilizando o entendimento das diferenças como valores na escola.</p>

<p>3. Desconstruções de Gênero em Coreografias</p> <p>Utilizando músicas e temas que abordam as desigualdades de gênero e endossam mensagens de inclusão das mulheres em lugares sociais quase inacessíveis. Por exemplo, introduzir canções de artistas feministas e incentivar os/as participantes a criarem danças que questionem ‘papéis’ tradicionais, podendo se inspirar na perspectiva de Judith Butler (2019) relativa à performatividade de gênero.</p>
<p>4. Troca de ‘Papéis’</p> <p>Inspirando-se na metodologia de aulas mistas (Devide, 2024) para que meninos experimentem movimentos rítmicos e expressivos tradicionalmente associados às meninas e vice-versa. Esta prática visa ampliar a expressividade e combater estereótipos, pactuando uma experiência integrada e inclusiva.</p>
<p>5. Experiências Colaborativas com a Dança</p> <p>Propor coreografias envolvendo grupos mistos nos quais os movimentos corpóreos dependem da cooperação de todos/as envolvidos/as. Como observado por Fabiano Devide (2024), a colaboração pode ajudar a minimizar a competição e favorecer a socialização entre gêneros, criando um ambiente de respeito, reconhecimento e acolhimento.</p>
<p>6. Inspirações Históricas e Culturais</p> <p>Introduzir danças tradicionais que coloquem em suspeição os padrões hegemônicos de gênero em diferentes culturas, discutindo com os/as participantes sobre como essas tradições refletem e desafiam normas sociais, podendo inspirar-se na análise de gênero enquanto categoria histórica de Joan Scott (1995).</p>
<p>7. Dança e Representatividade</p> <p>Incorporar referências a dançarinas e dançarinos que transgrediram e borram fronteiras de gênero, expondo vídeos e consumando discussões para encorajar os/as participantes a verem a dança como um campo fértil para abordam criticamente os estereótipos, valorizando a representatividade.</p>
<p style="text-align: center;">5. DICAS PEDAGÓGICAS FINAIS</p>
<p>1. Trabalho em grupo misto: organizar atividades e projetos em que meninos e meninas trabalhem juntos, fomentando a cooperação e a troca de ideias, sem que haja uma divisão rígida de tarefas ou lideranças baseadas no gênero.</p>
<p>2. Debates sobre igualdade de gênero: criar situações para debater questões relacionadas à igualdade de gênero, direitos reprodutivos, sexualidade, empoderamento e luta contra a violência de gênero, com a participação ativa de todos/as os/as estudantes.</p>
<p>3. Desafios igualitários: propor desafios e competições que não dividam as atividades com base em gênero, permitindo que todos/as possam participar e mostrar suas habilidades, independentemente de normas tradicionais de gênero.</p>

Fonte: Do/a Autor/a (2025).

Essas práticas integram a pedagogia feminista, as práticas não-sexistas e as coeducativas, criando um ambiente de aprendizado que pode promover a equidade de gênero, o respeito às identidades e a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Em resumo, uma “Pedagogia Dançante Feminista” envolve o uso da dança não apenas enquanto arte performática, mas na qualidade de uma prática pedagógica que fomenta o empoderamento das mulheres, desafia as normas de gênero e sexualidade, bem como, encoraja a criação de experiências

inclusivas, de resistência e de transformação social. É uma abordagem que pode ir além da técnica da dança, buscando o fortalecimento da consciência crítica à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de opressões de gênero. A partir dessa elaboração e planejamento, na próxima seção revelaremos como aconteceu o compartilhamento das temáticas de gênero e sexualidade na interface com as experimentações com a dança, especialmente o Forró..

ATRAVESSAMENTOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE POR MEIO DE UMA *PEDAGOGIA DANÇANTE FEMINISTA*: Relato de experiência tematizando o Forró

Organizamos o processo pedagógico a partir do desejo do grupo da EJA em ter uma ‘aula’ de ‘Forró’, razão pela qual planejamos uma experiência de ensino na tentativa de que houvesse a participação de todos/as, mas ao mesmo tempo pudéssemos encetar discussões e avaliar as atividades. A ideia inicial foi fazer simultaneamente parte das experiências corporais envolvendo o ritmo em questão e irmos dialogando sobre o processo de intervenção, as dificuldades e o que os/as estudantes estavam sentindo.

Tal abordagem dialogada da ‘Pedagogia Dançante Feminista’ pode ajudar a desenvolver estratégias pedagógicas criando um ambiente acolhedor e potencializar processos criativos que, de alguma forma, alteram ou questionam os padrões culturais dominantes, os quais perpetuam hierarquias e desigualdades sociais. Assim, Marlucy Paraíso (2018) aponta a necessidade de criarmos um espaço onde as pessoas se informam, leem, conversam, cantam, dançam, sorriem, falam sobre filmes, compartilham sentimentos e discutem aquilo que lhes controlam e lhes entristecem. Isso implica em criar a possibilidade de transformar o “triste em alegre, o menos em mais e de transformar a si mesmas. A canção é um protesto contra as músicas padronizadas das pistas de dança, incitando a revolta das/os ouvintes contra um sistema que dita como você deve se comportar e do que deve gostar” (p. 29).

Dialogamos com o grupo envolvido questões em torno das danças populares brasileiras, tais como o forró, o samba, a lambada e recentemente o axé, que também conquistaram espaços nos cursos de dança de salão ao lado das imortais valsa, tango e bolero. Tratamos de algumas curiosidades das danças provenientes de regiões e países específicos, dentre as quais destacam-se a própria dança do ventre, a dança flamenco, o sapateado americano e irlandês (tão em voga atualmente) e as danças de rua (ou street dance). Como docente, apontamos que todas elas poderiam ser introduzidas como expressões culturais (folclóricas) e deveriam se ramificar tanto para o campo profissional do espetáculo quanto para a área de educacional, ou seja, os/as estudantes da EJA poderiam aprender

tudo isso nas aulas de Educação Física. Um bom exemplo são as danças de rua, dado que tiveram origem nos guetos pretos norte-americanos enquanto forma de protesto e ganharam adeptos no mundo todo. Como o rap, o funk e o break, muitas dessas danças já saíram das ruas e invadiram as academias e palcos teatrais.

A intervenção pedagógica em tela consistiu em quatro encontros envolvendo o tema Forró na Educação Física escolar, cujo objetivo geral foi desconstruir estereótipos de gênero e buscar anuir a inclusão por meio da dança de Forró com o grupo da EJA. Tomando como ponto de partida o trabalho de Aline Veras Moraes Brilhante; Marilyn Kay Nations e Ana Maria Fontenelle Catribi (2018) para problematizarmos o tema com o grupo. Nesse sentido, as autoras ressaltam que as letras e os espaços sociais ou musicais onde as pessoas dançam Forró são atravessados pela internalização de valores patriarcais que distiguem duas categorias de mulheres: “a honesta” e “a vagabunda”. “A mulher honesta é descrita como alguém que não frequenta o forró, não ingere bebidas alcoólicas, mantém o controle e o recato, todavia, a desonesta frequenta o espaço e ingere bebidas alécolicas legitimando a violência sexual” (p. 38). Enquanto a embriaguez masculina é culturalmente estimulada, o consumo de álcool por mulheres é culturalmente utilizado para legitimar a violência sexual (Brilhante; Nations; Catribi, 2018). A culpabilização da vítima é transversal aos discursos, encontrando eco em informações descontextualizadas e em crenças do senso-comum. Além da desqualificação da negativa feminina que parte do pressuposto de que as mulheres dizem ‘não’ porque assim são ensinadas, isso representaria apenas uma simulação para parecem honestas, puras e recatas (Brilhante; Nations; Catribi, 2018), cabendo ao homem transformar a negativa em permissão.

Outra problematização utilizada com o grupo da EJA refere-se a banalização da violência contra a mulher, tendo em vista que encontra respaldo no alívio cômico e na “coisificação” feminina (Brilhante; Nations; Catribi, 2018). “Cabe ressaltar que o forró é um símbolo cultural do Nordeste. A misoginia inerente às letras, contudo, converte-se em injúria estrutural e cotidiana. Não existe discurso inocente. Ignorar isso é perpetuar a violência” (Brilhante; Nations; Catribi, 2018, p. 33).

Após essa introdução crítica acerca do tema, primeiramente ocorreu a aproximação ao ritmo a partir de uma avaliação diagnóstica realizada para identificarmos o grau de conhecimento dos/as participantes acerca das danças de salão e do forró. Todas/os as/os estudantes possuíam algum tipo de conhecimento sobre a modalidade, mas não haviam experimentado ainda nenhuma prática em torno do tema, sobretudo, na escola. Neste momento

partimos para a fase de sensibilização, que contava com uma dinâmica de grupo cuja finalidade era a consciência do próprio corpo e do grupo coletivamente, notadamente desenvolvendo um bailado das diferenças

Na mesma medida que íamos introduzindo a história do forró e sua relação com a cultura nordestina, além dos problemas com a misoginia e a cultura machista, colocamos algumas músicas solicitando que o grupo começasse a escutá-las, a fim de tentar reconhecer os instrumentos utilizados naquele contexto musical. Subsequentemente, introduzimos os princípios da Forró a partir de movimentos estáticos e dinâmicos, cujo intuito foi sentir, criar e expressar os diversos gestos que poderiam ser realizados juntamente com as músicas utilizadas, isso foi feito individualmente e em pequenos grupos mistos. Nesse processo, questionamos como as pessoas se sentiram ao serem tocadas pelas outras, quais os limites e desafios disso na dança, considerando os diferentes gêneros – pois ali poderia dançar homem com homem e mulher com mulher, mas o convencional e esperado é homem com mulher.

Ulteriormente, percebemos que algumas pessoas haviam realizado os passos básicos do forró na dança ‘espontânea’, agora sistematizamos isso em pares e grupos maiores, enfatizando o reconhecimento das diferenças, o respeito mútuo e o trabalho em equipe. Logo em seguida, orientamos aos/às alunos/as cujas danças de salão tem o padrão de serem realizadas em pares por pessoas com sexo diferentes, homens/mulheres e/ou mulheres/homens, mas que nesse espaço nossa duplas seriam diversificadas. Nessa experiência educativa, denominamos de condutor/a e conduzido/a, para não enveredarmos ao que popularmente já foi utilizado como dama e cavalheiro. Isso se deve a nossa intenção em fazê-los/as compreender que a dança de salão não precisa seguir padrões convencionais e, principalmente, compactuar com as normas de gênero impostas e tão corriqueiramente ainda utilizadas na prática.

A princípio abordamos os passos individualmente começando com a posição inicial na qual a pessoa deve ficar em pé, com os pés afastados na largura dos ombros e os braços relaxados ao lado do corpo ou simulando a condução de um par imaginário. O movimento inicia-se com o peso do corpo sendo transferido para o pé esquerdo, dando um pequeno passo à esquerda. Em seguida, o pé direito é trazido próximo ao esquerdo, sem cruzar, e finaliza-se com outro pequeno passo para a esquerda, retornando à posição inicial.

Depois, o mesmo processo é repetido para o lado direito: transfere-se o peso para o pé direito, dá-se um passo à direita, o pé esquerdo é trazido próximo ao direito, e um último passo para a direita retorna à posição inicial. O movimento segue o compasso musical do forró, geralmente em três tempos, com a contagem “1, 2, 3” para cada lado, alternando os pés em “esquerda, junta,

esquerda – direita, junta, direita”. É importante manter os joelhos levemente flexionados, o tronco levemente inclinado à frente e permitir que os braços acompanhem o balanço natural do corpo. Com a repetição contínua do passo, o movimento ganha fluidez, permitindo acompanhar o ritmo da música com leveza e confiança.

Adiante, introduzimos o abraço, e como o mesmo deve ser realizado de uma forma respeitosa, solicitando ao/a parceira/o licença antes de tocar em seu corpo, orientando-os em quais locais as mãos devem ser colocadas, a saber: uma no meio das costas e a outra entrelaçada com a mão direita ou esquerda. De igual modo, salientamos que os pés e o tronco não devem permanecer unidos de uma forma desconfortável à outra pessoa, ao mesmo tempo não muito longínquo ao ponto de não ser eficiente a condução.

Quando realizados em pares, o passo básico lateral e o passo à frente e trás do forró seguem uma dinâmica de interação entre os/as parceiros/as, na qual um conduz, o/a condutora/o, e o outro é conduzido/a. No passo lateral, os dois começam frente a frente, com uma leve inclinação do tronco e mãos entrelaçadas: a mão direita do/a condutor/a segura gentilmente a cintura dá/o conduzida/o, enquanto a mão esquerda dá/o conduzida/o repousa sobre o ombro do/a condutor/a. Depois de asseguradas as técnicas, permitimos que os pares criassem outras coreografias a partir do ritmo e daquilo que já haviam observado em relação ao Forró, bem como, foram estimulados/as ao máximo a trocarem as duplas. Dando continuidade, partimos para focar à exploração dos espaços e a improvisação corpórea, na qual a atividade inicial consistiu em caminhadas rítmicas explorando o espaço de aula, acompanhando variações do ritmo do Forró. A estratégia apresentou a improvisação enquanto um elemento importante no contexto da dança, destacando a criatividade dos/as envolvidos/as. A prática envolveu o Forró em duplas, incentivando variações nos passos e nas expressões corporais, o que permitiu maior liberdade, entrega, inteireza e personalização das técnicas individuais e coletivas.

Em outra experiência intitulada “Trabalhando o Ritmo”, iniciamos com uma atividade de percepção rítmica na qual as/os alunos/as utilizaram palmas e passos básicos ao som do Forró para se conectarem ao ritmo. O conteúdo abordou o reconhecimento dos principais instrumentos do forró e como eles guiam os movimentos da dança, na prática, o grupo realizou sequências simples de passos com troca de pares, promovendo interação e familiaridade com o ritmo. Para o fechamento do processo e da própria pesquisa, propusemos uma apresentação do grupo para o próximo encontro com base no que foi aprendido acerca do Forró, o que, ao final, levou-o a criar uma composição coreográfica surpreendente.

Em meio ao processo de mediação e avaliação final, solicitamos novamente que os/as estudantes relatassem como se sentiram, quais aprendizagens tiveram acesso e os desafios enfrentados com a experiência, em especial, de que forma as questões de gênero e sexualidade brotaram ali. Assim, algumas narrativas vieram à tona e foram posteriormente discutidas com profundidade entre os/as participantes, dentre as quais destacaram-se: *no início, senti certo receio em tocar a colega de sala; teve uma hora que teve de 'soltar o quadril', daí fiquei travado por ser homen; quando foi dançar com outro homem senti muita vergonha e certa força repelindo a gente; quando a mulher me conduziu saiu muito melhor a dança, achava que só os homens conduziam; quando dancei com um par que tinha mais intimidade, soltei-me bastante.*

Cabe sublinharmos que não tivemos a pretensão de criticar o Forró enquanto expressão cultural brasileira legítima, mas apenas alertar sobre a violência subliminar presente nas letras enquanto artefato cultural e performances, sobretudo, em relação aos/às participantes da turma da EJA. Foi interessante apontar como as críticas a esses discursos podem contribuir à criação de relações de gênero mais justas, saudáveis e menos violentas às mulheres.

Como resultados esperados, previu-se a ampliação do repertório cultural e corporal das/os alunos/as, a promoção de valores como reconhecimento, empatia e colaboração, e a desnaturalização de estereótipos de gênero relacionados à dança, na direção de favorecer um ambiente de aprendizado inclusivo e transformador. A dança está aos poucos conquistando um espaço diferenciado dentro da formação escolar fundamental, muitas barreiras ainda têm que ser mitigadas, por considerarem a dança um “luxo” de menor importância no conjunto dos componentes oferecidos pelo currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo percorremos um itinerário que dialoga entre a pesquisa teórica e as práticas pedagógicas, buscando compreender como a dança, enquanto manifestação cultural e prática corporal, relaciona-se com as construções de masculinidades e feminilidades no contexto da Educação de Jovens e Adultos/as (EJA). Mais do que isso, como se dá interseção entre a dança, o feminismo e a educação, com foco na proposta de um rizoma acerca da “Pedagogia Dançante Feminista”. Iniciamos com um mapeamento das principais questões relacionadas à temática de gênero, sexualidade e Forró, investigando como esses elementos se entrelaçam e impactam os processos de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.

Entre os achados mais relevantes da experiência em tela, constatamos que a dança, quando bem estruturada pedagogicamente, pode atuar enquanto ferramenta poderosa para promover o diálogo sobre gênero e sexualidade,

desafiando normas tradicionais e abrindo espaço para novas formas de expressão. Além disso, o relato revelou a urgência de se criar oportunidades para que os/as professores/as de Educação Física da EJA se apropriem de conteúdos relacionados à dança, em especial o Forró, de maneira interdisciplinar e culturalmente sensível.

Embora este estudo tenha demonstrado o potencial da proposta referente à Pedagogia Dançante Feminista como uma abordagem inovadora e inclusiva, ele também aponta à necessidade de mais pesquisas e aprofundamento sobre o impacto e aplicação dessa pedagogia em diferentes contextos educacionais. As implicações práticas dessa abordagem à formação de educadores/as, a implementação em escolas públicas e privadas e a análise de sua eficácia em diferentes grupos e culturas ainda precisam ser exploradas de maneira mais ampla.

Estudos futuros podem investigar, ainda, como a formação docente pode ser aprimorada para que os/as educadores/as se sintam preparados e motivados a adotar práticas pedagógicas que desconstroem normas de gênero, e como o Forró pode ser usada de forma mais eficaz em ambientes de ensino tradicionais e não tradicionais. Além disso, seria interessante investigar de que forma essa proposta pode ser expandida para incluir práticas de educação relativas a outras identidades marginalizadas, tais com as envolvendo pessoas com deficiência, estudantes pretos, indígenas ou de minorias sexuais. Essa abordagem interseccional poderia abrir novas possibilidades à inclusão e o empoderamento de populações historicamente invisibilizadas dentro do sistema educacional.

Por fim, esse relato de experiência revela que a *Pedagogia Dançante Feminista* pode ser uma proposta teórica que sustenta a prática pedagógica cuja função seja transformar a educação e a sociedade. Ao proporcionar um espaço de liberdade e empoderamento, ela desafia as normas tradicionais de gênero e corpo, abrindo caminho para uma educação mais inclusiva, plural e consciente. A continuidade dessa pesquisa tem o potencial de transformar a forma como pensamos a dança, o Forró, a educação e, principalmente, as identidades de gênero e a orientação sexual, bem como, as normas de gênero e como elas seguem afetando a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba; SANTOS, Eleonora Campos da Motta; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. **Pedagogia universitária em dança: entre saberes e modos de fazer.** São Paulo: Autêntica, 2024.

BRILHANTE, Aline Veras Moraes; NATIONS, Marilyn Kay Nations; CATRIB, Ana Maria Fontenelle. “Taca cachaça que ela libera”: violência de gênero nas letras e festas de forró no Nordeste do Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, 2018; v. 34, n. 3, p. 245-265.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam:** sobre os limites materiais e discursivos do “sexo”. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução, Renato Aguiar.- 16ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; LIMA, Marlini Dorneles; CURADO, Renata Valerio Povia. Grupo de dança diversus: por uma pedagogia dançante apurada na escuta sensível e acessível. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, 2023, v. 24, n. 2, p. 298-309.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Coeducação e Educação Física Escolar:** reflexões introdutórias e sistematização de atividades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** 12ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KATZ, Helena. A Dança é o que impede o Movimento de Morrer no Clichê. DANTAS, Estélio. **Pensando o Corpo e o Movimento.** Rio de Janeiro: Shape, 2005.

HOOKS, bell. **Feminismo é para todo mundo:** parte da vida de uma mulher. São Paulo: Editora Rosa dos Tempos, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 5ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LORDE, A. **Sister Outsider:** *Essays and Speeches*. Crossing Press: Chicago, 1984.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NATIVIDADE, Mariane Avelar. **A temática das violências contra as mulheres na formação continuada de professoras/es:** “Quando eu crescer, quero ser igual ao meu pai [...] É, eu quero fazer com minha esposa a mesma coisa que ele fez com minha mãe, matou ela” / Mariane Avelar Natividade. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2020. 125 p.

NEIRA, Marcos Garcia; FERRARI, Mario Luiz. **Pedagogia da cultura corporal:** crítica e alternativas. Phorte Editora, 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Educação, Pós-Modernidade e Fim do Século:** Textos Errantes. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARAÍSO Marlucy Alves. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. 2018. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade:** resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação./ organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro...[*et al.*].- Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. 215p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. 20 (2), 71-131. 1995. (versão revisada).

SILVA, Luciane; SANTOS, Inaicyr Falcão. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul-sul através da técnica Germaine Acogny. **Conceição/Conception**, v. 6, n. 2, p. 162-173, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAPÍTULO 4

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EXPERIÊNCIA

TRABALHANDO OS ESPORTES COM REDE

Carlos Augusto Magalhães Júnior¹

A Educação Física Escolar (EFE) enquanto área do conhecimento tem historicamente travado diversos debates sobre seus conteúdos. Desde sua inserção na escola, as aulas passam por reflexões a partir de diferentes bases teóricas. Desde o final da década de 1980, com o processo de reabertura política do Brasil, essas discussões foram enriquecidas com teorias que buscam se basear também nas ciências humanas e sociais. Um dos textos de maior relevância nesse cenário foi a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, escrita pelo que ficou conhecido como Coletivo de Autores. Em que pese as diferentes compreensões e debates sobre essa obra ao longo do tempo, é inegável seu poder de alcance na EFE, principalmente por introduzir o conceito de Cultura Corporal.

Tendo como fundamento teórico o pensamento marxista, esses autores buscaram construir um conceito para definir o objeto de trabalho pedagógico da EFE. Podemos ler em suas palavras que esse objeto seria:

“(...)o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (SOARES, 1992 p. 26)

Essa definição, que, como supracitado foi e ainda é objeto de debates constantes, marcou as reflexões na EFE. Nesse sentido, quero destacar dois pontos que são essenciais para a continuidade deste texto. O primeiro diz respeito ao grande mérito dos autores de trazerem para o campo cultural o debate sobre

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras, Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras, professor EBTT do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- Câmpus Avançado Bom Sucesso. Email: carlos.junior@ifsudestmg.edu.br.

os conteúdos da EFE. Como apontado posteriormente por Daolio (2007), em que pese as diferentes abordagens, podemos hoje apontar um certo consenso ao se pensar os conteúdos da EFE, qual seja: a perspectiva cultural. Outra questão que salta aos olhos na definição do coletivo de autores, é a proposição de uma abordagem histórica. Como bons marxistas, os autores trazem ao centro do debate a necessidade de olhar os conteúdos da EFE pelo materialismo histórico e dialético, ou em outras palavras: a necessidade de não pensarmos os conteúdos como algo dado, mas entendermos as diversas forças sociais e históricas que moldam não só esses conteúdos, mas também a maneira como os sujeitos lidam com os mesmos. Ou seja, ao trabalharmos qualquer conteúdo no contexto escolar, é importante no ensino de técnicas, regras, táticas etc adotarmos uma postura que permita a reflexão sobre os fatores sócio-históricos que compõem esses conteúdos.

Quando olhamos para a grade curricular dos cursos técnicos integrados do IFMG Campus Formiga, podemos perceber que o esporte tem papel importante no processo formativo dos discentes, sendo o conteúdo mais presente e aparecendo como conteúdo a ser ministrado nos 3 anos que compõem a formação dos alunos. Importante salientar que isso não significa que os demais conteúdos da EFE sejam deixados de lado, mas que o esporte ocupa papel de protagonista nesse documento norteador. Ainda nesse sentido, dentre os conteúdos previstos para as turmas de primeiros anos, temos os esportes com rede (ER), tema central deste relato.

Quando olhamos portanto os planos de ensino dos cursos Integrados do Ensino Médio do IFMG, em especial para os do primeiro ano, observamos dentre os conteúdos da ementa o seguinte: “Dimensões históricas, políticas e sociais da emergência dos esportes, assim como de suas transformações. (...) Princípios gerais dos esportes de rede e/ou raquete. Aspectos técnicos e táticos do voleibol.” (IFMG,2024). Ainda nesse mesmo documento, quando observamos os objetivos específicos destinados à essas turmas, lemos:

“Fruir e apreciar a pluralidade de práticas corporais sistematizadas compreendendo sua diversidade de sentidos e significados a partir dos contextos históricos e socioculturais;(...)Compreender o processo de emergência e transformações dos esportes enquanto fenômeno histórico, considerando contextos e implicações sociais e políticas;(...)Identificar os princípios de funcionamento da tática individual e da estratégia coletiva de modalidades esportivas de rede e/ou raquete; Vivenciar modalidades esportivas de invasão e de rede e/ou raquete, propiciando o aprendizado de habilidades técnico-táticas”.

Desse modo fica claro o papel estabelecido para os ER nos planos de ensino dos primeiros anos. Sendo assim, um trimestre letivo, que se caracteriza por 20 horas aulas por turma, divididas em 10 encontros, foi reservado para o

trabalho com o conteúdo. Isso porque, quando falamos de ER falamos de uma infinidade de modalidades que vão desde modalidades mais conhecidas como o voleibol até modalidades menos conhecidas como o *sepaktakraw*. A título de organização conceitual, adotou-se a seguinte definição para os ER:

(...) são modalidades nas quais se arremessa, lança ou se bate na bola ou peteca em direção à quadra adversária (...) de tal forma que o rival não consiga devolvê-la, ou a devolva fora do campo adversário ou pelo menos tenha dificuldades para devolvê-la” (GONZÁLES et al, 2014)

Ainda sobre a organização do conteúdo, considerando os objetivos apontados acima pelos planos de ensino, as aulas partiram de uma definição mais geral dos ER, com a construção de vivências e experiências de algumas dessas modalidades, para um aprofundamento no voleibol. Esse caminho didático pedagógico teve como norte, apresentar as modalidades de ER de uma forma geral, mas focar no voleibol principalmente nos aspectos técnicos-motores e histórico sociais. Sobre o aprendizado técnico-motor do voleibol, parte-se do pressuposto da necessidade do domínio mínimo das formas de jogar voleibol para a dinâmica do jogo. Cabe pontuar que em nenhum momento trata-se da redução das aulas ao ensino da técnica puramente, nem à exclusão dos menos habilidosos tecnicamente. Ao contrário disso, o objetivo do ensino da técnica é justamente permitir que alunos que não tiveram contato anteriormente com a modalidade, possam se inserir nas práticas através do domínio da mesma.

Já sobre as questões histórico-sociais, a ideia foi apresentar aos discentes, elementos presentes na modalidade voleibol, que vão além da superfície. Ou seja, parte-se do entendimento do voleibol como algo histórico e, portanto, passível de questionamento e transformação. Importante frisar, contudo, que essa perspectiva não exclui, como veremos na descrição das aulas, a aprendizagem do voleibol como ele se apresenta hoje. Isso porque, parte-se da ideia de que uma reflexão e questionamento sobre alguma coisa, só é possível de forma efetiva, se tivermos a possibilidade de antes, experienciar de forma efetiva este algo. Essa maneira de entender e de tratar o voleibol pedagogicamente dialoga com outra experiência pedagógica, descrita por Oliveira (2001). Segundo o autor, “(...) a compreensão dessa historicidade por parte dos alunos pode levar a uma reformulação dos sentidos conferidos à prática esportiva”. (OLIVEIRA,2001 pág 3). Ou, ainda nas palavras do mesmo autor, abordar o voleibol a partir da perspectiva da historicidade, permite a seguinte reflexão: (...)uma vez que uma prática esportiva se dá ao longo da história, professores, alunos e alunas são também sujeitos dessa mesma história, devendo dar-lhe um prosseguimento e direção.” (OLIVEIRA,2001 pág 10)

Outro ponto de condução deste trabalho é a potencialidade formativa que

a vivência de experiências carrega. Pensando a experiência como apresentada por Larrosa em seu notável ensaio “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, e fundamentados também por Walter Benjamin em algumas de suas obras, partimos da ideia de possibilitar, durante as aulas de EFE, uma *experiência* efetiva para os discentes. Sendo assim, e partindo do pressuposto Benjaminiano de que a modernidade e seu excesso de informações tem levado a um aceleração da vida que nos retira a capacidade de experienciar, a proposta aqui colocada tem também como norte, criar espaços e condições para que os alunos possam fazer do momento das aulas um espaço de experiências. Em outras palavras, as atividades pensadas no trimestre aqui abordado, tem também como pressuposto propiciar aos alunos o contato com diferentes formas de lidar com a cultura corporal, seja aquelas materializadas nas técnicas, nas regras, nas táticas etc. Esse contato, por sua vez, tem como objetivo que os estudantes possam ter um espaço-tempo de “(...)padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (BONDIA,2002).

Ainda alicerçados no pensamento Benjaminiano, a proposta pedagógica tem como norte também, criar espaços para que os alunos possam narrar as experiências vivenciadas. Como nos mostra o filósofo alemão, é na narrativa que podemos vincular a experiência a nós mesmos. Porém na sociedade moderna, o excesso de informações muitas vezes limita nossa capacidade narrativa, dado a necessidade constante da busca pelo “novo”. Sendo assim, a narrativa aparece em dois momentos importantes dessa proposta pedagógica. A primeira diz respeito aos momentos informais de aula, onde o diálogo sobre as atividades desenvolvidas se dá como materialização de uma troca de experiências. Já a segunda, consiste em um instrumento formal de avaliação, denominado portfólio e que possui, como seu item mais importante um espaço para que cada discente narre, mesmo que de forma escrita, suas experiências em cada uma das aulas vivenciadas. Esse material servirá também como objeto de reflexão, onde buscaremos, na parte final deste texto tecer algumas considerações sobre o impacto das aulas propostas nos discentes.

A PROPOSTA

A organização do calendário escolar do IFMG Campus Formiga, divide o ano letivo em 3 trimestres. Sendo que cada trimestre possui 10 semanas letivas. A disciplina de Educação Física, por sua vez, é compreendida por 20 horas aulas por trimestre, sendo ministradas de forma geminada. O Campus possui 3 cursos técnicos integrados que são: Administração, Eletrotécnica e Informática. Dessa maneira, cada turma tem um encontro semanal de 2 horas aula para a

ministração da disciplina. O conteúdo de ER é ministrado no primeiro trimestre letivo para as turmas de primeiro ano, portanto a primeira aula foi reservada, para que antes de iniciar-se o conteúdo dos ER propriamente, fosse realizada uma introdução à EFE.

Essa primeira aula, que teve como base o texto “O que não é Educação Física” (FREDERICI,2004), constituiu-se de uma exposição sobre práticas comuns ao contexto da EF escolar, mas que não se caracterizam como momentos efetivamente formativos. Nesse sentido, em diálogo com os alunos, foram levantadas situações comumente vivenciadas por eles em instituições de ensino anteriores, mas que fogem da proposta de uma EF escolar compromissada com a formação. Dentre exemplos dessas situações, podemos citar: a redução da aula ao não fazer nada, o uso da aula para organização de outras atividades como ensaios, treinamento de equipes etc, o uso da aula como castigo ou prêmio dentre outras. Assim, após o questionamento dessas práticas, foi realizada uma discussão sobre a compreensão da Educação Física a partir da ideia de Cultura Corporal, apresentando a metodologia de trabalho não só do trimestre, mas do ano letivo como um todo.

Já as segundas e terceiras aulas, que foram de caráter prático, os conteúdos foram a peteca e o badminton respectivamente. A configuração das aulas se deu por um primeiro momento onde os alunos foram orientados a se organizar em grupos escolhidos livremente e rebater a peteca a partir da formação de círculos. Essa atividade, não contou com nenhuma orientação técnica do professor, visto que a ideia era que os alunos pudessem experienciar livremente o brincar com a peteca. Na sequência, os alunos foram organizados em 2 grupos, ao fundo dos lados da quadra onde foram orientados sobre as técnicas de saque existentes. Em seguida, os alunos foram orientados a tentarem, por si só, realizar os saques. Simultaneamente os dois grupos sacavam, e enquanto isso o professor circulava pela quadra fazendo algumas orientações e ajustes pontuais. Interessante citar, que os próprios alunos trocavam informações sobre estratégias para efetivar os saques.

Já a atividade seguinte consistiu na formação de duplas, que se enfrentavam em partidas rápidas de 1 ponto, onde a dupla que pontuasse continuava na quadra, enquanto a dupla que levasse o ponto ia para o final de uma fila, dando lugar a uma nova dupla. Esse momento da aula, além de ser um primeiro momento de simulação de um jogo, serviu para introdução das regras básicas das modalidades trabalhadas. Assim foi utilizada a demarcação referente às modalidades, bem como os princípios regulamentares das mesmas. Já a última atividade de cada aula consistiu em um sorteio, via lista de chamada de duplas, para se enfrentarem em 1 set da modalidade trabalhada. Assim, de 4 em 4 os alunos puderam vivenciar todos os elementos de um set competitivo da

modalidade em questão. Além disso, a escolha aleatória em cada uma das aulas, permitiu uma interação entre os alunos, considerando que se tratava ainda das primeiras aulas daquelas turmas na escola.

Já na quarta aula, que aconteceu em sala de aula, foi feita uma discussão sobre conceito de esportes com rede e parede de rebote. Em um primeiro momento foi explorado, pelo professor, através de imagens, diversos ER, desde os mais convencionais até alguns poucos conhecidos. Na sequência, foi apresentado o conceito de Esportes com rede e parede de rebote, sendo discutido sobre as dinâmicas presentes nessas modalidades. Posteriormente foram apresentadas mais especificamente algumas modalidades, sendo exploradas suas histórias, regras, técnicas básicas dentre outros aspectos. Todas as modalidades apresentadas, foram exibidas também através de vídeos de disputas das mesmas. Ao final da aula foi aplicada uma atividade de estudo dirigido com os alunos para avaliar os conhecimentos adquiridos na ocasião

Na aula seguinte, que foi de caráter prático, foram apresentados os fundamentos básicos do voleibol. A primeira dinâmica da aula foi semelhante à das demais modalidades, sendo oportunizado aos alunos rebater a bola de vôlei, em grupos organizados livremente por eles. Na sequência, os grupos foram orientados a realizar a manchete, o toque, e o ataque. Cada um dos momentos de realização dos fundamentos foi realizado separado, sendo ensinado pelo professor o fundamento em questão e na sequência, sendo executado pelos alunos. Durante a execução dos alunos, esses eram orientados pelo professor para um melhor aproveitamento e aprendizado das técnicas. Importante ressaltar, como já citado, que a ideia do ensino da técnica, não tinha como norte reduzir as possibilidades de movimento dos alunos, mas ao contrário disso, a ideia era que como o aprendizado das técnicas os alunos pudessem se preparar para o jogo que seria realizado na sequência. Antes, porém, foram apresentados aos alunos os 4 principais tipos de saque do voleibol, sendo eles: por baixo, por cima, viagem e jornada nas estrelas. Assim como nas demais aulas, os alunos tiveram um tempo para testar e se ambientar com cada um dos saques. Cabe aqui citar que muitos alunos, que jamais haviam tido a oportunidade de realizar um saque, ao menos de maneira orientada, conseguiram aprender o movimento e passar a bola para o outro lado, o que era comemorado com muito entusiasmo, não só pelo aluno que realizava o saque, mas também pelos colegas. Na parte final da aula, foram realizados mini-jogos constituídos de 1 set de 25 pontos, com equipes formadas aleatoriamente pelo professor. Essa última dinâmica, além de permitir que os alunos experimentassem na prática os fundamentos aprendidos, permitia a vivência das regras básicas da modalidade, que eram explicadas no decorrer do jogo pelo professor.

A sexta aula, que por sua vez foi teórica, ficou reservada para a discussão

sobre o histórico e contexto de surgimento do voleibol, bem como a historicidade das regras e das suas modificações. Assim, foi apresentado aos discentes a intencionalidades do voleibol no seu momento de criação, e posteriormente as diferentes modificações de regras. Foi dada uma atenção especial às modificações ocorridas a partir da década de 1980, com intuito de adaptar o voleibol às transmissões televisivas. A partir desse roteiro, apareceram discussões sobre o tempo de jogo em diferentes esportes, bem como o papel da televisão na transmissão e divulgação das diferentes modalidades. Ao final da aula, também foi realizado um estudo dirigido com os alunos sobre os temas debatidos.

A aula da semana seguinte, por sua vez, buscou materializar na prática o que foi debatido na aula anterior. Assim a aula foi planejada para que os alunos pudessem vivenciar na prática as modificações de regras do voleibol. Desse modo, no início das aulas, o jogo correu com as regras iniciais do vôlei, sendo a dinâmica adaptada no decorrer da aula, até chegarmos nas regras atuais da modalidade. Assim as diferentes regras vivenciadas, proporcionam experiências variadas para os alunos, como veremos mais à frente. Dentre algumas regras vivenciadas nesta aula podemos citar: número de toques por equipe ilimitados, a pontuação feita através de *innings* e posteriormente com a regra da vantagem, proibição de ação ofensiva acima da rede dentre outras

Na sequência do trabalho no trimestre, os alunos, na aula seguinte, foram orientados a formar grupos de 5 a 7 integrantes, para desenvolverem um trabalho. A ideia do trabalho era, a partir das experiências das aulas anteriores envolvendo os esportes com rede, estimular os discentes a criarem práticas novas que utilizassem a rede e pelo menos uma bola. Dessa forma, os alunos deveriam elaborar um roteiro onde descrevessem com detalhes as regras dos jogos criados, deixando claro alguns aspectos como: Espaço de jogo, número de jogadores por equipe, materiais utilizados, forma de pontuação etc. O jogo criado deveria ser apresentado nas aulas seguintes, que ficaram reservadas para tal. Na apresentação cada grupo assumia o controle da aula por um determinado momento e organizava a execução de seu jogo. Interessante notar que os jogos criados tiveram uma diversidade de dinâmicas. Desde jogos parecidos com a queimada, por exemplo, até jogos que permitiam apenas a participação de meninas. Ao final das apresentações, foi realizada uma conversa coletiva, com cada uma das turmas onde os grupos avaliaram suas percepções sobre as atividades desenvolvidas, e apontaram os potenciais e limitações de cada uma de suas criações.

A VISÃO DOS ALUNOS

A discussão feita a partir de agora, terá como base os relatos dos alunos que participaram das aulas. Esses relatos foram retirados dos portfólios enviados pelos mesmos como uma das formas de avaliação trimestral. A estrutura do portfólio continha um local para que os alunos preenchessem a data da aula em questão, o conteúdo ministrado, suas impressões sobre a prática e por fim um espaço para que acrescentassem imagens da aula. Na reflexão aqui proposta, nos deteremos sobre o espaço dedicado às impressões dos discentes, considerando que um dos objetivos da atividade era justamente permitir que os alunos *narrassem suas experiências*. A título de organização, vamos subdividir essa parte em 3 tópicos. No primeiro falaremos sobre as narrativas dos alunos que apontam experiências consideradas positivas nas aulas vivenciadas. No segundo, por sua vez, nos deteremos sobre as experiências não tão exitosas do ponto de vista dos alunos. Já no terceiro tópico nos deteremos sobre a aprendizagem da técnica e seus impactos na percepção dos alunos.

“Eu adorei a aula de peteca! Foi muito legal conhecer um esporte que não fazia parte do meu repertório, e foi uma ótima oportunidade para sair da rotina dos jogos de sempre. (...)Acredito que a peteca seja uma ótima opção para praticar em grupos pequenos, e pretendo continuar jogando mesmo fora da escola.” (aluno 1)

Esse primeiro relato, de um aluno que denominaremos como aluno 1, aponta, algo que apareceu recorrentemente nos relatos dos discentes: o despertar da vontade de se praticar o conteúdo aprendido na aula em outros espaços. Em outras palavras, muitos alunos relataram que as aulas serviram para incitá-los a buscar a prática dos conteúdos aprendidos em outros espaços, algo que considero como positivo, pois se este não é o único objetivo da EFE, com certeza é um deles.

Interessante notar, que nem sempre esse aprendizado dizia respeito a algo novo, mas, muitas vezes os alunos relataram que apesar de já terem tido contato com os conteúdos em si, o que lhes causou impacto foi a forma como tais conteúdos foram abordados, como podemos ver no relato a seguir:

“Foram novas experiências, já conhecia o esporte, mas nunca tinha jogado ou aprendido sobre.” (aluno 2) Esse ponto de vista, aparece também com o voleibol, esporte que apesar de ser mais popular dentre os alunos, como veremos pelos relatos, nem sempre havia sido trabalhado de forma sistematizada. Uma das falas, por exemplo, cita a aprendizagem da regra do rodízio como uma experiência formativa interessante. “Como nunca havia jogado voleibol antes, o rodízio foi importante pois pude jogar em todas as posições e experienciar cada uma.” (aluno 3)

Sem dúvida, contudo, a aula que mais marcou os alunos, se considerarmos os relatos foi a dinâmica da experiência das regras do voleibol desde sua criação.

“Já havia jogado vôlei antes, sempre gostei. Entretanto, nunca nenhum professor havia me explicado de onde ele veio e como surgiu, nem suas regras detalhadamente. Sempre era um jogo de “qualquer forma”, por isso gostei muito da aula.” (aluno 4) “(...)gostei bastante da aula, achei muito divertido poder jogar um esporte com suas regras de criação. Foi bem interessante ver como um esporte passa por mudanças nas regras, e de como é jogado, tanto pra ficar melhor de se jogar, tanto para assistir” (aluno 5).

Essa aula parece também, ter permitido aos alunos vivenciar um casamento entre a teoria e a prática de forma mais efetiva como podemos visualizar nos relatos a seguir.

“Em minha opinião, foi uma aula divertida, pois mistura o conhecimento da história do esporte com a prática, o que faz com que os alunos conheçam a história do vôlei de uma maneira mais intuitiva e divertida.” (aluno 6) “Posso dizer que essa aula foi um tanto engraçada. Essa prática foi bem importante levando em consideração a evolução do vôlei. Foi uma outra maneira de o professor expor um conteúdo trabalho com os alunos em sala.” (aluno 7) “aula bastante criativa e que explica muito bem a evolução do esporte e como as regras vão sentindo a necessidade de adaptar ao logo do tempo. A aula prática casou-se muito bem com a teórica.” (aluno 8).

Se essa aula, com as regras antigas foi citada como experiência positiva, ela aparece também como a mais citada nas experiências não exitosas. “Não gostei do voleibol antigo, ele é muito demorado e não tem nada de regras. Mas gostei de praticar esse esporte de quando ele foi inventado e ver como ele evoluiu.” (aluno 9). Nesse relato vemos como a vivência de diferentes regras gerou uma experiência considerada negativa pelo discente. Na fala, podemos ver inclusive uma citação do voleibol com regras antigas, como uma prática sem regras, o que não condiz com a realidade. Embora as regras fossem mais permissivas, o esporte já continha algumas restrições. Outro ponto que chamou a atenção nos relatos sobre essa aula, foi o incômodo gerado pelo grande número de jogadores em cada time, o que segundo os alunos atrapalhava a dinâmica. “Eu particularmente não gostei muito desse estilo, muita gente no time acaba confundindo um pouco, eu não joguei bem nessa aula por estar cansada e meio confusa com o tanto de gente(...)” (aluno 10). “Minhas impressões foram boas, mas na partida eu não fiz quase nada por conta do grande número de jogadores fora a demora pra fazer 1 ponto achei bem fácil o vôlei com as regras antigas mas o ruim mesmo é a demora” (aluno 11). Aqui cabe uma reflexão. Muitas vezes vemos, na busca legítima da inclusão nas aulas de EFE, um discurso em prol das

adaptações das regras que podem girar em torno, por exemplo, do aumento do número de jogadores, para que alunos não fiquem excluídos das aulas. Porém, o que se observa em muitas situações na prática, é que o aumento do número de jogadores, pode gerar efeito contrário. Ou seja, muitas vezes ao tentar incluir um número grande de alunos em determinadas práticas, acabamos por gerar o contrário: a exclusão dos alunos, mesmo eles dentro da quadra.

Outro ponto apontado como dificuldade dos discentes, foi o pouco domínio técnico em algumas aulas, o que acabaria limitando suas participações. Nesse tópico, a aula mais citada foi a de badminton, muito provavelmente devido ao fato de que embora passando por muitos anos de escolarização com a EFE em suas grades, a maioria dos alunos nunca tenha tido anteriormente contato com a modalidade. “Achei um esporte complicado e desastroso para minha execução, mas divertido e diferenciado, que se joga com uma raquete e uma peteca.” (aluno 12) “(...) o jogo é bastante divertido, gostei bastante, mas não joguei bem o que me deixa triste.” (aluno 13). Se o não domínio técnico aparece como um limitante para um bom desempenho na aula, a aprendizagem técnica, por sua vez, foi um fator citado como importante na experiência de alguns discentes.

“Como não sabia nem mesmo o básico do esporte, tive primeiramente dificuldades, mas ao longo do jogo aprendi técnicas e ficou tudo mais fácil” (aluno 14). “Gostei muito da aula, sempre tive interesse em aprender, consegui sacar e rebater por algumas vezes. Achei a aula e o modo como aprendemos muito interessante” (aluno 15). Assim como essa fala, tivemos algumas outros de alunos que apontaram sensações semelhantes com as aulas. Aqui, cabe pontuar, que embora não seja o único objetivo das aulas de EFE, sem dúvida a aprendizagem técnica, desde que resguardado o lugar da técnica como meio para algo, sem dúvidas contribui para uma melhor experiência dos conteúdos a serem trabalhados.

ALGUNS APONTAMENTOS

A infinidade de conteúdos e possibilidades metodológicas da EFE, ao mesmo tempo que pode enriquecer o processo pedagógico, muitas vezes pode também gerar, como já discutido na literatura da área, uma paralisia nos docentes que se vêem sem um norte para quais conteúdos e de que maneira ministrá-los. Somado a isso, os diferentes contextos educacionais em que as aulas de EFE ocorrem, temos uma equação complexa e que com certeza não carrega uma solução única.

Longe de tentar propor uma solução para isso, esse texto busca, por sua vez, apresentar uma sugestão de trabalho com um conteúdo específico: os

esportes com rede. Embora parta desse conteúdo, no entanto, penso que muitos princípios aqui levantados podem ser pensados nas metodologias com os demais conteúdos da EFE. Em especial, pontuo, a ideia de criar nas nossas aulas de EFE espaços para que nossos alunos possam vivenciar *experiências* efetivas com os conteúdos que ministramos. Por fim, talvez um caminho para tal, seja seguirmos a orientação de Adorno (1995) em suas reflexões sobre a primazia do objeto. Em outras palavras, talvez seja melhor que ao invés de “pedagogizarmos” demais nossos conteúdos, permitamos em nossas aulas apenas que nossos discentes sejam efetivamente modificados por eles- *experiência*.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. “Sobre Sujeito e Objeto”, IN: **Palavras e sinais: Modelos Críticos 2**. Tradução: Maria Helena Ruschel. Supervisão de Alvaro Valls. Petrópolis-RJ. Vozes, 1995.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 No 19.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2º Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREDEREICI, C. A. G. O que não é educação física. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4, n.4/5, jan./dez. 2004 – ISSN 1679-8678.

GONZALES, F.J; DARIDO, S.C; OLIVEIRA, A. A.B. Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote In: **Práticas Corporais e a Organização do conhecimento** – Maringá: Eduem, 2014.v. 2 (352 p.):

IFMG. **Projeto político pedagógico de curso**. Formiga, 2024. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1ZRvgobtcgPYG-1wG6xRIe2QblfPx_Y45/view. Acessado em 30 de novembro de 2024 às 12:14.

OLIVEIRA, C.M.(Des)construindo e (Re)construindo o esporte na escola: A História como parceira de viagem. **Anais do XII CONBRACE**, 2001.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAPÍTULO 5

DESCOBRINDO ESPORTES NA GRANDE BH: CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Giovanna Vargas Consoli Rennó¹

Álex Sousa Pereira²

As aulas de Educação Física desempenham um papel essencial na formação integral dos estudantes, possibilitando o reconhecimento e apropriação de suas habilidades e capacidades, a compreensão de valores sociais e a promoção de um estilo de vida ativo. Para isso, professores e professoras de Educação Física devem oportunizar a vivência completa das práticas corporais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

Apesar do amplo conhecimento que muitos profissionais apresentam em relação às práticas que compõem a Educação Física, não seria surpresa encontrar professores e professoras se embasando na abordagem esportivista, comum entre os anos 70 e 80. Tais profissionais insistem em focar apenas nas práticas esportivas, deixando completamente de lado as demais unidades temáticas. Essa atitude, além de privar seus alunos e alunas de vivenciarem as demais práticas corporais, suas aulas não se aprofundam para além da vivência prática dos esportes. Dificilmente há um projeto preparado para abordar outros temas que vão além da própria prática do chamado “quarteto fantástico”: futsal, basquete, voleibol e handebol (BETTI, 2018). Valter Bracht afirma que o esporte é sim um tema importante a ser trabalhado, mas precisa proporcionar uma “ampliação

1 Mestre pelo Programa de Pós - Graduação em Ciências do Esporte na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Ao longo de minha formação fui bolsista no Programa de Iniciação a Docência (PIBID) e membro do Laboratório de Comportamento Motor (LACOM). Hoje, atuo como professora de Educação Física na escola básica em Belo Horizonte - MG. Continuo estudando sobre os temas: Educação Física Escolar e Desenvolvimento Infantil.

2 Graduado em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Doutor em Educação Física pela Unicamp. É docente no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras. E-mail: alexpereira@ufla.br

cultural” (BRACHT, 2005), incentivando os estudantes a reconhecerem e explorarem diferentes possibilidades de movimento e práticas esportivas.

Atualmente, no Brasil, a Educação Física escolar assume a responsabilidade de “introduzir e integrar o aluno à Cultura Corporal de Movimento, formando um aluno que irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la em benefício da qualidade de vida” (BETTI; ZULIANI, 2002). Ou seja, a Educação Física deve propor uma abordagem educativa e inclusiva, que permita aos alunos experimentarem uma variedade de práticas corporais e esportivas, fortalecendo o conceito de cultura corporal de movimento e desenvolvendo habilidades que incentivem a prática autônoma de atividades físicas na vida adulta (BETTI; ZULIANI, 2002; LADEIRA; DARIDO, 2003).

Internacionalmente, a teoria do *Physical Literacy*, ou “alfabetização física”, abordada em países como Canadá e Reino Unido, dialoga com essa perspectiva ao defender que a Educação Física deve ir além do ensino técnico de habilidades motoras (WHITEHEAD, 2019). Embora essa abordagem defenda que o foco esteja no desenvolvimento das habilidades motora, o “*Physical Literacy*” propõe uma relação mais profunda e significativa com o movimento. Nesta relação, além das habilidades serem desenvolvidas, os alunos e alunas também devem se sentirem motivados(as) e competentes para se engajarem em programas de atividades físicas de forma contínua e autônoma.

Margaret Whitehead, autora dessa abordagem, ainda ressalta que para que esse processo aconteça, os professores devem promover experiências variadas e diversificar as práticas corporais em aula. Assim, todos os envolvidos conseguirão ver o movimento como algo positivo e significativo, independentemente do contexto ou das modalidades específicas.

Fica claro que tanto os autores brasileiros como também abordagens internacionais apontam para a diversidade de práticas corporais como algo que irá beneficiar diversos aspectos na formação dos alunos e alunas. Diante disso, chamo a atenção para a variedade de objetos de conhecimentos que devem ser abordados em cada uma das unidades temáticas propostas pela BNCC para o Ensino Fundamental II:

Figura 1: Unidades temáticas e objetos de conhecimentos propostos pela BNCC para o Ensino Fundamental II.

	6º e 7º ANO	8º e 9º ANO
Unidade temática	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas Corporais de Aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Adaptado de BNCC, páginas 231-238.

Embora esses temas aparentam ser do interesse de boa parte dos estudantes, existe uma crescente desmotivação desses estudantes em relação à sua participação prática nas aulas de Educação Física. Por outro lado, há um aumento no engajamento de prática esportivas fora no ambiente escolar. Dessa forma, os professores e professoras devem proporcionar vivências de práticas que esse público identifique como significativas para si próprio (BETTI; ZULIANI, 2002).

PROCESSO DE ENSINO

Refletindo sobre o papel da Educação Física e o compromisso que temos em promover o conhecimento acerca práticas corporais, desenvolvi um projeto sobre esportes nas aulas de Educação Física, cujo objetivo principal foi oportunizar a busca de modalidades esportivas não convencionais e viabilizar a participação em uma aula de uma dessas modalidades.

O projeto foi desenvolvido em um colégio da rede particular de educação de Belo Horizonte, onde leciono. Esta é uma escola de médio porte, com no mínimo duas turmas por série, com grandes investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos. É também uma instituição bem tradicional, com mais de 60 anos de história, e ao longo de toda a sua existência a direção pedagógica sempre optou por dividir as aulas de Educação Física por gênero, sendo assim, as meninas têm professoras mulheres, e os meninos, professores homens.

Em minhas aulas com as alunas do Ensino Fundamental II, nós sempre conversamos sobre os esportes e os principais eventos esportivos. Porém, durante essas conversas, eu sentia um incômodo pois apenas uma pequena parte da turma demonstrava conhecimento sobre esse assunto, mesmo

morando em uma cidade com tanta tradição no futebol, por exemplo. Foi a partir disso que comecei a perceber que a grande maioria não era inserida nesse universo e, talvez, isso estivesse contribuindo com o fato de muitas delas não terem interesse pela prática esportiva fora do ambiente escolar. Assim, resolvi criar oportunidades, promovendo situações em que elas precisassem buscar informações sobre uma determinada modalidade e viabilizar sua participação em pelo menos uma aula prática.

O projeto foi planejado para ser desenvolvido em cinco aulas, com o objetivo central de proporcionar vivências diversificadas de práticas corporais fora do ambiente escolar. A intenção foi ampliar o repertório cultural e motor das alunas, e aproxima-las das práticas fora da escola. Pensando no futuro, essa aproximação pode incentiva-las a experimentar novas modalidades e fomentar o engajamento em algumas dessas práticas.

METODOLOGIA DE ENSINO

Desde o momento em que comecei a idealizar este projeto, ficou claro para mim que as alunas deveriam ser protagonistas na construção de seus próprios saberes. Essa perspectiva dialoga diretamente com o que Paulo Freire (1996) propõe em sua pedagogia crítica, na qual o educando é sujeito ativo no processo educativo, rompendo com o modelo de ensino bancário que apenas deposita conhecimento. Inspirado por essas ideias, busquei estruturar o projeto a partir de uma “Educação Física da Pergunta”, conforme descrita por Álex Pereira (2024), que enfatiza a importância de encorajar os educandos e educandas a questionarem, refletirem e construir saberes a partir de suas próprias vivências e contextos.

Nesse sentido, optei por reduzir minhas interferências diretas no desenvolvimento das atividades, adotando um papel problematizador, como aponta Elaine Prodócimo (2019), possibilita ao educando e educanda a construir o aprendizado de maneira autônoma e crítica. Em vez de propor metodologias tradicionais, abracei a ideia de uma prática pedagógica dialógica e investigativa, fundamentada no diálogo e na reflexão crítica, que valoriza a participação ativa e a coautoria das alunas no processo de ensino-aprendizagem. Pereira (2024) reforça que essa abordagem permite que os estudantes não apenas compreendam o conteúdo de forma significativa, mas também desenvolvam competências essenciais para a transformação social.

Pensando que o projeto tinha como foco explorar vivências esportivas fora do ambiente escolar, a prática investigativa e a problematização se revelaram fundamentais. Freire (1997) defende que o ato de aprender deve ser indissociável da realidade do educando. Assim, ao vivenciarem novas modalidades esportivas,

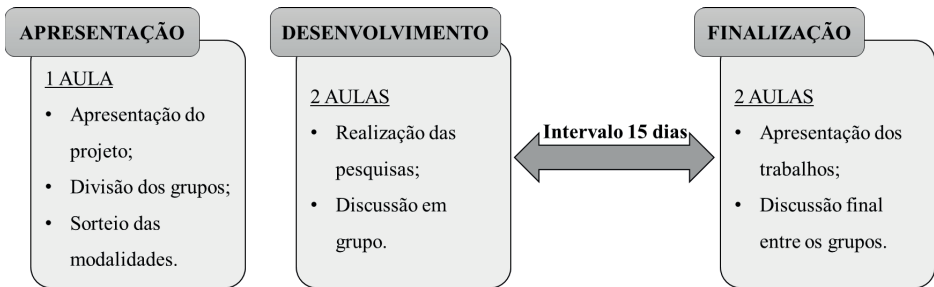
as alunas foram desafiadas a explorar suas capacidades e estratégias, descobrindo, por si mesmas, formas de superar dificuldades, o que corresponde à pedagogia da descoberta. No entanto, essa abordagem não se limitou à independência prática. Como aponta Pereira (2024), ao associar o esporte ao contexto sociocultural, promovemos não apenas o aprendizado de técnicas e movimentos, mas uma reflexão crítica sobre as dimensões culturais, históricas e sociais das práticas esportivas.

A BNCC destaca que a Educação Física tem o papel de formar indivíduos críticos e conscientes de seu próprio corpo e de seu papel na sociedade (BRASIL, 2018). Paulo Freire, por exemplo, enfatiza a importância de um ensino pautado no diálogo e na problematização, onde o aluno participa ativamente do processo, construindo conhecimento de maneira significativa (FREIRE, 1997). Assim, a Educação Física deve ir além da prática motora mecânica, integrando conteúdos que abordem a cultura corporal, promovam a reflexão e incentivem a análise crítica das práticas esportivas.

Além disso, o incentivo à autoconfiança e à independência, elementos centrais do projeto, encontrou respaldo na pedagogia libertadora. Como Prodócimo (2024) destaca, a Educação Física pode ser um espaço privilegiado para fomentar a autonomia e o protagonismo dos educandos e educandas, desde que o professor esteja disposto a criar condições para que eles sejam sujeitos de sua própria formação. Dessa forma, as alunas não apenas se engajaram mais nas atividades, mas também passaram a compreender o esporte como uma prática que transcende o movimento, tornando-se um campo de construção de identidade, criatividade e transformação social.

PROCESSO DE EXECUÇÃO

O primeiro passo da execução do projeto foi encaixá-lo no planejamento anual que já havia iniciado e solicitar a aprovação da coordenação pedagógica. Feito isso, foram reservadas cinco aulas para a execução do cronograma – uma aula para introdução do tema e divisão de grupo, duas aulas para as alunas realizarem as pesquisas e montarem suas apresentações e duas aulas para mostrarem à turma o seu trabalho. Esse projeto foi realizado com as turmas do 6º ao 9º ano, sendo duas turmas de cada ano.

Figura 2: Processo de execução do projeto

Fonte: Própria da autora

Na primeira aula apresentei o projeto às alunas, e juntas nós separamos os grupos e sorteamos uma prática para cada um deles. As modalidades foram previamente selecionadas por mim após uma breve pesquisa sobre quais seriam as possibilidades de práticas oferecidas em estabelecimentos (academias, clubes, espaços de lazer) próximos à escola. Entretanto, devido à falta de variedade de modalidades esportivas oferecidas na região da escola, foram incluídas nesse projeto práticas que não estão dentro da unidade temática “Esportes”, mas que são previstas na BNCC, assim o projeto englobou praticamente todos os objetos de conhecimentos propostos para o Ensino Fundamental II. Dessa forma, nenhum grupo (da mesma turma) pesquisou modalidades repetidas.

Figura 3: Divisão das práticas esportivas por turmas.

TURMAS	6º e 7º ANO	8º e 9º ANO
MODALIDADES	Circo, yoga, boxe, beach tênis, pilates, treinamento funcional, escalada (indoor), dança e jiu jitsu.	Corrida de rua, mountain bike, spinning, cross training, beach tênis, futevôlei, boxe, capoeira, patinação e dança.

Fonte: Própria da autora.

A proposta do projeto foi proporcionar as alunas construírem conhecimentos através da realização de pesquisas sobre os principais aspectos da modalidade sorteada – regras básicas, local de prática, materiais utilizados – buscar ao menos um local em Belo Horizonte que oferecesse aulas desta modalidade e realizar uma aula experimental. Na data marcada, os grupos apresentaram o que aprenderam com as buscas e com a experiência que tiveram. Essa apresentação poderia ser da forma como quisessem: apresentação expositiva, exibição de um vídeo, refazer na escola o que elas haviam feito na aula, entre outras. Assim foi feito. No entanto, me deparei com alguns desafios no processo que serão detalhados a seguir.

DESAFIOS E OBSTÁCULOS

Um dos principais desafios que encontrei com o desenvolvimento deste projeto está fortemente relacionado com essa visão equivocada de docentes e discentes em relação à Educação Física. Uma das turmas, que ainda não havia tido aula comigo, estranhou o fato de existir um trabalho de pesquisa como forma de avaliação, e foram resistentes a ideia de que as aulas de Educação Física deveriam ser somente aulas práticas. A contrariedade dessas alunas foi tamanha que precisei solicitar a intervenção da orientadora pedagógica para que eu pudesse dar sequência a execução do projeto. Os principais argumentos apresentados pelas alunas foram:

1. Elas entendiam que a aula de Educação Física era um momento de prática esportiva;
2. Era o momento de elas “treinarem” para os jogos internos do colégio que aconteceria no final do ano;
3. Não era justo com elas “perder” duas aulas para apresentarem o trabalho.

Acredito que esta reação das meninas esteja fortemente atrelada a ideia retrógrada de que a Educação Física é “só jogar bola”, “momento livre”, “recreação”, ou “treinamento de equipes”. Esta ideia é comumente reforçada pelos próprios professores que muitas vezes e por diversos motivos não fazem ou não conseguem desenvolver aulas de Educação Física de modo que vá além do jogar bola, do momento livre e da recreação. Esse descomprometimento em não desenvolver aulas alinhadas com os objetivos da Educação Física escolar propostos pela BNCC dificulta a construção de uma Educação Física crítica e integrada.

A falta de atualização acerca dos objetivos da Educação Física, reflete também no desconhecimento das possibilidades de avaliações e, muitas vezes, no descumprimento de um cronograma de avaliação. Para Darido (2012) é comum que os professores, principalmente de Educação Física, só avaliem seus alunos e alunas por meio das atitudes observadas em aulas ou pela participação nas aulas práticas. A autora ainda completa que:

Não se pode negar que este é um avanço em relação aos testes físicos descontextualizados, mas, considerando as outras dimensões dos conteúdos, é pouco. Portanto, precisamos ir além de avaliar a participação e a motivação dos alunos, embora esse seja um aspecto importante a ser incorporado na avaliação (Darido, 2012, p. 129).

Talvez seja por isso que ao chegar com uma proposta de avaliação diferente dos professores que me antecederam, as meninas apresentaram tamanha resistência. Pois tal situação era nova para elas, e ainda exigiu com que

as alunas saíssem do conforto de apenas serem avaliadas por sua participação em aula para a realização de um trabalho que contava com uma pesquisa, uma busca por algo fora do ambiente escolar e uma apresentação. As alunas precisaram desconstruir a ideia prévia que elas tinham em relação à Educação Física e reconstruir esses conhecimentos a partir de novas experiências.

Por outro lado, as demais turmas que já vinham tendo aulas comigo em anos anteriores, não estranharam a proposta desse trabalho. Essas alunas tiveram experiências semelhantes a essa em outro momento. Por exemplo, no ano anterior uma turma confeccionou um mapa mental sobre os esportes e suas classificações, já uma outra turma pesquisou sobre os times de futebol das cinco regiões do Brasil e montou um mapa com os escudos dos principais times de cada região. Essas formas alternativas de se trabalhar com os conteúdos da Educação Física proporcionou para essas alunas o entendimento de que nossas aulas é muito mais do que apenas praticar uma modalidade esportiva, e que existem outras formas de avaliação que não seja por meio da observação.

Outro ponto a ser destacado é que algumas alunas, de turmas diferentes, que eram mais introspectiva, vieram elogiar a realização desse projeto. Elas afirmaram que nunca haviam participado tanto das aulas de Educação Física como participaram ao longo da execução do projeto. Segundo essas meninas, elas contribuíram para a pesquisa, realizaram a prática fora da escola e montaram a apresentação para outros membros do grupo apresentarem. Essa fala das meninas me chamou atenção para o fato de que as práticas avaliativas precisam ser diversificadas, pois isso estimula o(a) aluno(a) a se engajar. Betti e Zuliani (2002) afirmam que diferentes métodos de avaliação fazem com que os(as) estudantes relacionam a teoria com a prática, e permite que desenvolvam competências cognitivas e sociais, conseguindo usufruir desses conhecimentos em seu benefício.

Diante desses desafios encontrados durante o desenvolvimento do projeto, eu percebi que o despreparo de profissionais pode acarretar uma série de prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, além de desmotiva-los a encarar possíveis mudanças, mudanças essas que rompem com o ensino estagnado e ultrapassado. Atualizar os nossos conhecimentos sobre o ensino da Educação Física é, portanto, um compromisso com a formação integral do aluno, que passa a pensar criticamente sobre o corpo, o movimento e as práticas esportivas, e não apenas para reproduzir técnicas de maneira acrítica.

ADAPTAÇÕES PARA FUTUROS PROJETOS

Apesar de ter enfrentado grande resistência de uma das turmas, o projeto foi considerado um sucesso pela coordenação do colégio. Como professora, eu compartilho da mesma opinião. Porém, é válido que façamos críticas e reflexões sobre o nosso próprio trabalho, buscando sempre evoluir como profissional. Sendo assim, uma possível adaptação é levar mais em consideração a opinião dos(as) estudantes. Isto é, sondar quais são os seus principais interesses, por quais modalidades eles(as) se interessam mais, fazer questionamentos antes e saber sobre os seus conhecimentos prévios de cada prática esportiva, quais possíveis experiências a turma já teve com aquele esporte e, ainda, quais desses conhecimentos foram adquiridos com professores anteriores. Tais atitudes são ressaltadas, por exemplo, por Bracht e Almeida (2017).

Bracht defende que muitas vezes os(as) estudantes já possuem conhecimentos prévios sobre determinadas práticas, assim, o ensino pode partir dessas vivências, o que irá possibilitar a associação do que será aprendido com o contexto de vida dos educandos (BRACHT; ALMEIDA, 2019). Segundo David Ausubel (2000), quando o aluno faz essa associação, dos novos conhecimentos com o que ele já sabe, a aprendizagem é mais eficaz, e ainda explica que esse processo facilita a assimilação e retenção do conteúdo de maneira mais significativa. O autor também afirma que “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” (AUSUBEL, 2000).

Além disso, Betti e Zuliani (2002) afirmam que ao trazer assuntos do interesse dos(as) estudantes para serem abordados em aula, o professor irá contribuir para o aumento da motivação, e conseqüentemente, do engajamento nas aulas. Em consonância, Freire (1987) destaca que o aprendizado só se concretiza de forma crítica e contextualizada quando considera a realidade sociocultural do aluno, pois é através do diálogo e da problematização do contexto que se constrói o conhecimento. Para Freire, um ensino que desconsidera a realidade dos alunos dificulta o engajamento e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a própria aprendizagem.

Diante disso, é notória a importância de valorizar as experiências e o contexto social dos alunos. Assim, o(a) professor(a) promove uma experiência mais enriquecedora e significativa para seus alunos, podendo elevar também a motivação e, conseqüentemente, o envolvimento nas aulas.

RESULTADOS OBSERVADOS

O principal objetivo deste projeto foi oportunizar às alunas a vivência de diferentes práticas esportivas, muitas das quais não são acessíveis no ambiente escolar devido à falta de infraestrutura específica. O intuito era que, ao longo do desenvolvimento do projeto, as meninas entrassem em contato com novas práticas e encontrassem atividades com as quais se identificassem e que tivessem potencial para serem incorporadas em suas rotinas futuras.

Como relatado anteriormente, as alunas se dividiram em grupos e cada grupo sorteou uma modalidade para praticar. No entanto, alguns grupos alegaram não terem conseguido agendar uma aula experimental e apenas assistiram a aula da modalidade, dentre essas estavam *cross training*, *yoga*, e *jiu jitsu*. O grupo responsável pelo *mountain bike* também não realizou a prática, mas vivenciaram o ciclismo no ambiente urbano. Todos os demais grupos tiveram a experiência prática da modalidade.

Após o término do projeto, algumas alunas relataram que se engajaram nas modalidades apresentadas. As quatro alunas que fizeram a aula experimental de *beach tênis* se matricularam nas aulas. Uma das alunas do grupo da corrida de rua, também se matriculou, e, o mais interessante foi que a mãe também iniciou as aulas.

O interesse das alunas pelas aulas de circo é um ponto a ser destacado, pois, elas mesmas relataram que pensavam que essa modalidade seria “apenas para crianças”. No entanto, ao chegarem no local e viram todos os equipamentos, elas ficaram extremamente motivadas para praticarem. A apresentação dessas vivências para a turma despertou o interesse de outras pessoas, não só das meninas, em fazerem aulas de circo também.

As meninas que vivenciaram o futevôlei e o treinamento funcional (na areia) ficaram muito empolgadas para permanecer nas aulas, mas segundo elas, ficou difícil de inserir na rotina. Porém, algumas delas brincam de futevôlei no recreio.

Dentre as modalidades que compunham o projeto, o *spinning*, pilates e a patinação foram as que menos despertaram o interesse das alunas, visto a nota que elas deram para essas práticas. Já a dança muitas alunas já tiveram experiências anteriores com aulas de *ballet*, *jazz*, danças urbanas, entre outras. Por não ser uma novidade esse tema não causou impacto nas turmas.

Podemos então destacar três principais resultados:

Os resultados do projeto indicaram um impacto positivo em diferentes níveis:

1. Interesse por novas modalidades: Algumas alunas encontraram afinidade com as modalidades que experimentaram e passaram a frequentar aulas fora do contexto escolar. Isso reforça a hipótese de

- que, ao ampliar as possibilidades de escolha, as aulas de Educação Física incentivam práticas autônomas e ativas na vida adulta;
2. Diversificação de conteúdos e inclusão: A introdução de práticas alternativas também foi elogiada por alguns responsáveis, que perceberam um aumento na motivação das alunas e elogiaram essa iniciativa por oferecer novas experiências.
 3. Formação integral e envolvimento dos responsáveis: O feedback positivo dos responsáveis indica que o projeto despertou um interesse geral por práticas esportivas, destacando a Educação Física como um espaço de descoberta e desenvolvimento pessoal.

DISCUSSÕES

Diante dos resultados observados, considero que esse projeto cumpriu com o seu objetivo de aproximar as alunas das práticas esportivas fora do ambiente escolar. Além disso, o projeto também evidenciou que a Educação Física pode influenciar os alunos para além dos muros das escolas, promovendo um estilo de vida ativo e ampliando o repertório cultural dos estudantes. Segundo Bracht (2011), a Educação Física deve possibilitar aos alunos “o acesso a práticas corporais de maneira contextualizada, propiciando um sentido que transcenda a própria prática escolar”, perspectiva que se alinha ao resultado deste trabalho, ao proporcionar vivências significativas e inspirar escolhas autônomas (BRACHT et al., 2011).

Outro ponto relevante foi a diversificação metodológica, um aspecto enfatizado por Darido (2012), que destaca a importância de romper com a monotonia das aulas tradicionais. O projeto, ao incorporar práticas externas e a condução de aulas experimentais, trouxe dinamismo às atividades, permitindo que as alunas experimentassem novas abordagens pedagógicas e assumissem um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas também priorizaram o processo formativo, o qual além de desenvolver diversas habilidades, ainda envolveu e valorizou as alunas poucas participativas em aulas práticas, promovendo uma excelente oportunidade delas aprenderem sobre as práticas de maneira motivadora e confortável.

Do ponto de vista docente, fiquei satisfeita com o empenho e dedicação demonstrados pelas alunas ao longo do projeto. O comprometimento da maioria das turmas foi evidente tanto na busca por conhecimento das modalidades sorteadas quanto na execução das aulas experimentais, nas quais elas apresentaram suas experiências de maneira clara e inspiradora. Apesar de uma turma ter apresentado resistência no início, considero que ter passado por essa situação serviu de muito aprendizado, tanto para elas, quanto para mim.

Além disso, considero que o contato com práticas não vivenciadas no ambiente escolar, devido às limitações estruturais, representou um ponto alto do projeto, permitindo que as alunas expandissem sua visão sobre a Educação Física e compreendessem sua amplitude como campo cultural e social.

Acredito que esse projeto reafirma o potencial da Educação Física como espaço privilegiado para a formação integral dos estudantes. Ao romper com práticas tradicionais e introduzir experiências desafiadoras, nós professores, ao desenvolver um projeto assim, contribuímos para diversas habilidades que vão muito além das motoras, além de promover a autonomia e protagonismo dos(as) estudantes. Acredito que experiências como essa são essenciais para transformar a percepção deles sobre a Educação Física, consolidando-a como uma área que vai além do corpo em movimento, envolvendo processos educativos significativos e com impacto duradouro em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto apresentou implicações pedagógicas valiosas, destacando a importância de experiências que fujam do convencional nas aulas de Educação Física. Propostas como essa auxiliam na formação de alunas mais críticas e autônomas, promovendo um aprendizado que ultrapassa as barreiras do esporte competitivo tradicional. A diversificação de conteúdos estimula o interesse e o envolvimento de todos, incentivando-os a enxergar a Educação Física como uma prática transformadora.

Mesmo com enfrentando a resistência das alunas no início do projeto, esse processo foi de muito aprendizado, pois mostrou que muitos estudantes ainda não têm experiência em desenvolver trabalhos para a disciplina de Educação Física. Isso ressalta que essa prática raramente é incentivada. Tal atitude também deixa claro que muitas pessoas da comunidade escolar ainda associam a Educação Física exclusivamente com as aulas práticas em quadra e não como um componente curricular como os demais propostos na BNCC, o que escancara a necessidade de refletir sobre o ensino da Educação Física.

Por outro lado, a execução desse projeto também serviu para mostrar que mesmo que algumas alunas preferissem atividades práticas tradicionais (e por isso da atitude de contradição), as demais alunas engajaram-se em modalidades que despertaram seu interesse. Assim, o projeto cumpre seu objetivo de promover essa aproximação entre as meninas com o esporte, e ainda colaborou para que elas passassem a frequentar aulas de *beach tênis*, corrida, entre outras modalidades mesmo após o término do projeto.

Enfim, essa experiência foi importante não só para as alunas, mas também para mim como professora, pois me mostrou o impacto que a Educação Física

pode ter na vida dos alunos quando apresentada de forma ampla e significativa. Encorajo outros professores a experimentarem projetos semelhantes, explorando novos horizontes e ampliando o potencial educativo da Educação Física.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. 1. ed. Netherland: Springer Netherlands, 2000.

BETTI, M. **A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental):** menos virtudes, os mesmos defeitos. *Revista Brasileira de Educação Física*, v. 1, p. 156–174, 2018.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar:** uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 1, p. 73–81, 2002.

BRACHT, V. **A sociologia crítica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRACHT, V. *et al.* **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO TEMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS PERIÓDICOS DA ÁREA NO BRASIL (1980-2010): PARTE I.** Movimento (ESEFID/UFRGS), v. 17, n. 2, p. 11–34, 25 ago. 2011.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **Pedagogia crítica da Educação Física:** dilemas e desafios na atualidade. Movimento (ESEFID/UFRGS), v. 25, p. e25068, 16 nov. 2019.

DARIDO, S. C. A Avaliação da Educação Física na Escola. Em: **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16p. 127–140.

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C. **Educação Física e Linguagem:** Algumas Considerações Iniciais. 2003.

PEREIRA, Álex. Sousa.; PRODOCIMO, Elaine. **Lutas/Artes Marciais em uma Educação Física da Pergunta**. Itapiranga: Schreiber (2024).

PRODOCIMO, Elaine. SPOLAOR, Gabriel. C. SO, Marcos. R.; **O Pensamento de Paulo Freire e ações pedagógicas no cotidiano da Educação Física escolar no Brasil**. In SOUSA, C. A., NOGUEIRA, Valdirene. A., MALDONADO, Daniel. T. Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV. (2019)

WHITEHEAD, M. (ED.). *Physical literacy across the world*. London; New York: Routledge, 2019.

CAPÍTULO 6

“CORPONÁRIO”: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS À EDUCAÇÃO FÍSICA na EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Sergio Henrique da Silva Vicente²

Juliana de Paula Figueiredo³

Viviane Preichardt Duek⁴

A Educação Infantil é primeira etapa da educação básica, destinada ao atendimento crianças de zero a seis anos de idade em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. No tocante à Educação Física, inserida nessa etapa educacional, a legislação assegura que ela é componente curricular obrigatório e deve estar integrada à proposta pedagógica da instituição (Brasil, 1996).

A presença da Educação Física na Educação Infantil, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), impulsionou o debate e os estudos acerca do seu papel nesta etapa educacional (Mello *et al.*, 2020). Entre conquistas legais e desafios relativos à prática pedagógica da Educação Física, pondera-se sobre a relevância desse componente curricular para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, favorecendo a apropriação e a ampliação do repertório da cultura corporal de movimento pelas crianças (Buss-Simão, 2005).

Sob essa ótica, entende-se que a Educação Física na Educação Infantil se caracteriza como um direito da criança, de modo que este relato de experiência se debruça sobre a compreensão das crianças acerca de diversos termos que são constantemente dirigidos a elas nos momentos de Educação Física. Para tanto,

1 Este capítulo foi elaborado com base no Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido pelo primeiro autor e orientado pela segunda e terceira autoras.

2 Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Instrutor esportivo em projetos sociais. E-mail: s.henriquevicente@outlook.com.

3 Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Consultora e assessora de cursos e palestras. E-mail: julianapfig@hotmail.com.

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande Norte. Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: viviane.duek@udesc.br.

um *e-book* chamado “*Corponário*” foi pensado a fim de ilustrar, de forma clara e simples, o modo como as crianças compreendem e caracterizam os momentos de Educação Física na Educação Infantil.

A intenção de buscar um maior entendimento acerca da visão das crianças sobre a Educação Física decorre da experiência dos autores com o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, realizado no íterim do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade do Estado de Santa Catarina. A inserção nesse contexto educativo trouxe provocações em relação aos pensamentos e expressões das crianças, mobilizando o interesse em melhor compreender os significados que elas atribuem à Educação Física.

Ao pesquisar sobre o assunto, notou-se que ainda são insipientes os estudos feitos com crianças e que valorizam os seus pontos de vista, deixando que elas respondam de maneira livre, sem que sejam colocadas diante de respostas previamente selecionadas e/ou que sejam influenciadas para determinadas respostas. De acordo com Delgado e Müller (2005), a pesquisa com crianças implica na superação da lógica adultocêntrica, carecendo, assim, que a investigação seja conduzida sob a perspectiva de revelar como as crianças constroem representações e interpretam o mundo. Para tanto, é preciso aperfeiçoar as ferramentas de entrada no campo, para que os adultos possam agir de forma coerente com os princípios éticos de não coerção ou imposição de seus pontos de vista.

Na perspectiva de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre a Educação Física na Educação Infantil e partindo do trabalho de Figueiredo como inspiração (2020, 2019), foi realizada uma entrevista de associação livre de palavras, juntamente a desenhos⁵, com o propósito da construção de um dicionário com base nos significados expressos pelas crianças. Sendo assim, este capítulo pretende relatar o processo de criação de um dicionário da Educação Física na Educação Infantil, denominado de “*Corponário*”. Para tanto, são tecidas as perspectivas das crianças sobre os termos abordados. Posteriormente, são apresentados os desafios durante o planejamento e a condução dessa proposta, bem como as sugestões para sua reaplicabilidade por outros(as) professores(as), em seus distintos cenários de atuação docente.

5 Devido à extensão do presente capítulo não serão descritas as análises dos desenhos.

CONTEXTO E PARTICIPANTES DA EXPERIÊNCIA

Metodologicamente, este capítulo situa-se como um relato de experiência, que, de acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65) “[...] é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária”. Foi realizada em uma escola da rede privada localizada na região continental da cidade de Florianópolis, SC, no segundo semestre de 2023. Participaram da experiência 11 crianças⁶, sendo seis meninas e cinco meninos, entre cinco e seis anos de idade. Destaca-se que as crianças são mencionadas com nomes fictícios, a fim de preservar a identidade das mesmas.

O instrumento referente à definição de palavras foi composto por 14 termos pré-determinados, relacionados à Educação Física na Educação Infantil. Estes termos são: *Educação Física; Movimento; Corpo; Brincadeira; Brinquedo; Professor de Educação Física; Parque; Sala de aula; Jogo; Atividades de Aventura; Dança; Esporte; Ginástica; Luta.*

A fim de garantir um espaço e um tempo para a realização das entrevistas de forma segura e tranquila, para que as crianças pudessem se sentir à vontade e dispostas a participar, optou-se por formalizar junto à direção da escola e junto às famílias sobre o trabalho que seria realizado. Assim sendo, foi enviado um termo para a direção e para os responsáveis/familiares informando os procedimentos que seriam adotados. Após o retorno dos responsáveis com as autorizações assinadas, as entrevistas foram realizadas em horário e local combinado previamente com o professor de Educação Física e com a direção escolar.

Ressalta-se que o autor principal deste capítulo era, na época, o estagiário de Educação Física da instituição, contudo não atuava diretamente nesta turma. Após o recebimento dos termos devidamente assinados pelos responsáveis/familiares, foi realizado um período de aproximação com os participantes, especificamente o G5 vespertino, a fim de familiarização entre o estagiário e as crianças, para que elas se sentissem confortáveis para definir os termos elencados. Este período de observação ocorreu no mês de setembro, durante as aulas de Educação Física, com duração de 50 minutos, duas vezes semanais, por três semanas.

Por se tratar de um trabalho com crianças, deve-se buscar favorecer um ambiente cuja presença do pesquisador não cause estranhamento, de modo que elas se acostumem com a interlocução de pessoas que não fazem parte do

⁶ À título de esclarecimento, o grupo era composto por 22 crianças, mas participaram efetivamente das entrevistas 11 crianças, sendo selecionadas intencionalmente, devido ao período temporal de coleta e por compreender que era um número suficiente de participantes para a elaboração do dicionário e posterior análise das informações.

seu cotidiano, e conseqüentemente, ajudar o pesquisador a conhecer melhor as características do público em que será realizado o estudo. Segundo Spinelli (2012), ao se considerar os aspectos metodológicos na pesquisa com crianças, é necessário que o pesquisador promova os momentos de distanciamento *versus* proximidade, assim como intimidade *versus* estranhamento, de modo a favorecer o conhecimento para além da superfície imediata da realidade, visando oportunizar a familiaridade com o contexto investigado e compreender mais a fundo sobre a organização do grupo focalizado.

A segunda etapa da produção de informações se deu pela definição dos termos elencados pelas crianças. No dia em que ocorreu a conversa inicial estavam presentes 22 crianças do grupo, logo, apenas uma criança havia faltado. Em um primeiro momento o estagiário, acompanhado por uma das professoras orientadoras, explicou às crianças sobre a participação delas na entrevista, informando-as que todos os responsáveis haviam autorizado. Buscou-se criar um clima agradável e descontraído durante essa explicação inicial, o que favoreceu que as crianças se sentissem interessadas em participar, onde algumas até mesmo solicitaram que fossem chamadas, pedindo que anotássemos seus nomes para não serem esquecidas.

Enquanto o professor de Educação Física responsável pela aula ficava com as demais crianças na quadra, a criança a ser entrevistada era convidada e acompanhada pelo estagiário ou pela professora orientadora, até a sala onde são realizadas a aula de balé e hora do soninho e também a sala de brinquedos, sendo este um espaço direcionado às crianças matriculadas no projeto de contraturno da escola. Ambos são locais acolhedores, os quais favoreceram a concentração das crianças durante a coleta de informações.

A entrevista foi realizada de maneira individual com cada criança, em salas distintas, para que não houvesse interferência nas respostas. O processo das entrevistas se deu por um diálogo com um tempo médio de 10 a 15 minutos. As respostas de cada criança foram anotadas em um *notebook*, utilizando um documento do *Word* pelo autor principal, enquanto a professora orientadora anotou em um caderno.

No primeiro dia de realização das entrevistas, tendo em vista o tempo dedicado à conversa inicial, foi possível realizar a entrevista com apenas duas crianças. No segundo dia, foram realizadas três entrevistas, levando em consideração que as crianças já estavam cientes dos procedimentos. Contudo, o autor principal deste estudo estava sozinho, diferentemente do primeiro e último dia de coleta. No terceiro dia foram realizadas seis entrevistas, totalizando 11 crianças participantes. Considerando que a aula tinha 50 minutos de duração, buscou-se otimizar ao máximo a quantidade de crianças entrevistadas neste período, ao mesmo tempo que se respeitou a individualidade de cada uma delas.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O que dizem as crianças?

O presente capítulo aborda a visão de um grupo de crianças sobre a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Infantil. As respostas dadas pelas crianças para cada termo foram organizadas em cinco blocos temáticos, os quais são explorados a seguir.

Quadro 1: Ambiente

Parque
<p>É onde que a gente brinca. (Eduarda, 5 anos) Muitas coisas legais. (Théo, 6 anos) Parque. A gente se diverte muito. Pode correr, brincar. Assim, isso, só. (Fernanda, 6 anos) É uma coisa de se divertir, brincar no escorregador, no balanço, mas nesse parque não tem balanço ou é impressão minha? (Yuri, 6 anos) Eu gosto muito. Eu gosto de tudo no parque, gosto de balanço, que pena que aqui não tem balanço. (Maria, 6 anos) Pra gente se divertir, ele é um tipo de brinquedo, só que grande. (Noah, 6 anos) A gente gosta de brincar, às vezes a gente aprende. E no parque é uma grande atividade e uma grande distração. Quando a gente corre e se movimenta, a gente aprende. Isso é bom para as nossas pernas. (Alicia, 6 anos) Escorregador, um cano que desce, tobogã e uma ponte. (Vinicius, 5 anos) É onde a gente brinca (Apontando para o parque). É onde a gente estuda. Estuda e brinca. (Bruno, 6 anos) Uma coisa pra gente brincar e se divertir. (Gabriela, 6 anos) (Apontou para o parque). (Bianca, 6 anos)</p>
Sala de aula
<p>A gente estuda. (- <i>O que?</i>) Quem nasce primeiro e quem nasce antes. (Eduarda, 5 anos) Aula. (Théo, 6 anos) Atividades, hora de aprender a lição, não bater, não empurrar. (Fernanda, 6 anos) É para brincar com os brinquedos, fazer atividades e ver vídeos importantes. (Yuri, 6 anos) Gosto porque também dá de brincar, desenhar, fazer aula de música, de inglês e a “profe” explica dever. (Maria, 6 anos) É para a gente aprender coisas. A gente faz atividades para aprender. (Noah, 6 anos) Lugar para estudar e aprender, pra quando a gente crescer e nossos filhos perguntar alguma coisa a gente saber responder. (Alicia, 6 anos) G5-1 e G4-1, essas salas é a que eu já fui. (Vinicius, 5 anos) É quando alguém estuda. A tarefa é atividade. É muito difícil. (Bruno, 6 anos) É o que a gente estuda, faz tarefa e brinca. (Gabriela, 6 anos) É onde a gente faz aula. (Bianca, 6 anos)</p>

Fonte: Vicente; Figueiredo; Duek (2023).

Considerando as expressões das crianças acerca dos espaços, observa-se a distinção evidenciada entre os ambientes da sala de aula e da quadra e suas finalidades no contexto educativo. Essa distinção, percebida pelas crianças, evidencia o parque como sendo um ambiente de brincadeira e diversão, enquanto a sala de aulas destina-se aos aspectos de cunho pedagógico. Nessa lógica a quadra situa as atividades consideradas “não sérias”, voltadas ao corpo e ao movimento, incluindo-se aí a própria Educação Física. Já a sala de aula é vista como um ambiente para atividades “sérias” de cunho cognitivo, voltadas ao ensino dos conteúdos (Ayoub, 2001).

Com menor ênfase, constatou-se que o parque também esteve associado à um espaço que, além de servir para diversão, se reporta à ideia de aprendizagem. Da mesma forma, no estudo de Varanda (2018), alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao estabelecerem uma relação quase instantânea da Educação Física com os espaços externos, apontaram a possibilidade desta ser realizada em sala de aula quando associada à dimensão conceitual.

Quadro 2: Conteúdos

Dança
Colocar uma música e a gente dançar. (Eduarda, 5 anos) Dançar. (Théo, 6 anos) A gente pode dançar, cantar. <i>Let it go, let it go</i> , aqui estou eu. (Fernanda, 6 anos) Dança é tipo dançar e se mexer. (Yuri, 6 anos) Gosto! Dança de cachorro, que tem uma música assim: cachorro faz au, o gato faz miau! (Maria, 6 anos) É para a gente dançar quando tem uma festa, quando a gente faz uma festa ou quando a gente tem uma festa surpresa que a gente dança. (Noah, 6 anos) Sandy e Junior, eles têm várias. Eu queria ser da época da minha mamãe. (Alicia, 6 anos) Dança da cadeira. (Vinicius, 5 anos) (Fez movimentos com o quadril). Cantar e dançar. (Bruno, 6 anos) Um negócio que a gente se mexe. (Gabriela, 6 anos) É balé. Eu sou bailarina. (Bianca, 6 anos)
Esporte
Basquete e futebol. (Se expressou em seguida). Inteligente. (Eduarda, 5 anos) É uma ginástica. (Théo, 6 anos) Nos deixa forte. Sabia que eu faço esteira na minha casa? (Fernanda, 6 anos) Treinamento. Esporte é pra treinar, pra conseguir jogar futebol. (Yuri, 6 anos) Natação, eu fiz ontem e vou fazer hoje. Ontem não era meu dia e aí a mamãe colocou esse dia que eles não iam me buscar mais cedo por causa que minha cachorra foi pro hospital porque ela ia ter filhote. (Maria, 6 anos) Esporte Olímpico ou aqueles normais? Eu sei os normais. A final do campeonato os times ficam um aqui e um aqui. Quando tem futebol a gente rouba a bola dos outros e tenta fazer gol, quem faz mais gols vence o campeonato e ganha uma estrelinha. (Noah, 6 anos) Educação Física, já falei. Educação Física e balé. (Alicia, 6 anos) Esporte Olímpico. (- <i>Qual conhece?</i>) O de bicicleta que a gente pedala pra ver quem vai ganhar primeiro. (Vinicius, 5 anos) [Fez movimento de flexão com o braço] Ginástica é esporte. (Bruno, 6 anos) Alguma coisa esportiva. Tipo andar de skate. (Gabriela, 6 anos) Pega-pega. (Bianca, 6 anos)
Ginástica
É para gente aprender a fazer <i>espacate</i> e a gente aprender a fazer ponte. [E você faz aula?] Não. (- <i>E como você sabia o que aprende?</i>) Eu sei fazer <i>espacate</i> . É assim ó: (fez a demonstração do gesto no chão). (Eduarda, 5 anos) É umas coisas de Educação Física. (- <i>O que seriam essas coisas?</i>) Não sei. (Théo, x anos) Preparar, apontar, Estrelinha! (Fernanda, 6 anos) Ginástica não, não faço nada de ginástica. (Yuri, 6 anos) Nunca fiz. Eu só sei <i>espacate</i> . (Maria, 6 anos) A ginástica é para a gente se alongar, ficar bem forte e relaxado. (Noah, 6 anos) Eu gosto! Sempre quis fazer. (Alicia, 6 anos) Ginástica é <i>espacate</i> e estrelinha também. (Vinicius, 5 anos) É uma coisa. 1, 2, 3. (Ficou na posição de apoio/flexão). (Bruno, 6 anos) É um negócio que a gente se estica toda. Eu acho que é isso, mas eu nunca fiz. (Gabriela, 6 anos) O que minha amiga faz. É que nem dar mortal. Eu já sei. (Bianca, 6 anos)

Luta
<p>Não sei. (Eduarda, 5 anos) Judô. Eu fazia antes, mas não faço mais. (Théo, 6 anos) É dar um soco! Pegar, chutar. Isso é bem feio. (Fernanda, 6 anos) Luta é de Jiu-Jitsu. Eu fazia, mas não faço mais. (Yuri, 6 anos) Nunca fiz. (- <i>Você nunca viu em lugar nenhum?</i>) Nunca. (Maria, 6 anos) Luta é quando a gente fica se batendo, quando acabar quem ficar de pé ganha, aí o juiz bate no chão para dizer que acabou. (Noah, 6 anos) Judô, porque não tem “bateção”, não é bater no rosto e chutar os outros. (Alicia, 6 anos) Judô, (- <i>Você já fez?</i>) Já, duas vezes. Uma aqui na escola e uma na escola antiga. (Vinicius, 5 anos) (Fez gestos de soco com as mãos). Luta contra ninguém. (Bruno, 6 anos) É que eu não sei. (Gabriela, 6 anos) Disso não quero falar. Minha “prof.” não deixa. Não quero nem fazer. (Bianca, 6 anos)</p>
Atividade de Aventura
<p>Uma aventura. (- <i>Que tipo de aventura?</i>) Uma loja de doce. (- <i>Por que loja de doces?</i>) Porque a gente pode comprar gostosuras. (Eduarda, 5 anos) Escoteiro. (- <i>Por que escoteiro?</i>) Que ganha distintivo. (- <i>Como você sabe?</i>) Minha mãe disse que ganha distintivo para colocar na faixa. (Théo, 6 anos) Atividade de aventura é acampar. (- <i>Você acampa?</i>) Não, minha mãe foi escoteira, minha tia também e minha dinda. (Fernanda, 6 anos) Tipo pular de um buraco fundo e você conseguir. (Yuri, 6 anos) Já fui no clube 12 que tem piscina e praia, é muito legal. Agora eles vão colocar um tobogã lá. (Maria, 6 anos) Tipo os paleontólogos? Eles fazem aventuras procurando ossos de dinossauro. (Noah, 6 anos) Viajar e conhecer o mundo. (Alicia, 6 anos) Ah bem fácil, é só pegar a foto que a gente tirou e botar em um álbum. Uma aventura de tirar uma foto pra gente lembrar. (Vinicius, 5 anos) É quando a gente faz aventura, tipo escalar uma caverna. É quando escala uma montanha. (Bruno, 6 anos) Um negócio que a gente, sabia que eu não sei? (Gabriela, 6 anos) Isso eu não sei não. (Bianca, 6 anos)</p>

Fonte: Vicente; Figueiredo; Duek (2023).

Com base no quadro 2, constata-se uma maior incidência do uso de verbos nas respostas das crianças, indicando uma visão da Educação Física enquanto um componente curricular eminentemente prático, ou seja, com ênfase na dimensão procedimental dos conteúdos (Darido, 2005).

Em alguns conteúdos, como na dança, por exemplo, as crianças se reportam às brincadeiras que fazem parte do universo infantil, como a dança das cadeiras, dando a entender que a Educação Física oferece uma ampla possibilidade de movimentos. Por outro lado, percebe-se a associação da dança à estilos específicos, como no caso do *balé* que foi citado por uma criança que faz dança como atividade fora do ambiente escolar.

Da mesma forma acontece com o esporte, em que as crianças evocam palavras como “treinamento” e “esporte olímpico”, indicando a influência da cultura midiática sobre os conhecimentos da área da Educação Física. Ao refletir sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil, Ayoub (2001) menciona que o caráter competitivo e nos moldes do alto rendimento nas aulas de Educação Física, tem sido motivo de crítica, fazendo que com a área tenha o seu papel questionado nesta etapa educacional.

Por sua vez, no caso das lutas, observou-se na fala das crianças a associação deste conteúdo à ideia de um esporte institucionalizado, com regras e competições, bem como a associação com a ideia de violência mais relacionada com o entendimento de briga (Oliveira, 2000). Nessa direção, foi possível notar a influência dos adultos (pai, mãe, professor) tanto no incentivo da prática de alguns dos conteúdos da Educação Física, quanto sobre o modo como estas são concebidas pelas crianças.

Quadro 3: Corpo e Movimento

Corpo
<p>Nossa parte íntima. (- <i>Quem ensinou?</i>). Eu já sabia. (- <i>Onde aprendeu, em casa ou na escola?</i>) Aqui na escola. (Eduarda, 5 anos)</p> <p>Corpo é corpo. Mãos, pernas, joelhos, cabeça. (Théo, 6 anos)</p> <p>O nosso corpo é feito com ossos, e os ossos são muito importantes. (Fernanda, 6 anos)</p> <p>É uma coisa que tem esqueleto e osso também. (Yuri, 6 anos)</p> <p>Isso é corpo. (Aponta para si mesma). (Maria, 6 anos)</p> <p>É para a gente fazer algumas coisas, tipo o pé e a mão é pra se remexer, pedalar e mexer as mãos. (Noah, 6 anos)</p> <p>Pra gente se mexer, brincar, fazer academia. Minha mãe faz academia. Para abraçar, para dar muito, muito, muito amor. (Alicia, 6 anos)</p> <p>É onde tem vários ossos. (Vinicius, 5 anos)</p> <p>(Passou a mão na barriga). Barriga é corpo. (Bruno, 6 anos)</p> <p>É isso. (Mostrou a mão). (Gabriela, 6 anos)</p> <p>(Apontou o dedo para seu tronco) É isso daqui. (Bianca, 6 anos)</p>
Movimento
<p>Fazer balé. (Eduarda, 5 anos)</p> <p>Andar. (Théo, 6 anos)</p> <p>Movimento é a gente se mexer, ficar se mexendo. (Fernanda, 6 anos)</p> <p>É se mexer, tipo um tigre, uma onça. (Yuri, 6 anos)</p> <p>Se mexer bastante e correr rápido. (Maria, 6 anos)</p> <p>É quando a gente se mexe, para se remexer e dançar. (Noah, 6 anos)</p> <p>Pra gente se exercitar e ficar fortinho (- <i>O que faz no movimento?</i>) Brinco, faço treinamento que nem no balé. (Alicia, 6 anos)</p> <p>Se mover é mexer alguma parte do osso. É fazer cambalhota, bananeira. Eu sei fazer bananeira. (Vinicius, 5 anos)</p> <p>Se mexer. (Gabriela, 6 anos)</p> <p>Meu pai e minha mãe não me ensinaram, e na Educação Física se eu já aprendi, eu esqueci. Eu sou esquecida. (Bianca, 6 anos)</p>

Fonte: Vicente; Figueiredo; Duek (2023).

Em relação ao corpo, é possível observar a dificuldade das crianças em verbalizarem o seu entendimento sobre esse conceito, onde na maioria das vezes faziam gestos, apontando para si ou falando dos ossos, demonstrando uma compreensão associada a uma dimensão biológica do corpo. Além disso, sinalizam as possibilidades de movimento do corpo, associado, em geral, à ideia de ação (correr, mexer, dançar, etc.), em que as crianças associavam o movimento ao gesto motor e aos aspectos procedimentais da Educação Física.

Além da definição dos termos, é possível utilizar o desenho para que as crianças possam demonstrar melhor e de forma visual as suas ideias, pois, de acordo com Campos (2008), a dificuldade de as crianças menores expressarem-se oralmente pode facilitar a utilização de jogos e desenhos.

Quadro 4: Componente curricular

Educação física
<p>É aula. Depois da aula, é brincar. (Eduarda, 5 anos)</p> <p>Brincar [E você gosta?] Uhum. O que eu mais gosto é parque. [É junto com Educação Física ou separado?] Separado. (Théo, 6 anos)</p> <p>A gente pode correr, brincar, fazer as coisas, várias coisas. Educação Física é legal. (Fernanda, 6 anos)</p> <p>É uma coisa tipo correr, brincar, fazer atividade, só não pode fazer bagunça. (Yuri, x anos)</p> <p>Legal. Pega-pega bruxa. (Maria, 6 anos)</p> <p>É para aprender coisas que a gente não sabe fazer, fazer coisas de pular, jogar futebol. (Noah, 6 anos)</p> <p>Pra gente correr e se exercitar. (Alicia, 6 anos)</p> <p>É pra gente treinar um esporte. (Vinicius, 5 anos)</p> <p>Tem um monte de bola, brinquedos e tem bola, de Educação Física! (Bruno, 6 anos)</p> <p>É uma coisa pra gente correr, brincar e se divertir. (Gabriela, 6 anos)</p> <p>Não sei. Só sei que dá calor. (Bianca, 6 anos)</p>
Professor de Educação Física
<p>Quem ensina a gente. (Eduarda, 5 anos)</p> <p>(Cita o nome do professor e do estagiário de Educação Física). Que ensina coisas, coisas de aprender. (Théo, 6 anos)</p> <p>Ele é bem legal, ele pode nos ajudar, ele explica as brincadeiras, essas coisas. (Fernanda, 6 anos)</p> <p>É um professor que ensina coisas, ele ensina as brincadeiras. (Yuri, 6 anos)</p> <p>Legal e faz Educação Física. (Maria, 6 anos)</p> <p>É um professor que a gente estuda as coisas que a gente não sabe, para aprender lá no (Cita o nome do professor de Educação Física), lá na educação Física. Eu gosto da Educação Física porque a gente faz brincadeiras, joga futebol, faz qualquer coisa. (Noah, 6 anos)</p> <p>O professor de Educação Física, ou professora, ensina coisas muito legais, brincadeiras de outro país que a gente pode aprender. (Alicia, 6 anos)</p> <p>É o (Cita o nome do professor e do estagiário de Educação Física), que ensina esporte e se a gente tiver enjoado a gente vai sair pra não vomitar. (Vinicius, 5 anos)</p> <p>É quando a gente faz aula de Educação Física. (Bruno, 6 anos)</p> <p>É o que ensina a gente a fazer o que eu falei antes: Brincar e se divertir. (Gabriela, 6 anos)</p> <p>O que faz a aula de Educação Física. (Bianca, 6 anos)</p>

Fonte: Vicente; Figueiredo; Duek (2023).

Os momentos de Educação Física, como é possível notar, influenciam a percepção das crianças acerca desse componente curricular na Educação Infantil. De modo geral, elas conceituam essa área de conhecimento a partir daquilo que é realizado, utilizando expressões que indicam, via de regra, ações motoras, tais como correr, pular, treinar, jogar, dentre outros. Esse dado se aproxima do estudo de Varanda (2018) ao constatar que alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, concebem a Educação Física pelos materiais empregados nas aulas e não a partir dos objetivos, atividades ou conteúdos. Outrossim, o estudo aponta a dimensão atitudinal da Educação Física com destaque para conteúdos sociais e valores abordados a partir das atividades propostas, o que foi pouco destacado pelas crianças do presente estudo.

Ademais, as crianças caracterizam a Educação Física como um espaço menos condicionado, onde elas sentem a possibilidade de correr e se expressar, sendo percebida como uma disciplina “legal” que serve para brincar e se divertir. Da mesma forma, Varanda (2018) constatou que os alunos percebem a Educação Física como sendo uma disciplina prazerosa e que se difere das demais.

Por sua vez, o professor de Educação Física é percebido como aquele que exerce um papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, e que o faz a partir do brincar. Tal aspecto se alinha com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), no qual as interações e as brincadeiras devem ser eixos centrais da prática pedagógica do professor que atua na Educação Infantil. Esse dado difere, porém, do estudo de Oliveira (2022) ao constatar que alunos do Ensino Fundamental concebem a Educação Física sob o binômio Educação Física e Esporte e a ideia da sua institucionalização a partir de um dos seus conteúdos.

Quadro 5: Cultura Lúdica

Brincadeira
<p>Brincar no parque. (Eduarda, 5 anos) Brincar. Brincar com o colega. (Théo, 6 anos) São coisas muito legais, que a gente se diverte com os amigos. (Fernanda, 6 anos) É uma coisa de brincar, de se divertir, pega-pega e esconde-esconde. (Yuri, 6 anos) Eu gosto de muitas, e de correr. (Maria, 6 anos) Brincadeira é para brincar, se divertir. Algumas coisas a gente aprende, tipo, já que a gente tá jogando futebol a gente pode fazer gol, aprende como que é o goleiro, que ele pode usar luva para não machucar a mão. (Noah, 6 anos) Significa atividades e brincar bastante. (Alicia, 6 anos) Pega-pega, esconde-esconde e eu vejo com meus olhinhos. (Vinicius, 5 anos) (Bruno, 6 anos) É uma coisa pra gente brincar, se divertir e criar brincadeiras, como eu já criei uma, uma vez no parque. Eu mexia minha mão e quando eu mexia, o pessoal tinha que fazer. (Gabriela, 6 anos) Brincar. Fazer com o boneco. Meu pai falou isso. (Bianca, 6 anos)</p>
Brinquedo
<p>É tipo a Barbie, que usa pra brincar de casinha e que ela é minha filha. (Eduarda, x anos) Homem aranha. (- Por que homem aranha?) Porque eu tenho vários lá em casa. (Théo, 5 anos) Um pega-pega que a gente pega a pessoa e deixa ela na prisão, aí o outro amigo tem que salvar. (Fernanda, 6 anos) Brinquedo de dragão! (Yuri, 6 anos) Barbie. (Maria, 6 anos) Brinquedo é pra gente brincar, eu gosto do brinquedo do dinossauro. (Noah, 6 anos) Uma coisa bem importante, quando estou em casa e meu irmão está em outro lugar, as minhas bonecas significam muito para mim, elas brincam comigo, elas falam e eu brinco de mamãe e filhinha. (Alicia, 6 anos) É aquela <i>Nerf</i>*, eu tenho uma de dinossauro que tem um rabo de pedra, ela é toda verde. (Vinicius, 5 anos) [Pegou dois objetos e mostrou] Isso é brinquedo, eu acho bem legal. Eu queria muito brincar. (Bruno, 6 anos) Uma coisa pra gente brincar. (Gabriela, 6 anos) [Apontou para uma boneca] Boneca. (Bianca, 6 anos)</p>

Jogo
<p>É um brinquedo. (Eduarda, 5 anos)</p> <p>Jogo da memória. (- <i>Por que jogo da memória?</i>) Eu tenho vários lá em casa. (Théo, 6 anos)</p> <p>A gente pode brincar, se divertir, chamar um amigo. (Fernanda, 6 anos)</p> <p>Jogo é de jogar, tipo videogame. Sabia que eu já joguei o jogo ROBLOX? (Yuri, 6 anos)</p> <p>Gosto muito de jogo que tem revista com bonequinhas, aí tem adesivos de roupa, véus, buquês, bastante coisas que aí cola na boneca, é muito legal. (Maria, 6 anos)</p> <p>Jogos de brinquedos ou de verdade? (- <i>Qual você prefere?</i>) Basquete é um jogo de verdade, a gente usa as mãos para picar a bola no chão e depois joga na cesta. (Noah, 6 anos)</p> <p>Hum, o do come-come. (Alicia, 6 anos)</p> <p>Meu jogo preferido é jogo da memória. (Vinicius, 5 anos)</p> <p>Jogo de futebol. Adoro futebol, faço futebol com meu papai. (Bruno, 6 anos)</p> <p>Uma coisa pra gente jogar. (Gabriela, 6 anos)</p> <p>Pode ser qualquer jogo, mas o que eu mais conheço até hoje é jogo da memória. (Bianca, 6 anos)</p>

Fonte: Vicente; Figueiredo; Duek (2023).

Em relação ao quadro 5, observa-se que os termos brincadeira, brinquedo e jogo aparecem relacionados entre si na fala das crianças, tal como apontado por Kishimoto (2007). Nesse sentido, a brincadeira aparece como algo menos estruturado estando ligada, especialmente, à diversão em que as crianças citam diferentes tipos de brincadeira, em geral, brincadeiras tradicionais. Por sua vez, o brinquedo é associado ao brincar, sendo definido como o objeto utilizado na brincadeira, sendo mencionado os brinquedos preferidos. Por fim, o jogo traz relações mais ligadas às tecnologias, por meio de jogos eletrônicos e também aos jogos clássicos, tal como o jogo da memória que foi bastante citado.

Considerando a expressão das crianças por meio da fala, Richter e Vaz (2010) apontam a estreita relação da Educação Infantil com a linguagem corporal proposta pela Educação Física, de modo que se torna relevante que esse componente curricular procure se apropriar da cultura lúdica infantil por meio do “brincar”, enquanto a forma com que as crianças exploram e estabelecem as suas relações com o mundo, com as outras pessoas e com elas mesmas.

PLANEJAMENTO E APLICABILIDADE DO “CORPONÁRIO”: Algumas reflexões e sugestões

A partir desse momento, serão apresentados alguns aspectos pertinentes ao processo de entrevista com as crianças, o qual se mostrou desafiador. No intuito de auxiliar e incentivar outros(as) professores(as) a reapplicarem este instrumento, são tecidas algumas sugestões, fruto das reflexões vivenciadas ao longo de todo o caminho trilhado na elaboração, aplicação e análise das informações.

Processo de seleção dos termos para a entrevista e posterior construção do dicionário: por um lado, houve um cuidado para que não fosse um número excessivo de termos para as crianças definirem, evitando tornar-se demorado o tempo de aplicação do instrumento, causar desinteresse nas respostas e, conseqüentemente,

descontinuidade na participação; por outro lado, havia a preocupação quanto aos termos selecionados, de modo que fosse representativo do objetivo/papel da Educação Física no contexto educacional. Sendo assim, neste Dicionário em questão foram listados 14 termos, seguindo as orientações metodológicas presentes em Figueiredo (2019).

Obstáculos referentes aos dias e horários disponíveis para a conversa com as crianças: tendo em vista que o processo foi realizado, exclusivamente, nos momentos de Educação Física, sendo disponibilizados apenas 50 minutos para em cada dia, isso nos levou a refletir sobre os desafios do professor de Educação Física em se aproximar dos(as) professores(as) das demais áreas de conhecimento, no contexto da Educação Infantil, para a concretização de trabalhos coletivos e projetos integradores. De acordo com Mello *et al.* (2018), estes aspectos podem ser justificados pela falta de momentos formais que viabilizem o planejamento conjunto das propostas pedagógicas, assim como as crenças comumente enraizadas pelos(as) professores(as) das outras áreas acerca do papel da Educação Física na Educação Infantil. Logo, julga-se necessário, a existência de um projeto institucional que favoreça o diálogo e o trabalho colaborativo, articulando as diferentes áreas do conhecimento.

Disponibilização (ou não) de objetos e brinquedos para as crianças durante as entrevistas: no primeiro dia de coleta foram expostos alguns brinquedos sobre a mesa, tais como blocos de encaixe, bonecas e carrinhos, para que as crianças se sentissem mais à vontade de estarem no lugar onde foram realizadas as entrevistas. Porém, estes brinquedos acabaram distraíndo-as. Por este motivo, houve uma mudança de estratégia, onde foram guardados em outro local da sala, com o intuito de favorecer que as crianças se concentrassem no diálogo com o pesquisador e não no ambiente ao seu redor.

Desafios na comunicação entre o(a) pesquisador(a) e as crianças e vice-versa: em diferentes momentos, as crianças se dispersavam; verbalizavam que estavam cansadas; questionavam se estava finalizando; definiam os termos por meio dos verbos de ação, que também eram, na sua maioria, respostas curtas, ex: dançar, mexer, andar, brincar. Nestes momentos, os pesquisadores se viram no desafio de criar estratégias de mediação para a continuidade e concretização das entrevistas, buscando construir um ambiente descontraído e de estímulo ao diálogo, a fim de estabelecer uma relação de equilíbrio com as crianças (Spinelli, 2012). Isso possibilitou otimizar a comunicação, a mediação e a condução da coleta de informações.

Motivação das crianças para a participação: embora diversas crianças se interessaram em participar, inclusive solicitando para serem chamadas e indicando amigas e amigos, outras não demonstravam o mesmo nível de

interesse ou foi diminuindo ao longo do processo. Um dos fatores está atrelado ao processo ser realizado no momento da Educação Física, que pode se mostrar mais atrativo que uma conversa em outro local. Outro fator é a desmotivação relacionada ao tempo se prolongar, pois, embora tenha durado em torno de 10 a 15 minutos, para as crianças este tempo pode ter outra representatividade. Diante deste desafio, é importante um planejamento prévio para que, nestes casos específicos, a entrevista seja realizada em dois momentos, a fim de não se tornar cansativa para as crianças e não causar demasiada perda de foco, prezando pela manutenção em representar um momento prazeroso e acolhedor a sua participação no estudo.

Registro dos termos descritos: este obstáculo pode ser exemplificado por um momento em que o computador utilizado por um dos entrevistadores apresentou um mau funcionamento e reiniciou o sistema, inviabilizando a continuidade das anotações, as quais passaram a ser realizadas no caderno até se restabelecer. Nessa perspectiva, refletiu-se que o ideal seria ter solicitado, junto à autorização das entrevistas, o consentimento para gravações, de modo que as mesmas ajudariam a não perder detalhes, retomar e confirmar a tonalidade de fala, otimizando a relatar fidedignamente a descrição textual e a intensidade de expressão da criança. No caso de possibilidade de gravação em vídeo, poderia favorecer o pesquisador a relembrar gestos corporais e expressões, não deixando passar despercebido, durante a coleta de informações, detalhes que podem ser essenciais para atingir os objetivos propostos do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência teve como objetivo conhecer a visão de um grupo de crianças acerca da Educação Física na Educação Infantil, com base na definição de palavras, constituindo o “*Corponário*”. De acordo com os principais temas abordados, foi possível perceber que os ambientes externos da instituição como o parquinho é atrelado, especialmente, ao brincar, ao se divertir e ao se movimentar, enquanto a sala de aula é associada ao estudar e ao aprender, com uma incidência menor do brincar. Nota-se, assim, uma dicotomia entre os aspectos motores e cognitivos referentes aos ambientes do contexto escolar.

Quanto aos conteúdos da Educação Física, as respostas trouxeram a visão do fazer e do movimentar-se, aparecendo como um espaço que proporciona a ação. Além disso, as crianças tendem a associar esses conteúdos a determinadas modalidades esportivas que estão presentes no seu cotidiano e, até mesmo, àquelas que consideram que não devem ser vivenciadas pela Educação Física na Educação Infantil, como as lutas.

Por sua vez, referente ao bloco corpo e movimento, as crianças demonstraram maior dificuldade ao tentarem definir o corpo, fazendo uso de gestos em detrimento da oralidade. Em relação ao movimento, expressões ligadas à ação e à dimensão procedimental estiveram mais evidenciadas, trazendo vivências da Educação Física para demonstrá-lo. Esses achados podem evidenciar uma lacuna sobre os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na Educação Física Infantil e os conteúdos que vêm sendo abordados.

De um modo especial, as crianças entendem que a Educação Física como um espaço libertador, onde as atividades propostas trazem alegria e possibilidade de expressão, e o professor se torna uma figura ímpar na instituição ao possibilitar um ambiente desafiador e criativo quem que a cultura corporal aparece como principal aspecto nos momentos de Educação Física.

Por fim, em relação à cultura lúdica, percebe-se que as crianças fizeram uso de brincadeiras tradicionais, bem como de brinquedos, para fazer as associações, sendo este muitas vezes, pessoal. Ao trazer novamente as brincadeiras clássicas, quando estas estão voltadas à palavra jogo, elas reaparecem, criando assim possibilidades de uni-las à tecnologia.

No tocante à realização de pesquisa com crianças, nota-se que é um processo delicado, onde pode seguir entre algo muito proveitoso ou, em contrapartida, conforme conduzida, pode-se fugir do foco e do objetivo do estudo. Porém, se conseguirmos definir uma boa relação com a criança, nos dando assim uma liberdade para chamá-las novamente para a proposta, é possível despertar o interesse e a motivação para a continuidade, oportunizando uma coleta de informações bem sucedida, que atenda aos objetivos previamente traçados.

Diante desse motivo em específico, sugere-se um período de observação ativo, buscando aprofundar-se no contexto do momento de Educação Física, conhecendo o que cada criança se interessa e suas motivações, criando uma relação de proximidade e confiança com a mesma. Além disso, pode-se indicar que, desde o primeiro momento, se defina um cronograma longo, no qual esteja previsto algumas situações de imprevisibilidade, como: criança faltando no dia da coleta; feriados; saída de campo marcada para o dia da entrevista; troca de grupo que será realizado o estudo; etc.

Como sugestão para estudos futuros, vale ressaltar que há muitas possibilidades de trabalhos como este aqui apresentado, onde pode-se investigar diferentes termos conforme os objetivos pretendidos na pesquisa, em diversas faixas etárias, com diferentes públicos e realidades.

A pesquisa com crianças é fundamental para não as enxergarmos como apenas pessoas pequenas, que não têm compreensão ou conhecimentos acerca de diversos assuntos, mas sim, nos dando a possibilidade de compreender a visão

diferente de pessoas que conseguem extrair diferentes percepções de situações do cotidiano. Onde algo que para um adulto é um simples objeto, para as crianças aquilo pode ser uma porta mágica capaz de abrir a imaginação e permitir infinitas possibilidades. Afinal, cada criança tem uma vivência diferente, o que traz diferentes saberes e experiências.

Ao se valorizar a perspectiva das crianças sobre os termos investigados, pôde-se constatar a relevância das informações advindas e suas contribuições para a Educação Física Infantil, demonstrando a necessidade e a importância de elaboração de novos instrumentos para pesquisas com crianças, além da adequação dos instrumentos escolhidos conforme as características dos participantes e do contexto investigado. Por fim, tem-se como hipótese que os significados atribuídos pelas crianças poderão servir como subsídio para o trabalho pedagógico do professor de Educação Física na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a hora da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, n. 25, p. 163-173, dez. 2005.
- CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. A. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-69.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.
- FIGUEIREDO, J. P. **Educação para e pela aventura: a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza**. 2019. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FIGUEIREDO, J. P.; MARINHO, A. **Dicionário da criança aventureira**. Maringá: Clube dos Recreadores, 2020.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MELLO, A. da S. *et al.* Educação Física na Educação Infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 15-27, set./dez. 2018.

MELLO, A. da S. *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

OLIVEIRA, C. A. S. **Representações sociais de crianças sobre a Educação Física na escola**. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

OLIVEIRA, J. C. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, jan./mar. 2010.

SPINELLI, C. S. **As metodologias de pesquisa com crianças na escola: o ouvir como tendência**. 2012. 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VARANDA, S. S. **As representações sociais de Educação Física na visão de diferentes atores escolares: alunos, professores e gestores**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

CAPÍTULO 7

LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS DO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO

João Paulo da Silva¹

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis²

Rubens Antônio Gurgel Vieira³

No ano de 2020, uma transformação significativa ocorreu em diversos setores da sociedade, e a educação não foi exceção. A pandemia da Covid-19 impactou toda a população mundial, provocando mudanças drásticas no cotidiano de crianças, alunos, professores e pais, que precisaram adaptar suas rotinas para minimizar os prejuízos educacionais. De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2020), a Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. O contágio ocorre, principalmente, por gotículas respiratórias que entram pela boca, nariz ou olhos em situações de contato próximo (a menos de 1 metro) com pessoas infectadas. A doença se espalhou rapidamente pelo planeta, resultou na morte de mais de sete milhões de pessoas. No Brasil, o número oficial de óbitos no presente momento ultrapassa a marca das 714 mil pessoas (Brasil, 2024).

Diante do alto índice de contágio e mortalidade, tornou-se imprescindível adotar medidas preventivas enquanto uma vacina não estivesse disponível. Entre essas medidas, destacou-se o isolamento social, com o objetivo de preservar vidas, especialmente as de crianças, jovens e profissionais da educação. Nesse cenário, foi necessário desenvolver alternativas e estratégias que possibilitassem

1 Mestrado em Educação, Universidade Federal de Lavras. Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Lavras, Minas Gerais. Email: jotaperural@hotmail.com

2 Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Professor Associado IV da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Email: fabioreis@ufla.br.

3 Doutor em Currículo pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/UNICAMP). Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade de Lavras. UFLA. Email: rubensgurgel@ufla.br.

a continuidade das atividades sociais, incluindo a educação. Assim, surgiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma modalidade adotada com urgência para mitigar os prejuízos causados pela pandemia.

De acordo com Behar (2020), o ERE caracterizou-se pelo distanciamento geográfico entre professores e estudantes, sendo implementado temporariamente em diferentes níveis de ensino por instituições educacionais de todo o mundo. Seu propósito era garantir a continuidade das atividades escolares, mesmo sem a presença física nas salas de aula.

É importante diferenciar o ERE do Ensino a Distância (EAD), que é uma modalidade educacional estruturada e planejada, caracterizada pela separação física ou temporal entre alunos e professores, utilizando tecnologias de informação e comunicação (TICs) para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2010). O ERE, por sua vez, foi uma resposta emergencial e temporária às condições impostas pela pandemia, com o objetivo de minimizar ao máximo as perdas ocasionadas pela suspensão das aulas presenciais.

O isolamento social imposto pela pandemia proporcionou uma experiência inédita para alunos, professores e famílias, trazendo profundas repercussões para o ambiente escolar, que precisou lidar com desafios como a adaptação ao ensino remoto, o aumento das desigualdades educacionais e os impactos emocionais e sociais dessa ruptura no convívio diário. De acordo com Jorge Larossa Bondía (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p. 21). Nesse sentido, a pandemia, mais do que um evento global, foi uma vivência transformadora que mobilizou profundamente as subjetividades de todos os envolvidos no processo educacional. A experiência do isolamento não foi apenas uma adaptação prática, mas um acontecimento que nos interpelou de forma direta, desestabilizando certezas, criando novos sentidos e exigindo a reconstrução de vínculos e formas de ensinar e aprender. Assim, a vivência da pandemia exemplifica como a experiência transcende o simples registro dos fatos e se enraíza no campo das transformações individuais e coletivas.

Com base nessa compreensão, este relato aborda a experiência de lecionar o componente curricular de Educação Física no formato remoto, em um contexto especialmente desafiador: o ensino do conteúdo de lutas. Nosso objetivo é apresentar como se deram esses momentos de ensino, realizados em uma abordagem pouco comum na Educação Física, em um período histórico em que a educação, e especialmente a Educação Física, precisou ser ressignificada.

Essa ressignificação pedagógica foi ainda mais complexa devido à temática das lutas, um conteúdo até então inexplorado no contexto escolar analisado. Esse tema, pouco compreendido por grande parte da comunidade

escolar, tornou-se ainda mais difícil com a chegada da pandemia da Covid-19. Diante disso, emergiu a questão: como trabalhar a unidade temática das lutas em um cenário virtual, marcado por inúmeras limitações?

Os percalços encontrados foram diversos, desde a escolha inicial do tema, que seria desenvolvido presencialmente, até a adaptação para o ambiente remoto. O processo envolveu variáveis como a empolgação e o envolvimento dos estudantes em relação ao tema das lutas, mas também obstáculos, como o acesso às plataformas digitais utilizadas durante as aulas. Foi um período marcado por um verdadeiro turbilhão de acontecimentos simultâneos.

Nesse sentido, o objetivo deste relato de experiência é expor como se deu a transição do ensino dos conteúdos sobre lutas do contexto presencial para o remoto, considerando as circunstâncias impostas pela pandemia. A escolha desse conteúdo justifica-se por sua presença como unidade temática na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cujas orientações são seguidas pela escola em questão. Além disso, o trabalho com as lutas contribuiu para enriquecer a diversidade de conhecimentos experimentados pelos estudantes dos terceiros aos quintos anos do ensino fundamental, possibilitando que vivenciassem, experimentassem e se familiarizassem com práticas corporais associadas a esse tema.

Como referencial teórico, adotamos Bondía (2002), que define a experiência como afetação e transformação, pois nos permite aprender a partir do vivido, em contraste com o saber meramente instrumental, e Pereira (2018), que contribuiu com diversas perspectivas metodológicas acerca do ensino de lutas. Além disso, consideramos outros estudos que abordam os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 à educação, com destaque para a Educação Física escolar.

A metodologia utilizada para o ensino das lutas precisou ser organizada em duas abordagens distintas. A primeira corresponde ao contexto tradicional, que havia sido planejado e iniciado com os alunos no início do ano letivo. Nesse período, foram apresentados conceitos fundamentais, como a diferença entre briga e luta, inimigo e adversário, além de uma introdução à diversidade de lutas existentes, evitando o foco exclusivo em uma única modalidade, como caratê ou judô. Também se utilizou jogos de oposição para proporcionar experiências e vivências relacionadas às práticas corporais de luta.

A segunda abordagem surgiu em função do contexto pandêmico de 2020, que provocou uma mudança significativa na forma de lecionar as aulas de Educação Física, com destaque para o conteúdo das lutas. Essa mudança exigiu a resignificação das práticas pedagógicas, uma vez que as aulas, anteriormente realizadas no 'chão da quadra', passaram a ocorrer em um ambiente virtual. A transição do presencial para o *online* foi motivada pela necessidade de conter a propagação e o contágio do vírus da Covid-19, resultando em um período de isolamento social que impôs desafios inéditos ao processo de ensino e aprendizagem.

A EXPERIÊNCIA DAS LUTAS NA ESCOLA TRADICIONAL

Antes de abordar a inserção das lutas no ambiente escolar, é fundamental destacar que essa temática ainda enfrenta certa resistência por parte de algumas pessoas. Isso se deve, em grande parte, à associação equivocada entre lutas e violência. De acordo com Hamilton Carlos de Lima Junior e Sérgio Roberto Chaves Junior, “cabe aos professores de Educação Física desmistificar tais representações em suas aulas para que a confusão entre luta e brutalidade seja resolvida” (2011, p. 77). Dessa forma, é responsabilidade dos professores transformar essa percepção, mostrando que o ensino das lutas no contexto escolar não deve ser relacionado à violência. Os autores também destacam que as vivências e realidades em que as pessoas estão inseridas influenciam diretamente essa visão.

Outro desafio identificado é a falta de familiaridade de muitos professores de Educação Física com a temática das lutas. Essa dificuldade pode estar associada à ausência de uma abordagem aprofundada sobre o tema durante a formação inicial dos professores. Muitas vezes, a formação docente não problematiza adequadamente as lutas, o que resulta em insegurança ou receio por parte dos profissionais (Nascimento; Almeida, 2007).

Em algumas situações, no entanto, a experiência prática do professor pode auxiliar na superação desses desafios. Por exemplo, em casos nos quais o professor já possui vivências em lutas, a abordagem desse conteúdo pode se tornar mais conveniente. Isso se aplica àqueles que tiveram formação complementar, como disciplinas específicas, ou experiência direta em modalidades como judô ou jiu-jítsu, por exemplo. Mesmo em situações nas quais a vestimenta poderia ser um ponto de dificuldade, as aulas podem ser conduzidas utilizando-se jogos de oposição, eliminando a necessidade de trajes específicos e tornando o processo mais acessível aos alunos. Foi precisamente o que vivenciamos, nossa experiência prévia colaborou na superação das dificuldades.

Todavia, a falta da experiência não pode ser uma barreira para o ensino de lutas na escola. Elas estão presentes como uma das unidades temáticas do componente curricular da Educação Física juntamente com brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas e danças, ou seja, uma gama bem ampla de experiências corporais que podem ser vivenciadas, experimentadas, desenvolvidas e exploradas nas aulas. De fato, isso acrescenta uma diversidade de movimentos nos quais os alunos poderão conhecer e se identificar regionalmente e culturalmente. Corroborando com o que explicitamos, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BNCC) afirma que as habilidades a serem adquiridas durante a contextualização das lutas são:

(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.

(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais (Brasil, 2017, p. 225).

Nesse contexto, a proposta de trabalhar a temática das lutas no ambiente escolar foi planejada com o objetivo de apresentar aos alunos a maior diversidade possível de estilos de lutas, dentro das condições e possibilidades da escola. Essa abordagem fundamenta-se na justificativa de que as lutas são práticas corporais culturalmente ricas e pedagógicas, sendo pertinentes à formação crítica dos alunos, amparando leituras socioculturais do contexto em que vivem (Neira; Nunes, 2009).

Os conteúdos foram desenvolvidos com turmas do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental, e para iniciar o trabalho, foi realizada uma pergunta inicial para todos os estudantes: **Quais tipos de lutas vocês conhecem ou já praticaram?** Essa indagação visava compreender as experiências e vivências prévias deles com as lutas. As modalidades mais mencionadas foram karatê, jiu-jítsu e capoeira. Mesmo aqueles que nunca haviam praticado lutas citaram essas modalidades, o que pode ser atribuído a referências culturais, como o filme *Karatê Kid*, a popularidade do jiu-jítsu na cidade, já consolidada como parte da cultura local, e a capoeira, que traz elementos da dança e um forte componente ancestral.

Outra pergunta foi realizada: **Qual é a diferença entre luta e briga?** As respostas foram diversas e indicaram certa confusão conceitual. Alguns alunos afirmaram que era a mesma coisa, enquanto outros mencionaram que briga envolvia desentendimentos entre várias pessoas, frequentemente acompanhados de discussões e violência. A maior parte, no entanto, ainda não conseguia diferenciar claramente os dois conceitos. Para promover a reflexão, os alunos foram incentivados a pensar na questão. Após um momento, um aluno respondeu: “Professor, eu acho que briga é igual a gente vê em jogos de futebol, quando tem briga de torcidas, que vale tudo, como pedra, pau etc. E a luta seria como se fosse uma prática combinada entre duas pessoas ou equipes”. Essa definição, ainda que simples, captou bem o essencial da distinção entre os dois conceitos.

Foi então explicado aos alunos que briga é um confronto sem regras, no qual todos saem perdendo, podendo ser agravado por violência excessiva e covardia. Nesse sentido, enfatizou-se que, como seres humanos civilizados,

é essencial resolver os conflitos por intermédio do diálogo. Luta, por sua vez, foi definida como um confronto regulado, em que ninguém pode tirar vantagem indevida sobre o outro. As lutas possuem regras claras, podem ser supervisionadas por um árbitro para garantir seu cumprimento, e ocorrem em locais previamente determinados, como academias, tatames ou dojôs. Além disso, foram ressaltados os valores pedagógicos e culturais das lutas, destacando sua importância enquanto prática educativa no contexto escolar.

Outro ponto abordado nessa aula foi a diferença entre inimigo e adversário. Quando questionados sobre o tema, os alunos não souberam responder nem se arriscaram em definições mais simples. Foi então explicado que o inimigo pode ser entendido como alguém que não interage de forma amigável ou positiva, nutrindo antipatia ou desinteresse, com ou sem motivo. Já o adversário, mesmo após uma luta, seja qual for o resultado, mantém uma relação de respeito e cordialidade, evidenciada por gestos como o cumprimento antes e depois do confronto. Foi destacado que adversários podem ser amigos e que a amizade não é comprometida pelo enfrentamento em uma luta. Reflexões como essas são essenciais para que os alunos compreendam as práticas corporais, especialmente no caso das lutas, e os valores que elas podem transmitir.

Nos encontros subsequentes, foram introduzidos os jogos de oposição como atividade prática. Exemplos como queda de braço e “quem pisca primeiro” foram apresentados, destacando que essas atividades simples podem ser utilizadas como jogos, estabelecendo uma relação direta com as lutas. Também foi enfatizado que essas práticas podem ser realizadas em diferentes ambientes, como em casa ou em momentos de lazer.

Nas aulas seguintes, abordaram-se os diferentes tipos de lutas existentes e suas classificações, considerando o tipo de contato: contato contínuo, contato intermitente, contato por implemento fixo, contato por implemento de lançamento e contatos mistos. Como introdução, foi questionado aos alunos o que seria uma luta de contato contínuo. Alguns exemplos foram mencionados, como o judô e o jiu-jítsu, lutas já conhecidas pelos estudantes. Conforme Pereira (2018, p. 67), “as lutas de contato contínuo serão desenvolvidas por meio dos jogos de oposição elaborados para ampliar habilidades como desequilibrar, derrubar, projetar, rolar, cair, agarrar, fixar, excluir, na busca de um objetivo tático delimitado pelas regras”.

Na época, a escola dispunha de algumas placas de tatame, recurso essencial à segurança dos alunos durante as atividades e para garantir condições adequadas às aulas. Apesar disso, as práticas realizadas não incluíram o judô e o jiu-jítsu propriamente ditos, mas sim atividades que mantinham o contato contínuo, alinhadas ao tipo de luta em desenvolvimento naquele momento.

Durante as aulas, foi constantemente enfatizada a importância do cumprimento das regras previamente estabelecidas e compreendidas por todos os envolvidos. Como afirma Pereira (2018), “as regras vão determinar se um lutador deve imobilizar o outro e se isso pode ser feito com o uso de braços e pernas, por exemplo” (Pereira, 2018, p. 67).

Outra atividade utilizada foi o “empurra-empurra”, descrito como uma prática em que “os educandos, de pé, posicionam-se frente a frente, com as mãos dadas ou apoiadas nos ombros um do outro, e tentam desequilibrar o adversário empurrando-o para trás. O primeiro a perder o equilíbrio é derrotado” (Pereira, 2018, p. 72). Posteriormente, essa atividade foi adaptada, sendo realizada com os alunos de joelhos no chão e de mãos dadas, tendo como objetivo levar o adversário ao chão de forma segura. Nesse contexto, o uso dos tatames foi essencial para evitar lesões, garantindo a segurança e a confiança dos participantes.

A introdução das lutas nas aulas de Educação Física foi muito bem recebida pelos alunos, que demonstraram grande entusiasmo e motivação para as intervenções seguintes. Contudo, essa expectativa foi interrompida pela chegada da pandemia da Covid-19, que levou à suspensão das aulas presenciais em todo o país. A necessidade de distanciamento social afetou não apenas essa escola, mas todas as instituições educacionais, com uma paralisação abrupta das atividades.

A TRANSFORMADORA EXPERIÊNCIA DAS LUTAS NA TRANSIÇÃO PARA O AMBIENTE VIRTUAL

Inicialmente, acreditava-se que a suspensão seria breve, mas a situação prolongou-se por meses, sem previsão de retorno por parte das autoridades de saúde e das secretarias de educação. Enquanto algumas escolas particulares adaptaram rapidamente seus conteúdos e componentes curriculares para o formato remoto, a rede pública enfrentou mais desafios. No caso da rede municipal, na qual as aulas ocorriam, os avanços foram lentos: as atividades foram suspensas em março de 2020, e apenas em junho começaram os treinamentos para o uso de plataformas virtuais. A partir disso, passou-se a implementar ferramentas digitais para viabilizar aulas, chamadas de vídeo e interações entre professores e alunos.

Apesar de, naquele momento, já termos quase quatro meses afastados da escola, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) iniciou-se, em nossa avaliação, de maneira inadequada. Isso ocorreu, sobretudo, pela ausência de uma garantia de acesso à internet para todos os alunos, o que inviabilizou a plena interação no processo. Esse foi um dos principais desafios enfrentados, evidenciando as desigualdades em um mundo que se apresenta como tecnológico, mas onde

nem todos possuem acesso a dispositivos como computadores, tablets ou celulares.

Além disso, muitas famílias enfrentaram barreiras adicionais. Em alguns casos, pais ou responsáveis que desempenhavam trabalhos essenciais precisavam levar consigo os únicos dispositivos disponíveis na casa, impossibilitando que as crianças participassem das aulas síncronas. Dessa forma, apenas aqueles que dispunham dos recursos necessários puderam continuar em contato com o ensino, enquanto os demais foram excluídos desse processo. Essa realidade encontra respaldo nas análises de Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), que destacam as vantagens segundo as quais os alunos com acesso a dispositivos tecnológicos possuem em relação aos outros. As autoras explicam que:

É inegável que o ensino virtual durante à pandemia traz benefícios aos estudantes que têm acesso, pois propicia a manutenção da rotina e estimula a continuidade do processo de aprendizagem. A questão é que nem todos os alunos possuem acesso aos aparatos necessários para acessarem aos conteúdos on-line (Cardoso, Ferreira e Barbosa, 2020, p. 42).

Essa limitação impactou diretamente a participação nas aulas síncronas, que dependiam da conectividade. Sem a oferta de recursos como conexão de internet e aparelhos adequados, não era possível exigir a presença dos estudantes nesses momentos.

Diante desse contexto, foi necessário buscar alternativas para adaptação e otimização das aulas. Na disciplina de Educação Física, optou-se por agrupar turmas durante os encontros virtuais. Por exemplo, em vez de ministrar aulas separadas para quatro turmas de terceiros anos, reunimos todos os alunos em uma única aula. O mesmo foi feito com os quartos e quintos anos. Essa estratégia permitiu lidar com a realidade de baixa adesão, já que, no ambiente virtual, a superlotação não era um problema. Assim, juntar as turmas possibilitou alcançar um maior número de participantes em cada encontro.

Uma vez superado esses primeiros passos, nos questionamos: como trabalhar a temática das lutas no contexto remoto? Quando a transição do ensino presencial para o remoto ocorreu, tínhamos autonomia para modificar a temática, considerando as circunstâncias pandêmicas que enfrentávamos. No entanto, optamos pelo desafio de buscar uma forma de ressignificar o conteúdo das lutas, adaptando-o para a nova realidade. O que antes era abordado como jogo de oposição passou a ser representado de uma maneira diferente.

No primeiro encontro virtual, apresentamos aos alunos, por meio de vídeos e imagens, algumas lutas e suas representações, destacando modalidades que envolvem formas de exibição, como o kata no karatê e o kati no kung fu. Além disso, relacionamos essas lutas com filmes e desenhos animados que os

alunos já haviam assistido, como as versões mais antigas e atuais de “Karate Kid” e o desenho “Kung Fu Panda”, que foram frequentemente mencionados. Isso evidenciou como as lutas estavam presentes no cotidiano deles, mesmo que de forma abstrata.

Figuras 1 e 2: imagens da interação das crianças com os vídeos de demonstração do kata do karatê e do kati do kung fu.



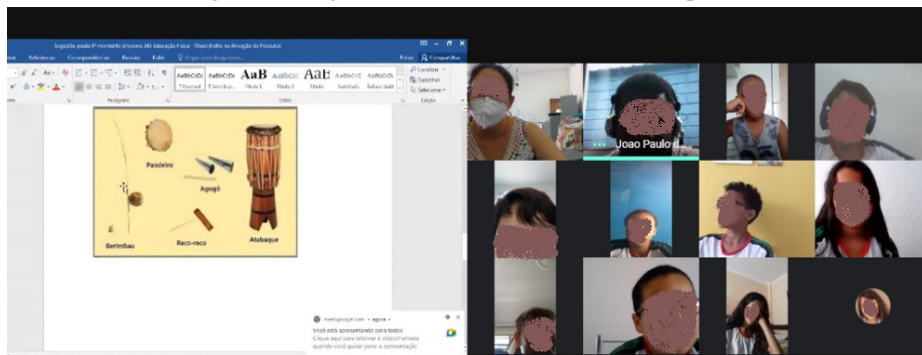
Fonte: acervo dos autores

Nos encontros síncronos seguintes, e como atividade para casa, pedimos aos alunos que fizessem um vídeo de um minuto demonstrando o que haviam percebido nos vídeos sobre o karatê e o kung fu, e os postassem na plataforma. A maioria dos alunos se envolveu e criou o seu próprio kata ou kati, ou seja, apresentaram o que conseguiram entender e perceber sobre essas duas manifestações de luta.

No encontro seguinte, iniciamos a abordagem da capoeira, considerada uma luta brasileira na qual os escravizados utilizavam para se defender, além de todo o contexto cultural e de dança que a envolve. Quase todos os alunos já conheciam ou já tinham ouvido falar da capoeira, e alguns até haviam praticado. Ao falar sobre a capoeira, além de exibir alguns vídeos, mostramos imagens de instrumentos usados na roda de capoeira e seus nomes, como pandeiro, caxixi, agogô e, claro, o berimbau, o mais famoso de todos.

Como atividade prática, pedimos para que desenhassem dois círculos no chão de suas casas com um giz e colocassem uma garrafa ou outro objeto que possibilitasse trabalhar a ginga da capoeira. Eles deveriam alternar os pés, colocando-os ora em um círculo, ora no outro, e também passar uma perna por cima do objeto, ora uma, ora outra, de modo a trabalhar a movimentação característica da capoeira. Para a atividade de casa, solicitamos que criassem movimentos da capoeira, como viram nos vídeos.

Figura 3: imagem dos instrumentos usados na capoeira



Fonte: acervo do autor

Outro vídeo abordado durante os momentos síncronos foi o da arte ninja, o ninjutsu, um tema que muitos alunos haviam mencionado ainda nas aulas presenciais, quando ficou combinado que trataríamos do assunto nas aulas futuras. Perguntei a eles se conheciam o ninjutsu, o que achavam dessa arte e de onde conheciam essa prática. A maioria, que já conhecia, mencionou o anime “Naruto”. Indaguei também se haviam outros desenhos, filmes ou animes com ninjas que conheciam, e alguns citaram a clássica série das “Tartarugas Ninjas”, que teve várias versões. Contextualizei o fato de que lutas e artes marciais, como o ninjutsu, estão presentes em nosso cotidiano, mesmo sem praticarmos, sendo retratadas em filmes, seriados, animes, mangás e desenhos — um ponto que despertava o interesse deles, pois eram grandes fãs desse universo.

Além de apresentar os mais variados tipos de lutas, igualmente buscamos aproximá-los da prática por meio de jogos de oposição. No encontro seguinte, a proposta foi realizar um jogo de oposição com um membro da família. Os alunos poderiam escolher atividades que já havíamos praticado durante as aulas presenciais ou optar por outros tipos de jogos de oposição. Exemplos de jogos sugeridos foram queda de braço, luta de dedão, a bola é minha e luta de prendedor, entre outros. Vale destacar que, durante os encontros síncronos, a maioria dos alunos estava acompanhada por um familiar, que ajudava na participação e no acesso à plataforma online.

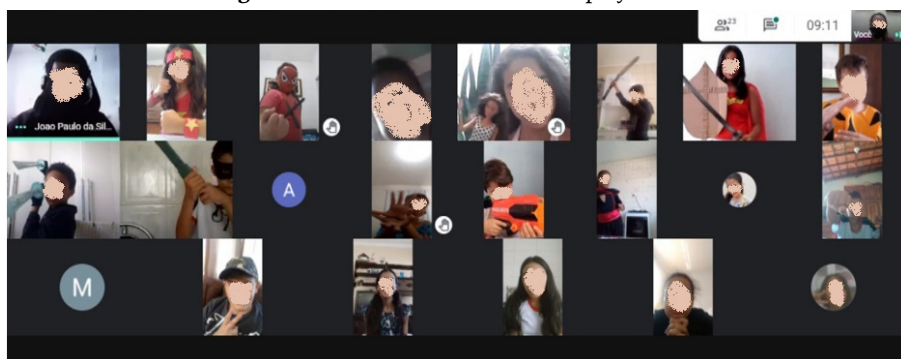
Para o próximo encontro, combinei com os alunos que faríamos o encerramento da temática das lutas com uma atividade de cosplay. Pereira (2018) define cosplay como a prática de se vestir de personagens favoritos de filmes, séries de TV, jogos de vídeo game e animes, e participar de eventos de cultura “geek”. No caso, realizamos um “cosplay online”, como eu intitulei. Solicitei que, quem tivesse condições, se fantasiaria de algum personagem que utilizasse lutas para defender a humanidade. Aqueles que não possuísem fantasia poderiam criar algo

relacionado ou até participar com outra vestimenta, sem se preocupar em seguir o tema das lutas.

Observamos muita criatividade por parte dos alunos, que confeccionaram espadas, estrelas ninja, máscaras e escudos. O professor, por exemplo, se fantasiou de Ninja com uma espada emprestada de um amigo. O encerramento com cosplay foi o momento em que vimos os alunos mais animados e envolvidos. Demos liberdade para que contassem a história por trás de suas fantasias, especialmente as que haviam criado.

Surgiram diversas fantasias de super-heróis e heroínas, como Homem-Aranha, Mulher Maravilha, Zorro, além de ninjas, como a minha fantasia, e outras invenções criativas dos alunos com acessórios que eles mesmos criaram.

Figuras 4 e 5: Encerramento do Cosplay online



Fonte: acervo do autor

Finalizamos este relato sobre a experiência de ensinar a temática das lutas para os alunos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental, que começou de forma tradicional, presencialmente na escola, mas foi adaptada para o ensino *online* e síncrono devido à pandemia de covid-19, exigindo uma grande mudança na abordagem do componente curricular de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do ensino das lutas no contexto escolar foi fundamental para que essa temática fosse valorizada e compreendida de forma positiva tanto pelos alunos quanto pelas famílias. A modalidade síncrona das aulas permitiu as famílias, que sempre foram participativas, observassem as dinâmicas e até se envolvessem ativamente nos “encontros”, o que se configurou como uma grande potencialidade.

A transição do ensino presencial para o remoto, especialmente no ensino de lutas, representou um desafio considerável. Esse é um tema que, por vezes,

gera certo conflito, sendo frequentemente associado à violência. No entanto, essa mudança de formato possibilitou um processo de esclarecimento e de desmistificação do conteúdo, permitindo uma compreensão mais ampla sobre as lutas, além de suas conotações de agressividade.

Para que o ensino das lutas fosse eficaz no formato remoto, utilizamos diversos vídeos, permitindo que os alunos visualizassem os movimentos e conceitos de forma prática. Por meio dessa metodologia, foi possível trazer o universo das lutas para o ambiente digital, proporcionando aos alunos a oportunidade de conhecer e vivenciar, mesmo que de maneira distinta do tradicional, a experiência com as lutas.

Encerrando este relato de experiência, podemos afirmar que o ensino das lutas para os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental foi um processo de adaptação e ressignificação. A mudança brusca no formato de ensino — de presencial para remoto, ou síncrono — exigiu de nós, professores, um grande esforço para adaptar as práticas pedagógicas ao contexto da pandemia de Covid-19, que impôs o distanciamento social. A educação, por si só, já é um desafio constante, e a transição para o ensino remoto intensificou ainda mais essa empreitada, pela falta do contato e da interação típicos das aulas presenciais. Por isso, é fundamental que, como educadores, estejamos cada vez mais preparados para os desafios e dificuldades que surgem em nossa trajetória.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. *Jornal da Universidade*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> acesso em 11 de outubro 2024.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntasfrequentees-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-adistancia>: acesso em 22 de outubro de 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html# : acesso 20 de novembro de 2024.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

DE MATOS, José Arlen Beltrão et al. A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Conexões**, v. 13, n. 2, p. 117-135, 2015.

DE LIMA JUNIOR, Hamilton Carlos; JUNIOR, Sergio Roberto Chaves. Possibilidades das lutas como conteúdo na educação física escolar: o confronto em uma abordagem pedagógica com alunos de 6ª série em um colégio estadual do município de Guarapuava-PR. **Cadernos de formação RBCE**, v. 2, n. 1, 2011.

NASCIMENTO, P. R. B. do; ALMEIDA, L. de. A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 91–110, 2008.

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

Organização Pan-Americana da Saúde: Opas/Oms <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em: 11 de outubro 2024.

PEREIRA, Álex Sousa. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na educação física do ensino fundamental e ensino médio**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

CAPÍTULO 8

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE ENSINO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO DE PANDEMIA

Juliano Batista Romualdo¹

Raoni Perrucci Toledo Machado²

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física, me deparei com um conjunto de possibilidades fundamentadas em preceitos científicos e metodológicos, que me proporcionaram pensar em desenvolver este relato. Tive a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica da Educação Física durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, cujo objetivo é permitir aos estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura, estabelecer uma relação com a realidade do trabalho docente nas escolas públicas da Educação Básica, tanto municipais quanto estaduais (MEC, 2023).

Neste período entre 2018 e 2019, pude compreender as concepções críticas a respeito da profissão docente e o real objetivo do professor de Educação Física. Vivenciei e apreendi os principais conceitos epistemológicos relacionados à práxis pedagógica e as abordagens críticas da disciplina no ambiente escolar.

Na segunda metade do curso, ingressei no Programa Residência Pedagógica - RP, que objetiva oferecer espaço aos estudantes dos anos finais dos cursos de licenciatura a oportunidade de aprofundamento acerca dos processos pedagógicos nas escolas (MEC, 2023). Nesta etapa, iniciada em agosto de 2020, no período da pandemia de Covid-19, pude experienciar de forma aprofundada, os processos pedagógicos educacionais do ambiente escolar através da elaboração, planejamentos e regências de aulas desenvolvendo a capacidade crítica, ancorado no modelo da Base Nacional Curricular Comum – BNCC,

1 Mestre em Ciências e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras.
E-mail: julianobatistarj@gmail.com.

2 Professor Doutor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras.
E-mail: raoni@ufla.br.

sendo este o documento oficial, adotado pelo Ministério da Educação a partir de 2018.

Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo é relatar as experiências vivenciadas no PIBID e mais especificamente no programa RP. Ou seja, através do estudo de caso como procedimento metodológico, o relato se debruçará em fatos e acontecimentos ocorridos no período de pandemia. Compartilharei como os processos foram realizados com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal em Lavras, sul de Minas Gerais.

A partir deste fato, apresentarei um arcabouço de ações didático pedagógicas com perspectivas nas abordagens críticas e pós-críticas ancoradas também no multiculturalismo da Educação Física, que foram pautadas no sentido de contribuir para além da melhoria da formação profissional. Mas surge como uma oportunidade de desenvolver planejamentos e planos de aula, fundamentados nestas abordagens pedagógicas críticas e refletir sobre o objetivo de construir conhecimento “produtiva-críticas” onde o professor e o aluno desenvolvam o conhecimento coletivamente, considerando suas realidades (IBID, 2005) além do “saber fazer” das aulas de Educação Física no sentido de reprodução de gestos e movimentos, também presente no conteúdo dos discursos existentes na própria BNCC e nos currículos escolares da Educação Física, que reflete objetivos “mecânico-burocráticas” (IBID, 2005), de apenas de transmissão de saberes.

Este relato, portanto, teve como ponto de partida especificamente, discutir as experiências de formação (cultural, política, humana, social, pedagógica) que foram obtidas com a criação dos planejamentos e das regências nas aulas de Educação Física escolar durante o PIBID e principalmente no Programa Residência Pedagógica, no Departamento de Educação Física, da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

Nas perspectivas das ações e práticas, optou-se como fundamentação teórica científica para o desenvolvimento dessas ações, a escolha das abordagens pedagógicas críticas superadora e construtivista, no sentido que as mesmas, por seus aspectos democráticos, sociais e inclusivos. Sem se valer de outras abordagens críticas ou não críticas como bem propõe Darido (2008). Assim como sob uma perspectiva multicultural, que auxiliaram na mitigação das desigualdades e problemáticas encontradas durante o processo das regências das aulas e no processo formativo profissional durante no período da pandemia de covid-19.

Por se tratar de um período de crise econômica, social e principalmente de saúde, a criação das pedagogias pode refletir diretamente na educação e nos processos de ações e práticas pedagógicas que, na maioria das vezes, ficam estagnadas e não acompanham a evolução social. Em alguns casos são estimuladas

por setores conservadores e alguns detentores do capital a retrocederem, ancorados em pedagogias que, comprovadamente estudadas e pesquisadas, não apresentam diretrizes que contribuam para formação do cidadão crítico e emancipado (Neira, 2018). As pedagogias que buscam esse objetivo apresentam, em suas teorias e nos processos metodológicos, a construção dos discursos, as explicações sobre as práticas sociais e sobre as ações dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação (Coletivo de autores, 1992).

A escolha da proposta teórica científica deste estudo pautou-se nos conceitos de Paulo Freire (1986), que a Educação deve ser libertadora e de viés crítico; que nos ensina que o trabalho docente deve estar intrinsecamente ligado às realidades sociais, onde todos os humanos, meninas e meninos, tenham as mesmas oportunidades e seus corpos sejam vistos como conscientes para seu desenvolvimento; onde as relações de poder, como ideia de força na concepção de Foucault (2010), que separam os sujeitos por gênero, raça, classe social, sejam minimizadas. E na perspectiva histórico crítica de Saviani (2008), que tece uma reflexão crítica e contextualizada sobre política, democracia e sociedade, que se faz presente e necessária no âmbito da Educação e em sua instituição primordial: a Escola - local de atuação dos agentes pedagógicos.

Faz-se oportuno discutir o tema, visto que compreendemos que o Ensino Fundamental é o momento em que as portas se abrem para as propostas de ensino da maioria dos estudantes, de forma ampla e democrática. É o primeiro encontro do estudante com a cidadania. É nessa etapa que surgem muitas questões, dúvidas e problemas, que seguem encravados neste nível de ensino e que são absorvidos pelos estudantes, e muitas vezes não solucionados durante seu processo formativo como cidadão. É que a prática corporal que envolve elementos como cultura, democracia, interação, construção de saberes, objetiva no componente curricular de Educação Física e contribui para a formação do estudante principalmente em um período pandêmico que forçou a todos manter o distanciamento social.

Neste sentido por expressar concepções dialéticas e marxistas ancoradas no discurso da justiça social e das transformações sociais que acompanham essas movimentações presentes em seu tempo e traça um olhar sobre a realidade, além de colaborar para a produção e construção de conhecimentos dos indivíduos, a abordagem critico-superadora foi a escolhida como fundamentação teórica. Nesta abordagem referenciada pela obra Metodologia do Ensino da Educação Física, do Coletivo de Autores (1992) foi definida no Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Educação Física como:

A junção dos conhecimentos e representações, transformadas ao longo do tempo, das práticas corporais que adotam um caráter tanto utilitário, se relacionando diretamente à realidade objetiva com suas exigências de sobrevivência, adaptação ao meio, produção de bens, resolução de problemas, sendo conceitualmente mais próximas ao trabalho; quanto lúdico, realizadas com fim em si mesmas, por prazer e divertimento, e de certo modo diferenciada do trabalho (Brasil, 1998, p. 114).

Com o avanço das políticas educacionais após a promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida, como Constituição Cidadã, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é criada em 2016 sob muita crítica dos setores educacionais e em um momento da política nacional de controvérsia (Neira, 2018). O autor se apoia na perspectiva de que o documento por ter sido apoiado por setores conservadores, neoliberais e empresariais da educação privada, que tratam a educação como mercadoria, tal como apresentado por Lopes e Macedo (2011), nas palavras do autor o texto apresenta “inconsistências e incoerências”. Contudo, a partir de 2018 passa ser o principal documento de desenvolvimento curricular nacional e insere a Educação Física na Área de Linguagens. Compreende a Educação Física como componente relacionado às práticas sociais, as construções humanas e capacidades expressivas capazes de compreender as manifestações corporais e culturais. E se fundamenta em competências e habilidades ao orientar o currículo às práticas culturais de movimento.

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

No sentido de ressignificar e adaptar o conteúdo na perspectiva do período de pandemia e distanciamento social, porém não interrompendo um processo já construído anteriormente na escola onde este estudo foi realizado, optou-se por desenvolver as unidades temáticas jogos e brincadeiras, danças, esporte na escola, atividades adaptadas e culturais. Em todo esse arcabouço temático buscou-se vivenciar a afetividade no processo de aprendizagem por meio do movimento estimulado pela experiência emocional da criança e das possibilidades de expressão e movimentação de si próprio (Wallon, 1975). Na perspectiva de Saviani (2008), tratou-se da pedagogia histórico-crítica, que surge da necessidade de superar as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas de educação, buscando oferecer aos educadores uma alternativa teórica e metodológica para construir uma prática pedagógica de caráter contra-hegemônico. O intuito dessa relação dialética entre educação e sociedade é defender a apropriação da cultura pelos indivíduos. Trabalhar no sentido de romper com aspectos punitivos, de vigilância, de gênero e com as relações de poder na Educação Física, que na ótica de Foucault (1997) se apresenta como sendo dois dispositivos utilizados pela sociedade para a justificação do poder e para a domesticação dos corpos que compõem o espaço social.

E não menos importante, inserir neste contexto teorias pós- críticas. “Pós” não no sentido de ser contra, mas ir além. Trazer para as discussões questionamentos sobre a racionalidade científica, essencialismo do sujeito, metanarrativas teóricas, teleologia do progresso (Neira, 2018). E o conhecimento como representação e outros marcadores sociais, como por exemplo, estruturalismo, multiculturalismo, a teoria queer e relações étnicas e raciais (Neira, 2011).

OBJETIVO

A Educação Física ensina práticas corporais, como os jogos, brincadeiras, danças e esporte, não apenas para melhorar habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e o desenvolvimento corporal dos alunos. São atribuídos conteúdos teóricos, práticas corporais, culturais e sociais, permitindo uma boa organização na sua vivência cidadã. Sendo assim, o objetivo do estudo relatado neste artigo foi desenvolver ações e práticas pedagógicas adaptadas e desenvolvidas durante a pandemia de covid-19. Especificamente o objetivo foi contribuir para o processo formativo do futuro professor de Educação Física iniciado no PIBID e concluído no programa Residência Pedagógica. As ações e práticas pedagógicas colaboraram para o desenvolvimento de propostas adaptadas ao período de forma crítica e pós-crítica, às atividades propostas ao currículo da Educação Física, relacionando-as com temáticas plurais como as desigualdades, abordagens científicas, diversidade cultural, aspectos sociais não direcionadas ao “saber fazer” como repetição de gestos e movimentos, mas como uma proposta de construção de conhecimento que pode ir além.

MÉTODO

Os procedimentos metodológicos escolhidos foram o estudo de caso e na pesquisa descritiva (Parra e Santos, 2011); por vezes, possui aspectos de pesquisa exploratória (Lakatos e Marconi, 2011) e participante, que tem sido utilizada como prática mitigadora em diversas áreas de estudo que valorizam a percepção dos sujeitos. A metodologia participativa engloba inúmeras tendências e estilos participativos: pesquisa participante, pesquisa-ação, investigação-ação, investigação-militante, entre outras (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998; Martins, Rancura e Oliveira, 2016; Felscher, Ferreira e Folmer, 2017). A metodologia participante, conforme já sugere o nome, implica necessariamente na participação tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos da pesquisa. Este é um de seus principais pressupostos onde “pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes” (Brandão, 1986, p. 21), desta forma, o objeto de estudo passa a ser, a realidade a ser desvelada com a pesquisa. Outro pressuposto refere-se à aplicabilidade da pesquisa, já que se relaciona

com situações reais e mesmo virtualmente pertinente ao período de pandemia e distanciamento social, foi a mais adequada.

O estudo foi realizado com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública, localizada na zona urbana do Município de Lavras, sul de Minas Gerais, durante o período de 2020/2021. A turma do primeiro ano era composta por 28 estudantes oriundos do ensino infantil. As disciplinas ofertadas à turma eram divididas em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Física.

Os materiais utilizados pela escola foram computadores, acesso a internet banda larga, software de comunicação Google meet e sala do professor. Os materiais utilizados pelo bolsista do programa foram notebook, smartfone, software de comunicação Google meet, acesso internet banda larga privada e espaço particular devido as restrições sanitárias, orientadas pela secretaria municipal de saúde.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inserido o arcabouço teórico escolhido ao estudo e a escolha dos métodos, os resultados iniciais foram obtidos baseados na coleta de dados primários como referencial bibliográfico sobre a temática da área e sobre a especificidade pertinente ao que se refere o estudo.

Os processos iniciados em 2018 no PIBID seguiu a ordem definida como consta no organograma abaixo (Figura 1). Tais processos foram necessários para alcançar os objetivos na RP.

Figura 1: Organograma com as principais etapas do planejamento do PIBID.



Fonte: Do autor

Assim como no PIBID que o processo se iniciou com observações, na RP foi necessária a observação participante e imersão ao ambiente virtual escolar, até então novo para todos os presentes na sala virtual, sendo necessário a coleta de anotações pertinentes, comportamento social adaptado a este novo ambiente e as vivências.

Esta etapa caracterizou-se por acompanhar a rotina escolar de forma remota, interação com professores de outros componentes curriculares e reuniões sobre como seriam adaptados os conteúdos dos currículos à forma remota, utilizando como base o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. Os procedimentos metodológicos utilizados foram amplamente debatidos e discutidos como professor orientador e o supervisor professor, bem como seria a didática durante a regência das aulas de Educação Física.

Nas reuniões que antecederam as aulas, foram realizadas a descrição do espaço da escola, do ambiente virtual, do comportamento social frente às dificuldades tecnológicas de comunicação, as interações que ocorreriam de modo virtual com os estudantes e os familiares dos mesmos que os apoiavam durante as aulas, para assim, serem iniciadas as primeiras regências virtuais de aula. Concomitantemente, apoiado pela literatura científica, foram elaborados planejamentos e planos de aulas empregando-se as abordagens epistemológicas escolhidas adaptadas ao contexto remoto.

A partir dessas orientações e esclarecimentos, o principal desafio foi adaptar o conteúdo dos documentos pedagógicos, as teorias aprendidas e discutidas do contexto presencial escolar para o ambiente virtual. As primeiras ações foram buscar na literatura científica estudos e pesquisas recentes no período sobre os primeiros relatos que pudessem auxiliar no desenvolvimento e aplicabilidade das ações e prática pedagógicas adaptadas ao novo cenário remoto no âmbito da Educação Física escolar na pandemia.

Os desafios foram traçar estratégias de ensino e possibilidades que auxiliassem no desenvolvimento das práticas pedagógicas como professor em formação na tentativa de mitigar possíveis prejuízos pedagógicos aos estudantes no componente curricular e principalmente desenvolver o conteúdo curricular sob parâmetros de construção de conhecimento para o além do “saber fazer” da Educação Física. As orientações foram no sentido de desenvolver métodos que fossem além das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

No primeiro semestre as ações foram pautadas na observação das aulas virtuais no estudo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e no desenvolvimento de atividades sob a ótica das abordagens críticas da Educação Física. Outro ponto fundamental foi discutir coletivamente sobre o desenvolvimento do planejamento de trabalho e dos planos de aula recontextualizando o “saber fazer” por como “saber sobre fazer” (Liba, 2012). A sistematização e estruturação de uma

lógica pedagógica levaram ao desenvolvimento das diferentes práticas sociais, culturais e corporais para os estudantes no que concerne a agregar elementos que contribuíram ao processo formativo através das limitações do ambiente virtual, respeitando cada ciclo de ensino.

Em um segundo momento do desenvolvimento das atividades, fomos orientados pelo professor supervisor a elaborar os planos de aula utilizando o modelo proposto pela Secretaria Municipal de Educação. O layout do documento foi orientado a seguir uma fundamentação científica metodológica, uma quantidade determinada de atividades, ao tempo de 35 minutos de aula, atividades adaptadas ao contexto remoto e que fossem realizadas em casa de forma explicativa e ilustrativa sob supervisão e participação dos responsáveis. A esse grupo de atividades foi denominada de PAC – Plano de Atividades em Casa, e especificamente ao ensino infantil “PACei” (Figura 2) para turmas do ensino fundamental I. Tais atividades puderam ser elaboradas pelos residentes, livres de qualquer intervenção prévia da secretaria, mas supervisionada pelo professor supervisor da escola, pela coordenação da escola e pelo coordenador do programa.

Figura 2: “PACei” – Plano de Atividades em Casa e Plano de Atividades em Casa do ensino infantil.



QUERIDA CRIANÇA!

DANDO SEQUÊNCIA AO NOSSO PLANO DE ATIVIDADES EM CASA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PAC-EI. CONTINUAREMOS COM NOSSAS ATIVIDADES DO ENSINO REMOTO.

ESPERAMOS QUE VOCÊS ESTEJAM APROVEITANDO E QUE APROVEITEM CADA VEZ MAIS ESSES MOMENTOS DE MOVIMENTOS, BRINCADEIRAS, APRENDIZADOS E MUITA DIVERSÃO!

COM CARINHO

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - LAVRAS**

SIGA AS ORIENTAÇÕES PARA REALIZAR A SEGUNDA ATIVIDADE PROPOSTA
QUE TAL APRENDERMOS MAIS SOBRE OS LADOS CORPO?



ASSISTA AO VÍDEO ABAIXO PARA APRENDER SOBRE ESQUERDA E DIREITA.
https://www.youtube.com/watch?v=ALeE6_JXVTI&ab_channel=Educalu

Fonte: Ssecretaria Municipal de Educação de Lavras, 2021

O eixo temático dos primeiros PACs e PACeis, foram direcionados à turma do primeiro ano. Compreendeu na busca de recontextualizar a importância da Educação Física enquanto conteúdo curricular, visto que durante as aulas virtuais, os responsáveis em sua maioria acompanhando e auxiliando os estudantes com faixa etária entre seis e sete anos. Além de auxiliá-los com as ferramentas tecnológicas, aproveitamos a oportunidade para mostrar aos responsáveis a importância da Educação Física, principalmente nos dias de isolamento social, de poucas atividades corporais, sociais e culturais.

Durante o processo, foi possível identificar vários pontos que seriam desafios a serem trabalhados. E uma das dificuldades existentes concerne ao debate pós-crítico sobre gênero, justiça social, laicidade e coletividade. Outro desafio, talvez o maior deles, diz respeito à desconstrução e recontextualização da tese de que a Educação Física na escola serve apenas para lazer e diversão, outras vezes, tapando buraco de outros componentes curriculares, ou ainda de caráter punitivo.

Sem perspectivas de volta ao ensino presencial, as aulas remotas seguiram as propostas da BNCC. O primeiro eixo temático foi “Jogos e Brincadeiras” onde buscou-se estratégias que diminuíssem os déficits provocados e aumentados pelo tempo em que as atividades estiveram paralisadas (Raiol et al., 2020). O segundo eixo temático trabalhado foram “Atividades Rítmicas e Danças”, cuja abordagem foi focada em danças regionais, urbanas e atividades culturais e sociais. No período utilizamos os festejos juninos representados pela diversidade cultural da dança nas regiões do Brasil e dos movimentos culturais dos povos indígenas e de matriz africana. O cuidado acerca do tema foi no sentido de focar na cultura corporal e não nos aspectos religiosos do festejo.

Em seguida, foram desenvolvidas as temáticas denominadas de “Esportes nos Jogos Olímpicos”, “Atividades Adaptadas” e “Atividades de Marca” que seguiram a mesma lógica sociocultural. As atividades deste eixo foram elaboradas no sentido de aproveitar a realização dos Jogos Olímpicos de Tóquio iniciado antes do recesso escolar em julho de 2021, e dos Jogos Paraolímpicos realizado em agosto/setembro de 2021. Os planos de aula seguiram uma estrutura pedagógica onde se priorizou a pesquisa, confecção de materiais sobre a temática com os responsáveis e compartilhamento dos resultados através de vídeos e fotos no grupo da turma, criado em um aplicativo de troca de mensagens. Nas “Atividades Adaptadas”, as ações pedagógicas foram desenvolvidas em conexão com Jogos Paraolímpicos. Além de vídeos e explicações sobre a historicidade e definição dos jogos, foi possível desenvolver práticas corporais que trabalhassem os sentidos, a ludicidade, questões sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da imersão tanto do PIBID, como na Residência Pedagógica, além da troca de experiências com o grupo de graduandos em formação do curso de Educação Física, o auxílio dos professores supervisores, contribuiu significativamente para o encorajamento da continuidade acerca da profissão docente e dos futuros desafios a serem enfrentados na sala de aula, mesmo que o período tenha sido de isolamento social.

O período foi propício para ressignificar a escolha profissional e perceber que em períodos de incertezas o papel do docente sempre será importante como um leitor e construtor social. Em uma perspectiva pós-crítica foi possível entender que a recontextualização das pedagogias da Educação Física orientada para além do “saber fazer” e das perspectivas sociais e culturais, são campos de luta contra ideais conservadores, fundamentalistas e neoliberais na educação.

As práticas pedagógicas, neste sentido, são formas de resistência social e cultural de luta e aprendizado nos mais diversos grupos que as produzem. Ou seja, pensar pós-criticamente à formação cidadã compreende na promoção de produção de conhecimento sobre as relações de étnicas, de gênero, de diversidade dos diversos grupos sociais e culturais existentes no Brasil. O período foi propício no sentido de aprofundamento e desenvolvimento da construção de conhecimentos, de trabalhos pedagógicos críticos que permitiram refletir coletivamente e direcionar os estudantes já a partir dos primeiros anos da Educação Básica no ensino fundamental a possibilidade de avançar em sua formação ao interesse para questões sociais e culturais.

Proporcionou compreender as dificuldades que os professores de Educação Física enfrentam no âmbito didático pedagógico e no ambiente de trabalho. Visto que muitas escolas tem escassez de materiais e infraestrutura adequada, o que limita muitas vezes o trabalho. Este aspecto foi bem evidente no contexto do período pandêmico. Não houve um plano de ação dos órgãos municipais que orientassem os professores a se capacitar para utilizar dos recursos tecnológicos, como computadores e conexão de internet de banda larga. Assim, por muitas vezes, coube ao docente à necessidade de adaptar-se com “o que se tem” e inovar constantemente aos processos metodológicos e didáticos (um ponto positivo de aprendizagem) mitigando as perdas pedagógicas de aprendizagem dos estudantes na pandemia.

FINANCIAMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARCELOS SANTOS, E.; MARTINS, M.; SILVEIRA RAMOS, M.; NETO H.; MAZOCCO PANIZ, C. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 1, p. 42-56, 2020.

BNCC. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC**, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 03 de abril, 2023.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-Participar. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.), **Pesquisa Participante**. 6ª Edição, p. 9-16. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FELSCHER, C. D. O.; FERREIRA, A. L. A.; FOLMER, V. Da Pesquisa-Ação á pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. **Experiências em Ensino de Ciências**. V.12, N°.7 2. 2017.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org), **Pesquisa Participante**. 6ª Edição. p. 34-41, São Paulo: Editora Brasiliense. 1997.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade; a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBA, F. R. T. **A relação entre o saber fazer e o saber sobre o fazer no discurso pedagógico oficial da educação física escolar**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOPES A.C.; MACEDO E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez; 2011.

MARTINS, C.; RANCURA, K. G. de O.; OLIVEIRA, H. T. de. As metodologias participativas no processo de elaboração de espaços educadores em zoológicos em uma perspectiva de educação ambiental crítica; The participatory methodologies into the creation of a space-that-educatesat zoos in a critical environmental education perspective. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 307–326, 2016. DOI: 10.14295/remea.v33i1.5373. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5373>. Acesso em: 12 abr. 2023.

- NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.
- NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.
- NEIRA, M. G. **Educação Física: a reflexão e a prática do ensino**. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. bras. ciênc. esporte**; v.40, n.3, p. 215-223, jul.-set. 2018.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo:Cortez, 2008.
- PARRA F., D.; SANTOS, J. A. **Metodologia científica**. Cengage Learning; 1ª edição 2012.
- WALLON, H. Níveis e flutuações do eu. *In*: WALLON, H. **Objetivos e métodos de psicologia**. p.153-171. Lisboa: Estampa. 1975.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPÍTULO 9

COMO DEVE SER PENSADA A OFERTA DE PRÁTICA ESPORTIVA À COMUNIDADE? DA NEUTRALIDADE À CRITICIDADE A PARTIR DA VIVÊNCIA DO PARADESPORTO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS/AM

Vitória Miranda dos Santos¹

Ana Karolina Silva Sena²

Mateus Richard Ribeiro Batista³

Lúcio Fernandes Ferreira⁴

Tathiane Krahenbühl⁵

Lucas Leonardo⁶

-
- 1 Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas. Membro do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPESP/FEFF/UFAM). E-mail: miranda.santos@ufam.edu.br
 - 2 Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas. Discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas. Membro do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPESP/FEFF/UFAM). E-mail: ana.sena@ufam.edu.br
 - 3 Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas. Discente do Programa de Pós-graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH/FEFF/UFAM). E-mail: mateus.ribeiro@ufam.edu.br
 - 4 Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFAM). Professor Permanente do Programa em Rede de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Doutor em Ciências, área de concentração Biodinâmica do Movimento Humano, pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (2013). Mestre em Educação Física, área de concentração Biodinâmica do Movimento Humano, pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (2004). Líder do Grupo de Estudos do Comportamento Motor Humano (LECOMH/FEFF/UFAM). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento Motor (Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação); Pedagogia do Movimento e Educação Inclusiva. E-mail: lucciofer@ufam.edu.br
 - 5 Doutora em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas. Professora Permanente do Programa em Rede de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Co-líder do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPESP/FEFF/UFAM). E-mail: tathiane.krahenbuhl@ufam.edu.br
 - 6 Pai do Matheus, filho de Elianna e Marcio, esposo apaixonado pela Tathiane. Mestre e Doutor em Educação Física e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas. Na Faculdade de Educação

Durante décadas, as escolas funcionaram como ambientes tradicionais que perpetuavam práticas e discursos baseados em um modelo idealizado de aluno. Esse modelo exigia que os estudantes se ajustassem a parâmetros pré-estabelecidos, criando um ambiente excludente e desigual, onde as diferenças eram desvalorizadas e o sucesso escolar era restrito a poucos (Castro; Alves, 2019).

De acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan (2011), as instituições de ensino frequentemente adotam a prática de padronizar os alunos, uniformizando suas identidades. No entanto, o que deveria prevalecer é a desconstrução dessa ideia de uma identidade normativa, respeitando o princípio da individualidade (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013) e promovendo a inclusão que valoriza a diversidade, a heterogeneidade e o pluralismo. Dessa forma, em um conjunto de escola, corpo escolar e comunidade a educação poderia se adequar às necessidades e particularidades de cada aluno, respeitando as diferenças e fomentando um ambiente verdadeiramente inclusivo.

É assim que as escolas devem incorporar em seus projetos políticos-pedagógicos, práticas que valorizem um planejamento flexível, capaz de atender às diversas formas de aprendizagem dos alunos e desempenhando um papel essencial no processo de inclusão. As ações institucionais precisam estar alinhadas e integradas ao trabalho dos professores, garantindo uma abordagem coesa e colaborativa para promover a participação e o sucesso educacional de todos os estudantes.

Com base nesses fatores, Marco Antônio Bettine de Almeida e Gustavo Luis Gutierrez (2009) ressaltam que a prática esportiva atua como um importante instrumento de socialização e transmissão de valores. Além disso, destacam que o esporte, por ser um fenômeno de alcance global, exerce múltiplas influências e carrega uma linguagem universal, capaz de conectar pessoas de diferentes culturas e contextos. Visualiza-se assim que, a educação juntamente com o esporte são ferramentas poderosas em busca de uma sociedade mais justa, reforçando que a integração de diferentes identidades e capacidades é fundamental para a busca do sucesso nesse meio.

Tanto na esfera esportiva quanto no campo educacional, o fortalecimento de valores sociais, morais e éticos é fundamental para o desenvolvimento humano e a formação integral do indivíduo (Hirama; Montagner, 2020). As práticas esportivas, quando centradas no indivíduo, promovem a cooperação, o respeito e a responsabilidade, contribuindo diretamente no amadurecimento

Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas é docente dos cursos de Graduação e do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Co-líder do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPESP/FEFF/UFAM). Estuda o esporte na infância e juventude, desdobrando esforços para investigar a competição esportiva, intervenção ética, moral e pedagógica do/a treinador/a esportivo e modelos de ensino do esporte. E-mail. lucasleonardo@ufam.edu.br

pessoal e social, tornando-se elementos essenciais na formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Dessa maneira, o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2020 a 2022, desempenhou um papel fundamental ao proporcionar a três acadêmicos de Licenciatura em Educação Física a oportunidade de implementar o ensino do paradesporto em uma escola pública em Manaus/AM. Esse programa, ao conectar a teoria com a prática, contribuiu significativamente para a promoção de uma Educação Física mais inclusiva por meio de práticas esportivas. As atividades paradesportivas desenvolvidas não apenas desafiaram o modelo excludente tradicional que grande parte das instituições de ensino ainda obtém, mas também incentivaram a cooperação e a valorização de uma possível diversidade entre os alunos e os desafios que podem ou poderiam ser enfrentados, assim, reforçando o potencial transformador da prática esportiva no ambiente escolar.

Assim, o objetivo central deste trabalho foi evidenciar as contribuições do ensino e da prática do paradesporto no contexto escolar visando identificar como esta experiência impactou a visão de alunos e alunas do ensino médio sobre a oferta de esporte para a comunidade. De modo complementar, buscamos trazer evidências sobre a importância do PIBID como ambiente formativo essencial para romper com práticas educacionais que uniformizam os alunos para, em seu lugar, promover o pluralismo, o respeito à diversidade e a inclusão, consolidando-se como um importante aliado na formação de futuros docentes comprometidos com uma educação mais equitativa e acessível.

PROCESSO DE ENSINO

O relato a seguir apresenta as experiências dos três primeiros autores, na época, acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, que desenvolveram, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma intervenção pedagógica sobre o tema “ensino do paradesporto”. O objetivo foi identificar e demonstrar as contribuições do ensino e da prática do paradesporto em uma escola pública localizada no bairro Zumbi dos Palmares, em Manaus/AM, em relação à forma como o esporte deve ser ofertado para a comunidade.

A intervenção pedagógica partiu da concepção de que prática esportiva deve ser reconhecida como fundamental, portanto, compreendida não apenas como um meio para a promoção da saúde física, mental e social, mas, e sobretudo, como um fim, ou seja, algo que tem valor em si (Korsakas *et al.*, 2021), assim, são necessários esforços para que os benefícios do esporte sejam de fato universais por meio de uma prática esportiva acessível a todos e todas independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

Partindo destes princípios, as aulas foram planejadas para combinar tanto teoria como prática, oferecendo uma visão o mais completa possível do tema. Nas aulas teóricas, os alunos e as alunas aprenderam sobre o conceito de deficiência, explorando o que realmente significa e como isso é visto na sociedade. Também estudaram a história dos Jogos Paralímpicos, entendendo como este evento cresceu e sua importância para os atletas com deficiência. Além disso, conheceram histórias de atletas paralímpicos importantes, entendendo seus desafios e vitórias, o que mostrou como o esporte pode ser uma ferramenta poderosa de superação. Por fim, foram apresentados aos principais tipos de paradesportos praticados ao redor do mundo, entendendo como cada modalidade é adaptada para ser acessível a todos.

As aulas práticas incluíram a introdução aos seguintes paradesportos: Futebol de 5, *Goalball* e Vôlei Sentado. Por meio da prática desses esportes, mostramos aos alunos as possibilidades de adaptação destas modalidades ao contexto escolar. Por exemplo, tanto no Futebol de 5 como no *Goalball*, utilizamos uma bola de futebol comum envolta em um saco plástico como forma de simular o som do guizo presente nas bolas oficiais destes paradesportos. Além disso, improvisamos vendas de olho utilizando panos, permitindo que os alunos experimentassem as condições reais destas modalidades. No vôlei sentado, o trabalho foi realizado de forma colaborativa com os alunos. Após a explicação da modalidade, os alunos, junto com os pibidianos, ajudaram a montar a estrutura do jogo. Utilizamos fitas para demarcar a quadra e as balizas de futsal como suporte para a rede, uma solução criativa já que a escola não possuía postes de voleibol, tornando o acesso a este paradesporto possível no contexto escolar.

Após a realização deste ciclo de aulas, realizamos a análise temática proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006) a partir das respostas dos alunos e alunas sobre a questão: “Como deveria ser pensada a oferta de prática esportiva para a comunidade?”, às quais foram coletadas por meio de um questionário aberto. A análise nos trouxe dois temas principais a serem discutidos: 1) Inclusão universal e acessibilidade no esporte; 2) Experimentação e Empatia na prática esportiva. Para apresentação dos resultados, os alunos e as alunas serão representados e representadas pela letra “A” seguida de um número (A1, A2, A3 etc.) visando a manutenção do anonimato de cada um deles e cada uma delas.

Tema 1. Inclusão Universal e Acessibilidade no Esporte

Este tema reforça a importância de pensar a prática esportiva como uma plataforma para promover a equidade e superar as barreiras que muitas vezes impedem a participação de pessoas com deficiência. A inclusão universal foi um conceito repetidamente mencionado pelos alunos, que sugeriram a criação

de práticas esportivas adaptadas e acessíveis para todos e todas, a partir da compreensão de que cada um de nós possui limitações individuais que precisam ser respeitadas e superadas.

No que tange o a adequação das práticas, A1 relata que “Refletiria para desenvolver uma atividade que fosse acessível e adequada a todos, independentemente do tipo de deficiência”, já A2 destaca que “Adaptaria a atividade para que a pessoa com deficiência pudesse participar no mesmo nível que os demais”.

Conforme aponta Apolônio Abadio do Carmo (2006), é essencial reconhecer que os indivíduos em nossa realidade são distintos, pois carregam uma identidade única (singularidade) que os diferenciam dos demais. No entanto, estes mesmos indivíduos compartilham elementos que os conectam entre si (universalidade). Nesse sentido, o processo educacional escolar deve ser estruturado de modo a equilibrar essa tensão dialética, sem favorecer um aspecto em detrimento do outro.

Com isso, o posicionamento do A1 destaca a importância de planejar atividades esportivas que atendam às diferentes deficiências, garantindo a inclusão de todos. A acessibilidade é vista aqui como um princípio que deve nortear o desenvolvimento de qualquer prática esportiva, sem exceção. Pois o foco principal é assegurar que as estruturas e metodologias sejam acessíveis a todos os participantes criando um ambiente esportivo mais justo, inclusivo e que respeite as singularidades individuais, sem comprometer a universalidade da experiência esportiva.

A2, por sua vez, enfatiza a necessidade de adaptar as atividades esportivas de modo a proporcionar igualdade de condições para todos os participantes. Visualiza-se nesse comentário que para atingir a equidade, é necessário ir além da ideia de inclusão como simples presença no espaço esportivo, afinal, é necessário oferecer as adaptações necessárias para que todos tenham uma participação justa e possam praticar a mesma manifestação esportiva em conjunto.

Ainda, a resposta dada do A3 destaca a experiência pessoal com um familiar com deficiência. Ao relatar que “Desenvolveria um esporte inclusivo para todos, assim como faço com meu irmão que tem uma deficiência”, este aluno mostra a importância das vivências pessoais na promoção da inclusão, mostrando como experiências concretas podem influenciar nas práticas esportivas inclusivas.

Visto que a família representa o primeiro grupo social ao qual o indivíduo pertence, possuindo normas, regras, crenças, valores e papéis inicialmente estabelecidos, esta se configura como a principal mediadora entre o indivíduo e a sociedade, desempenhando um papel fundamental nesse processo de

integração (Bock; Furtado; Teixeira, 1999), logo, a parceria entre família e escola pode ser considerada um fator determinante no processo de inclusão (Silveira; Neves, 2006).

Assim, indica-se que a vivência familiar cria um espaço de aprendizado e adaptação, onde os valores de aceitação e respeito à diversidade são incorporados e aplicados. Nesse contexto, o esporte se torna uma extensão desse ambiente familiar, promovendo a inclusão de forma cultural e prática, além de evidenciar que a inclusão não é apenas uma questão teórica, mas uma prática cotidiana e necessária. Assim, a relevância das experiências pessoais de inclusão pode moldar as formas de acesso às práticas esportivas.

Outra contribuição significativa emergiu ao integrar o aspecto da acessibilidade para todos e diversão nas práticas esportivas. Assim, A4 “Optaria por uma atividade adaptada à deficiência, que fosse divertida e acessível para todos, preferindo uma abordagem mais leve.”

Essa resposta destaca a importância de integrar o componente lúdico à prática esportiva inclusiva. A inclusão de atividades lúdicas nos espaços se destaca como um diferencial positivo para todos os participantes, independentemente de terem ou não algum tipo de deficiência. Jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social dos indivíduos, pois, por meio das práticas esportivas mediadas pela maior ênfase ao jogar, torna-se possível potencializar a construção de conceitos, a plena vivência dos aspectos éticos e morais mediante a relação entre o desejo de jogar e a obediência às regras, além de promover a participação de maneira significativa dos praticantes (Kishimoto, 1998; Mitre; Gomes, 2004; Leonardo; Scaglia, 2022).

Tema 2. Experimentação e Empatia na prática esportiva

A segunda temática explora a importância de criar experiências que promovam empatia e uma compreensão aprofundada das limitações enfrentadas por pessoas com deficiência. A ideia central de “colocar-se no lugar do outro” é trabalhada por meio de atividades em que indivíduos sem deficiência vivenciam, de forma prática, as condições enfrentadas por seus colegas com deficiência.

Para A5 “Se houvesse alguém com deficiência auditiva, eu me esforçaria para aprender o básico de Libras. Cada deficiência exigiria uma adaptação específica, mas certamente eu faria o possível para ajudar”, ilustrando a importância de considerar as particularidades de cada deficiência ao adaptar atividades esportivas.

A educação física é um ambiente propício para valorizar as diferenças corporais, proporcionando oportunidades para resgatar, fortalecer e promover

as potencialidades e habilidades de alunos e alunas, concretizando-se como um espaço que contribui para a atuação destes indivíduos na sociedade com uma visão mais ampla e sensível à diversidade (Ferreira; Cataldi, 2014). Essa compreensão também reflete a necessidade de ajustes que respeitem as individualidades de cada um para garantir a inclusão de todos. Assim, a educação física com as práticas esportivas vai além do exercício corporal, desempenhando um papel fundamental na construção de valores sociais para a convivência em um mundo plural.

Ademais, um ponto relevante identificado nas respostas é a ideia de adaptar as condições dos alunos sem deficiência, ao invés de apenas focar nas adaptações para a pessoa com deficiência. Deste modo, A6 “Proporia uma prática esportiva em que todos pudessem participar, como futebol para cegos, onde todos usariam vendas para experimentar as mesmas condições”. Já para A7 e A8:

Se houvesse um aluno cego na comunidade, eu sugeriria vender alguns colegas sem deficiência visual para que eles percorressem um trajeto com a ajuda de alguém sem venda, promovendo a inclusão do aluno cego na dinâmica (A7).

Em primeiro lugar, incluiria as pessoas com deficiência no esporte, pois muitas vezes elas se sentem excluídas devido a suas limitações. Eu modificaria o esporte para torná-lo acessível a todos, como colocar um guizo na bola para que deficientes visuais possam jogar futebol junto com os jogadores que enxergam (A8).

De acordo com Mantoan (2011), para que a inclusão seja realmente eficaz, é necessária uma transformação na forma como se encara a Educação. Essa mudança deve beneficiar não apenas os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas todos os envolvidos no processo educacional. É dessa maneira que as sugestões dos alunos estão focadas em criar condições de igualdade ao colocar todos os participantes em situações semelhantes, ao invés de exigir que apenas o aluno ou a aluna com deficiência se adapte. Isso reflete uma perspectiva de inclusão que supera mera integração da pessoa com deficiência, marcada pela sua inserção em um ambiente pensado para pessoas sem deficiência fazendo com que a responsabilidade de se adaptar recaia principalmente sobre a pessoa com deficiência (Castro; Telles, 2020).

Em um jogo esportivo tradicional, por exemplo, alunos e alunas com deficiência precisariam se ajustar às regras e condições estabelecidas, que foram criadas sem levar em conta suas necessidades. Já nas propostas de A6, A7 e A8, a ideia é modificar as condições de todos os participantes, criando um ambiente onde as diferenças são reconhecidas e as adaptações ocorrem de forma coletiva, promovendo verdadeira inclusão e participação equitativa.

É fundamental que todos os membros da comunidade escolar conheçam e compreendam plenamente o conceito de inclusão, sendo constantemente

capacitados para lidar de maneira respeitosa com as diferenças e necessidades de cada indivíduo no ambiente educacional. Nesse contexto, os esportes desempenham um papel crucial na promoção da inclusão, especialmente quando adaptados para as aulas de Educação Física, por meio de modalidades esportivas inclusivas (Mantoan, 2015; Alves; Fiorini, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme relatado, as aulas práticas desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento de um pensamento crítico entre os alunos, ao proporcionar uma vivência direta e concreta das adaptações necessárias para a inclusão no esporte, afinal, ao participar ativamente na criação, adaptação e vivência destes paradesportos, os alunos não só compreenderam as particularidades enfrentadas por pessoas com deficiência para jogar, como também foram incentivados a refletir sobre as barreiras sociais e físicas existentes, além de mobilizar o pensamento crítico sobre novas formas para o fomento da prática esportiva na comunidade, levando em consideração a diversidade marcada pela presença de pessoas com deficiência no meio social, bem como a necessidade de que o esporte seja ofertado de forma a universalizar seu acesso.

Esse processo de envolvimento prático permitiu que os estudantes transcendam a teoria, desenvolvendo uma consciência crítica sobre a importância da acessibilidade e da inclusão, além de estimulá-los a pensar em soluções criativas e inclusivas que podem ser aplicadas em diferentes contextos, mostrando a relevância de uma abordagem mais equitativa no esporte e em outras áreas da vida social.

Além disso, ao vivenciarem as adaptações para a inclusão no esporte, os alunos passaram a cultivar uma empatia mais profunda em relação às pessoas com deficiência. Essa experiência prática os fez refletir não apenas sobre as barreiras visíveis, como as limitações físicas e arquitetônicas, mas também sobre obstáculos menos perceptíveis, como preconceitos e estigmas que frequentemente marginalizam essas pessoas, dificultando sua plena participação tanto no esporte quanto na sociedade. Ao confrontarem essas realidades, os alunos se tornaram mais conscientes da complexidade dos desafios enfrentados diariamente.

Por fim, trazemos à tona uma importante ideia de Paulo Freire (2000), quando este destaca que embora a educação sozinha não tenha o poder de realizar uma transformação social completa, sem ela a sociedade também não muda, evidenciando ser inegável que qualquer mudança social de grande escala não pode ocorrer sem a transformação da escola e de seus processos (Silva; Souza; Vidal, 2008). Nesse caso, ao adaptar as práticas, como as atividades esportivas, a intervenção proposta no seio escolar contribuiu para sensibilizar

os alunos para a necessidade de reivindicação de uma sociedade mais inclusiva, onde as diferenças são respeitadas e a equidade é promovida. Assim, a escola passa a ter papel crucial no desenvolvimento de cidadãos que compreendam e pratiquem a justiça social no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Esporte e sociedade. **EFDespotes**, n. 133, p.1-8, 2009.

ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia, 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CARMO, Apolônio Abadio do. **A escola não seriada e inclusão escola**: a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2006.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2019.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: Uma revisão sistemática de literatura. **Motrivência**, v. 32, n. 62, e66277, 2020.

FERREIRA, Eliana Lucia; CATALDI, Carolina Lessa. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 79-94, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7a. ed., Porto Alegre: AMGH, 2013.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo Cesar. **Pedagogia do esporte e valores**: intervenções para formação da personalidade moral. Editora Appris, 2020.

KORSAKAS, Paula *et al.* Entre meio e fim: um caminho para o direito ao esporte. **Licere**, v. 24, n. 1, p. 664-694, 2021.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides. “Temos que devolver o jogo ao (à) jogador (a)”: as dimensões éticas e morais da pedagogia dos esportes coletivos a partir de abordagens baseadas no jogo. **Movimento**, v. 28, p. e28040, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MITRE, Rosa Maria de Araújo; GOMES, Romeu. A Promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p.147 - 154, 2004.

SILVA, Régis Henrique dos Reis Silva; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori. Dilemas e perspectivas da educação física, diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 125-135, 2008.

SILVEIRA, Flávia Furtado Rainha; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n.1, p. 79-86, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CAPÍTULO 10

FÚTBOL CALLEJERO E ESPORTES DE BOLA COM OS PÉS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marlon Max de Souza Araiijo¹

Tathyane Krahenbühl²

Historicamente, o processo de ensino do esporte na Educação Física tem privilegiado modelos tradicionais ou de instrução direta, centrados no professor(a) e no “fazer”, com ênfase na técnica (gesto motor). Esses modelos apresentam pouca compreensão sobre o “fazer” e desconsideram as relações e atitudes envolvidas, o que tem sido identificado como um problema na área educacional. Nessa abordagem, o(a) aluno(a) assume um papel secundário, reproduzindo formas técnicas de maneira isolada, sem reflexão sobre a prática ou seu contexto. Os movimentos são aprendidos sem compreensão de quando e por que aplicá-los, além de limitar a interação com outros(as) alunos(as) e o ambiente, com pouca atenção ao desenvolvimento de habilidades sociais e atitudes, como cooperação e respeito.

Um trabalho baseado em propostas contemporâneas — tanto inovadoras quanto emergentes — que abordam o ensino do esporte com foco no(a) aluno(a) pode representar um caminho promissor para ressignificar o ensino do esporte na Educação Física escolar. Nesse sentido, a busca por metodologias centradas nos(as) estudantes pode contribuir qualitativamente, proporcionando um ensino mais significativo. Assim, acreditamos que a ação pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física deve tratar o esporte como um fenômeno sociocultural, de

1 Mestre em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor de Educação Física no CEPI Carlos Alberto de Deus, rede estadual de educação de Goiás, e na Escola Municipal Bernardo Élis, secretaria municipal de educação de Goiânia.
Email: marlonmax@egresso.ufg.br.

2 Doutora em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas.
Email: tathyane.krahenbuhl@ufam.edu.br.

forma não espetacularizada e com a competição ressignificada, ou seja, focada no processo de ensino-aprendizagem e desvinculada do alto rendimento.

Segundo Santos e Nista-Piccolo (2011), a competição está presente em todos os âmbitos da sociedade e é frequentemente percebida de maneira negativa. Na escola, a competição deve ter princípios pedagógicos, indo além da simples evidência competitiva, incorporando também aspectos cooperativos e contribuindo para a formação moral da criança que participa. Essa abordagem reconhecendo o esporte como jogo significativo e o ambiente da competição em uma extensão do processo de ensino-aprendizagem (LEONARDO; KRAHENBÜHL, 2013). Por isso, o(a) professor(a) de Educação Física deve abordar a prática esportiva de forma construtiva e valorizar a competição como parte do processo, fomentando uma quebra de paradigma ao ensinar os jovens a enfrentar seus limites e alcançar superações nesse ambiente.

Neste capítulo, convidamos os leitores a conhecer nossa experiência na elaboração e aplicação de uma unidade didática que teve como objetivo ensinar o esporte como um fenômeno sociocultural, valorizando sua amplitude de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais (DARIDO, 2012) e aplicando os princípios de uma educação popular e transformadora por meio do Fútbol Callejero.

O Fútbol Callejero é uma metodologia de ensino idealizada por Fabian Ferraro em meados de 2001, na região de Moreno (periferia de Buenos Aires). Surgiu como um projeto de educação popular voltado à mobilização de jovens frente às dificuldades enfrentadas na Argentina, buscando sua inserção ativa na sociedade e combatendo a exclusão, a injustiça e os interesses dos grupos dominantes. Dessa forma, essa metodologia proporciona aos jovens a oportunidade de exercerem sua cidadania e se reconhecerem como protagonistas de suas vidas (ROSSINI, et al., 2012).

Segundo Castro e Ferreira (2018) e Belmonte, Varotto e Gonçalves Junior (2020), a dinâmica aplicada no Fútbol Callejero, também conhecida como Metodologia Callejera, destaca-se por sua flexibilidade e capacidade de adaptação a diversas modalidades esportivas. Essa metodologia encontra espaço na Educação Física escolar através de uma abordagem crítica e transformadora, que promove a educação como instrumento de transformação social (CASTRO, 2018). Aproveitando seu potencial inovador — especialmente devido ao princípio de não padronização, que incentiva a construção e reconstrução coletiva das regras a cada nova experiência dos participantes —, decidimos elaborar uma proposta de ensino de “esportes de bolas com os pés” fundamentada nos pilares de respeito, cooperação e solidariedade. Esses princípios se concretizam por meio de elementos estruturantes, como a divisão do jogo em três tempos, a

formação de equipes mistas, a ausência de árbitros, a presença de mediadores e um sistema de pontuação diferenciado.

Entendemos que essa é a estratégia adequada para abordar o tema nas aulas de Educação Física escolar. Por meio dessa ressignificação, evitamos a reprodução dos conceitos e princípios do esporte de alto rendimento. Assim, as escolhas das modalidades esportivas a serem ensinadas na proposta foi inspirada na tese de doutorado do professor Alcides José Scaglia (2003), que explora a relação entre jogos/brincadeiras e o esporte, conceituando-os como “jogos de bola com os pés.” As atividades realizadas focaram em modalidades que envolvem o uso de bola com os pés, como Futebol, Futebol de Areia, Futsal, Futebol de Cegos, Futebol Society, Rush Goalie e Golzinho.

Cabe destacar que essa proposta foi alinhada com às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM, 2020), onde abordamos o tema esportivo de maneira diferenciada e atrativa para os(as) estudantes do ensino médio.

Dessa forma, apresentamos neste relato a experiência da aplicação de uma proposta didática voltada para o ensino de jogos de bola com os pés, fundamentado na Metodologia Callejera e na incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's).

PROCESSO DE ENSINO

Conforme os objetivos construídos e como procedimento para coleta e análise de dados, realizamos uma pesquisa aplicada, qualitativa, exploratória e participante, com duração de dezesseis aulas, distribuídas em oito encontros semanais, com a participação de 35 estudantes de uma turma de 1º Ano do Ensino Médio, no Centro de Ensino em Período Integral Carlos Alberto de Deus, da rede estadual de educação de Goiás, localizado em Goiânia, no ano letivo de 2022.

O Futebol Callejero emerge como uma abordagem contemporânea e inovadora, colocando o(a) aluno(a) como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia visa a formação de indivíduos autônomos e protagonistas, que possam criar um jogo baseado em sua auto-organização, estabelecendo regras de maneira colaborativa e solidária, além de mediar possíveis conflitos.

É fundamental destacar que no Futebol Callejero, as regras são moldadas e desenvolvidas pelos(as) próprios(as) participantes durante o primeiro tempo da partida. No segundo tempo, inicia-se o jogo em si, onde as equipes se envolvem intensamente em uma partida da modalidade esportiva escolhida. Por fim, no terceiro tempo, ocorre a mediação da pontuação, considerando além dos gols

feitos os combinados referentes aos pilares fundamentais de respeito, cooperação e solidariedade.

A autonomia surge das interações estabelecidas ao longo dos três tempos do jogo, com o(a) mediador(a) e os(as) jogadores(as) desempenhando papéis relevantes. Durante o primeiro tempo, o(a) mediador(a) colabora com os(as) jogadores(as) para incentivar a discussão e a proposição de novas regras, permitindo a construção de novos acordos entre os integrantes das equipes. Todos(as) têm a oportunidade de refletir criticamente sobre as regras e as questões acordadas, além de sugerir alterações. É responsabilidade do(a) mediador(a) abordar o significado das regras propostas e suas finalidades, assegurando que os anseios de todos(as) sejam contemplados, evitando assim distâncias ou constrangimentos.

No segundo tempo, o(a) mediador(a) se coloca a parte, registrando possíveis ocorrências a serem debatidas no terceiro tempo. A autonomia dos(as) jogadores(as) se manifesta por meio das interações, do jogo autorregulado e das discussões sobre tudo o que ocorre nesse período, incluindo a definição de faltas, soluções para conflitos e a aplicação de estratégias de jogo.

Durante o terceiro tempo, a mediação retorna, promovendo o diálogo e a voz ativa dos(as) participantes. O(a) mediador(a) é responsável por conduzir esse debate em conjunto com os integrantes das duas equipes, apresentando suas observações e reflexões sobre o segundo tempo. Neste momento, a dialogicidade e a criticidade são essenciais; não se trata apenas de avaliar se as regras foram seguidas rigidamente, mas também de considerar as intenções por trás das ações, garantindo o direito de fala sobre as experiências vividas durante o segundo tempo.

O consenso entre as equipes é fundamental, permitindo que as pontuações do jogo e as relacionadas aos pilares de respeito, cooperação e solidariedade sejam somadas para determinar o vencedor da partida. Dessa forma, é possível promover a justiça, com a autonomia emergindo durante o diálogo e o processo crítico de construção das regras, as interações do segundo tempo e os debates que surgem no terceiro tempo, culminando na análise da pontuação dos pilares e no resultado da partida, com o(a) mediador(a) assumindo a responsabilidade pela condução desse processo dialógico, estimulando a interação entre os participantes.

Originalmente as aulas foram concebidas com foco nas modalidades futebol e futsal. Contudo, antes de iniciar a proposta pedagógica, a quadra poliesportiva da escola iniciou uma reforma, que foi embargada e não finalizada até o momento da escrita deste texto. Diante desse dilema, fomos instigados a encontrar soluções para a realização da intervenção pedagógica o que nos levou a ampliar nosso olhar para os espaços internos da unidade escolar e para as áreas disponíveis em nossa comunidade, permitindo que os estudantes tivessem acesso, de forma adaptada, a uma variedade de jogos e esportes. Recordo com

alegria cada descoberta, percebendo que locais que estiveram ali desde o início e não foram considerados poderiam se transformar em nossa solução.

Para a realização das vivências, utilizamos áreas internas (dois pátios) da unidade escolar, além de espaços externos. Entre estes, incluímos uma praça pública (com campo de areia) e a quadra de um centro esportivo, ambas localizadas nas proximidades do colégio. A culminância ocorreu no ginásio de esportes da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD-UFG).

A descoberta desses novos espaços para as aulas possibilitou a expansão na escolha e das modalidades a serem trabalhadas, as quais foram categorizadas como jogos de bola com os pés. Esta diversidade de jogos, esportes e brincadeiras fundamentou nossa proposta pedagógica, servindo como referência para as aulas de Educação Física. Durante a sequência didática, os estudantes participaram ativamente na escolha dos jogos para o Festival Callejero.

Após o início das vivências, a adaptação foi um momento conturbado, pois buscávamos uma quebra de paradigmas em relação ao trato com o esporte no cotidiano escolar. Situações foram sendo observadas e gradativamente com a incorporação e o melhor entendimento da Metodologia Callejera por parte dos(as) estudantes, foi perceptível a mudança da turma, tanto em relação à participação quanto à autonomia e envolvimento com as atividades propostas.

Imagem 01. Espaços utilizados nas vivências durante a intervenção pedagógica.



Fonte: Arquivo pessoal, disponível em ARAÚJO (2023). Acesso 28 de set. 2024.

Optamos por dividir a execução da proposta em duas partes. A primeira, com duração de 4 semanas (8 aulas), teve foco na apresentação e absorção da Metodologia Callejera, além de temas relacionados ao esporte como um fenômeno sociocultural e a prática de jogos de bola com os pés com adaptações para diferentes modalidades escolhidas.

Nessa fase, utilizamos apresentações de textos, imagens e vídeos no início das duas primeiras semanas, durante a roda de conversa inicial. No entanto, após discutirmos sobre o tempo gasto, que limitava as atividades práticas e a roda de conversa final, optamos por criar um site específico para a turma e utilizar mais frequentemente um grupo de WhatsApp, onde os conteúdos eram disponibilizados para que a turma os acessasse previamente para as aulas das semanas subsequentes. Essas estratégias se mostraram eficazes, melhorando o fluxo das atividades e o engajamento da turma com a parte conceitual.

Em relação as vivências com Futebol Callejero, nas duas primeiras semanas optamos por criar as regras coletivamente com toda a turma, regras estas que eram válidas para todas as partidas de cada dia, com o professor atuando como mediador das partidas com o auxílio de dois estudantes em cada jogo.

Nas semanas seguintes, a turma gradativamente passou a compreender melhor os três tempos distintos de cada jogo. Assim, as regras começaram a ser definidas para cada jogo, com os(as) estudantes atuando como mediadores(as). O professor oferecia apoio para solucionar possíveis dúvidas.

Na terceira semana iniciamos o processo de Afiliação das equipes, com a formação de quatro clubes, que deveriam realizar distintas atividades até o término da proposta pedagógica, em que os(as) estudantes assumiriam diferentes papéis além de atleta, como jornalista, cinegrafista, fotógrafo(a) e mediador(a). A função de analista/estatístico foi proposta, porém a pedido dos(as) estudantes essa função foi retirada.

Quadro 01. Duração e conteúdos das fases incorporadas a sequência didática.

	1ª Fase	2ª Fase
Duração	4 semanas (8 aulas)	4 semanas (8 aulas)
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes de bola com os pés: diferentes futebóis e jogos de bola com os pés. • Futebol Callejero: Histórico, dinâmica e propostas de ressignificação do esporte. Princípios norteadores: <ul style="list-style-type: none"> • Futebol em três tempos • Figura do mediador (ausência de árbitro) • Pilares: Respeito, Cooperação e Solidariedade • Pontuação diferenciada • Lógica interna dos esportes de invasão. • Aspectos técnicos e táticos dos esportes de invasão: princípios ofensivos e defensivos. • Afiliação: Funções a serem desempenhadas pelos(as) estudantes. • Diversidade e inclusão: Modalidade paradesporto - Futebol de cegos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fair Play nos esportes. Importância da ética e respeito nas práticas esportivas e em nossas condutas diárias. • Histórico de jogos de bola com os pés: <ul style="list-style-type: none"> • Futebol • Futebol de Areia • Futebol Society • Futebol de Cegos • Futsal • Rush Goalie • Futevôlei • Futemesa • Futebol feminino: origem e luta pelo seu espaço. Futebol e sua relação com questões de gênero e preconceito. • Competição esportiva pedagógica: Festival Callejero.

Fonte: Adaptado de ARAÚJO (2023). Acesso 28 de set. 2024.

Na segunda fase do projeto, que abrangeu as semanas 5 a 8, realizamos o **Festival Callejero**. Este foi um torneio esportivo com viés pedagógico, com modalidades escolhidas pelos próprios estudantes (futsal, golzinho e futebol/society). A mediação de cada jogo foi realizada por estudantes definidos pelos clubes. Incorporamos atividades digitais e garantimos a continuidade dos conteúdos planejados (Quadro 1). Nosso Festival Callejero foi finalizado com um evento culminante, com premiações e a intensa participação dos(as) alunos(as).

Durante nossa intervenção pedagógica, buscamos uma ressignificação do ensino do esporte na esfera escolar. Isto foi feito por meio da aplicação das três dimensões do conhecimento - conceitual, procedimental e atitudinal. Incorporamos uma variedade de temas para expandir o conhecimento além da prática, abordando o esporte como um fenômeno sociocultural da humanidade. Isso permitiu reflexões sobre o fazer, que foram implementadas com o uso de TDIC's e de uma metodologia centrada nos(as) estudantes.

Durante toda a proposta, houve fases de adaptação ao planejamento devido a análises decorrentes da observação participante, com o objetivo de satisfazer as expectativas dos(as) estudantes e fazer ajustes necessários para que o fluxo de atividades atendesse aos objetivos estabelecidos. Nesse contexto, o processo de registro, escuta e atenção às opiniões dos(as) estudantes foi crucial, ocorrendo em diferentes pontos da aula, como rodas de conversa (inicial e final), durante as experiências sugeridas. A análise das ferramentas de coleta de dados também foi essencial.

A aplicação das TDIC's resultou em uma melhor integração entre os métodos de ensino e a realidade dos(as) estudantes, percebida como uma estratégia “esperta” ao utilizar instrumentos os quais estão familiarizados, o que facilitou a visualização de vídeos e acesso a informações fora das aulas. Entretanto, algumas limitações no acesso às TDIC's foram apontadas pelos(as) estudantes, como falta de internet e desinteresse. Muitos não acompanhavam as mensagens de WhatsApp devido à quantidade de grupos dos quais participavam. Foi sugerido que quem não tivesse internet usasse a rede da escola e capturasse conteúdos com smartphone. Quem não tinha smartphones, deveria buscar ajuda dos colegas nas aulas de Estudo Orientado. O estímulo ao interesse pelo conteúdo foi discutido, pois o conhecimento era essencial para debates e trocas de experiências.

É importante salientar os desafios encontrados na adaptação ao Fútbol Callejero. No princípio, o engajamento das meninas nas partidas iniciais foi limitado, existia a predominância de determinados meninos durante os jogos. As meninas e os meninos menos habilidosos praticamente não participavam das ações com bola. O jogo era anárquico, caracterizado por uma comunicação verbal excessiva e conflitos, bem como comportamentos egoístas que intensificavam

o individualismo. Durante as rodas de conversa final, emergiram reflexões significativas, registradas no diário de campo da primeira semana.

Com base nas observações dos(as) estudantes, a sequência didática passou por um novo planejamento. Foram acrescentadas experiências ligadas às técnicas e táticas, tanto individuais quanto coletivas, dos jogos de bola com os pés nas semanas iniciais, que estão relacionados aos princípios operacionais do jogo (BAYER, 1994). As atividades direcionadas, realizadas na parte inicial das aulas, estimularam a prática dos(as) alunos(as) enquanto aguardavam os jogos de suas respectivas equipes.

Essa estratégia apresentou bons resultados, aumentando a participação principalmente das alunas nos jogos seguintes e foi bem recebida pelos(as) estudantes, em um dos relatos uma estudante expôs que:

“Não teve nada de desconfortável. No começo achei que seria difícil, principalmente aquelas atividades de coordenação motora, mas acabou sendo fácil. Na hora que eu fui jogar assim eu tive um pouco mais de coordenação motora do que antes eu tinha, entendeu. Eu estava conseguindo chutar a bola e passar ela para outra pessoa. Na hora de jogar teve cooperação e os meninos estavam passando a bola, então foi um jogo divertido.”

Ao longo das experiências propostas, os(as) alunos(as) começaram a entender e aplicar de forma mais eficaz os princípios técnicos e, sobretudo, táticos discutidos. Durante os primeiros jogos, os registros indicaram que o primeiro tempo atuou como um obstáculo à implementação da proposta. Isso ocorreu porque esses momentos eram dominados pelos estudantes mais entusiasmados com o futebol, ansiosos para estabelecer regras e iniciar o jogo rapidamente, momentos marcados por preocupação com a racionalização das regras.

Diante deste cenário, houve um empenho para reaproximar os conceitos e princípios do Fútbol Callejero, incentivando os membros das equipes a expressar suas ideias e participarem ativamente desse processo de criação.

Gradualmente, observou-se uma melhor aceitação e adesão à construção autoral de regras. No entanto, alguns estudantes que antes monopolizavam as ações começaram a distanciar-se. A intervenção do professor se fez presente, promovendo debates sobre a relevância de valorizar esses momentos que contribuem para a formação de um cidadão crítico e participativo em nossa sociedade. À medida que o tempo passava, tornaram-se mais criativos e surgiram novas propostas. Estas eram focadas na igualdade, na valorização da presença das meninas e na inclusão de estratégias e atividades lúdicas.

No terceiro tempo, as discussões acerca dos resultados e pontuações dos pilares evoluíram para serem mais produtivas na roda de conversa. Inicialmente, esses diálogos foram orientados pelos(as) mediadores(as) com a ajuda do professor, depois ocorreram de forma autônoma.

A atribuição de diversas funções, transcendendo o convencional papel de jogador(a)/atleta, incentivou uma participação mais ativa e envolvente da turma durante as partidas. Essa dinâmica surgiu em virtude da organização colaborativa das equipes em cada aula, onde aqueles(as) que não estavam em campo assumiram responsabilidades previamente combinadas, as quais foram pontuadas durante o Festival Callejero.

A turma participou ativamente da seleção e elaboração das atividades, criando materiais alternativos, como o Futebol para Cegos, e organizando os espaços e os equipamentos de jogo, que envolveu a demarcação de áreas e a escolha dos instrumentos necessários.

A competição e a ênfase excessiva em resultados surgiram como desafios significativos para a implementação da proposta. Nesse contexto, a questão da competição foi abordada por meio de uma perspectiva pedagógica, com boa manifestação durante a realização do Festival Callejero. A incorporação e transferência para a prática foi gradativa, as interações internas e externas durante os jogos oscilaram entre momentos de alegria e tensão, influenciadas por diferentes pontos de vista e interesses. Conforme a compreensão sobre a proposta se aprofundava, houve uma redução nos conflitos, comportamentos autoritários e atitudes egoístas. Esses momentos exigiram a implementação dos três pilares, traduzindo a teoria em prática. O papel do professor se manifestou como um facilitador nessas experiências, não intervindo diretamente nos conflitos, mas incentivando os alunos a buscar suas próprias decisões e soluções para os desafios.

Ao longo das semanas, tornou-se evidente a incorporação dos conhecimentos atitudinais, o que expandiu as relações sociais dentro da turma. Essa mudança se refletiu em um aumento da empatia e sensibilidade nas interações, além de comportamentos mais protagonistas e autônomos. A figura do mediador(a) desempenhou um papel fundamental, sendo crucial para orientar o diálogo e a reflexão, essenciais para a construção e compreensão das regras acordadas.

Ao longo de toda a intervenção pedagógica, discutiu-se amplamente os pilares respeito, cooperação e solidariedade. Este processo incluiu períodos de reflexão sobre as atitudes adotadas durante os jogos, particularmente porque envolviam equipes mistas. Essa configuração era uma novidade para grande parte dos(as) alunos(as).

Nas análises dos dados da intervenção, foi possível observar que os(a) alunos(as) perceberam as aulas como um ambiente que tiveram “*espaço e direito para falar, além de ter igualdade, todos têm a chance e o direito de jogar*”. A aplicação da intervenção a partir do método do Fútbol Callejero, proporcionou oportunidades

aos estudantes, especialmente àqueles(as) que tiveram experiências desfavoráveis no ensino fundamental, pois a ênfase nos jogos mais inclusivos, respeito, cooperação e solidariedade, incentivou a liberdade de expressão e o direito à voz. O desempenho de funções variadas também propiciou essa valorização da fala, como nas entrevistas realizadas pelos(as) jornalistas.

Outra análise que emergiu foi a questão do Fair Play, alicerçada em uma das falas durante uma partida “*Cadê o fair play, Atílio? Cadê o fair play? Tem que esperar*” discutimos a relevância da abordagem pedagógica da competição no contexto da Educação Física escolar, além da importância do fair play. Essa fala ilustra a compreensão dos pilares do respeito e solidariedade, a partir da análise de uma situação em que o próprio grupo corrigiu e orientou um dos colegas em um momento da partida, sem a necessidade de mediação do professor.

Ao longo das semanas foi notória a incorporação dos saberes, ampliando as relações sociais dentro da turma, com maior participação das meninas e dos menos habilidosos durante os jogos, assim como o espaço de diálogo igualitário, sem distinção ou privilégios. Dessa forma, os(as) estudantes demonstraram mais empatia, maior sensibilidade no trato com o outro, além de atitudes protagonistas e autônomas.

A mediação é essencial para permitir que os(as) estudantes expressem suas ideias, apresentem suas opiniões e incentivem a discussão para a resolução de desacordos e a determinação da pontuação de cada pilar.

A abordagem conceitual foi implementada por meio da distribuição de materiais e conteúdos, além de debates em grupos de discussão no início ou final das aulas. A integração desse conhecimento foi evidente nas atividades propostas. As dimensões procedimental e atitudinal foram exploradas durante as experiências em diferentes estágios dos jogos. O objetivo era promover uma compreensão profunda sobre o esporte, enfatizando o Fair Play, a ética e a solidariedade. Além disso, buscamos tratar pedagogicamente o esporte e a competição nas aulas de Educação Física, um tema que se torna um dos desafios mais relevantes nesta disciplina.

Implementamos o tema competição de maneira explícita na sequência didática, visando experiências significativas e a formação de estudantes de forma consciente, inclusiva, participativa, crítica e autônoma. Utilizamos o Futebol Callejero para lidar com as tensões do esporte na escola, usando o jogo como principal método de aprendizado, mantendo a competição constante. Assim, o Futebol Callejero foi usado para expandir as oportunidades e superar as tensões da competição escolar.

Ao incorporar e transferir os princípios do Futebol Callejero, constatamos que o prazer em jogar, como destacado por Scaglia (2003), é evidente durante

as aulas e dentro da competição. Tal fator contribui para a realização de uma contextualização pedagógica, que valoriza o respeito mútuo, as relações estabelecidas e a participação ativa, distanciando-se dos conceitos midiáticos e capitalistas presentes no esporte como espetáculo.

Um(a) cidadão(ã) consciente de direitos e de suas possibilidades pode intervir qualitativamente e pleitear melhorias para sua sociedade. Nesse sentido, ao longo das aulas, os(as) estudantes foram incentivados a debater e criar possibilidades para suas vivências, sem a necessidade de replicabilidade do que é difundido pelo esporte sistematizado, ou seja, ressignificando o esporte segundo as necessidades e interesses do grupo que o estava praticando, incluindo nessa ressignificação a competição no âmbito das aulas de Educação Física.

Por fim, o site criado para a turma, Prorrogação FC (ARAÚJO, 2022), demonstrou ser uma ferramenta significativa no processo educacional dos estudantes, oferecendo uma abordagem atraente para a aquisição de novos conhecimentos. Por isso, optamos por utilizá-lo como um recurso didático.

Nessa perspectiva, tornou-se essencial renovar a plataforma online, visto que o propósito agora é a disseminação e geração de conhecimento para educadores interessados na iniciativa. Esta atualização resultou na nova versão denominada Fútbol Callejero: Prorrogação (ARAÚJO, 2023). O site foi otimizado para duas interfaces, desktop e mobile, para garantir a acessibilidade e facilidade de uso.

A versão atual poderá ser acessada pelo link: <https://www.futbolcallejorprorrogacao.com.br/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso metodológico adotado possibilitou a criação de uma sequência didática centrada no protagonismo dos(as) estudantes. Foi um processo enriquecedor, marcado por etapas de planejamento e constantes ajustes. No entanto, também gerou momentos de angústia e incerteza devido aos desafios encontrados, sendo uma experiência nova tanto para o professor quanto para os(as) alunos(as). Apesar disso, a adaptação ocorreu de maneira gradual, ressaltando a importância de estar aberto ao novo e de cultivar a resiliência, com o respeito ao ritmo de aprendizado de cada indivíduo.

No início, os conflitos eram frequentes, manifestando-se na escassa representatividade das meninas e dos meninos menos habilidosos, nas discussões acaloradas e nas atitudes que transpareciam desrespeito. Com o tempo, essas tensões foram diminuindo, permitindo que meninos e meninas compartilhassem o espaço das aulas e dos jogos de forma equitativa. No entanto, ocasionalmente, ainda se observava a atribuição de papéis secundários às meninas durante as

partidas, o que, apesar de tudo, não diminuiu a valorização desses momentos pelos participantes, pois para a maioria era um espaço que antes lhes era restrito.

A promoção do diálogo nas fases do jogo, o envolvimento do(a) mediador(a) na construção coletiva das regras e a liberdade de expressão nos resultados impulsionaram a criticidade e a liderança de meninos e meninas, de forma equitativa. As tensões ligadas à competição foram trabalhadas ao longo das aulas e culminaram na realização do Festival Callejero, um evento pedagógico que proporcionou momentos festivos desvinculados dos princípios do esporte espetáculo e da obsessão pelos resultados.

Essa foi uma oportunidade de demonstração e concretização dos saberes adquiridos, em que os(as) estudantes vivenciaram uma competição que não excluiu, mas incentivou o trabalho colaborativo e o sentimento de pertencimento por meio da participação em seu grupo de filiação. Este espaço representou um protagonismo compartilhado por meninas e meninos, independentemente de níveis de habilidade, valorizando não apenas o ato de jogar, mas também suas atitudes, despertando assim o entusiasmo pela prática esportiva.

Formar um indivíduo crítico e autônomo requer tempo, diálogo e um ensino não centrado apenas no professor. Este deve planejar, ser sensível e engajado, se adaptando ao papel de facilitador da aprendizagem. Novos conhecimentos são essenciais para essa incorporação de saberes nas relações sociais.

Para uma ressignificação eficaz do ensino do esporte e outros tópicos da Educação Física escolar, o educador precisa estar ciente da importância de planejar com base nas três dimensões do conhecimento. Este processo deve ser realizado de maneira intencional, com o objetivo de fomentar mudanças significativas no aprendizado dos(as) alunos(as). Para um ensino de real valor, a fragmentação das dimensões em diferentes momentos ou aulas é inadequada; elas devem ser abordadas de maneira inter-relacionada sob a orientação do professor. Assim, concordamos com Darido (2012), em que autora ressalta que as dimensões do conhecimento são trabalhadas concomitantemente, e que são essenciais para garantir que a educação física seja significativa e contribua para o desenvolvimento integral dos alunos.

O Fútbol Callejero é uma proposta educacional centrada no(a) aluno(a), criando um ambiente acolhedor para a aprendizagem significativa e estimulando atitudes inclusivas e éticas. Essa metodologia encoraja os(as) estudantes a explorarem seu conhecimento e a se integrarem socialmente, valorizando a voz de cada um(a). Adicionalmente, a incorporação de ferramentas digitais serve como uma ponte que liga o ensino à realidade dos(as) alunos(as), favorecendo a interação, o diálogo e a busca pelo saber.

Esta metodologia não tem a intenção de solucionar todos os problemas existentes, mas propõe caminhos para uma integração mais justa, promovendo um ambiente de aprendizado mais igualitário e prazeroso, ao invés de um palco de exclusão. Estamos cientes dos desafios e fraquezas que podem surgir no processo, e que devem ser levados em conta, pois a rotina e a flexibilidade de cada instituição educacional podem influenciar a estrutura das atividades planejadas.

Destarte, esperamos que este relato exposto inspire os profissionais de Educação Física. Não como um modelo inflexível a ser adotado, mas como oportunidades reais, desenvolvidas diretamente no contexto escolar, que podem servir como base no planejamento e implementação de estratégias, que fomentem uma abordagem inovadora do ensino esportivo nas escolas, com os(as) estudantes assumindo um papel central e protagonista e, claro, que pode ser adaptado à realidade específica de cada escola, levando em consideração suas particularidades, como a regionalidade, a cultura local e as condições institucionais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. M. S. **Jogos de bola com os pés na Educação Física escolar: ressignificação do ensino a partir do Fútbol Callejero**. Orientadora: Tathiane Krahenbühl. 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
- ARAÚJO, M. M. S. **Prorrogação FC**. 2022. Disponível em: <<https://profmarlonmaxedfis.wixsite.com/prorrogacaofc>>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- ARAÚJO, M. M. S. **Fútbol Callejero: Prorrogação**. 2023. Disponível em: <<https://www.futbolcallejero prorrogacao.com.br/>>. Acesso em: 28 set. 2024.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1994.
- BELMONTE, M. M.; VAROTTO, N. R.; GONÇALVES JUNIOR, L. Fútbol callejero e processos educativos: saberes emergentes de experiências convergentes. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 8, n. 17, p. 293-309, ago. 2020.
- CASTRO, L. E. DE. **A construção de valores orientada pela metodologia callejera na educação física escolar**. Bauru, 2018. 133 p Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153734/castro_le_me_bauru.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 12 set. 2021.

CASTRO, L. E.; FERREIRA, L. A. **Guia de orientação para desenvolvimento da metodologia Callejera**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2018.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, 2012, p. 51-75. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41549>. Acesso em: 5 out. 2021.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio**. Goiânia, GO. Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2020. Disponível em: https://bncc.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/DC-GOEM-vers%C3%A3o_final.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.

LEONARDO, L.; KRAHENBÜHL, T. Competições pedagógicas: cooperação e competição no handebol. In: REVERDITO, R. S; SCAGLIA A. J.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013.

ROSSINI, L. *et al.* **Fútbol Callejero: juventude, liderazgo y participación – trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina**. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SANTOS, M. A. G. N. dos; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Rev. bras. educ. fis. esporte (Impr.)**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 65-78, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n1/08.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2020.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. Campinas, f. 178, 2003 Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA COOPERATIVA: RELATANDO OS LIMITES E POSSIBILIDADES ENQUANTO PROFESSOR SUBSTITUTO

Alysson dos Anjos Silva¹

CONTEXTUALIZANDO MINHA CHEGADA NA ESCOLA COOPERATIVA

Experimentar atuar como professor de Educação Física escolar em uma escola cooperativa e particular do sul de Minas Gerais, que adotava os princípios da educação construtivista, foi uma das mais gratificantes e uma oportunidade que durou três meses de outubro a dezembro no ano de 2023. Essa vivência foi essencial para minha formação enquanto educador, pois me proporcionou a oportunidade de experimentar e desenvolver novas abordagens pedagógicas voltadas à tematização das práticas corporais, baseadas em um formato não hegemônico e dentro das expectativas do espaço escolar que estava além dos que antes tinha vivenciado.

Para construção desse relato, cabe mencionar que os pilares da abordagem construtivista, tem como o protagonismo os alunos no processo de aprendizagem e a valorização do contexto social e cultural nas práticas educativas, essas foram as questões fundamentais para nortear minhas intervenções na Educação Física escolar e os princípios da escola em que trabalhei. Esses fundamentos me ajudaram a repensar e ressignificar o modo como foi planejado e implementado atividades pedagógicas, nas aulas de Educação Física. Alguns dos questionamentos que

1 Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras (2018), Especialização Educador Social pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2019) e Mestre no programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Lavras (2022). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente e Educação Física - GEFORDEF e atualmente é Professor Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). Tem experiência e interesse nas temáticas étnico-raciais, lutas e artes marciais e esportes não convencionais, com grande interesse em pensar intervenções pedagógicas (pedagogia do esporte e do jogo) com centralidade em crianças e adolescente situação de vulnerabilidade social. Atualmente Doutorando na UFMG no programa de estudos do Lazer.

balizaram minha organização na época e contribuem para construção desse relato são: O que é uma escola cooperativa? E uma abordagem construtivista? Como a Educação Física Escolar, dialoga e se aproxima dessas questões? Essas são as questões que buscarei dissertar em meu relato.

ESCOLA COOPERATIVA: Apresentação da abordagem e da escola

Por motivos éticos, não coloco qual o nome da escola que trabalhei, mas em suma escolas cooperativas são caracterizadas por uma estrutura baseada na cooperação é no representatividade, com gestão democrática. Esses dois pilares são fundamentais para a organização e a gestão escolar, garantindo que todo o funcionamento da instituição seja colaborativo e participativo. Isso quer dizer, como mostra Elenice Onefre e Josélia Hernandez (2010), as ações tomadas no contexto escolar, são todas pensadas, organizadas e por fim pautadas sobre uma rede que contribui sem uma hegemonização e supervalorização mais de uma área do conhecimento sobre a outra.

Mario de Azevedo (2018), ao falar das escolas cooperativas de Maringá, aponta que elas possuem potenciais formativos, uma vez que as abordagens pedagógicas são pautadas e centralizadas nos alunos, em suas emergências sociais e culturais. Um exemplo é a Educação ambiental, que é um tema que pode ser abordado por diferentes área do conhecimento, como a Educação Física com as práticas corporais que dialogam a natureza, as ciências naturais e biológicas, matemática, português, as artes e outras áreas do conhecimento que compõem a grande escolar.

Desta forma, existe no contexto educacional cooperativo, uma concepção de empatia e respeito pedagógico, que permite as diferentes áreas do conhecimento pesar com assertividade temáticas, que busquem dialogar com as emergências dos alunos e da sociedade em que estão inseridas, transcendendo um currículo e formato padronizado hegemonicamente (DE OLIVEIRA E NEIMA, 2020). Na mesma direção José Beltrão (2014), mostra que muitas escolas no Brasil, tem seu currículo centralidade no formato de performance de vestibulares, em especial o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, em que concede vagas as Universidades Brasileiras de acordo com as notas adquiridas nesse exame. Com isso disciplina, e experiências que não contribuem para esse objetivo, passa a ser descartadas e desvalorizadas, como o caso da Educação Física escolar, pouco ou quase nunca e mencionada nessa avaliação nacional.

Define-se e entende-se que uma escola cooperativa, não centralizada apenas em performances, que buscam a formação profissional, mas também levam em consideração a formação humana, mas qual a diferença da escola cooperativa, para outras?

Um aspecto importante da escola tradicional é que ela se preocupa em transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Possibilitar que todo esse acervo cultural seja objetivo de aprendizagem é um dos méritos da escola tradicional. É óbvio que os conteúdos escolares têm de ser valorizados e efetivamente ensinados ao aluno. O que se discute é a forma mais adequada de realizar este contato dos alunos com os conteúdos curriculares (LEÃO,199, P.203)

A autora Denise Leão (1999), mostra que métodos tradicionais pautados em uma única forma de ensinar e avaliar, abordagens formas de pensar que sejam diferentes, pensam e centralizam nos alunos e nas emergências sociais, que nesse caso são as demandas trazidas pelos alunos, pais e responsáveis. Emergências que se transformam, e são repensadas ao passo que são ouvidos, avaliados e também contemplados.

Apresentado conceitos balizadores, descrevo a seguir a escola em que trabalhei, onde é instituição atende crianças da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Médio. No entanto, as aulas de Educação Física são planejadas apenas a partir do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

A escola está situada em uma casa rodeada por áreas verdes, com uma estrutura que inclui uma quadra esportiva, cerca de sete salas de aula, uma biblioteca, um anfiteatro, uma horta e um espaço destinado a atividades artísticas. Uma das particularidades dessa escola, por ser particular e cooperativa, é o número reduzido de alunos, mas algumas aulas são feitas entre diferentes etapas de ensino. As turmas que trabalhei foram as do Ensino fundamental 1 e 2.

Esse contexto, possibilita ver que algumas aulas sejam organizadas de forma integrada entre diferentes séries. Nas aulas de Educação Física eram organizadas da seguinte forma alunos do 1º, 2º e 3º anos cerca de 22 alunos dos anos do Ensino Fundamental, outra turma era 5º, 6º e 7º anos participam juntas, com certa de 12 alunos, por fim o 8º e 9º anos juntos com cerca de 8 alunos. Já era uma cultura escolar, que em algumas aulas, os formatos fossem entre as séries quando entrei, mas isso de cara me causou um grande estranhamento. A justificava da gestão para essa ação de agrupamento, se dá por serem poucos discentes e o formato acordado com os pais, alunos e demais professores era o que melhor contemplava as demanda² do contexto escolar.

Todas as aulas da escola seguem um padrão que é a organização previa de um eixo central, como já citado, dando a liberdade pedagógica a cada docente de pensar as intervenções desde que dialoguem com os alunos. O pilar balizador da escola é o princípio da educação problematizada e que dialoga na direção oposta das abordagens prontas acabadas e engessadas, princípios esses que são de Paulo Freire (2014), apresentados em sua obra *Pedagogia da esperança*:

2 Nas disciplinas como Matemática, Física, química e Português, essa divisão não ocorria.

um reencontro com a pedagogia do oprimido. Em síntese, a ideia central é ir contra uma educação bancária, que apenas deposita o conteúdo como os alunos fossem meros receptáculos, mas considerar que eles são sujeitos ativos no processo pedagógico e que devem ser considerados no processo, para que tenha sentido significado e uma contextualização real como formação humana e sociocultural.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AULAS

Minha chegada nessa escola cooperativa, foi como um professor substituto, se deu por conta de um anúncio que vi nas redes sociais feito pela escola, ao passar pelos processos burocráticos e conseguir a vaga fui à escola para minhas primeiras aulas. Nesse momento, me gerou um estranhamento inicial e ao mesmo tempo um medo de não dar conta das demandas que potentemente se apresentariam. Toda semana uma vez por semana tínhamos uma reunião geral de alinhamento com cerca de uma hora, em que eram apresentados os eixos temáticos, que no caso do semestre era a educação ambiental.

Ao perguntar nessa reunião como era o trabalho do professor que eu iria substituir, os demais professores, não souberam me informar, mas me davam muita liberdade. Não achei nenhum relatório do professor e ao que me foi mostrado a avaliação dele era apenas por conceitos ao final de cada bimestre (Regular, Bom, Ótimo), sem contextualizar as métricas. Diante disso, nas minhas primeiras aulas foram dedicadas com cada uma das turmas em fazer um mapeamento pedagógico das vivências das aulas.

Essa empreitada de mapeamento inicial, tive como embasamento as propostas de Suraya Darido (2012), que a ilustre autora vai chamar de avaliação diagnóstica com um tratamento pedagógico e contextualizada a realidade escolar, indo na contra mão dos princípios do treinamento resistido. Como também, o proposto por Francisca Maciel, Jayane Lopes e Maria dos Santos (2021), que em sua pesquisa com professores de Educação Física escolar, encontram como sujeito avaliativo a auto avaliação e uma avaliação que não limita-se apenas em momentos específicos, mas no processo. Esses foram os pilares que balizaram os instrumentos avaliativos que foram usados, e mais à frente explorados.

Nas minhas primeiras aulas, apenas uma com cada turma de forma semanal, busquei saber/avaliar com os alunos como eram as aulas, e a minha percepção pela fala dos alunos, era que as aulas baseavam-se em passar um tempo, sem muito intencionalidade. Os alunos não falaram com essas palavras, nos anos iniciais 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, os alunos falavam que o professor deixava eles livres para brincar no espaço da quadra, mas não poderiam ir para longe, nos dias de chuva ficavam no anfiteatro. As demais turmas, poderiam pegar, qualquer material, e usar na quadra.

Fica notório, que essa prática, era um despreparo para lidar com as práticas corporais e sua tematização no contexto escolar, também professor rola bola, como mostrado no trabalho de Porto et al. (2017), que o professor rola bola, é aquele que não necessariamente rola uma bola de futebol, mas também se ausenta das obrigações pedagógicas da Educação Física escolar, que necessitam e emergem, um preparo, contextualização e também diálogo com a realidade. Na mesma direção, Mauro Silva e Valter Bracht (2012), propõe que caminho para contrapor essa ausência de compromisso com as aulas de Educação Física no âmbito escolar, é assumir o compromisso e a seriedade que as aulas merecem.

Muitos podem ser os motivos pelos quais o professor de Educação Física que eu substituí ausentava-se de uma Educação Física crítica³, tomei todos os cuidados éticos, para não fazer críticas pejorativas ao professor, principalmente na presença dos alunos. Contudo, enquanto os alunos relatavam as formas que vivenciavam as aulas propus junto a eles uma possibilidade, não engessada de pensar nossas aulas que se deu até meu último dia com eles, eles aprovaram, levei esse plano pensado de forma conjunto e tento como embasamento André Barroso e Suraya Darido (2006), quando mostram trilhas para pensar os esportes de forma desconstruídas, mas aplicando-se a qualquer prática corporal, e ao mesmo tempo no trabalho de Carolina Picchetti Nascimento e Luiz Dantas (2009), que mostram que o saber histórico das práticas corporais, devem ser considerado para ensinar as crianças e adolescentes, mas não centralizado a qualquer custo, de forma rígida e não flexibilizada. A partir desse movimento, de escuta dos alunos, eixo proposto pela escola (educação ambiental) e embasamento teórico, pensei apresentei na reunião de professor, e ao ser aprovado e elogiado resultou no percurso que está expresso na tabela a seguir:

Tabela 1

Aulas	Propostas desenvolvidas	Forma de avaliação	Eixos temáticos
1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental	-Jogos e brincadeiras com a natureza. -Jogos e brincadeiras circenses.	-Processual. -relato ora.	Educação ambiental
5º, 6º anos do ensino fundamental	-Esportes de invasão. -Práticas corporais com a natureza.	-Processual. -relato ora.	Educação ambiental
8º e 9º anos do ensino fundamental	- Lutas e artes marciais. - Esportes de invasão (não realizado)	-Processual. -relato ora.	Educação ambiental
OBS: o número de aulas semanais com cada turma era uma por semana.			

Fonte: Construção do autor (2025)

3 Os trabalhos de Igor Teixeira e Soraya Santos (2023), Otávio Pereira (2019) e Fernando Golzález et al. (2013), mostram que formação docente, desvalorização pedagógica, por carência de aulas e ou o histórico de desvalorização dá aulas de Educação Física se comparada a outras matérias do contexto escolar, podem ser motivações e justificativas, para o abando docente e desinvestimento pedagógico. Mesmo não concordando, seria um tanto quanto injusto não fazer essa menção por não conhecer o professor.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Considerando que tive três meses para desenvolver as atividades, realizei uma avaliação inicial, avaliações processuais durante o desenvolvimento das práticas, e uma avaliação final de fechamento. Neste capítulo, representarei o processo de desenvolvimento das atividades, dividindo-as por turmas, detalhando as propostas realizadas, as formas de avaliação e como essas se relacionaram com o eixo temático da educação ambiental.

Ao iniciar as aulas com os alunos do primeiro ao terceiro ano, enfrentei um pequeno estranhamento devido à diversidade etária (alunos de 5 a 8 anos) e ao fato de ser a maior turma com 22 alunos, enquanto as demais tinham menos estudantes. Esse desafio estava mais relacionado às diferenças geracionais, dentro de minha compreensão do que ao número de alunos em si, exigindo adaptações nas propostas pedagógicas.

Iniciamos com jogos e brincadeiras associadas à natureza, utilizando práticas que os próprios alunos sugeriram, como “Rouba Bandeira”. No entanto, os alunos propuseram que essas brincadeiras fossem realizadas na floresta da escola, que possuía diversas plantações e árvores. Aproveitei esse interesse para discutir com eles o significado da educação ambiental, indo além da simples realização de brincadeiras na natureza. Explicamos que a educação ambiental busca conscientizar sobre o meio ambiente e sua preservação, e que a Educação Física pode contribuir para isso ao tematizar jogos e brincadeiras.

Para aprofundar essa relação, introduzi jogos e brincadeiras indígenas, ressaltando a visão dos povos indígenas sobre a natureza e sua conexão com ela. Por exemplo, realizamos atividades como o “Cabo de Guerra”, inicialmente com os próprios braços e depois com cordas, e adaptamos o arco e flecha, onde as flechas eram substituídas por bolas e os alvos eram árvores. Outra atividade foi “Sol e Lua”, onde as crianças representavam movimentos de inclinar e agachar, remetendo à brincadeira “Morto-Vivo”, mas adaptada ao contexto ambiental.

Essas atividades foram realizadas durante o primeiro mês. Posteriormente, propus que os alunos criassem suas próprias brincadeiras inspiradas no que havíamos vivenciado. Um exemplo foi a adaptação de “Pique-Esconde”, em que eles criaram regras adequadas ao ambiente natural, levando em consideração locais perigosos ou com risco de animais peçonhentos. A avaliação nesse contexto incluiu a observação de como as crianças ressignificavam as brincadeiras e as adaptavam ao novo espaço.

No segundo momento, foi tematizado os jogos e brincadeiras circenses, que incluíram atividades de manipulação e equilíbrio, como malabarismo com bolas de diferentes tamanhos e cabos de vassoura, além da construção de pontes humanas com no máximo dois níveis. Essas atividades foram realizadas em um espaço gramado para evitar riscos de queda e machucados.

Durante as práticas circenses, trabalhamos habilidades como rolamentos, equilíbrio (por meio de estrelinhas e planta-baneiras) e dramatizações, nas quais os alunos representavam animais e interagem com os objetos como bolas, cones e outros. Apesar do esforço em tematizar e conectar essas práticas às habilidades corporais, percebi que os alunos demonstraram menor interesse em comparação às atividades relacionadas à natureza.

Enquanto os jogos e brincadeiras com a natureza geraram maior engajamento e conexão com o tema da educação ambiental, as práticas circenses foram menos atrativas. Essa experiência reforça a importância de alinhar as atividades às expectativas e interesses dos alunos, buscando ampliar suas práticas corporais de forma significativa e integrada ao currículo escolar.

Nas turmas do 5º e 6º anos, não foquei na tematização do futebol, esporte com o qual os alunos já estavam muito familiarizados e que era frequentemente associado às aulas de Educação Física. Comecei, então, tematizando o handebol, um esporte coletivo que utiliza as mãos e cujo objetivo é invadir a área do adversário para marcar gols. Ele conta com um goleiro e jogadores de linha. Como havia apenas sete alunos na turma, adaptamos as regras para criar um “mini handebol”.

Inicialmente, trabalhamos com brincadeiras e condicionantes, balizados pela pedagogia do esporte⁴, dessa forma uma das condições que coloquei para jogar foi exigir que a bola passasse por todos os jogadores antes de ser arremessada ao gol. Depois, adaptamos para que o alvo fosse um ponto específico da trave, aumentando gradualmente a complexidade até nos aproximarmos das regras oficiais.

Posteriormente, passei a introduzir o basquete. Para isso, construímos uma tabela improvisada usando bambolês, já que a escola não possuía equipamentos adequados. Adaptamos as regras, permitindo que os arremessos fossem feitos ora com uma mão, ora com as duas, e usamos jogos e brincadeiras de invasão para diversificar a prática.

Em seguida, trabalhamos com práticas corporais na natureza, com destaque para o parkour adaptado ao ambiente natural. O parkour, uma prática corporal contemporânea que normalmente acontece em áreas urbanas, foi ressignificado para o contexto natural. Criamos obstáculos usando elementos do ambiente, como galhos e pedras, e discutimos a importância de respeitar e preservar a

4 Roberto Paes e Hermes Balbino (2009) e Riller Reverdito et al (2008), são algumas das referências da pedagogia do esporte, mostrando que quando vão ensinar essas práticas corporais, em contextos educacionais, o cuidado de pensar uma democratização de saber e vivências a técnica e mais importante que buscar e focar na performance. Jogos e brincadeiras, estratégias de adaptar e facilitar a execução do movimento, são possibilidades e sujeitos possibilitadas por uma pedagogia associa aos esporte.

natureza durante essas atividades. Além de realizar movimentos de transposição, como saltos e escaladas, os alunos refletiram sobre a relação entre corpo e meio ambiente, entendendo a necessidade de coexistir com a fauna e a flora.

Para essa turma que tinha alunos do 5º e 6º ano, pedi que eles fizessem desenhos para minhas das práticas que mais gostaram e descrevem depois como uma exposição para os colegas. Todos fizeram desenhos dos esportes de invasão, mas tenha a presença do basquete e do handebol, que foram apresentados por eles como uma contribuição formativa das experiências ao acervo da cultura das práticas corporais.

Para as turmas do 8º e 9º anos, iniciamos pelas práticas de lutas e artes marciais, dialogando também com a Educação Ambiental. Usei para propor as aulas a pedagogia das lutas⁵, que é uma forma organizada e sistemática de apresentar as lutas e artes marciais, sem seguir o formato padronizado, nessa abordagem usa-se jogos e brincadeiras, como também propostas didáticas de progressão de dificuldade.

A primeira arte marcial tematizada foi a capoeira, explorando movimentos básicos, como rolamentos, e adaptando-os ao espaço ao ar livre, utilizando o gramado para treinar quedas de forma segura. Ao invés de apresentar a técnica pronta pensávamos e criávamos nossas próprias formas de jogar capoeira, mas respeitando as nomenclaturas existentes, mas também as nossas possibilidades corporais. Focamos em fazer acrobacias básicas e associadas a chutes no chão e aéreos (salto mais o chute), coisa que os alunos adoraram. Ao final da aula de capoeira, pedi que cada aluno pudesse fazer uma apresentação de uma técnica, todos participaram e fizeram.

Praticamos o judô, iniciamos com atividades de desequilíbrio, onde os alunos primeiro ficavam em pé, depois passavam para outras posições, como ajoelhados ou agachados. Todas essas atividades foram realizadas em um contexto fora da quadra. Como não tínhamos acesso à tatames, adaptamos a abordagem do desequilíbrio, também conhecida como jogo de oposição para uma área gramada. Nesse jogo, em vez de realizar movimentos com impacto elevado, fizemos adaptações para torná-los mais acessíveis e adequados à nossa realidade. Essa adaptação foi fundamental para dar mais sentido e significado às atividades dentro do nosso contexto. Ao final da aula de judô dizemos simulações não fortes de como poderíamos imobilizar nossos oponentes.

Por fim, com essa turma vivenciamos a temática dentro lutas e artes marciais do ninjutsu. O ninjutsu é uma prática corporal que combina combate

5 Luiz Rufino e Suraya Darido (2012), entendem que quando, vai se pensar as lutas na escola, essa devem ter um trato pedagógico e que não seja focada na competição somente, pois isso inviabiliza suas grandes potencias formativas, como a educacional, artística, cultural e dentre outras. Por isso organizam e propor uma forma mais plausível de ser tematizada.

corpo a corpo e o uso de implementos. Essa foi a aula mais longa, pois os alunos começaram explorando as práticas corporais para compreender as técnicas básicas do ninjutsu. Houve uma associação natural com desenhos animados cujos protagonistas são ninjas, o que despertou grande interesse.

Nessas aulas, utilizamos jogos de oposição. Em vez de ensinar socos e chutes diretamente, os alunos participaram de atividades em que precisavam, por exemplo, tentar tocar o ombro do colega enquanto este tentava desviar. Em seguida, a tarefa evoluiu para tentar tocar a perna, sempre utilizando apenas as mãos. Esses movimentos foram refinados progressivamente, aproximando-os das técnicas do ninjutsu, sem padronizá-las, mas oferecendo uma possibilidade de exploração corporal.

Nas aulas seguintes, ampliamos o contexto, destacando que o ninjutsu é uma arte marcial milenar que utilizava implementos como espadas, arcos e flechas, geralmente confeccionados a partir de elementos da natureza. Fizemos uma associação com a educação ambiental, promovendo o diálogo sustentável com o ambiente natural. Os alunos criaram espadas improvisadas nas primeiras aulas e aprenderam técnicas para utilizá-las de forma segura.

Posteriormente, introduzimos elementos de lançamento. Utilizamos gravetos e pedras para construir alvos, que também podiam ser modelados com barro. Alguns alvos foram posicionados estrategicamente no ambiente natural, como em plantas ou ervas, incentivando os alunos a refletirem sobre o impacto ambiental e a importância do cuidado com a natureza.

Como avaliação final desse processo, os alunos criaram performances inspiradas no ninjutsu. Algumas performances foram cômicas, simulando batalhas entre eles, enquanto outras exibiram técnicas aprendidas e habilidades acrobáticas desenvolvidas ao longo das aulas. Esse momento de criação coletiva consolidou o aprendizado de forma lúdica e significativa.

Essas foram as práticas vivenciadas pelas turmas que tive contato nas minhas aulas de Educação Física, todas foram registradas e passadas para coordenação e para os demais professores, caso o professor ao voltar continuasse ou se quisesse usar elas novamente.

PARA ALÉM DO REGULAR, BOM, ÓTIMO: Considerações finais

Os três meses oportunizados como professor, foram de grande contribuição para minha formação docente. Onde tive, a meu ver, alguns desafios, e também contribuições para a Educação Física da Escola. Começando pelos desafios, foram os de lidar com as diversidades etárias diferentes, onde em alguns momentos, os alunos por serem de idades diferentes, tinham percepções muito diversas. Outro ponto foi ter que ficar sempre associando os conteúdos a Educação Ambiental, em

alguns momentos tornavam-se mais faciais e possíveis e outros demandavam muita elaboração criativa. Como mostra o trabalho de Marion da Silva (2021), educação ambiental na Educação Física escolar, não é falar sobre reciclagem ou usar jogos esportes, meio de matérias recicláveis, e por meio das práticas corporais, tematizar questões associadas ao meio ambiente e dar elementos por meio de intervenções com que os alunos olhem para o mundo com mais criticidade.

Nesse sentido, para buscar esse caminho, ao fazer práticas, sejam os jogos e brincadeiras como usar espaços que não limitavam-se a quadra, acredito que contribui para essa temática. Outro ponto, foi o uso de jogos e brincadeiras indígenas, Airton de Lima et al. (2023), mostra os jogos indígenas nas aulas de Educação Física quando contextualizados, podem permitir um olhar crítico para com os saberes dos povos originários brasileiros além disso, compreender de mais madura e crítica a relação que eles possuem com a natureza, com preservação, cuidado e ressignificação por meio das práticas corporais. Elementos que busque associar nas aulas e ver se estavam e estavam presentes nas avaliações feitas pelos alunos.

Não busquei nas avaliações limitar-me ao regular, bom, ótimo, todos que vivenciaram as práticas e conseguiram relatar seja com seus corpos ou com suas narrativas eu totalizei a participação, como elemento obrigatório da instituição, dei a nota ótimo. Contudo, acho importante ir além desse elemento avaliativo que analisa somente ao final do processo, por isso as avaliações assim chamadas, foram realizadas no decorrer dos processos e gramas aos feedbacks dos professores.

As reuniões semanais foram o ponto de maior apoio que tive, onde lá eu pude compreender o que era a educação ambiental, apresentar o que eu estava desenvolvendo e recebendo algumas orientações, que por vezes eram associadas a uso de espaços e possibilidade de ressignificação. Em geral a escola ofereceu muita liberdade para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, mas observei desafios significativos. Apesar de ser uma escola cooperativa, os professores das demais áreas demonstraram pouca compreensão sobre o papel da Educação Física no contexto escolar, mas entendo que esse é um desafio que fui por meio dos trabalhos mostrando a relevância e seriedade.

Ainda que fosse uma escola cooperativa, pelo histórico de intervenção do outro professor, as aulas de Educação Física eram associadas a algo menor se comparada a outros momentos como se fosse algo como descanso e ou compensação, fato esse mencionado por Marcos Neira (2021), em que mostra que a Educação Física é negligenciada. Contudo, pela abordagem cooperativa, acredito, ter conseguido, contribuir para desconstruir um pouco dessa cultura por meio das intervenções propostas e que também me transformaram e me atentaram a emergência dessas questões.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006.
- BELTRÃO, José Arlen. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, v. 20, n. 2, p. 819-840, 2014.
- CUPERTINO, Jaykyson Crisóstomo; DOS SANTOS, Doiara Silva; DA PAIXÃO, Jairo Antônio. Infraestrutura escolar e condições de trabalho docente:: percepções de professores de Educação Física da cidade de Viçosa, Minas Gerais. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 3, p. 01-20, 2024.
- DA SILVA, Marion Costa. Reflexões de uma formação docente: educação física escolar articulada com educação ambiental. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 1, p. 61-67, 2021.
- DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.
- DE ABREU-MARINGÁ, Adriana Regina Pereira et al. GESTÃO PRIVADA DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL PÚBLICA: ESCOLAS COOPERATIVAS DE MARINGÁ. **Revista Educação & Ensino-ISSN 2594-4444**, v. 8, n. 1, 2024.
- DE AZEVEDO, Mario Luiz Neves. A “Escola Cooperativa de Maringá” ou uma escola com “ensino público e gratuito com microgestão privada” (1991-1992): Uma experiência de charter school no Brasil avant la lettre. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 132-132, 2018.
- DE LIMA, Airton Alves et al. Descarte de resíduos sólidos em Terras Indígenas e Educação Ambiental: as estratégias do povo Gavião lidar com o lixo na Amazônia. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 18, n. 5, p. 431-444, 2023.
- DE OLIVEIRA SANTOS, Breno et al. Gerenciamento de risco em uma cooperativa educacional. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 10, n. 1, p. 105-126, 2024.
- DE OLIVEIRA, Lucas; NEIMAN, Zysman. Educação Ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 3, p. 36-52, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime et al. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y ciencia**, v. 15, n. 2, p. 00-00, 2013.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.

MACIEL, Francisca Andreia Sousa; LOPES, Jayane Mara Rosendo; DOS SANTOS, Maria Irilene Alves. Percepção docente sobre práticas e instrumentos de avaliação na Educação Física. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 1, p. e021002-e021002, 2021.

MELCHIORETTO, Cássia Regina Graciotto; NOGUEIRA, Christiano. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE CORPO, NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, 2024.

MENDES, Vanessa; MOREIRA, Sônia; ABELHA, Marta. O Projeto Coopera Escola+ 21-23 como promotor da aprendizagem cooperativa: efeitos de uma oficina de formação. **A Boa Educação na escola: perspectivas, práticas e desafios**. Livro de atas, p. 28-31, 2024.

NASCIMENTO, CAROLINA PICCHETTI; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de educação física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, p. 147-161, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Negacionismo científico no ensino de Educação Física. **Jornal da USP**, n. 28 ja 2021, 2021.

CAPÍTULO 12

LUTA MARAJOARA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE POSSIBILIDADES DE TEMATIZAÇÃO

*George Almeida Lima*¹

*Débora Jaqueline Farias Fabiani*²

*Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira*³

-
- 1 Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. É membro do Grupo de Estudos em Educação e Práticas Corporais (GEEPRACOR/UNIVASF), membro do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Física escolar (GEPEFE\UECE) e membro do grupo de estudos em sociologia do esporte (GESOE/ULBRA). Realiza pesquisas sobre os aspectos socioculturais da Educação Física, Sociologia do Esporte e Educação Física escolar. E-mail: george_almeida.lima@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0899-0427>.
 - 2 Licenciada, Bacharela e Mestra em Educação Física e Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Doutoranda em Educação Física e Sociedade na FEF/UNICAMP e integrante do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE) da FCA/UNICAMP. Tem experiência nos campos da Educação Física e Pedagogia, desenvolvendo pesquisas, projetos, cursos e palestras nas áreas de: Educação Física escolar, Pedagogia do Jogo, Pedagogia da Infância e Pedagogia da Luta. Atualmente é docente na Educação Infantil e Educação Não Formal na DEIC/UNICAMP e no curso de Educação Física do Centro Universitário de Paulínia (UNIFACP). Email: djffabiani@gmail.com.
 - 3 Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina, com período de mobilidade internacional (sanduiche) na Faculdade de Desporto na Universidade do Porto (2022). Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2018). Licenciado e Bacharel em Educação Física pelo Módulo Centro Universitário (2011). Pedagogo pelo Centro Universitário Internacional (2020). Especialista em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (2021). Membro do Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF) no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) da Universidade do Estado de Santa Catarina. Possui experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar, ensino superior e esportes, atuando principalmente nos seguintes temas: jogo, pedagogia do esporte, educação física escolar, ensino superior e lutas. Atualmente é Professor Especialista de Educação Física na EMEIEF Márcia Aparecida Della Colleta Sillmann da Prefeitura Municipal de Limeira - São Paulo; e Professor dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e de Pedagogia na Faculdade de Americana (FAM). Email: marcosp.pereira46@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas corporais de combate estão interligadas a dinâmicas socioculturais do ser humano, e ao longo da história da humanidade foram desenvolvidas a partir de diversas motivações como: busca pela sobrevivência, treinamento militar, atividade física, defesa pessoal e como recurso pedagógico a ser vivenciado no campo educacional (Moura *et al.*, 2021). Consonante, considerando o campo educacional, lócus deste estudo, as lutas são compreendidas enquanto um componente curricular, a ser tematizadas nas aulas de educação física escolar com a justificativa de possibilitar a ampliação das vivências corporais, sociais e culturais dos/as discentes, objetivando seu desenvolvimento integral (Rufino, 2016; Pereira *et al.*, 2017; Lima, 2021; Fabiani; Zambelli, 2021).

Tendo em vista a compreensão de que as lutas fazem parte do acervo cultural da humanidade, documentos norteadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em seu período de vigência, que conceituou as lutas como atividades corporais em que os participantes devem ser subjugados mediante “técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade” (Brasil, 1998, p. 70). Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta as lutas como “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” (Brasil, 2018, p. 218).

Percebe-se que esses dois documentos norteadores da educação brasileira apresentam as lutas como uma temática que deve ser abordada no contexto escolar. Embora os PCN's e a BNCC apresentem conceitos semelhantes, a BNCC apresenta unidades temáticas a serem desenvolvidas na escola, sistematizadas por meio das “lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, Luta Marajoara, dentre outras), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo, dentre outras)” (Brasil, 2018).

Mediante o contexto apresentado, entende-se que a tematização das lutas brasileiras e lutas de caráter regional se configura como um avanço para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados a essa prática corporal. Esse fato pode contribuir para o rompimento com práticas corporais exclusivamente hegemônicas, desencadeadas pelas relações de poder e pela veiculação midiática em massa (Jucá *et al.*, 2022), além de corroborar com a valorização das lutas brasileiras, oriundas de aspectos históricos e culturais específicos, as quais ainda se distanciam do cenário educacional por não apresentarem características midiáticas.

Dessa forma, torna-se fundamental a apresentação e a sistematização dos conhecimentos relacionados às lutas brasileiras, neste caso, delimitando-se à Luta Marajoara, que se configura como uma prática cultural estabelecida pelo imbricamento sociocultural entre populações indígenas, afrodescendentes e colonizadores, mediante a constituição de códigos e significados culturais peculiares (Santos; Freitas, 2018). A Luta Marajoara é uma prática corporal bastante regionalizada, incumbida, especificamente, na região de Marajó, no estado do Pará, Brasil, sendo praticada em forma de lazer, nas festividades religiosas tradicionais, no folclore e na misticidade que envolvem os povos marajoaras (Antunes *et al.*, 2021).

Lima *et al.* (2022) e Lima e Millen Neto (2022) destacam que a Luta Marajoara foi, por muito tempo, propagada de maneira oral, não havendo demais formas de comunicação que possibilitassem sua apresentação às demais regiões brasileiras, fato que dificultou o seu processo de difusão. Todavia, com o desenvolvimento dos processos de globalização, desencadeados pela ampla utilização de recursos midiáticos e a ressignificação das conexões culturais, ampliou-se a utilização de dispositivos que estabeleceram novas configurações relacionadas a essa prática corporal, como o processo de esportivização, que implicou novas percepções sobre a Luta Marajoara enquanto prática esportivizada, estabelecendo novos sentidos, como a padronização de regras e aspectos competitivos e escolares.

Destarte, Lima e Millen Neto (2022) destacam que a Luta Marajoara também está se conectando a um processo de curricularização, impactada pela propagação dessa prática cultural enquanto atividade esportivizada e sua citação na BNCC, direcionando-a ao campo escolar. Embora possamos perceber esse movimento em defesa da tematização da Luta Marajoara no currículo escolar, de modo geral, existem problemáticas relacionadas ao desenvolvimento do conteúdo das lutas na educação básica, como: incipiência de estudos, criação de estereótipos, dificuldades na formação docente, pouco aprofundamento e exploração dos conteúdos relacionados às lutas. (Rufino; Darido; 2012; Pereira *et al.*, 2017; Lima, 2021). Ademais, quando o conteúdo é desenvolvido, práticas analíticas realizadas por meio da repetição de movimentos, reforçam alguns equívocos que se perpetuam ao ensinar este conteúdo, permitindo identificar um ensino que não considera as peculiaridades de cada a discente ou a sua negligência nas aulas de educação física (Pereira *et al.*, 2021).

O fato de a Luta Marajoara ser uma prática menos midiaticizada e ter sua propagação baseada na oralidade, não são os únicos fatores que impactam na tematização dessa prática. Lima *et al.* (2023) destacam que o silenciamento da Luta Marajoara na escola não acontece apenas por falta de interesse de professores e professoras, mas também, pela ausência de grupos de estudo e

discussões nos campos da educação superior e educação básica, oriundos de menores investimentos do governo federal nas universidades da Região Norte do Brasil, dificultando a elaboração de conhecimentos amplos e profundos que discutam sobre os impactos aos quais a Luta Marajoara é alvo, sendo atravessada por processos sociais, políticos e econômicos.

Essas problemáticas fragmentam e suprimem os conhecimentos relacionados à Luta Marajoara, evocando uma disputa de poder que se inclina à tematização das práticas corporais mais evidenciadas pelos veículos midiáticos. Destarte, embora a BNCC cite a Luta Marajoara enquanto objeto de conhecimento, o documento não apresenta referenciais teóricos que possam nortear os professores e professoras sobre a tematização dessa prática (Lima *et al.*, 2023).

Desta forma, para que a Luta Marajoara possa ser tematizada na escola, torna-se necessário a elaboração de abordagens pedagógicas que levem em consideração o desenvolvimento dessa prática em todas as suas dimensões, não restringindo-se, sobremaneira, aos aspectos motores enquanto fim em si mesmos. Nesse sentido, emerge a necessidade de uma prática pedagógica pautada em elementos que problematizam a apropriação da Luta Marajoara no contexto escolar e social. Desse modo, as dimensões dos conteúdos (Zabala, 1998) e referenciais da pedagogia do esporte (Bayer, 1994; Graça; Mesquita, 2009; Machado *et al.*, 2014) se configuram como importantes estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos, levando em consideração aspectos relacionados aos processos culturais e comportamentais, aos conhecimentos conceituais e o desenvolvimento de saberes práticos dessa atividade corporal.

O imbricamento dessas estratégias pode ampliar, positivamente, os conhecimentos dos/as discentes sobre a temática abordada, potencializando a familiarização discente com os conteúdos. Embora as dimensões dos conteúdos e os referenciais da pedagogia do esporte se diferenciam conceitualmente, Leonardi *et al.* (2021) destacam que eles se complementam e estão intrinsecamente conectados, podendo estar presentes em quaisquer cenários de atuação e serem aplicados a diferentes conteúdos.

Lima *et al.* (2023) destacam que a produção acadêmica sobre a Luta Marajoara é incipiente, em que apenas 16 estudos foram desenvolvidos no período de 2018 a 2023. Dentre esses estudos, apenas dois tratam especificamente, do campo escolar. Esses estudos se configuram como relatos de experiência. Lima *et al.* (2023) destacam que a Luta Marajoara deve ser tematizada de maneira crítica e reflexiva, considerando os impactos dos processos sociais na vivência dessa prática. Os autores defendem a decolonização do currículo ao apresentar práticas corporais de cunho regional. Santos *et al.* (2023) construíram uma proposta pedagógica de três aulas para alunos e alunas do 3º ano do ensino

fundamental de uma escola pública do município de Soure, Arquipélago do Marajó, Pará, Brasil. As aulas foram desenvolvidas com base nas ações motoras, atividades lúdicas, jogos de oposição e um pequeno torneio.

Pode-se perceber que ambos os relatos possuem objetivos distintos. Lima *et al.* (2023) dão ênfase aos aspectos políticos, econômicos e sociais que circunscrevem a Luta Marajoara. Santos *et al.* (2023) buscam facilitar a aprendizagem das ações motoras de Luta Marajoara. Desse modo, podemos perceber que existem múltiplas possibilidades de se trabalhar a Luta Marajoara nas aulas de educação física escolar.

À vista disso, a proposição deste estudo pode apresentar subsídios que diminuam as lacunas relacionadas à tematização da Luta Marajoara na educação básica e potencializar a atuação pedagógica dos professores e professoras, a fim de que se possa desenvolver recursos pedagógicos que atinjam os/as discentes de maneira integral. Por conseguinte, este estudo objetiva refletir sobre possibilidades de ensino da Luta Marajoara nas aulas de educação física escolar.

DIMENSÕES DO CONTEÚDO PARA O ENSINO DA LUTA MARAJOARA

As práticas corporais constituíram-se como objeto de ensino na educação básica a partir da necessidade de problematizações ligadas à cultura corporal, tendo em vista que essas práticas se configuram como elementos eminentemente ligados a vivências sociais dos indivíduos (Soares *et al.*, 1992). Todavia, a educação física brasileira foi alvo de dicotomias e tensionamentos relacionados a modelos de ensino das práticas corporais (Silva; Bracht, 2012). Nesse sentido, destacamos que a dinâmica escolar está conectada aos aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade, em que a educação física brasileira sofre influências político-sociais que desencadeiam desequilíbrios no desenvolvimento das práticas corporais.

Nesse contexto, a educação física brasileira sofre fortes influências de modelos ligados ao campo esportivo, constituindo-se a partir de pressupostos que envolviam, eminentemente, o desenvolvimento de habilidades motoras e a competição escolar (Silva; Bracht, 2012). Dessa forma, revela-se a ideia de que a educação física escolar deve potencializar o desenvolvimento de futuros/as atletas. Esse processo acaba centralizando as práticas corporais nas atividades mais evidenciadas pelos veículos midiáticos. A cristalização desse modelo de ensino desencadeou a exclusão e a auto exclusão dos alunos e alunas com menor potencial competitivo, como também ampliou a pressão sobre os professores, para que desenvolvam as atividades mais “conhecidas” (Bracht, 2010; González; Fensterseifer, 2010; Rufino; Darido, 2015).

Dessa maneira, práticas corporais que possuem menores índices de midiaticização acabam sendo pouco exploradas no campo educacional, como a

luta marajoara, que possui problemas estruturais que dificultam sua tematização, como: (i) ausência de referenciais teóricos que norteiam o desenvolvimento dessa prática; (ii) forte processo de regionalização, dificultando sua expansão; (iii) ausência de eventos científicos que tratam desse conteúdo; (iv) baixa divulgação midiática e (v) menores investimentos em universidades da região Norte, território de origem da Luta Marajoara, desencadeando uma maior disputa entre as atividades desenvolvidas nas universidades (Antunes et al., 2021; Lima; Millen Neto, 2022; Lima *et al.*, 2022; Lima *et al.*, 2023). Esses fatores corroboram para o distanciamento dessa prática corporal às demais regiões brasileiras, limitando os conhecimentos dos alunos e alunas sobre essa prática.

Todavia, acredita-se que a BNCC pode apresentar aspectos positivos no que concerne ao desenvolvimento dessa prática. Quando este documento destaca que “além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, Luta Marajoara etc.) (Brasil, 2018, p. 218), tem-se um direcionamento sobre o que deve ser trabalhado nas aulas de educação física, apresentando a Luta Marajoara enquanto conteúdo a ser tematizado na escola. Outrossim, os esforços sobre o desenvolvimento de processos que desencadeiam a criação de modelos para o ensino da Luta Marajoara devem ser consolidados, a fim de que as lacunas teórico-metodológicas sobre essa prática sejam diminuídas.

Lima *et al.* (2022) evidenciam que os conhecimentos relacionados a práticas corporais devem estar ligados aos aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais destas manifestações, a fim de que os alunos e alunas possam compreender, de maneira ampla, os processos que consolidaram socialmente essas práticas corporais. Dessa forma, a construção do conhecimento não deve estar ligada, de maneira exclusiva, apenas ao campo procedimental, com movimentos com fim em si mesmos. Ao compreender os aspectos culturais, históricos e políticos que consolidaram as práticas corporais, aumenta-se as chances de os alunos e alunas se familiarizarem com as temáticas e romperem estereótipos cristalizados socialmente (Lima; Fabiani, 2023).

Neste íterim, salientamos que os professores e professoras devem lançar mão de metodologias que valorizem a participação ativa dos alunos e alunas nas aulas de educação física, criando situações-problema em que os resultados não sejam apresentados de maneira direta, mas que possa haver um processo de reflexão, problematização e construção sobre as situações mediadas pelo professor, fato que pode contribuir para que os alunos e alunas encontrem soluções adequadas para as problemáticas em questão (Lima *et al.*, 2022).

À vista disso, entendemos que o desenvolvimento da Luta Marajoara na escola deve estar pautado em pressupostos que valorizem o que se deve saber

(conceitual), o que se deve saber fazer (procedimental) e como se deve ser (atitudinal). Quando a problematização dos conteúdos se alarga, abrangendo essas dimensões, é possível ampliar o universo de conhecimento dos alunos e alunas, facilitando sua apropriação dos conteúdos. A utilização dessas habilidades não deve acontecer isoladamente, mas sim, de maneira integrada, em que uma complementa a outra (Zabala, 1998).

Estudos embasados na utilização das dimensões do conteúdo foram desenvolvidos, apresentando aspectos positivos a partir da utilização desse recurso metodológico (Chaves *et al.*, 2014; Lima *et al.*, 2022). Maldonado e Bocchini (2013) desenvolveram aulas embasadas na dimensão dos conteúdos, tendo como unidade temática as lutas. Os autores destacam que ao utilizarem esse recurso, os alunos e alunas ampliaram sua visão sobre as lutas, entendendo as transformações e o desenvolvimento dos processos socioculturais das lutas, rompendo os estereótipos associados a essas práticas.

Chaves *et al.* (2014) desenvolveram aulas de educação física tendo como base as três dimensões do conteúdo, apresentando os conceitos, movimentos e atitudes emanadas das lutas. Os autores destacam que houve momentos em que uma dimensão predominou mais que outra, todavia, “[...] conceitos, atitudes e procedimentos se interpelam, se associam e se transversalizam na tentativa de construir um conhecimento significativo e coerente” (p. 86).

Alencar *et al.* (2015), baseados nas dimensões do conteúdo, elaboraram seis planos de aula com atividades que envolviam Luta de braço, Judô, Esgrima, Capoeira, Kung Fu e Sumô. Apresenta-se que a partir da utilização desta estratégia metodológica, o conteúdo “lutas” foi efetivado de maneira positiva. Os autores concluem que quando este conteúdo é sistematizado a partir das dimensões dos conteúdos, torna-se aplicável nas aulas de educação física escolar.

Lima *et al.* (2022) evidenciam que o ensino das lutas deve estar pautado na utilização de recursos metodológicos que valorizem a utilização das dimensões dos conteúdos, fazendo com que os alunos e alunas possam vivenciar os gestos motores, compreender as transformações sociais das práticas corporais e agir em a partir de pressupostos éticos e morais. Rufino e Darido (2013) também salientam que a inserção das lutas na escola, a partir das dimensões dos conteúdos pode se configurar como uma importante estratégia para o desenvolvimento integral dos alunos e alunas.

Desse modo, pode-se compreender que a utilização das dimensões do conteúdo pode se configurar como uma estratégia eficaz, desencadeando a ampliação dos conhecimentos dos alunos e alunas, fazendo com que eles se apropriem de maneira integral dos aspectos que estão interligados ao processo de constituição e desenvolvimento das práticas corporais.

ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

O processo de ensino e de aprendizagem das lutas no âmbito escolar, sempre perpassou por desafios, a saber: conteúdo pouco explorado nas aulas de educação física, mediante a carência de conhecimentos prévios dos docentes, ausência de literatura específica sobre lutas no âmbito educacional, como também a associação de lutas com a violência; e quando as lutas são tematizadas, o ensino por meio de práticas analíticas é predominante, sendo a partir da reprodução gestual sem significação, como também tematizado apenas uma modalidade de lutas restrito ao aspecto motor, geralmente a modalidade em que o professor foi ou é praticante (Rufino; Darido, 2012; Cirino *et al.*, 2013; Galatti *et al.*, 2015; Pereira *et al.*, 2020; Pereira *et al.*, 2021; Pereira *et al.*, 2022). Nesse cenário, é elucidado o reducionismo que o ensino das lutas transpassa, isto é, ou esse conteúdo não é tematizado, ou quando é desenvolvido na escola, seu ensino demonstra-se não condizente com o contexto escolar.

Visando a superação desses desafios, autores têm se debruçado a apresentar propostas e modelos de ensino das lutas com viés estruturalistas, com olhares voltados ao cenário da educação física escolar. Suas bases epistemológicas são focadas em teorias interacionistas e pautadas na pedagogia do esporte enquanto alicerce (Gomes, 2008; Scaglia; Gomes, 2011; Cirino *et al.*, 2013; Pereira *et al.*, 2016; Pereira *et al.*, 2017; Pereira *et al.*, 2021).

Consonante, é imperioso destacar as teorias que fundamentam as formas de ensino (inatismo, empirismo e interacionismo), as quais podem influenciar o ensino das lutas de maneira reducionista e/ou estruturalista (Pereira *et al.*, 2021). Destarte, a gênese do conhecimento perpassa a forma em que o ser humano conhece, adquire e acumula diferentes conhecimentos, sendo a partir das distintas experiências e contextos em que vive; e apresenta como função: aprender sobre um objeto e o objeto em ser aprendido pelo ser humano, uma relação que será determinada a partir de teorias e procedimentos em ensino e de aprendizagem (Pereira *et al.*, 2024).

A primeira teoria, denominada inatista, apresenta uma concepção pautada no ideal de que o conhecimento advém do ser humano, o inato a priori, sem constatação empírica, sendo que o aspecto biológico é cabal para o processo de ensino e de aprendizagem, a perspectiva do “dom”, a qual o indivíduo nasce pré-determinado a conhecer algo. Com um olhar para a experiência do ser humano, a teoria denominada empirista destaca que o ser humano é uma folha em branco, o qual precisa ser preenchido a partir do acúmulo de experiências vivenciadas, nesse sentido, o ser humano é uma “tábula rasa” (Mizukami, 1986; Aranha, 2006).

Essas duas teorias apresentam raízes ligadas ao ensino que permeia as lutas, sendo por meio da constatação de que o estudante tem o aspecto biológico para ser um praticante de lutas; ou precisa realizar um treinamento de reprodução gestual para que possa obter conhecimento das lutas. Nesse ínterim, é perceptível o ensino com viés mais tecnicista e o olhar do professor para estudantes com aspectos físicos predeterminantes para a prática de lutas, fatores que podem implicar em diversas problemáticas ao ensino, a saber: exclusão de estudantes que não apresentam ou demonstram habilidades físicas e motoras durante as aulas; desconsideração do conhecimento prévio dos estudantes; carência de atividades que estimulam o estudante a autonomia e a criatividade (Galatti *et al.*, 2015).

Por outro lado, a teoria interacionista se pautava na concepção de que o conhecimento advém das interações entre os seres humanos com o ambiente, condicionado pelo convívio social e cultural (Mizukami, 1986). Consonante, o conhecimento advém da descoberta, da autonomia e da criatividade, sendo o papel do professor, ser um mediador que cria situações problemas significativas, em níveis estruturais de complexidades, podendo esta teoria também ser denominada de construtivismo (Aranha, 2006).

Ademais, essa interação entre ser humano e ambiente não se dá por meio de uma tarefa isolada e/ou descontextualizada, pois o conhecimento deve-se ocorrer mediante as inter-relações entre ambos (Pereira *et al.*, 2024). Delimitando-se o olhar para o contexto do ensino das lutas nas aulas de educação física escolar, com uma base epistemológica fundamentada no interacionismo, torna-se necessário a organização e a sistematização de conhecimentos para que o estudante possa aprender, nesse sentido, a pedagogia do esporte enquanto uma disciplina das ciências do esporte, a qual objetiva estudar o processo de ensino e vivências em meio às manifestações esportivas, pode corroborar em organizar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos pedagógicos condizentes, os quais terão os seguintes questionamentos, a saber: como ensinar? o que ensinar? quando ensinar? e para quem ensinar? (Galatti *et al.*, 2014).

Em consonância, refletindo sobre as práticas esportivas, o método estruturalista emerge a partir do pensamento epistemológico voltado ao interacionismo, em que contempla uma alteração significativa nas estruturas do jogo. Tais aspectos estruturais apresentam a premissa de conservar e manter os elementos e os objetivos essenciais do jogo (Rosa *et al.*, 2021).

Ademais, o método estruturalista contempla a ordem de um sistema complexo crescente, sendo que a aprendizagem ocorre por meio gradativo a partir das características do jogo. Os elementos técnicos e táticos surgem a partir dos problemas que emergem dos jogos propostos, e nesse ambiente de aprendizagem

o praticante deve tomar suas decisões para resolução dos problemas emergentes da modalidade esportiva praticada (Rosa *et al.*, 2021).

Se tratando do ensino das lutas, esse método contribui para a compreensão do atleta de ações técnicas e táticas, por se tratar de uma metodologia que insere as situações de jogo voltadas às especificidades da modalidade praticada, a partir de sua lógica interna. Nesse sentido, para se pensar a estruturação do processo de ensino e de aprendizagem por meio do método estruturalista, deve-se contemplar a lógica interna das lutas, as quais possuem conceitos a partir do modelo de Bayer (1994), para o ensino dos jogos desportivos coletivos.

Gomes (2008), apresentou a lógica interna das lutas a partir do ensino dos jogos desportivos coletivos (Bayer, 1994), denominados de princípios condicionantes das lutas. O contato proposital emerge a partir do agarre ou dos toques dos lutadores, sendo por meio das partes do corpo ou por implementos de maneira proposital (utilização de técnicas e táticas específicas das lutas); a fusão entre o ataque e a defesa constitui-se de maneira simultânea nas lutas, pois diferentemente dos esportes coletivos, nos quais é perceptível determinar qual equipe está atacando e qual equipe está defendendo, nas lutas, isso ocorre a partir da fusão destes dois princípios operacionais; a imprevisibilidade, a qual ocorre a partir das tomadas de decisão táticas e conseqüentemente técnicas dos praticantes, mediante a resolução dos problemas que emergem durante o ato de lutar; o alvo, que são os próprios praticantes, pois cada lutador ataca o adversário e se protege para não ser atingido; e por fim as regras, as quais cada praticante deve possuir a compreensão da modalidade de luta praticada, para que possa saber o que pode e o que não se pode realizar durante o combate.

Corroborando com o exposto, torna-se necessário discorrer sobre como atrelar esses aspectos técnicos e táticos (dimensão procedimental) do ensino das lutas em consonância com as demais dimensões dos conteúdos. Nesse sentido, o ensino das lutas por meio da lógica interna, pode corroborar com a dimensão conceitual a partir de discussões por meio de questionamentos sobre aspectos voltados às regras (pautado nas características e semelhanças das lutas ou até mesmo por meio da especificidade da modalidade de luta), como também a inserção de aspectos voltados a estratégia do combate, problematizando a todo momento as ações que podem ou não ocorrer durante o combate; além de frisar aspectos voltados à história da modalidade, lutadores e também realizar a interdisciplinaridade, a saber: matemática (por meio das pontuações, tempo de luta, dentre outros aspectos) língua portuguesa (leitura de livros e atividades voltadas a modalidade, como também escrita de ações realizadas durante o combate) artes (desenhos de lutadores, musicalização, dentre outros), ciências (capacidades físicas, análise de movimentos, dentre outros).

Outra dimensão que vem sendo pouco desenvolvida e atrelada aos aspectos técnicos e táticos é a dimensão conceitual, a qual pode ser explorada a partir de habilidades para vida (condutas durante o combate e relacionadas com o cotidiano da vida em sociedade), o jogo limpo (apresentando e discutindo sobre ações realizadas por atletas durante combates) e também a filosofia da modalidade a ser tematizadas. Tais exemplos das dimensões dos conteúdos podem estar atrelados a base teórica apresentada, e também podem contribuir com o desenvolvimento integralizado do estudante, a qual poderá ter uma experiência com as lutas em sua plenitude.

Por fim, especificando para a Luta Marajoara, tamanha gama cultural e suas características e semelhanças voltadas às lutas de curta distância, carecem de uma proposta que integralize as dimensões dos conteúdos, atrele as competências de habilidades da BNCC e adentre na base teórica voltada ao método estruturalista por meio da lógica interna da luta. À vista disso, serão apresentados alguns exemplos que podem contribuir para sua tematização no âmbito escolar, além de auxiliar na prática pedagógica docente, para tanto requer a sua adaptação para a realidade em que será tematizada a Luta Marajoara.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A TEMATIZAÇÃO DA LUTA MARAJOARA

O quadro 01 apresenta um planejamento voltado ao ensino da Luta Marajoara nas aulas de educação física no ensino fundamental. A estruturação das aulas considerou as habilidades e competências ligadas à BNCC. Embora essas diretrizes sofram críticas, como a centralidade no campo esportivo e destinação de apenas 10 parágrafos a discussões relacionadas às lutas (Rufino, 2022), esse documento normativo está em vigor e direciona as atividades pedagógicas no campo escolar.

Quadro 1 – Exemplo de planejamento de aulas para o ensino fundamental

AULA	OBJETIVO	MATERIAIS	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA
1	<p>(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.</p>	<p>- Imagens e vídeos da Luta Marajoara (selecionar fontes que apresentem a diversidade da prática – homens, mulheres, crianças, diferentes cenários etc.);</p> <p>- Mapas do Brasil (digitais ou impressos)</p> <p>- Placas de tatame ou colchonetes</p> <p>- Giz de lousa, fita crepe.</p>	<p>1) Em roda: - Apresentação da temática a ser desenvolvida nas próximas quatro aulas: “Lutas do Brasil” - Apresentação de imagens e/ou vídeos de Luta Marajoara, seguidos da pergunta: “Você conhecem essa Luta?” “Sabem de qual região do Brasil ela originou-se?” “Quem são as pessoas que estão lutando?” “Em quais locais estão lutando?” “Essas lutas parecem com outras lutas que vocês conhecem?”</p> <p>2) Em pequenos grupos: - Os alunos e alunas vão analisar os mapas, as imagens e/ou vídeos e identificar características da Luta Marajoara, como: (i) vestimentas; (ii) praticantes; (iii) ambiente de prática; (iv) elementos/habilidades técnico-táticas da luta. Cada grupo deve registrar os elementos observados e compartilhar com os demais grupos.</p> <p>3) Em duplas: - Os alunos e alunas vão vivenciar jogos de luta, com foco no desequilíbrio e agarre do oponente: (i) a partir da posição “pé casado” (início da Luta Marajoara), tentar empurrar e desequilibrar o oponente utilizando as palmas das mãos; (ii) jogo do agarre: partindo da posição ereta, ao sinal do professor, as crianças devem tentar agarrar e levantar o oponente (semelhante a técnica “cabeçada”).</p> <p>4) Em roda: - Problematizar com os alunos e alunas: Quais estratégias utilizaram nos jogos para conseguir desequilibrar e agarrar os oponentes? Os gestos/estratégias que fizeram parecem com as imagens e/ou vídeos assistidos no início da aula? Quais ações/attitudes foram criadas e desenvolvidas para que não se machucassem durante as práticas?</p>
2	<p>(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.</p>	<p>- Imagens e vídeos da Luta Marajoara;</p> <p>- Placas de tatame ou colchonetes</p> <p>- Giz de lousa, fita crepe.</p>	<p>1) Em roda: - Retomada da aula anterior por meio de questões e/ou visualização de registros.</p> <p>2) Após o estabelecimento conjunto de regras para o combate, em trios (dois “lutadores/as” e um/a “árbitro/a”): - Os alunos e alunas vão vivenciar jogos de luta, com foco em algumas habilidades da Luta Marajoara, como: empurrar, puxar e desequilibrar: (i) Os alunos e alunas, a partir de diferentes posições - ajoelhados, curvados (semi-agachados) ou em pé - deverão tentar retirar seu oponente da área delimitada*, empurrando-o com as mãos ou a cabeça; (ii) Os jogos podem ser desenvolvidos por tempo e ao final de cada um, trocam-se os papéis entre “lutadores/as” e “árbitros/as”. Antes de cada combate, alunos e alunas devem relembrar as regras para uma prática segura e respeitosa.</p> <p>3) Em trios: - Devem refletir com base nos jogos desenvolvidos: “Durante as lutas, respeitei meu oponente? De que maneira?” “Como agi quando perdi/fui desequilibrado/agarrado?”</p> <p>4) Em roda: - Apresentar vídeos com algumas técnicas da luta, como a “cabeçada”, apontando as semelhanças entre essa técnica e os gestos realizados pelas crianças durante os jogos/lutas. - Conversar sobre as questões atitudinais refletidas nos trios.</p> <p>*Com giz, fita ou bambolês.</p>

<p>3</p>	<p>(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens e vídeos da Luta Marajoara; - Placas de tatame ou colchonetes - Giz de lousa, fita crepe. 	<p>1) Em roda: - Retomada da aula anterior por meio de questões e/ou visualização de registros.</p> <p>2) Em trios (dois “lutadores” e um “árbitro”): - As crianças vão vivenciar jogos de luta, com foco em algumas habilidades da Luta Marajoara, como: desequilibrar, encostar e imobilizar: (i) as crianças deverão tentar derrubar seu oponente a partir de “rasteiras” e outros gestos a partir de diferentes posições - ajoelhados, curvados (semi-agachados) ou em pé; (ii) após derrubar o oponente (encostar as costas no chão), devem tentar fazer com que ele não “escape”, isto é, deve imobilizá-lo. Os jogos podem ser desenvolvidos por tempo e ao final de cada um, trocam-se os papéis entre “lutadores” e “árbitros”. Antes de cada combate, alunos e alunas devem relembrar as regras para uma prática segura e respeitosa.</p> <p>3) Em trios: - As crianças devem refletir com base nos jogos desenvolvidos: “Durante as lutas, respeitei meu oponente? De que maneira?” “Como agi quando perdi/fui desequilibrado/agarrado?” “Quais estratégias utilizei para derrubar/encostar as costas no chão?” “O que fiz para imobilizar meu oponente?” “O que meu colega fez para me desequilibrar e me imobilizar?”</p> <p>4) Em roda: - Apresentar para as crianças vídeos com algumas técnicas da luta, como a “rasteira”, “lambada” e “encostamento”, apontando as semelhanças entre essa técnica e os gestos realizados pelas crianças durante os jogos/lutas. - Os combates das crianças podem ser filmados/ fotografados para que elas possam observar as formas de construção de seus gestos na resolução das situações-problema apresentados nas lutas. - Conversar sobre as questões atitudinais refletidas nos trios. - As crianças podem realizar registros escritos e/ou imagéticos sobre as práticas e discussões/reflexões.</p>
<p>4</p>	<p>(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens/ vídeos das aulas anteriores (para exposição e registro) - Placas de tatame ou colchonetes - Giz de lousa, fita crepe. - Materias para confecção de premiação (se houver) 	<p>- Retomada da aula anterior por meio de questões e/ou visualização de registros.</p> <p>- Realização do festival de Luta Marajoara, organizado em conjunto entre professor/a e alunos e alunas. No festival devem ser enfatizados a integração entre as dimensões do conteúdo, a partir de práticas que reforcem a “o que se deve saber”, “o que se deve fazer” e “o que se deve ser”.</p> <p>Portanto, a construção conjunta de regras para o justo combate, a delimitação do cenário (espaço de luta, de premiação – se houver), a criação das “categorias”, da organização do evento, entre outros, são elementos fundamentais para que as práticas sejam significativas para as crianças.</p> <p>Sugere-se que cada aluno e aluna tenha seu papel delimitado no evento, não sendo necessário que todos efetivamente lutem nesse dia. Assim podem desempenhar outras funções, como: “jornalistas”, “árbitros”, “coordenadores” etc.</p>

Fonte: Os autores (2024).

Destaca-se que a proposta apresentada se fundamenta nas dimensões do conteúdo, no desenvolvimento de práticas de forma conjunta entre professor/a e alunos e alunas e na aprendizagem da Luta Marajoara enquanto um processo que

parte da problematização e construção de gestos pelos praticantes, a partir das situações propostas pelo próprio combate, delimitado pelas regras e ambiente.

Portanto, buscou apresentar possibilidades de tematização da Luta Marajoara nas aulas de educação física escolar, mais especificamente no ensino fundamental, todavia, a implementação desse plano deve considerar as dinâmicas socioculturais de cada contexto educacional, podendo também ser desenvolvido em outros níveis de ensino, adequando-se a características do ambiente, dos/as discentes e dos conhecimentos do professor/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio objetivou refletir sobre possibilidades de ensino da Luta Marajoara nas aulas de educação física escolar. Podemos perceber que os estudos sobre o ensino da Luta Marajoara no ambiente escolar são escassos, em que apenas dois relatos de experiência foram encontrados, apresentando aspectos ligados ao ensino dessa prática na escola. Todavia, faz-se necessário ampliar as reflexões sobre a tematização dessa prática na escola.

Diferentes recursos metodológicos podem ser utilizados para o ensino da Luta Marajoara na escola, como as dimensões do conteúdo, os referenciais teóricos da pedagogia do esporte, jogos de oposição, atividades lúdicas, dentre outros. Ademais, o ensino dessa prática está ligado, sobretudo, à compreensão das dinâmicas socioculturais que permeiam a Luta Marajoara, contribuindo para que seu ensino não seja evidenciado a partir da centralidade em elementos específicos, como a vivência, de forma exclusiva, dos movimentos corporais com um fim em si mesmos. Faz-se necessário ampliar as possibilidades de ensino da Luta Marajoara, refletindo sobre conhecimentos relacionados a sua historicidade e as relações sociais construídas a partir da vivência da Luta Marajoara.

Pode-se concluir que o ensino da Luta Marajoara nas aulas de educação física escolar é possível. Porém, faz-se necessário que os professores e professoras tenham: (i) compreensão dos processos histórico-culturais que atravessam a Luta Marajoara, (ii) conhecimentos sobre a sua lógica interna, a fim de que os alunos e alunas possam vivenciar a Luta Marajoara a partir de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e a execução própria dos movimentos dessa prática. Destarte, o ensino da Luta Marajoara também deve considerar os territórios em que a comunidade escolar está localizada e as particularidades socioculturais de cada sujeito.

Este estudo possui algumas limitações como: (i) não entrevistar e/ou questionar professores e professoras das escolas brasileiras sobre suas percepções inerentes ao ensino da Luta Marajoara. Desse modo, estimulamos demais produções que possam coletar tais dados, a fim de que esse fenômeno possa

ser compreendido a partir de distintas percepções. Todavia, este estudo avança no sentido de apresentar subsídios para que professores e professoras possam tematizar a Luta Marajoara na escola.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Yllah Oliveira et al. As lutas no ambiente escolar: uma proposta de prática pedagógica. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 23, n. 3, p. 53-63, 2015. <https://doi.org/10.18511/rbcm.v23i3.5092>.
- ANTUNES, Marcelo Moreira *et al.* Pedagogia das artes marciais e esportes de combate no Brasil: um estudo sobre a produção científica nacional. **Arquivos em Movimento**, v. 13, n. 1, p. 64-77, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/13563> Acesso em: 10 mar. 2024.
- ANTUNES, Marcelo Moreira *et al.* Fórum de luta marajoara: a carta de Belém. **Conexões**, v. 19, p. e021042-e021042, 2021. <https://doi.org/10.20396/conex.v19i00.8659390>.
- ARANHA, Maria Lucia. **Filosofia da Educação**. Revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAYER, Claude. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1994.
- BRACHT, Valter. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. MEDINA, JPS; HUNGARO, EM; ANJOS, R.; BRACHT, V.(cols.) **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI, v. 26, p. 100-115, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. MEC /SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. MEC, 2018.
- CHAVES, Paula Nunes; SILVA, Ivana Lúcia; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento. Lutas na Educação Física escolar: uma experiência no ensino médio. **Cadernos de formação RBCE**, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2011> Acesso em 10 mar. 2024.
- CIRINO, Carolina; PEREIRA, M. P. V. C.; SCAGLIA, Alcides José. Sistematização dos Conteúdos das Lutas para o Ensino Fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Rev Min Educ Fís**, v. 9, p. 221-227, 2013.
- FABIANI, Débora Jaqueline Farias; ZAMBELLI, Ricardo Manoel de Oliveira. Navegando no mundo da luta: possibilidades pedagógicas em diferentes contextos educativos. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e12144-e12144, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12144> acesso em: 10 mar. 2024.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, p. 153-162, 2014. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21088>.

GALATTI, Larissa Rafaela; CIRINO, Carolina; SCAGLIA, Alcides José. Reflexões metodológicas do ensino para o processo de iniciação esportiva das lutas. **Educação Física e Esporte: convergindo para novos caminhos... Florianópolis: UDESC**, p. 489-511, 2015.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 139 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1608443>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009. <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929> Acesso em: 10 mar. 2024.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. **Pedagogia do desporto**, p. 131-163, 2009. In Rosado A., & Mesquita I. (Coord.), *Pedagogia do desporto* (vol. 1, pp. 401-421). Lisboa, Portugal: Edições FMH.

JUCÁ, Luan Gonçalves; LIMA, George Almeida; DE MELO, José Rodrigo Silva. Metodologias inovadoras nas aulas de educação física escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4991> Acesos em: 10 mar. 2024.

LEONARDI, Thiago José et al. Referenciais da pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: interfaces teóricas e aplicadas. **Pensar a Prática**. v. 24, 2021. <https://doi.org/10.5216/rpp.v24.68983>.

LIMA, George Almeida. Ensino das lutas na escola: um estudo com professores de Educação Física da cidade de Campos Sales/CE. **Temas em Educação Física escolar, Rio de Janeiro**, v. 6, n. 1, p. 71-86, 2021. <http://dx.doi.org/10.33025/tefe.v6i1.3094>.

LIMA, George Almeida; MAIA, Francisco Eraldo da Silva. Os impactos da arte marcial no comportamento dos seus praticantes. **Revista Interfaces: Saúde, humanas e tecnologia**, v. 9, n. 2, p. 1098-1104, 2021. <http://dx.doi.org/10.16891/2317-434X.v9.e2.a2021.pp1098-1104a>.

LIMA, George Almeida et al. Reflexões sobre o desenvolvimento da Luta Marajoara nas aulas de Educação Física: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p. e23311326454-e23311326454, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26454>.

LIMA, George Almeida; MILLEN NETO, Álvaro Rego. A luta marajoara e os processos de esportivização e de curricularização: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5187> Acesso em: 10 mar. 2024.

LIMA, George Almeida *et al.* Tematização da luta marajoara nas aulas de Educação Física escolar: indícios de uma pedagogia crítica. **Cadernos do Aplicação**, v. 36, 2023. <https://doi.org/10.22456/2595-4377.130740>.

LIMA, George Almeida; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Produção científica sobre a Luta Marajoara no Brasil: um estudo de revisão integrativa e análise do estado da arte. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 15, n. 38, p. 344-366, 2023. <https://doi.org/10.58422/repesq.2023.e1431>.

LIMA, George Almeida; FABIANI, Débora Jaqueline Farias. Reflexões sobre o ensino das lutas na escola a partir das dimensões do conteúdo: uma revisão integrativa. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e90670>.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a prática**, v. 17, n. 2, 2014. <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i2.24459>.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. As três dimensões do conteúdo na educação física: tematizando as lutas na escola pública. **Conexões**, v. 11, n. 4, p. 195-211, 2013. <https://doi.org/10.20396/conex.v11i4.8637599>.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOURA, Diego Luz; TARGINO, Phillipe Williams de Souza; ARAUJO, João Gabriel Eugênio. Os consensos sobre os aspectos pedagógicos de especialistas/acadêmicos no ensino do conteúdo lutas nas escolas. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. e061, 2021. <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e062.id1140>.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de; NEIRA, Marcos Garcia. O movimento de um ethos profissional num currículo de formação em Educação Física. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 420-440, 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; HERNANDEZ, Josélia Maria Costa. Escola-cooperativa: redes e nós nas relações. **Cadernos de Educação**, n. 37, 2010.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. **DE ROSE, D. et al. Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, p. 73-83, 2009.

PEREIRA, Otávio Ávila. **A aula de Educação Física em foco: dilemas e desafios na atuação docente**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos *et al.* O jogo como estratégia pedagógica para o ensino da educação física escolar no 5º ano do ensino fundamental. **Corpoconsciência**, v. 20, n. 3, p. 1-8, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4390> Acesso em: 10 mar. 2024.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos *et al.* Lutas na escola: sistematização do conteúdo por meio a teia do conhecimento das lutas em rede. **Conexões**, v. 15, n. 3, p. 338-348, 2017. <https://doi.org/10.20396/conex.v15i3.8648512>.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos *et al.* Jogo como estratégia de ensino: Tematizando a prática de lutas na escola. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 28, p. 207-221, 2020 <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1030>.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos *et al.* Fights at school: teaching strategies of physical education teachers. **Journal of Physical Education**, v. 32, p. e3226, 2021. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3226>.

Pereira, Marcos Paulo Vaz de Campos Teaching path: Identifying the construction of knowledge for teaching in martial arts and combat sports. **Revista de Artes Marciais Asiáticas**, v. 17, n. 2, p. 140–157, 2022. <https://doi.org/10.18002/rama.v17i2.7352>.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos *et al.* Teorias do conhecimento e abordagens pedagógicas: influências na prática pedagógica do professor de educação superior. **Revista Inclusiones**, v. 11, n. 2, p. 48-61, 2024.. <https://doi.org/10.58210/fprc3386>.

PORTO, ALN *et al.* Educação Física ou” rola bola”? percepções e desafios nas aulas de educação física. **Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 6, n. 2, 2017.

REVERDITO, Riller Silva *et al.* COMPETIÇÕES ESCOLARES: REFLEXÃO E AÇÃO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE PARA FAZER A DIFERENÇA NA ESCOLA. **Pensar a prática**, v. 11, n. 1, p. 37-45, 2008.

ROSA, Gabriel Pelozato Farias; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; FLORIANO, Leandro Teixeira. Sistematização dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Um Relato de Experiência. **Corpoconsciência**, p. 49-70, 2021. <https://doi.org/10.51283/rc.v25i3.11698>.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 26, n. 02, p. 283-300, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000200011>.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**, v. 11, n. 1, p. 144-170, 2013. <https://doi.org/10.20396/conex.v11i1.8637635>.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O Ensino das Lutas nas Aulas de Educação Física: Análise da Prática Pedagógica à luz de especialistas. **Revista da educação física/UEM**, v. 26, p. 505-518, 2015. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i4.26441>.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. A tematização das lutas nas aulas de Educação Física: uma análise a partir dos avanços e retrocessos da BNCC: an analysis from the advances and setbacks of BNCC. **Olhar de professor**, v. 25, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.25.20515.053>.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Os jogos de lutas nas aulas de educação física escolar: possibilidades técnico-táticas e seus elementos invariantes. **RBPFX-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 10, n. 63, p. 917-918, 2016. Disponível em: <https://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1224> Acesso em: 10 mar. 2024.

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira; FREITAS, Rogério Gonçalves. Luta marajoara e memória: práticas” esquecidas” na educação física escolar em Soure-Marajó. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 57-67, 2018. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p57>.

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira; ANDRADE, Welison Alan Gonçalves; FREITAS, Rogério Gonçalves. Luta marajoara na escola: relatos de uma sequência pedagógica para o 3º ano do ensino fundamental. **Cadernos do Aplicação**, v. 36, 2023. <https://doi.org/10.22456/2595-4377.128914>.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. <https://doi.org/10.5902/010283085718>.

SCAGLIA, Alcides José; GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Projeto de extensão crescendo com as lutas**. Limeira: FCA/UNICAMP, 2011.

SOARES, Carmen Lucia. **Coletivo de Autores. Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TEIXEIRA, Igor Vargas Ferreira; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. Análise dos fatores condicionantes ao desinvestimento Pedagógico na Educação Física escolar. **Olhar de professor**, v. 26, p. 1-21, 2023.

ZABALA Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 13

PLANEJANDO E REALIZANDO JOGOS DE LUTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Ricardo João Sonoda-Nunes¹

Alex Sousa Pereira²

Sérgio Roberto de Lara Oliveira³

Marcelo Alberto de Oliveira⁴

As manifestações de lutas corporais estão presentes ao longo da história de diferentes civilizações ao redor do globo terrestre, sendo várias delas consideradas patrimônio cultural e imaterial da humanidade.

Nesse contexto, e reconhecendo sua importância para a cultura corporal de movimento, as lutas atualmente fazem parte do conteúdo da educação física escolar, ao lado de outras práticas como danças, esportes, ginásticas, jogos e brincadeiras.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo compartilhar experiências relacionadas ao planejamento e à aplicação de jogos de luta no contexto da educação física escolar. Para tanto, utilizaremos o rizoma de lutas, no entendimento de Pereira, Reis e Carneiro (2020), como referencial de proposição de conteúdo, juntamente com outras informações do contexto ora citado. Esta

-
- 1 Doutor em Sociologia (2012), é graduado (1999) e mestre (2006) em Educação Física, todos pela UFPR. Faixa Preta 3º DAN em Taekwondo. Atualmente é professor da UFPR atuando com a disciplina Lutas no curso de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE.
 - 2 Graduado em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Doutor em Educação Física pela Unicamp. É docente no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras. Email: alexpereira@ufla.br
 - 3 Doutorando em Educação, Mestre em Educação e Graduação em Educação Física, todos pela UFPR. Instrutor de Capoeira da Escola Abadá-Capoeira, e Treinador de Wrestling. Atualmente é Professor do SESI-PR, Técnico do Programa Geração Olímpica do Paraná, Head Coach da Equipe SB Wrestling.
 - 4 Doutorando em Educação (FFCLRP-USP), é graduado (UFPR, 2017) e mestre (EEFE-USP, 2020) em Educação Física. Faixa Preta 1º DAN em Karate. Atualmente é pesquisador bolsista da CAPES-DS atuando com investigações na área de Sociologia do Esporte. Membro do GEPESPE-RP.

estratégia estará conectada com o planejamento dos jogos de luta a partir da ficha de registro proposta por Sonoda-Nunes e Oliveira (2021).

A partir dessa conjunção de dados, realizaremos o efetivo compartilhamentos de jogos de luta como um convite para refletir sobre a relação entre a organização de conteúdos e o planejamento das atividades e não apenas como um exemplo limitado àquele contexto, que nos remete à já conhecida metáfora da receita de bolo.

RIZOMA DE LUTAS

Considerando os estudos de Guattari e Deleuze (1980), bem como, Gallo (2003), e propondo uma reflexão sobre o sistema que representa a complexidade das interações entre as lutas/artes marciais, os autores Pereira, Reis e Carneiro (2020) registram que essas manifestações não devem ser compreendidas separadamente, pois existem muitas conexões entre elas.

Tais interligações podem ser representadas pela metáfora do rizoma, que no entendimento de Guattari e Deleuze (1980), trata-se de uma estrutura constituída por uma quantidade imensa de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, qual chamamos a atenção para a relação intrínseca entre as várias manifestações de luta. Cada uma delas pode ser representada por um rizoma, com a sua miríade de linhas fibrosas. Estas estruturas rizomáticas se entrelaçam e se atacam, elaborando um conjunto complexo cujos elementos remetem necessariamente uns aos outros e, concomitantemente, para fora do próprio conjunto (Gallo, 2003; Pereira; Reis; Carneiro, 2020).

Trata-se de um modelo com interfaces múltiplas e abertas. Os autores compreendem o rizoma de forma tal que:

não existiria um único caminho de encadeamento entre os elementos e saberes em torno das lutas/artes marciais. A título de ilustração, pensemos as bases técnicas em quatro modalidades de lutas diferentes: o “sentado a cavalo” do sumô, a kiba dachi do caratê-do, “estrutura de bastão” do kung fu e a “estrutura de arco e flecha” do ninjutsu, que são muito próximas (Pereira; Reis; Carneiro, 2020, p. 217).

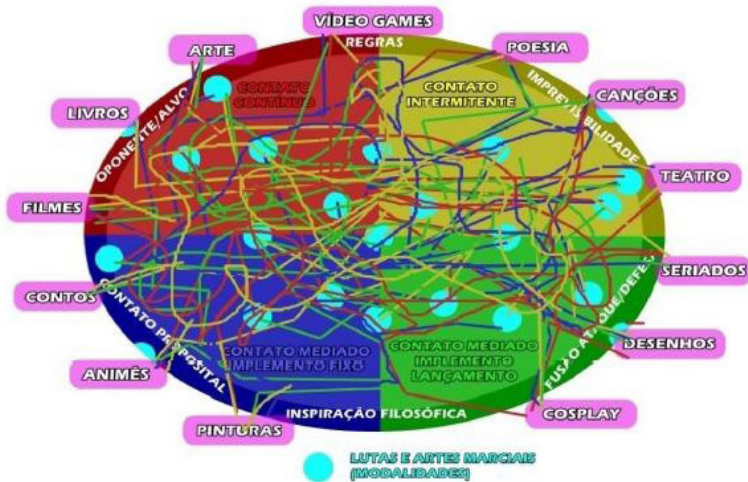
Para além da racionalidade pretendida por alguns, referente aos significados diversos que envolvem o ato de lutar, Pereira *et al.* (2021, p. 217) argumentam que essa significação intenciona

incitar a reflexão para se pensar outras relações existentes. Na realidade, propomos refletir e problematizar as várias Lutas/Artes marciais que temos hoje, na direção de concebê-las como subprodutos de uma constituição histórica, isso equivale a dizer que sofreram várias transformações. Em alguns casos, por fusões de duas ou mais práticas de Luta, por exemplo, no caso do kung fu shaolin [...]. Assim, criou-se uma forma de lutar diferente

das duas anteriores, mas que apresentam as duas características, forjando um elemento novo no seio de um rizoma.

No entendimento dos autores, o ensino das lutas/artes marciais no ambiente escolar não está fundamentado em um sistema fechado e linear, mas em uma “‘pedagogia rizomática’ que (des) conserte, (des) construa, (des) organize e (des) estabilize o ambiente formativo [...]” (Pereira; Reis; Carneiro, 2020, p. 217). Nesse sentido, é possível tematizar, por exemplo, formas do taekwondo, filmes de luta, como os do Bruce Lee, ou até mesmo utilizar jogos eletrônicos (Pereira, 2018; Pereira et al., 2021). Para uma melhor compreensão, essa pressuposição rizomática pode ser vista de forma panorâmica na figura 1.

Figura 1 - Pedagogia Rizomática



FONTE: Pereira (2018).

Nesta ilustração podemos perceber as múltiplas conexões estabelecidas entre as várias manifestações de lutas e em suas diversas formas de expressão, seja em cosplay, desenho, filme, música, obra de arte, poesia, entre outras. Podemos observar ainda, o dinamismo que possibilita explorar as dimensões atitudinal (valores e virtudes morais), conceitual (fatos e saberes culturais e sociais referentes a rituais e filosofias existentes nas lutas/artes marciais) e procedimental (estratégias de movimento, tática e técnica), gravadas no interior dessas práticas corporais historicamente construídas (Pereira et al., 2020).

Desta forma, compreendemos que o ensino das lutas na Educação Física escolar pode partir de seus princípios condicionais (Gomes, 2008), de forma a considerar as diferentes experiências que as crianças e os jovens possuam, seja pela prática destas lutas em academias e/ou projetos esportivos, seja pelo

interesse gerado pelo acesso via canais midiáticos múltiplos, ou devido aos jogos eletrônicos, por exemplo. Sendo assim, “se os sujeitos da escola desfrutam de múltiplos conhecimentos e trazem incontáveis experiências, logo a construção do planejamento e do desenvolvimento das propostas também deve seguir essa perspectiva” (Pereira *et al.*, 2021, p. 56). Ou seja, Pereira *et al.* (2020) destacam a necessidade de expandir o entendimento sobre o fenômeno das lutas, de forma que não sejam reduzidas, nem limitadas de maneira fragmentada, estanque e linear.

Nesse sentido, após apresentar a organização da ficha de registro de jogo, compartilharemos estratégias sobre como desenvolver essa pedagogia rizomática em atividades práticas no ambiente escolar, a partir de jogos de luta.

PLANEJANDO COM A FICHA DE REGISTRO DE JOGO

A ficha de registro de jogo, proposta por Sonoda-Nunes e Oliveira (2021) é um recurso utilizado para detalhar o planejamento de um jogo de luta. Ela proporciona uma visão ampliada de como uma simples atividade, ao ser sistematizada pode contemplar vários aspectos relacionados às manifestações de luta.

A ficha pode ser utilizada em diferentes contextos quais o ensino das manifestações de luta ocorre, seja academia, centro de treinamento, clube, escola, projeto social, entre outros. Nestes casos, a ficha pode ser adaptada conforme as especificidades do contexto, realizando a inclusão ou a supressão de campos (Sonoda-Nunes; Oliveira, 2021).

Os campos que integram a ficha, são organizados em grupos que envolvem: aspectos específicos relacionados aos jogos de luta (“Aprender jogando”); aspectos pedagógicos e informações gerais. No quadro 1, destacamos os campos relacionados a cada um destes grupos e os autores de referência do respectivo campo, quando necessário.

Em relação ao grupo “aprender jogando”, o primeiro campo é o “elemento da luta”. Trata-se de qualquer aspecto relacionado às manifestações de luta (ex.: fatores socioculturais, história, tática, técnica, tradições, entre outros), que serão priorizados ou suprimidos como, por exemplo, suprimir determinado fundamento técnico que possa provocar lesão. Ou ainda, priorizar uma tradição específica que favoreça o objetivo proposto para o jogo. No campo “papal/ função” será registrada a ação que o participante exercerá no jogo, destacando quem atacará e quem defenderá (ataque e defesa separados) ou se a ação será simultânea. Já o “elemento mediador” é algo (ex.: ação; objeto; música; pessoa; outro) que retire (ou reduza) o foco do embate corporal entre os participantes. Em “contexto” são registradas situações relacionadas ao imaginário lúdico (tornando a prática mais divertida, prazerosa e significativa para quem a realiza) e/ou à adaptação do jogo à realidade dos participantes, como, por exemplo: grupos específicos (cardiopatas, obesos, pessoas com deficiência, outros),

questões locais/regionais (índice de violência do bairro, clima da região etc.) e a experiência dos participantes com a prática de lutas. Por fim, as “regras de segurança” são pensadas (a partir da análise do desenvolvimento do jogo), para evitar acidentes, atitudes agressivas, possíveis lesões e fortalecer o parâmetro “elemento da luta”, em caso de exclusão. (Sonoda-Nunes; Oliveira, 2021).

Quadro 1 – Ficha de registro de jogo: grupos, campos e autores de referência

Grupo	Campos	Autores de referência
Aspectos relacionados aos jogos de luta “Aprender jogando”	Elemento da luta; Papel/função; Elemento mediador; Contexto; Regras de segurança.	Sonoda-Nunes e Oliveira (2021)
Aspectos pedagógicos	Princípios condicionais/elementos fundamentais priorizados	Gomes (2008) Rufino (2012)
	Competências motoras; Competências cognitivas e atitudes	Olivier (2000)
Informações gerais	Nome; Faixa etária; Objetivo; Materiais; Desenvolvimento; Variações.	

Fonte: Elaborado com base em Sonoda-Nunes e Oliveira (2021)

Nota: em cada grupo, os campos foram mencionados na ordem em que estão dispostos na ficha.

Passando para o grupo dos “aspectos pedagógicos”, o primeiro campo (“Princípios condicionais/elementos fundamentais priorizados”) foi elaborado considerando as proposições dos autores sobre o assunto. Neste caso, são indicados quatro princípios/elementos que estão presentes nas manifestações de luta e que podem ser priorizados nos jogos de luta. Apesar desta intenção de destaque, é possível que mais de um princípio/elemento estejam presentes em uma luta, inclusive de forma simultânea. Os quatro princípios/elementos indicados são: oposição (indicado quando as ações de contato corporal entre as pessoas são propositais e se destacam); enfrentamento físico (indicado quando há ações de contato direto entre as pessoas, de forma que se possa configurar um embate corporal — em determinado espaço e tempo —, incluindo certo grau de intensidade.); fusão ataque/defesa (indicado ao utilizar técnicas de ataque e/ou defesa - ou ações que visem tal desenvolvimento - de uma determinada luta, de forma mais evidente.); imprevisibilidade (indicado quando as ações imprevisíveis predominam na relação entre os adversários durante o jogo). Por fim, os outros dois campos deste grupo são destinados para o registro de competências motoras e de competências cognitivas e atitudes que serão priorizadas durante a realização do jogo (Sonoda-Nunes; Oliveira, 2021).

Por fim, nos campos do grupo “informações gerais”, são registradas informações que geralmente estão presentes em outros planejamentos, a saber: o nome do jogo; a faixa etária qual se propõe a atividade (alguns jogos podem ser realizados para diferentes idades, mas a forma de realização muda conforme

a faixa etária); o objetivo pedagógico do jogo (o que se pretende desenvolver/proporcionar com essa atividade); os materiais necessários para a realização do jogo; o seu desenvolvimento (no caso, a descrição de como ele é realizado/jogado); e por fim, as possíveis variações na sua forma de realização.

COMPARTILHANDO JOGOS DE LUTA

Utilizando a ficha de registro de jogo, compartilharemos a seguir alguns jogos de luta, destacando, para cada um deles, possíveis relações com o rizoma de lutas. Na expectativa de proporcionar uma compreensão melhor da relação destes jogos com o contexto da educação física escolar, consideramos jogos para os diferentes níveis de ensino (educação Infantil; ensino fundamental — séries iniciais e séries finais —; ensino médio) e que estivessem relacionados com a proposta de conteúdos de documentos de referência como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Neste caso, utilizamos a denominação “Objetos de conhecimento”, compreendidos como “conteúdos, conceitos e processos”, que por sua vez são organizados em “unidades temáticas” (Brasil, 2018).

Nos preocupamos também em apresentar jogos de luta que abordem diferentes manifestações, considerando para tanto a classificação proposta por Olivier (2000): lutas que mantém a distância entre os oponentes (ex.: Capoeira, Karate, Taekwondo); lutas que aproximam os oponentes (ex.: Jiu-jitsu, Judô, Huka Huka, Wrestling); lutas que utilizam um instrumento mediador (ex.: Esgrima; Kendo; Naginata). Respeitadas as especificidades das inúmeras manifestações de luta existentes, a presente classificação nos ajuda a criar uma referência de aproximação entre elas, sendo representadas nestes três grupos mencionados.

Para uma melhor compressão desse conjunto de informações, no quadro 2 apresentamos uma sistematização desses dados, evidenciando a relação dos jogos de luta com as respectivas especificidades do contexto da educação física escolar.

Quadro 2 – Relações entre os jogos de luta e o contexto da educação física escolar

Nível	Educação Infantil	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Ensino Fundamental (séries finais)	Ensino Médio
Faixa etária	4 a 5 anos	11 a 12 anos	13 a 14 anos	15 a 17 anos
Objeto de conhecimento	Lutas do contexto regional	Lutas do Brasil	Lutas do mundo	Esportes de Combate (*)
Luta	Capoeira	Huka Huka	Esgrima	Judô
Classificação	Mantém a distância	Aproxima os oponentes	Utiliza um instrumento mediador	Aproxima os oponentes
Jogo	Pandeirinho do capoeirista	Huka Huka	Retire as argolas	Judô de joelhos

Fonte: Os autores (2024).

Nota: (*) Na BNCC não há menção específica ao tema lutas para o ensino médio. Compreendemos que neste nível de ensino, poderiam ser abordados conteúdos já desenvolvidos durante o ensino fundamental, de forma ressignificada de acordo com temas específicos, como, por exemplo: potencialidades e limites do corpo; estilo de vida ativo e manutenção da saúde; autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde; socialização; entretenimento (Brasil, 2018).

Neste caso, destacamos os “esportes de combate”, previstos na unidade temática “esportes” para as séries finais do ensino fundamental.

Quadro 3 – Jogo de luta: O pandeirinho do capoeirista

Planejamento de jogo – Ficha de registro	
Nome	O pandeirinho do capoeirista
Faixa etária	4 a 5 anos (educação infantil)
Objetivo	Promover estímulos para desenvolvimento da coordenação motora, interesse pela musicalidade e pela capoeira.
Rizoma de Lutas	Relacionar sobre as múltiplas conexões estabelecidas entre a capoeira e suas formas de se expressar (ex.: arte, artesanato, dança, esporte, jogo, luta, percussão, entre outros),
Princípios condicionais / Elementos fundamentais priorizados	Oposição () Enfrentamento físico () Fusão ataque/defesa () Imprevisibilidade (X)
Elemento da luta	Priorizar movimentos e golpes da capoeira (ex.: ginga, aú, benção)
Papel/função	N/A
Elemento mediador	O pandeiro e o ritmo
Contexto	Relacionar as músicas da capoeira, explicando que são utilizadas para contar as histórias dos capoeiristas (Exemplo: enaltecer um mestre, fatos do dia a dia, folclore, tradição etc.) e de outros contextos e músicas infantis (Exemplo: falar sobre a escola, sobre as crianças, música escravos de Jó etc.).
Competências motoras	Coordenação motora fina; movimentação dos braços e mãos.
Competências cognitivas e atitudes	Percepção; emoção; simbolização.
Materiais	Pandeirinho pedagógico
Desenvolvimento	Cada criança receberá um pandeirinho pedagógico. O professor vai movimentar o instrumento e as crianças imitarão os movimentos. Em alguns momentos, o professor percutirá o próprio pandeiro para que as crianças imitem o som também. A percussão pode ser realizada de várias formas: tocar o pandeiro com mãos, pés, joelhos, cabeça etc., de forma que a criança se divirta com o jogo. Além da percussão, o professor pode cantar algumas músicas da capoeira e outras músicas infantis, podendo criá-las com as crianças.
Regras de segurança	Percutir o pandeiro conforme as orientações do professor.
Variações	Os movimentos podem ser realizados em duplas ou trios. Cantar músicas sugeridas pelas crianças.

Fonte: Adaptado de Sonoda-Nunes e Oliveira (2021).

Quadro 4 – Jogo de luta: Huka Huka

Planejamento de jogo – Ficha de registro	
Nome	Huka-huka
Faixa etária	11 a 12 anos (ensino fundamental: séries iniciais)
Objetivo	Desenvolver atividades de força e de resistência.
Rizoma de Lutas	Relacionar com outras atividades culturais e folclóricas dos povos do Xingú (diversas etnias dos povos originários que vivem no estado do Mato Grosso as margens do rio Xingu).
Princípios condicionais / Elementos fundamentais priorizados	Oposição (X) Enfrentamento físico () Fusão ataque/defesa () Imprevisibilidade ()
Elemento da luta	Suprimir golpes traumáticos (exemplo: chaves de braço).
Papel/função	Inicialmente, funções separadas (quem vai atacar e quem vai defender) e, depois, simultâneas.
Elemento mediador	N/A
Contexto	Contexto sociocultural dos povos originários brasileiros.
Competências motoras	Movimentação, força de membros superiores e inferiores, equilíbrio.
Competências cognitivas e atitudes	Respeito ao colega, respeito às regras, atenção, aceitação da derrota, aceitação do contato físico.
Materiais	Podem ser utilizados materiais para caracterização das pessoas.
Desenvolvimento	A luta inicia quando os alunos, em duplas, de frente um para o outro, ajoelham-se e giram de forma circular em sentido horário. Eles se encaram e começam a luta. O objetivo é levantar uma das pernas do oponente, retirando o contato do pé com o solo. Vence a disputa o aluno que retirar mais vezes a perna do colega do solo.
Regras de segurança	Ações como bater, chutar, pisar no pé do colega ou empurrá-lo não são permitidas.
Variações	Realizar a mesma atividade levantando o colega, retirando ambos os pés do solo. Neste caso, é necessário atenção e cuidado para não derrubar/projetar o colega no solo, auxiliando-o a retomar o contato com o chão.

Fonte: Adaptado de Sonoda-Nunes e Oliveira (2021).

Quadro 5 – Jogo de luta: Retire as argolas

Planejamento de jogo – Ficha de registro	
Nome	Retire as argolas
Faixa etária	13 a 14 anos (ensino fundamental: séries finais)
Objetivo	Exercitar os movimentos de deslocamento e de ataque da esgrima.
Rizoma de Lutas	Relacionar com animes, desenhos, filmes, ou outras formas de se expressar como a música, em que o uso do implemento está presente, como, por exemplo, “Naruto”, “Os três mosqueteiros”.
Princípios condicionais / Elementos fundamentais priorizados	Oposição () Enfrentamento físico () Fusão ataque/defesa (X) Imprevisibilidade ()
Elemento da luta	Priorizar os movimentos de deslocamento (marchar e romper) e de ataque (afundo) da esgrima.
Papel/função	Ataque e defesa ocorrem simultaneamente.
Elemento mediador	Arma elaborada com material alternativo (ex.: papel).
Contexto	A partir da proposta do rizoma, o contexto pode incluir personagens (ex.: Naruto Uzumaki) que por sua vez podem ser caracterizados, ou ainda, incluindo regras específicas (ex.: o golpe com a Kiba, espada dos sete espadachins ninja da névoa, tem pontuação maior).
Competências motoras	Deslocar-se rapidamente para atacar; esquivar-se; coordenar deslocamento com os ataques (membros inferiores e superiores); precisão.
Competências cognitivas e atitudes	Astúcias para realizar o ataque; ser atento e vigilante; respeito aos colegas; respeito às regras.
Materiais	Papel ou outro material para construir a arma. Deve ser resistente, mas não ao ponto de machucar a pessoa. Caixa de papelão, TNT, ou outro material para construir a máscara de proteção do rosto. Papel ou outro material para construir as argolas (circunferência aproximada de uma bola de tênis). Fita adesiva, cola para papel, tesoura, outros.
Desenvolvimento	Uma argola de papel será fixada (com fita adesiva) sobre os ombros de cada pessoa. A fixação necessita manter a argola estática ao mesmo que seja possível sua retirada com a arma de papel. A turma é organizada em duas ou mais equipes. Os integrantes de uma equipe tentarão retirar a argola dos integrantes da outra equipe, ao mesmo tempo em que se defendem. As argolas retiradas somam pontos para a equipe. Enquanto tiver uma argola, a pessoa segue no jogo e pode repor a sua se conseguir retirar de outra pessoa. Quem perdeu as duas argolas fica temporariamente imóvel até alguém da equipe repor ao menos uma. O jogo ocorre enquanto o interesse permanecer.
Regras de segurança	Não realizar ataques na direção do rosto.
Variações	Incluir o movimento da flecha, como possibilidade de ataque.

Fonte: Adaptado de Sonoda-Nunes e Oliveira (2021).

Quadro 6 - Jogo de luta: O pandeirinho do capoeirista

Planejamento de jogo – Ficha de registro	
Nome	Judô de joelhos
Faixa etária	15 a 17 anos (ensino médio)
Objetivo	Desenvolver fundamentos técnicos do judô.
Rizoma de Lutas	Relacionar o judô enquanto prática de educação física, conectando com conceitos sobre saúde e um estilo de vida ativo, percebendo os diferentes contextos em que a luta se desenvolve (ex.: defesa pessoal, esporte, exercício físico, lazer e entretenimento, outros)
Princípios condicionais / Elementos fundamentais priorizados	Oposição () Enfrentamento físico (X) Fusão ataque/defesa () Imprevisibilidade ()
Elemento da luta	Excluir técnicas de torção ou de imobilização.
Papel/função	Ataque e defesa ocorrem simultaneamente.
Elemento mediador	Uma terceira pessoa para mediar o jogo e auxiliar os colegas.
Contexto	Relacionar com contexto sociocultural do judô.
Competências motoras	Movimentação, desequilíbrio, agarre, resistência.
Competências cognitivas e atitudes	Atenção, aceitação da derrota, aceitação do contato físico, respeito ao colega, respeito às regras.
Materiais	Colchonete ou placa de etil, vinil e acetato (EVA).
Desenvolvimento	Alunos em duplas com os joelhos e ponta do pé em contato com o solo. Ao comando do professor, os alunos iniciam a disputa procurando desequilibrar o colega para um dos lados. Cada vez que alguém toca o solo com a mão ou com outra parte do corpo, é computado um ponto para quem executou a ação.
Regras de segurança	Neste jogo não é permitido empurrar o colega para frente, evitando assim possíveis lesões durante a atividade.
Variações	Iniciar a atividade com os dois alunos abraçados, buscando desequilibrar o colega para um dos lados.

Fonte: Adaptado de Sonoda-Nunes e Oliveira (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, nos propusemos a compartilhar experiências de planejamento e realização de jogos de luta associados ao contexto da educação física escolar. Tomamos como referencial de proposição de conteúdo o rizoma de lutas e outras informações do contexto em destaque, conectando com o planejamento dos jogos de luta a partir da ficha de registro.

Como já mencionado na seção inicial, tal proposição deve ser compreendida como um convite à reflexão sobre organizar conteúdos e sua relação com o planejamento das atividades. De forma, que essa reflexão se torne um exercício permanente na sua prática pedagógica, ressignificando estratégias, formas de realização, atividades avaliativas, entre outras ações relacionadas a este processo de ensino e aprendizagem. Nossa expectativa é que essa ação

reflexiva seja efetivamente a experiência mais significativa que nós possamos compartilhar nesse momento.

E para auxiliar neste processo de reflexão permanente, compartilhamos quatro jogos de luta, considerando diferentes faixas etárias, objetos de conhecimento diversos e manifestações de luta igualmente distintas. Fizemos questão de pensar nessas diferenciações justamente para expor uma amplitude de possibilidades ao organizar esse conteúdo. E nossa preocupação não é destacar esta magnitude, mas chamar a sua atenção para iniciar essa reflexão ao modo da pedagogia rizomática, com múltiplas conexões e considerando as diversas experiências.

Nesse sentido, ao evidenciarmos também o compartilhar da realização de jogos de luta nos referimos às nossas experiências que também foram ressignificadas a partir desta ação reflexiva permanente. Estes quatro jogos vêm sendo alterados conforme são realizados/jogados e nesse capítulo foram pensados também com a proposta do rizoma de lutas.

Dessa forma, trabalhamos com a ideia de constituição de um “acervo dinâmico” de fichas de registro de jogo que podem ser consultadas e utilizadas de acordo com a necessidade demandada. Ou seja, na medida que a reflexão se torna um exercício permanente, os jogos podem ser ressignificados e novas propostas podem surgir, ampliando este acervo, que com o passar do tempo se torna mais consistente e efetivo.

Que tal iniciar o seu acervo? Ele já começa com pelo menos quatro jogos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.
- GALLO, S. Deleuze e a Educação. Editora Autentica, 2003.
- GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 139 f. Tese (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- GUATTARI, F.; DELEUZE, G. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Editora 34, 1980.
- OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Tradução de Heloisa Monteiro Rosário. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PEREIRA, Á. S. *et al.* **Pedagogia das lutas/artes marciais: do ambiente de jogo à sistematização do ensino**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

PEREIRA, Á. S. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na educação física do ensino fundamental e ensino médio**. 2018. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/revisor6.BRAZILP/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Livro-experi%C3%Aancia%20para%20o%20ensinoaprendizagem%20das%20lutas%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20do%20ensino%20fundamental%20e%20ensino%20m%C3%A9dio%20(1).pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

PEREIRA, Á. S.; REIS, F. P. G.; CARNEIRO, K. T. 2020. Do ambiente de jogo à perspectiva rizomática: conjecturas para o ensino das lutas/artes marciais na educação física escolar. **Corpoconsciência**, 24(2), 208-225. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10777>.

PEREIRA, M. P. V. C. *et al.* Lutas na escola: sistematização do conteúdo por meio da rede dos jogos de lutas. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 338-348, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648512>. Acesso em: 22 jul. 2024.

RUFINO, L. G. B. “**Campos de luta**”: o processo de construção coletiva de um livro didático na educação física no Ensino Médio. 2012. 364 f. Tese (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99066/rufino_lgb_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jul. 2021.

SONODA-NUNES, R. J.; OLIVEIRA, S. R. L. **O ensino das manifestações de luta**: utilizando o jogo como estratégia pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2021.

CAPÍTULO 14

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO **RELATO DE EXPERIÊNCIA EM MINAS GERAIS**

Alessandro Teodoro Bruzi¹

Marcelo de Castro Teixeira²

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem a intenção de apresentar aos leitores um breve relato da experiência de participação dos seus autores como colaboradores no Programa Segundo Tempo, do governo federal, entre os anos de 2008 e 2016, tempo em que pertenceram ao quadro de avaliadores das Equipes de Colaboradores em Minas Gerais. Inicialmente, no estado mineiro, eram duas equipes colaboradoras (Equipe Colaboradora 12 e Equipe Colaboradora 13), e que, com o passar dos anos, se fundiram em apenas uma equipe, a EC 12. Como Minas Gerais tinha um número muito grande de núcleos conveniados, havia a necessidade de muitos avaliadores. Com a diminuição dos convênios, houve também a necessidade de

1 Possui graduação em Educação Física pela Faculdade Presbiteriana Gammon (2000), especialização em Treinamento Esportivo (2002) e mestrado em Educação Física (2006) pela Universidade Federal de Minas Gerais, e doutorado em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte da USP. Professor associado da Universidade Federal de Lavras. Atua nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física e é professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação PPGE-UFLA. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física para crianças, Comportamento Motor Humano e Educação e Neurociências.

2 Graduação Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (1984). Especialização Lato Sensu em Treinamento Desportivo pela PUC/MG (1990) e em Bases Científicas da Preparação Integral do Voleibol pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Arapongas/PR (1993). Mestrado em Educação e Conhecimento pela Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR (2005). Doutorado em Ciencia de la Motricidad Humana pela Universidad Pedro de Valdivia - Chillán/Chile (2014). Advanced Science of Training (University of Maryland at College Park/USA, 1994). Voleibol Nível II Internacional (FIVB, 1992). Voleibol Nível III Nacional (CBV, 1998). Membro da Comissão Nacional de Treinadores de Voleibol (CONAT/CBV). Professor Adjunto do Departamento de Educação Física (DEF) da Faculdade de Ciências da Saúde (FCS) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

redução de avaliadores, o que resultou na permanência de apenas uma Equipe Colaboradora para atendimento a todo estado de Minas Gerais.

Oliveira e Perim (2009, p. 8) definiram o Programa Segundo Tempo como “... um programa prioritário do governo federal que tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social”.

Como dito acima, o Programa Segundo Tempo, criado em 2003, é uma iniciativa do governo federal brasileiro, especificamente do Ministério do Esporte, que visa oferecer oportunidades de acesso ao esporte, atividades esportivas e de lazer e à educação para crianças e adolescentes, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social. O programa, em suas várias vertentes, busca promover o desenvolvimento integral dos participantes, incentivando a prática esportiva, a educação e a cidadania, oferecendo práticas corporais com caráter educacional para crianças e adolescentes no contraturno escolar, em escolas ou espaços comunitários, públicos ou privados.

A participação neste programa de política pública nacional trouxe aos participantes uma rica e única experiência de trabalho e de vida, o que os autores descreverão no transcorrer deste capítulo.

2. BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

Políticas públicas podem ser entendidas como “... uma iniciativa estatal com a finalidade de promover o bem-estar social e a melhor experiência possível para a população” (Silva, 2022).

O esporte, reconhecido como fenômeno sociocultural por meio do artigo 217 da Constituição Federal, é “direito de todos” e “dever do Estado” (BRASIL, 2015). Assim, o Programa Segundo Tempo (PST) se encaixa e se caracteriza como um programa do governo brasileiro, como um exemplo de política pública de esporte e lazer, acessível a qualquer cidadão, que visa evitar o adoecimento da população (atenção básica ou primária), como dever do Estado cujo direito é garantido pela Constituição Federal no seu Capítulo III, Seção III (BRASIL, 2024).

O PST foi uma iniciativa do governo federal brasileiro, criada em 2002, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e potencializado nos anos seguintes pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O programa, que tem como objetivo oferecer atividades esportivas e educacionais para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, pode ser historicamente (e brevemente) apresentado da seguinte maneira. O ano de 2003

talvez seja considerado como aquele de grande expansão inicial do programa, onde vários novos núcleos tiveram seus convênios firmados. Em 2005 houve a criação do Sistema de Gestão do Segundo Tempo (SGST) e em 2008 teve início o trabalho das Equipes Colaboradoras, as ECs. Atualmente o modelo de gestão e atuação do programa sofreu alguns ajustes e mudanças.

Além dos objetivos citados acima e da ajuda na prevenção do trabalho infantil e evasão escolar, o programa, na sua essência, visa fomentar a prática esportiva e a educação física. Pode-se também salientar que programas como estes ajudam no fortalecimento de parcerias entre os diversos níveis governamentais (municipal, estadual e federal).

O programa é considerado um exemplo bem-sucedido de política pública para a juventude no Brasil, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Alguns resultados já foram observados nesses anos de atuação do PST, que geraram impactos diretos e indiretos nos beneficiados, tais como a participação de milhões de crianças e adolescentes atendidos, o aumento da frequência escolar e a formação de vários monitores e coordenadores (BREYER, 2017).

O PST tem como eixos de atuação o acesso às práticas corporais, atividades físicas e esporte; a formação de trabalhadores e monitores e gestores e o fomento e difusão de conhecimento no campo do esporte educacional (escolar e universitário). Quanto às formas de acesso ao programa por parte de entidades interessadas, elas podem ser através de edital público, projeto piloto da Rede Nacional de Desenvolvimento do Esporte e emendas parlamentares (BRASIL, 2024).

Atualmente o PST ainda permanece como um programa de política pública do governo federal, mas com um formato diferente de capacitação e acompanhamento do que vai ser apresentado neste capítulo, sobretudo por conta de como os autores experienciaram suas participações no programa.

3. EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO

O Ministério do Esporte (ME), por meio de parcerias firmadas com Universidades Públicas, mantinha uma rede de inteligência do PST por meio de equipes constituídas nacionalmente e coordenadas por professores mestres/doutores ligados a essas Instituições de Ensino Superior. Essas equipes eram denominadas Equipes Colaboradoras (ECs) (BRASIL, 2008). Tais equipes eram compostas por profissionais com *expertise* em esportes, educação, desenvolvimento social e gestão de projetos, o que garantia um acompanhamento gerencial e pedagógico por meio de avaliações e formações holísticas e especializadas. O trabalho das ECs era mantido e gerido pela Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS).

O PST funcionava basicamente com três modalidades, sendo elas o PST Padrão, o PST Paradesporto e o PST Universitário (BRASIL, 2017), sendo que o primeiro era onde estava o maior contingente de convênio, e conseqüentemente, de núcleos. Assim, o presente relato será sobretudo sobre as ações e experiências dos autores neste tipo de modalidade do programa, o PST Padrão.

A participação dos autores no PST, como membros das Equipes de Colaboradores (ECs), propiciou uma experiência rica em aprendizado e crescimento pessoal. Essas equipes eram responsáveis por monitorar o funcionamento das atividades do PST, sobretudo no acompanhamento aos núcleos do programa, avaliando sua eficácia e identificando oportunidades de melhoria. Além disso, elas também auxiliavam e trabalhavam na contribuição para a democratização do acesso ao esporte e ao lazer, contribuindo para garantir que os recursos fossem utilizados de forma eficiente e equitativa.

De acordo com o próprio ME (BRASIL, 2008), as ECs tinham como principais funções: promover o acompanhamento pedagógico do trabalho desenvolvido nos núcleos; oferecer assessoria aos professores dos núcleos na elaboração de suas propostas pedagógicas de forma a atender às Diretrizes do programa e sua organização de desenvolvimento; avaliação e visita aos núcleos; manter plantão permanente à distância e promover a capacitação dos recursos humanos envolvidos, que eram realizadas nas modalidades ensino à distância e presencial. Basicamente, as ECs eram responsáveis pelas visitas e acompanhamento das ações do PST junto aos núcleos e pelas capacitações pedagógicas, presenciais e à distância.

No PST as equipes de avaliadores desempenharam um papel fundamental, garantindo que os objetivos fossem alcançados de maneira eficaz. Além dessas ações, relataremos também algumas das principais atuações e responsabilidades dessas equipes.

As ECs monitoravam e acompanhavam constantemente as atividades desenvolvidas pelos projetos e núcleos conveniados e apoiados pelo PST. Também realizavam as avaliações e análises dos resultados alcançados pelos projetos e núcleos, considerando os indicadores pré-estabelecidos. Além disso, ofereciam orientação e suporte técnico aos coordenadores para melhoria contínua. A elaboração de relatórios periódicos sobre o desempenho dos projetos e núcleos era outro dever constante das ECs.

Dentre as muitas responsabilidades das ECs, podemos citar algumas igualmente importantes, como verificar a adequação dos projetos aos objetivos do PST, avaliar a eficácia das estratégias adotadas pelos núcleos, identificar necessidades de capacitação dos coordenadores e alunos, garantir a transparência e *accountability* no uso dos recursos, promover a integração entre os projetos, os

núcleos e as políticas públicas locais, assegurar que os núcleos atendessem às necessidades da comunidade e manutenção de registros atualizados de todas as atividades de avaliação.

Uma das principais funções das ECs era de capacitação, presencial e EaD, cujo objetivo era capacitar coordenadores, professores e monitores dos convênios e núcleos no atendimento aos beneficiados.

Mas, talvez as ações mais importantes das ECs fossem de acompanhamento junto aos núcleos, através das visitas presenciais. Cada convênio/parceria contava com a assessoria de uma EC, que enviava avaliadores para visitas regulares aos núcleos. Nessa ação a EC era responsável pela elaboração, através dos professores avaliadores, de um Relatório Consolidado a partir dos resultados das visitas, inclusive com indicadores de avaliação administrativos e pedagógicos. Durante as visitas, vários aspectos, estratégias e conteúdos eram observados e avaliados pelas ECs. Vejamos alguns deles.

O PST buscava contribuir (e acreditamos que o fazia) positivamente para diminuir as desigualdades sociais na realidade do convênio e do núcleo. Para tanto, usava, principalmente, o esporte como uma arma poderosa neste processo de inclusão. Com certeza as intervenções pedagógicas devem contribuir para o desenvolvimento humano. De acordo com a obra “Uma teoria sobre a motivação” (MASLOW, 1943), o ser humano apresenta um conjunto de cinco necessidades, a saber: a) necessidades fisiológicas; b) necessidades de segurança; c) necessidade de amor, afeição e sentimentos de pertencimento; d) necessidade de estima; e) necessidade de autorrealização. Acreditamos que os trabalhos desenvolvidos pelos núcleos do programa tenham contribuído para o atendimento (total ou parcial) dessas necessidades para com seus beneficiados.

A prática esportiva no PST apresentava uma estreita articulação com o fenômeno lúdico (OLIVEIRA, PERIM, 2009), e assim as atividades ministradas aos beneficiados sempre tinham essa perspectiva de ludicidade. As ações do programa também se relacionavam constantemente ao lazer, o que exigia dos professores e coordenadores ações no sentido de educar os beneficiados “para” e “pelo” lazer.

Outro aspecto comum e importante que sempre se observava nas ações e atividades dos núcleos se refere à diferença entre gênero e sexo, e a questão da sexualidade. Saber lidar com os problemas recorrentes da nossa cultura, que na maioria das vezes taxa a prática esportiva distinta entre meninos e meninas era fundamental para o sucesso das propostas do programa. No processo de desenvolvimento das atividades e coeducação dos beneficiados era importante a participação conjunta de ambos os sexos (e também gêneros) sempre que sua prática assim o permitia.

A motivação e o envolvimento afetivo dos beneficiados para a prática nas atividades era algo muito observado e conversado entre avaliadores das ECs, professores e coordenadores de núcleo. Para atender a tais necessidades, como também suprir as dificuldades com o tema, buscava-se a adaptação do melhor estilo de ensino para o professor do núcleo ao seu trabalho. Entendendo que a verificação da faixa etária e o nível de desenvolvimento e maturidade dos alunos são fundamentais para a adoção do melhor estilo de ensino, os professores eram constantemente desafiados a ajustar a melhor estratégia para o sucesso do seu trabalho.

Um aspecto que sempre despendia muita atenção em todas as ações dos núcleos diz respeito aos beneficiados com deficiência e portadores de necessidades educacionais especiais. Além dos vários benefícios conhecidos (e que deveriam ser divulgados no trabalho) da prática de exercícios físicos para este grupo, todos os detalhes nas atividades eram observados e salientados para que todos pudessem compartilhar suas experiências e habilidades de maneira inclusiva, minimizando sempre os impedimentos, deficiências, transtornos, síndromes e incapacidades. Em alguns casos específicos e mais necessários, o aluno com deficiência tinha a companhia de um “amigo-tutor”, uma espécie de monitor para atendimento educacional especializado, que o acompanhava e auxiliava em todas as atividades no núcleo.

O planejamento das aulas e atividades ministradas pelos professores e coordenadores dos núcleos era algo imprescindível neste trabalho. Tais planejamentos buscavam organizar atividades e executar ações que atendessem e abordassem todas as dimensões do conhecimento, a saber, procedimental, atitudinal e conceitual. Essa era uma das principais preocupações das ECs nas visitas de avaliação e acompanhamento aos núcleos. Interessante era observar como os professores e coordenadores de núcleos evoluíram na observação e estimulação dessas dimensões ao longo do processo, entendendo que as ações e planos de aulas do PST deveriam ser diversificados e transcender a “ação pela ação”. Também entender a importância da participação das famílias nas ações do programa era fundamental para o seu sucesso. Muitas atividades eram planejadas e realizadas com a participação direta, e em prol, das famílias, sobretudo em datas comemorativas, festivas e atividades de culminância. Como a maioria dos núcleos era instalada dentro das escolas essa parceria se tornava mais acessível e produtiva.

Os princípios pedagógicos do PST também orientavam nas confecções das aulas e em ações durante sua ministração. Dicas importantes eram lavadas aos professores no momento desta prática. Orientações sobre como começar e finalizar uma aula (as famosas “rodas”), como evitar as grandes filas nas

atividades propostas, o aproveitamento e uso adequado dos materiais durante as aulas, o cuidado em não deixar o aluno em espera muito grande, o rigor correto e ajustado a ser exigido para a execução das técnicas esportivas e as estratégias para se evitar o problema sempre recorrente da indisciplina faziam parte do processo de avaliação das ECs nas visitas de acompanhamento. Nas propostas de conteúdos para as aulas, atividades circenses, atividades recreativas e de lazer e o ensino do esporte, dentre outras, se faziam presentes.

A organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no PST apresentam duas perspectivas pedagógicas que se complementam entre si: a) ensinar o esporte; e b) ensinar pelo esporte. Greco, Silva e Santos (2009, p. 164) apresentam que “O ensino dos esportes no PST apoia-se na concepção pedagógica que valoriza um processo de ensino-aprendizagem da iniciação esportiva, no qual é enfatizada a importância da ação de jogar, os jogos e as brincadeiras de rua, o jogar para aprender e o aprender jogando.” Dessa maneira, a aprendizagem das técnicas e as competições eram incentivadas e utilizadas nas ações dentro dos núcleos, fato este de grande motivação e interesse por parte dos beneficiados.

O PST contribuiu de maneira significativa para com os membros beneficiados. Podemos destacar vários aspectos que fizeram parte desta experiência: o desenvolvimento de habilidades esportivas no oferecimento de treinamento em diversas modalidades esportivas, ajudando a desenvolver habilidades técnicas e táticas, além de promover a saúde física e mental; educação e orientação além da prática esportiva, oferecendo atividades educativas incluindo apoio escolar, oficinas culturais, palestras sobre saúde e prevenção, entre outras; integração social em um espaço onde jovens de diferentes origens se encontravam, promovendo a integração social, o respeito mútuo e a construção de redes de amizade; oportunidades de carreira para alguns, onde o programa podia ser um ponto de partida para carreiras relacionadas ao esporte, seja como atleta, treinador, ou profissional em áreas administrativas do esporte e desenvolvimento pessoal, em que a experiência no programa pode ter ajudado a desenvolver habilidades importantes como disciplina, trabalho em equipe, resiliência e autoconfiança.

Muito mais que a participação em atividades esportivas e de lazer, outros tantos benefícios, como apurar oportunidades de voluntariado ou trabalho, desenvolvimento de habilidades profissionais, acesso a cursos de educação básica e profissionalizante, orientação e apoio para inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais puderam ser observados entre os alunos e que, com certeza contribuiriam significativamente com aqueles participantes do programa. Alguns depoimentos de pessoas envolvidas no processo confirmam tais afirmações:

- “O Segundo Tempo mudou minha vida, me deu oportunidades que eu não tinha antes.” (Jovem participante)

- “O programa ajudou-me a encontrar um emprego e a retomar meus estudos.” (Egresso)

Os próprios autores puderam relatar suas experiências, e opinar sobre o programa para o *blog* “Memórias do Programa Segundo Tempo: o Blog” (COELHO, MATTOS, 2028):

- “O professor Marcelo Teixeira destaca que suas experiências no PST são muito positivas: ‘o que mais me impressiona no PST é constatar como o projeto muda a vida das pessoas (sobretudo carentes), quando bem executado. Porém, minha melhor experiência foi com o Projeto Recreio nas Férias em Lima Duarte/MG, porque não apenas a comunidade do PST (beneficiados e RH) participou integralmente (100%), como também toda a cidade se envolveu. Várias crianças que não frequentavam o PST também aderiram às atividades. Foi incrível ver o alcance social atingido pelo projeto, mesmo em um período onde as pessoas costumam viajar ou apenas descansar’, completou.” (p. 17).

- “O professor Dr. Alessandro Teodoro Bruzi é avaliador da EC13 do PST desde 2008. Com tantos anos de experiência nessa função, ele destaca que um dos fatos que mais lhe chamou atenção, em sua jornada no PST, foi à visita *in loco* que realizou ao convênio de Goianá, MG. ‘Ao longo da visita, pude constatar o significado e a importância do PST como a única oportunidade de prática esportiva educacional, extracurricular e gratuita ofertada à população infanto-juvenil daquele município. Esse fato demonstra a real necessidade de políticas públicas federais destinadas à população socialmente vulnerável de pequenos municípios interioranos’ disse Alessandro. Nesse sentido, o PST está alinhado com esta demanda social importante.” (p. 25).

Outra ação frequente das ECs consistia na realização dos Cursos de Capacitação, que aconteciam nos formatos presencial e EaD. Isso sem falar nos encontros e cursos frequentes para capacitação das ECs junto às equipes do Ministério do Esporte.

Inicialmente, nas capacitações ministradas pelas ECs as atividades teóricas eram ministradas *on-line*, com a complementação mais prática no formato presencial. Os mais diversos temas de interesse dos professores e coordenadores de núcleos eram abordados. Dentre eles podemos citar a Gestão de Núcleos; o Desenvolvimento de habilidades esportivas; o Treinamento de técnicas esportivas; a Educação integral, com abordagens pedagógicas para desenvolvimento integral; a Gestão de grupos; Primeiros Socorros: Procedimentos em casos de emergência; a Inclusão social; Saúde e Bem-Estar, com a Promoção da saúde física e mental; e a Comunicação eficaz com crianças e adolescentes. Esses diversos temas eram

trabalhados nas Oficinas Temáticas de Esportes Coletivos e Individuais, Oficina de Artes e Oficina de Liderança e Cidadania. Delas participavam os monitores, coordenadores e os professores de Educação Física.

Os cursos e oficinas visavam capacitar os profissionais para desenvolver habilidades esportivas e educacionais, promover a inclusão social e cidadania, fortalecer a gestão de núcleos e melhorar a qualidade do programa. Essas capacitações eram fundamentais para garantir que os núcleos do PST atendessem aos objetivos de promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Como dito, a Coordenação Geral do Programa Segundo Tempo também oferecia cursos de capacitação para as equipes colaboradoras, visando fortalecer suas habilidades e conhecimentos. Parcerias com universidades e instituições de ensino, organizações sociais e ONGs e Ministério do Esporte e outros órgãos governamentais auxiliavam na realização desses cursos. Essas capacitações eram fundamentais para garantir que as equipes colaboradoras estivessem preparadas para atender aos objetivos do PST.

Para finalizar, é interessante citar que outras ações eram propostas pelo PST e Ministério do Esporte como complemento de suas atividades. Uma dessas ações é o chamado “Programa Recreio nas Férias”. Este programa foi uma iniciativa criada para oferecer atividades recreativas e educacionais para crianças e adolescentes durante as férias escolares. Ele tinha como objetivos promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, fomentar a prática de atividades físicas e culturais, prevenir o ócio e a vulnerabilidade durante as férias e fortalecer a integração familiar e comunitária.

Seguindo a mesma linha do PST, os objetivos do Recreio nas Férias eram trabalhados com atividades de esportes (futebol, basquete, vôlei, etc.), artes (pintura, desenho, música, dança, etc.), oficinas de teatro, cinema, fotografia e outras, jogos e brincadeiras, além de excursões e visitas culturais. Como o PST o público-alvo eram crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, priorizando aqueles de baixa renda.

Além dos benefícios do programa de desenvolvimento físico e mental, socialização e integração e acesso a atividades culturais e esportivas, o Programa Recreio nas Férias era uma importante iniciativa para promover a prevenção do ócio durante o período das férias escolares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“De forma geral, colaborar com o Programa Segundo Tempo nessas localidades é um misto de sensações que coligam satisfação e desafio” (COELHO, MATTOS, 2018, p. 7). O relato dos autores do “Memórias do Programa Segundo Tempo: o Blog” expressa muito bem o que sente quem trabalhou e acompanhou

as atividades do PST em suas várias facetas. Ao mesmo tempo que era muito desafiador, por conta da responsabilidade que o trabalho exigia, também era muito prazeroso, sobretudo ao se verificar *in loco* os belíssimos resultados obtidos pelo programa nos núcleos conveniados. Além disso, o PST proporcionou aos seus colaboradores um enorme crescimento profissional e também pessoal. Crescimento este que pôde (e ainda pode) ser desfrutado pelos autores deste texto, e que os acompanhará durante toda sua trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

- Brasil, **Programa Segundo Tempo**: ação de funcionamento de núcleos. Brasília: Ministério do Esporte, 2008.
- Brasil, **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério do Esporte, 2017.
- Brasil, **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. Brasília, 2024. https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988!tit8_cap3. Acesso em 17 nov. 2024.
- Brasil, **Ministério do Esporte**. Brasília, 2024. <https://www.gov.br/esporte/pt-br/acoes-e-programas/programa-segundo-tempo-pst>. Acesso em 18 nov. 2024.
- Breyer, R.F. **Programa segundo tempo**: um estudo sobre os objetivos e os processos de avaliação e de construção de indicadores de impacto. Dissertação (Mestrado); ESEFID/UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2017.
- Coelho, J. E.; Mattos, L. C. (organizadores). **Memórias do Programa Segundo Tempo**: o Blog. Coleção Grecco. ESEFID/UFRGS. Remam, 2018. E-book.
- Grecco, P. J.; Silva, S. A.; Santos, L. R. Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Segundo Tempo. In: Oliveira, A. A. B.; Perim, G. L. (organizadores). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá, Eduem, 2009.
- Maslow, A. H. A theory of human motivation. **Psychological review**, v.50, n. 4, July, 1943.
- Oliveira, A. A. B.; Perim, G. L. (organizadores). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá, Eduem, 2009.
- Silva, M. **Políticas públicas para o esporte**: entenda a importância. 2022. <https://www.politize.com.br/esporte-nas-politicas-publicas/>. Acesso em 17 nov. 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Ambiente escolar 23, 25, 37, 43, 66, 67, 71, 73, 74, 75, 83, 94, 96, 97, 106, 120, 167, 168, 175, 176
Artes marciais 42, 102, 146, 149, 168, 174, 175, 183, 184
Atividades circenses 24, 25, 27, 29, 34, 35, 191
Aulas práticas 70, 74, 75, 121, 125
Autonomia 16, 17, 32, 40, 68, 75, 100, 131, 132, 162

B

- Base Nacional Comum Curricular 64, 76, 95, 96, 109, 116, 130, 152, 155, 168, 178, 183
Brinquedo 81, 86, 87, 92

C

- Comunidade escolar 20, 75, 94, 124, 167
Consciência crítica 45, 72, 125
Cultura 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 29, 33, 35, 39, 40, 43, 47, 51, 56, 63, 65, 68, 77, 83, 87, 90, 97, 102, 105, 108, 109, 114, 140, 149, 151, 158, 172, 173, 186, 189
Cultura corporal 14, 15, 16, 17, 19, 20, 33, 39, 43, 51, 56, 65, 68, 77, 90, 114, 158, 172, 173
Currículo 10, 35, 39, 42, 49, 52, 105, 109, 110, 116, 143, 148, 156, 157, 170

D

- Dança 16, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 69, 73, 82, 83, 97, 101, 114, 179, 193
Desenvolvimento de habilidades 33, 128, 158, 191
Distanciamento social 99, 104, 108, 109, 111

E

- Educação 10, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 49, 50, 51, 63, 66, 77, 85, 92, 93, 94, 95, 99, 104, 105, 107, 108, 109, 115, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 178, 179, 182, 184, 186, 187, 191
Educação Ambiental 116, 149, 150, 152
Educação Básica 106, 115, 140
Educação Física 3, 4, 9, 12, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24, 33, 34, 35, 37, 39, 42, 46, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96,

99, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 183, 184, 185, 193

Educação Física Escolar 3, 4, 18, 22, 35, 51, 53, 64, 76, 118, 128, 143

Educação Infantil 3, 39, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 144, 154

Emancipação 10, 17, 19, 42

Ensino-aprendizagem 9, 10, 11, 12, 13, 22, 35, 36, 39, 49, 67, 71, 94, 105, 129, 130, 184, 191

Ensino Fundamental 12, 14, 22, 65, 66, 69, 76, 82, 86, 104, 108, 111, 144, 168, 171, 178

Ensino infantil 111, 113

Ensino Médio 22, 54, 130, 141, 143, 144, 184

Ensino Remoto Emergencial 94, 99, 104

Ensino Superior 39, 187

Equidade de gênero 37, 44

Escola cooperativa 142, 143, 145, 151

Escola pública 107, 111, 120, 158, 170

Escolas 23, 33, 50, 74, 99, 106, 115, 119, 126, 127, 140, 143, 167, 170, 186, 190

Esportes 43, 54, 58, 59, 63, 64, 66, 71, 96, 121, 125, 127, 129, 131, 132, 133, 146, 149, 151, 154, 163, 168, 173, 179, 187, 191, 193

F

Ficha de registro de jogo 176, 178

Forró 45, 46, 47, 48, 49, 50

Futebol Callejero 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

G

Gênero 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 66, 108, 109, 114, 115, 133, 189

Gênero e sexualidade 40, 41, 42, 44, 45, 49, 51

H

Historicidade 55, 59, 114, 167

I

Inclusão 25, 38, 44, 46, 50, 61, 74, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 133, 135, 176, 187, 189, 193

Individualidade 39, 80, 119

Isolamento social 93, 94, 95, 114, 115

J

Jogos 15, 16, 22, 53, 58, 59, 60, 70, 85, 87, 92, 95, 96, 97, 98, 102, 109, 110, 114, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 158, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 191, 193

Jogos de luta 165, 166, 173, 174, 176, 177, 178, 182, 183
Jogos e brincadeiras 15, 16, 109, 147, 148, 149, 151, 173, 193
Justiça social 10, 108, 114, 126

L

Licenciatura em Educação Física 78, 106, 118, 120
Luta Marajoara 155, 156, 157, 158, 159, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170
Lutas 42, 53, 84, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 149,
154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171,
172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184
Lutas no ambiente escolar 96, 97, 168

M

Metodologia Callejera 129, 130, 132
Ministério da Educação 91, 107, 183
Ministério do Esporte 186, 187, 192, 193, 194

P

Pandemia da Covid-19 93, 95, 99
Paradesporto 4, 118, 120, 121, 133
Parâmetros Curriculares Nacionais 108, 155, 168
Pedagogia da dança 37, 38, 39
Pedagogia Dançante Feminista 39, 40, 41, 43, 44, 45, 49, 50
Pedagogia feminista 37, 40, 42, 43, 44
PIBID 106, 107, 110, 111, 112, 115, 120
Planejamento 11, 14, 23, 24, 25, 27, 28, 45, 68, 78, 88, 89, 111, 112, 119, 134,
135, 138, 140, 164, 165, 173, 174, 176, 182, 190
Prática esportiva 29, 55, 67, 70, 72, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129,
139, 186, 187, 189, 191, 192
Prática pedagógica 9, 10, 19, 25, 34, 37, 44, 50, 67, 77, 86, 91, 106, 109, 117,
157, 164, 168, 171, 182
Práticas corporais 25, 38, 42, 54, 64, 65, 66, 67, 74, 95, 97, 98, 109, 110, 114, 142,
143, 146, 148, 149, 150, 151, 155, 157, 158, 159, 160, 166, 175, 186, 187
Práticas esportivas 64, 65, 68, 69, 71, 73, 74, 119, 120, 122, 123, 124, 133, 162
Programa Segundo Tempo 185, 186, 192, 193, 194

R

Relato de experiência 3, 4, 23, 50, 77, 79, 92, 95, 104, 128
Rizoma 14, 15, 49, 173, 174, 175, 178, 181, 182, 183

S

Sexualidade 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 51, 116, 189
Sistematização 12, 51, 112, 156, 162, 171, 178, 183, 184

V

Viagens formativas 9, 10, 11, 12, 20

