

José Ricardo Silva
Nair Correia Salgado de Azevedo
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos
Orgs.

Formação do Professor Pesquisador em **Educação Física:**

Produções Científicas
do ProEF - Unesp
Presidente Prudente

Volume 2

Prefácio de **Luciana Venâncio**

**Formação do Professor Pesquisador
em Educação Física:**

**Produções Científicas do ProEF –
Unesp Presidente Prudente**

Vol. 2

**José Ricardo Silva
Nair Correia Salgado de Azevedo
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos
(Organizadores)**

**Formação do Professor Pesquisador
em Educação Física:
Produções Científicas do ProEF –
Unesp Presidente Prudente**

Vol. 2

Prefácio de Luciana Venâncio



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

José Ricardo Silva; Nair Correia Salgado de Azevedo; Sueyla Ferreira da Silva dos Santos [Orgs.]

Formação do Professor Pesquisador em Educação Física: Produções Científicas do ProEF – Unesp Presidente Prudente. Vol 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 311p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2600-2 [Impresso]
978-65-265-2601-9 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526526019

1. Formação docente. 2. Professor pesquisador. 3. Produções acadêmico-científicas. 4. Unesp – Presidente Prudente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

Prefácio	9
Luciana Venâncio	
Apresentação	11
José Ricardo Silva	
Nair Correia Salgado de Azevedo	
Capítulo 1	21
Imagem corporal e comportamento alimentar em escolares do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente: uma possibilidade de intervenção	
Alex Libanio de Souza	
Augusto Cesinando de Carvalho	
Capítulo 2	45
Atividades Orientadoras de Ensino nas aulas de Educação Física	
Victor de Moura Ferreira	
José Ricardo Silva	
Capítulo 3	65
O papel da Educação Física no desenvolvimento socioemocional - relato de experiência	
Nathalia Lima Fornazier	
Augusto Cesinando de Carvalho	
Capítulo 4	85
Tecnologia e Educação Física: Desafios e Oportunidades na Era Digital	
Camila Silva Bacarin	
Denise Ivana de Paula Albuquerque	
Nair Correia Salgado de Azevedo	

Capítulo 5 Educação Física e as práticas Inovadoras Suélen Maria dos Santos Pereira José Ricardo Silva	99
Capítulo 6 Uma análise do Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar. Sabrina Miguel da Silva Luiz Rogério Romero	119
Capítulo 7 Os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física de acordo com a teoria da autodeterminação Cristian Santos Félix Nair Correia Salgado de Azevedo	141
Capítulo 8 Dos jogos populares nas aulas de Educação Física escolar: currículo e os caminhos da prática pedagógica Thaís do Val Bueno Luiz Rogério Romero	169
Capítulo 9 A dança como linguagem educativa na Educação Física escolar: da cultura corporal à formação integral Ana Maria de Souza Camila Buonani da Silva	197
Capítulo 10 Aplicação da sequência sobre jogos populares, dialogando junto aos alunos e análise dos resultados coletados Isabel Nunes Zacarias Paulo Roberto Brancati	217

Capítulo 11	245
Avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem da Educação Física sob a Perspectiva Docente no Ensino Fundamental	
Helder João Arce Lopes	
Marcos Roberto Fortunato	
Luiz Rogério Romero	
Joel Saraiva Ferreira	
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos	
 Capítulo 12	 279
Avaliação das Unidades Temáticas Indicadas pela BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental	
Marcos Roberto Fortunato	
Helder João Arce Lopes	
Paulo Roberto Brancatti	
Carlos Augusto Carvalho	
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos	
 Sobre os autores	 305

Prefácio

Quero agradecer o convite desafiador de escrever o Prefácio de um livro que ressalta e situa as práticas pedagógicas de professores/as-pesquisadores/as da educação física escolar. Fiquei muito lisonjeada ao receber o convite das organizadoras e dos organizadores, sobretudo porque sou egressa da Unesp.

Vamos lá! Ao Prefácio do livro Formação do Professor Pesquisador em Educação Física: Produções Científicas do ProEF – Unesp Presidente Prudente.

Este é mais um livro do ProEF. Mais um conjunto de professores e professoras de educação física tem a oportunidade de compartilhar os seus pensamentos e argumentos, que sustentam as práticas pedagógicas que realizam em seus cotidianos de trabalho.

Mais um livro coletivo do ProEF, o segundo exemplar do ProEF da Unesp-Presidente Prudente.

Mais um livro orgânico do ProEF, que explicita a complexidade do trabalho realizado no âmbito da educação física escolar por docentes engajados e engajadas. Um livro que requer deles/as a criatividade e a curiosidade epistemológica de se assumirem em uma área de matriz pedagógica e científica.

Mais um livro (im)pertinente do ProEF, que faz resistência corajosa diante e apesar das dúvidas que há tempos assombram a educação física escolar, questionada por diferentes setores e por comunidades de saberes consolidadas na sociedade brasileira.

Mais um livro sagaz do ProEF, que demonstra positivamente o quanto ainda temos que escrever, pensar e sistematizar nossos argumentos com o ensino de práticas corporais – constituídas de elementos culturais – que dialogam com as necessidades da humanidade contemporânea.

Mais um livro convergente do ProEF, que tem impresso em suas páginas as escolhas temáticas, teóricas e metodológicas de professores e professoras que vislumbraram correr o risco ao dar respostas provisórias aos fenômenos complexos que atravessam as experiências e os interesses dos/as estudantes para saber mais sobre suas relações com os saberes.

Mais um livro inovador do ProEF, que ressalta a importância da criação de oportunidades para que professores e professoras possam refletir, argumentar, propor, debater, ressignificar e mobilizar seus saberes.

Mais um livro instigante do ProEF, que explicita como os professores autores e as professoras autoras relacionam-se com o saber. Um livro que fornece mais pistas e corrobora para que, ao explicitar seus saberes com e na educação física, os/as autores/as assumam-se também como professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras.

Mais um livro questionador do ProEF, que tem em suas páginas os sentidos e significados para ensinar e aprender com a imagem corporal e o comportamento alimentar de estudantes, as atividades orientadoras de ensino como opção metodológica, o relato de experiência com desenvolvimento de habilidades socioemocionais no jogo e no esporte, os desafios e as oportunidades docentes com as tecnologias na era digital, as questões e reflexões a respeito das práticas inovadoras engajadas, o esporte como conteúdo temático que atravessa a formação docente e as intencionalidades da educação física escolar.

Mais um livro necessário do ProEF! Mais um livro para reunir, tecer e urdir a rede de saberes de um programa em rede nacional.

Luciana Venâncio

Professora do ProEF na Universidade Federal do Ceará.

Em um dia lindo, fortemente ensolarado e diante do esverdeado mar-oceânico de Fortaleza, em julho de 2025.

Apresentação

As reflexões sobre a Educação Física escolar nunca são desnecessárias, ao contrário, são cada vez mais urgentes para que possamos pensar sobre os diferentes desafios e obstáculos que professores e professoras enfrentam cotidianamente. Adversos ao individualismo, entendemos que pensar coletivamente viabiliza a superação desses desafios e, conseqüentemente, contribui para a qualificação de um processo de ensino-aprendizagem que resulte em um bem maior para a sociedade.

Diferentemente de trabalhos acadêmicos que abordam a escola de um lugar que não é a escola, a presente obra tem como autores principais professoras e professores de Educação Física que atuam na Educação Básica e que, em algum momento ou medida, se incomodaram com os confrontos da realidade escolar. De forma corajosa, propuseram-se a retornar ao universo acadêmico para estudar diferentes fenômenos educacionais, o que torna esta publicação ainda mais próxima da situação vivida por inúmeros profissionais da área nas escolas brasileiras. Neste movimento de formação continuada, qualificaram-se como pesquisadores e tornaram-se os protagonistas de suas práxis.

Como parte dos resultados alcançados, este livro apresenta reflexões a partir de diferentes perspectivas e conteúdos da Educação Física, reafirmando que a área, apesar dos percalços, sinaliza avanços científicos que precisam ser compartilhados. Assim, trata-se de um livro elaborado e estruturado com base na experiência dos trabalhos de discentes e docentes do PROEF, polo Presidente Prudente. Aos leitores, um convite intenso, na mesma medida da alegria e entusiasmo que nós, organizadores e autores, compartilhamos em doze capítulos, nossos estudos e pesquisas.

Abrem a sessão dos capítulos Alex Libanio de Souza e Augusto Cesinando de Carvalho com o trabalho intitulado *Imagem corporal e comportamento alimentar em escolares do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente: uma possibilidade de intervenção*. Para os autores a imagem corporal é influenciada por fatores socioculturais, como mídia, família e pares, e sua construção ocorre desde a infância. Este estudo investigou os efeitos de uma intervenção didática sobre imagem corporal e comportamento alimentar em crianças de 10 a 12 anos. Foi utilizada a ferramenta Eating Behaviors and Body Image Test (EBBIT) para avaliar os participantes antes (AV1) e após (AV2) uma sequência de 13 aulas abordando padrões de beleza, alimentação saudável e atividade física. Os resultados indicaram uma redução significativa da insatisfação corporal e dos comportamentos alimentares disfuncionais na AV2 ($p < 0,01$). Comparações com estudos anteriores demonstraram que a preocupação inicial com a imagem corporal era superior, mas a intervenção contribuiu para uma melhora significativa, aproximando os valores dos achados anteriores. Conclui-se que ações educativas podem desempenhar um papel essencial na promoção da saúde e do bem-estar psicológico de crianças e adolescentes.

No segundo capítulo, Victor de Moura Ferreira e José Ricardo Silva discutem as *Atividades Orientadoras de Ensino nas aulas de Educação Física* na perspectiva de autores críticos do chamado Movimento Renovador. Para os autores, documentos promulgados subsidiam o trabalho planejado e sistematizado do professor no sentido de promover aprendizagem por meios de atividades da cultura corporal. O presente trabalho procura discutir a propositura de aulas além daquelas marcadas pelo caráter recreativo e reprodutivista. Dentro de uma perspectiva de Educação e também de Educação Física, é fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, como conteúdos. Portanto, propõe-se as Atividades Orientadoras de Ensino (AOE) como subsidio metodológico para as aulas de EF trazendo à tona o ensino de conceito sobre as práticas

corporais. A apropriação de significados e conceitos dentro do campo da Cultura Corporal, como preconiza a AOE torna-se necessário a forma de encarnar a dimensão consciente, voluntária e criadora da conduta humana nos passos que se deu a humanidade.

Já no capítulo 3, Nathalia Lima Fornazieri e Augusto Cesinando de Carvalho apresentam o texto *O papel da Educação Física no desenvolvimento socioemocional - relato de experiência*. Este estudo teve como objetivo avaliar o impacto da associação dos objetos de estudo da EFE, especialmente esportes e jogos de invasão previstos na BNCC, com a conscientização sobre as Competências Socioemocionais (CS). Este relato de experiência é parte da pesquisa realizada em uma escola pública estadual no município de Arujá, com a participação de 50 alunos do nono ano do ensino fundamental, utilizando uma sequência didática composta por cinco blocos de aulas. A autoavaliação socioemocional, por meio de rubricas, foi empregada para mensurar a percepção dos alunos sobre o desenvolvimento das CS. A análise estatística dos dados indicou diferenças significativas nas CS foco, entusiasmo, tolerância à frustração e autoconfiança, sugerindo que as atividades realizadas contribuíram de forma positiva para a conscientização e aprimoramento dessas competências.

No capítulo 4 Camila Silva Bacarin, Denise Ivana de Paula Albuquerque e Nair Correia Salgado de Azevedo discutem *Tecnologia e Educação Física: Desafios e Oportunidades na era digital* em que analisam a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Física, contextualizando-a com a evolução das políticas públicas de comunicação no Brasil, como a criação da TELEBRÁS, ANATEL e o Marco Civil da Internet. A cidadania digital tornou-se prioridade, refletida na Política Nacional de Educação Digital (PNED, 2023), mas a proibição de celulares nas escolas (Lei 15.100/25) gerou controvérsias e a Educação Física não se absteve. Tradicionalmente focada em atividades ao ar livre, a disciplina enfrenta o desafio de adaptar-se às transformações tecnológicas, incorporando ferramentas digitais para enriquecer o

ensino. A autora relata sua experiência como professora, destacando a necessidade de superar a resistência inicial à tecnologia e adotar metodologias inovadoras, como aplicativos de quadro tático para ensinar esportes de invasão. Essas ferramentas ampliaram a compreensão tática e o engajamento dos alunos, mas também revelaram desafios, como a dificuldade de transferir o aprendizado digital para a prática. Pesquisas indicam que a falta de formação docente em TDIC é um obstáculo significativo, exigindo capacitação técnica e pedagógica para uma utilização crítica e reflexiva. Conclui-se que a Educação Física deve acompanhar as demandas da era digital, investindo em formação docente e metodologias que integrem as TDIC, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e alinhada às necessidades dos estudantes contemporâneos.

Assinam o capítulo 5 Suélen Maria dos Santos Pereira e José Ricardo Silva com o título *Educação Física e as práticas Inovadoras*. De cunho teórico, o capítulo problematiza a forma como o esporte é abordado nas aulas de Educação Física. Alvo de constantes reflexões e transformações, especialmente no que diz respeito às metodologias aplicadas, os esportes, historicamente, foram propostos nas escolas atrelado às tendências tecnicista e higienista. Contrários a esta ideia, entendemos a Educação Física, como componente curricular que desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento físico, social e emocional. Ao longo dos anos podemos observar a trajetória da Educação Física e sua transformação como componente curricular no ambiente escolar, e é à luz desta evolução que surgem as metodologias e práticas que chamamos de inovadoras ou boas práticas. Este capítulo propõe-se a explorar o conceito e a aplicação de práticas inovadoras no campo da Educação Física escolar, destacando sua relevância na construção de uma experiência educativa mais significativa e alinhada às realidades dos estudantes. A inovação, nesse contexto, não se resume à introdução de novas tecnologias ou métodos, mas envolve uma transformação na maneira de compreender o ensino,

promovendo maior engajamento, inclusão e conexão com o cotidiano. Em um cenário educacional em evolução, as chamadas práticas inovadoras emergem como respostas às demandas de uma sociedade em constante mudança, propondo novas formas de ensinar e aprender que vão além da mera reprodução de conteúdo e atividades tradicionais. Conclui-se que, podemos considerar que as práticas inovadoras ou boas práticas de ensino podem ser tidas como abordagens e estratégias que visam melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, estimulando a participação ativa, o engajamento e o desenvolvimento de habilidades essenciais.

O capítulo 6 é de autoria de Sabrina Miguel da Silva e de Luiz Rogério Romero cujo título é *Uma análise do Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar*. Considerando o Esporte como manifestação da cultura corporal, presente no cotidiano da população e indubitavelmente como um fenômeno de grande expressão na sociedade contemporânea, além de apresentar-se com notoriedade na mídia, faz-se necessário refletir sobre sua abordagem nas aulas de Educação Física na escola. O esporte orientou e ainda orienta a prática profissional de muitos professores de Educação Física na escola, guiado especialmente pelo “quarteto fantástico” (futsal, basquetebol, handebol e voleibol). Após revisitar o referencial teórico pertinente ao esporte nas aulas de Educação Física Escolar, sugere-se a necessidade de abordá-lo de maneira integral e pedagogicamente sistematizado para incluir todos os estudantes, assim como, recomenda-se transcender os mais diversos esportes e possibilidades de movimento.

O capítulo 7 com o título *Os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física de acordo com a teoria da autodeterminação* é de Cristian Santos Félix e Nair Correia Salgado de Azevedo. Neste recorte de pesquisa de mestrado, os autores buscaram analisar os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, à luz da Teoria da Autodeterminação, visando compreender como estes jogos podem influenciar na motivação intrínseca dos estudantes. Caracterizada

como uma pesquisa do tipo Quanti-Qualitativa, usou de abordagens Quantitativas e Qualitativas. A investigação ocorreu em um grupo de 120 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública no município de Álvares Machado/SP, por meio da aplicação de questionários que foram respondidos pelos alunos a respeito, dentre outras questões, sobre o seu nível de motivação intrínseca. Foi possível concluir que os jogos cooperativos atuam de forma relevante para o aumento da motivação intrínseca, sendo capaz de atuar positivamente nas propostas da Educação Física escolar, causando o senso de pertencimento social entre os alunos, atuando de forma significativa para o aumento do interesse dos estudantes nessa disciplina.

Já no capítulo 8, de Thaís do Val Bueno e Luiz Rogério Romero, intitulado *Dos jogos populares nas aulas de Educação Física escolar: currículo e os caminhos da prática pedagógica*, partem da importância dos jogos populares no contexto escolar, tanto para sua preservação quanto para o desenvolvimento integral dos estudantes, assim como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista, indica-se que esses jogos devem ser tematizados como conteúdo nas aulas de Educação Física. Assim, o ensaio tem como objetivo apresentar o contexto histórico dos jogos populares nas aulas de Educação Física Escolar, suas características, tradições e inserção curriculares, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, oferecer análises e descrições que possam fortalecer o exercício profissional docente na abordagem dos jogos populares como conteúdo. Os resultados mostram que os jogos populares quando inseridos nas aulas de Educação Física e planejados de maneira sistematizada e contextualizada, aproximando o currículo da realidade e dos conhecimentos prévios e culturais dos alunos juntamente com os pressupostos curriculares, pode ser uma importante estratégia para ampliar o conhecimento dos alunos acerca dos valores históricos, culturais e sociais.

No capítulo 9, *A dança como linguagem educativa na Educação Física escolar: da cultura corporal à formação integral* de Ana Maria de

Souza e Camila Buonani da Silva, aborda a dança como expressão artística, cultural e social, destacando seu papel na formação integral dos estudantes. A partir da observação do cotidiano escolar e das influências midiáticas, discute-se a importância de resgatar o sentido profundo da dança como linguagem corporal e forma de comunicação. Apresenta-se a Dança Circular Sagrada como prática acessível, integradora e promotora do bem-estar coletivo, com potencial educativo para o desenvolvimento físico, emocional e social. Com raízes em diferentes culturas, essa prática valoriza a coletividade, a inclusão e a harmonia, sendo recomendada como estratégia pedagógica especialmente no contexto pós-pandemia da COVID-19, devido à sua contribuição para o equilíbrio emocional dos estudantes. Fundamentado em documentos curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, o texto propõe a Dança Circular como ferramenta potente para promover empatia, respeito à diversidade, autoconhecimento e vivências significativas na Educação Física Escolar.

No capítulo 10, Isabel Nunes Zacarias e Paulo Roberto Brancati, trazem o texto *Aplicação da sequência sobre jogos populares, dialogando junto aos alunos e análise dos resultados coletados*. Partem da problemática de que as crianças estão deixando de brincar e vivenciar os jogos populares, isso pode ser devido ao aumento da violência, a ausência de espaços, o avanço da tecnologia e o fato de que as famílias trabalham muito e tem pouco tempo para jogar e brincar com seus filhos. A pesquisa teve como propósito desenvolver conhecimentos sobre os jogos populares nas aulas de Educação Física e que os alunos os disseminem estabelecendo um resgate cultural. Como proposta de intervenção foi aplicada uma sequência didática sobre jogos populares mas nesse capítulo mostrará os resultados do levantamentos do conhecimentos prévios, aplicação da amarelinha e a técnica utilizada de Desenho ilustrado. Os resultados mostraram que a escola é um espaço para que os alunos conheçam os jogos populares, o professor precisa planejar

suas aulas além do fazer, permitindo que os alunos conheçam a origem, transformações, se apropriem do conhecimento sobre os jogos e passem a vivenciá-lo em seu cotidiano, ensinando outras pessoas permitindo um resgate a cultura dos jogos populares.

O capítulo 11, *Proposta Didática para Avaliação das Unidades Temáticas Indicadas pela BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, de Marcos Roberto Fortunato, Helder João Arce Lopes, Paulo Roberto Brancatti, Carlos Augusto Carvalho e Sueyla Ferreira da Silva dos Santos, analisa as práticas avaliativas utilizadas por professores de Educação Física em escolas públicas de Praia Grande/SP. Considerando os desafios históricos da disciplina, marcada por disputas entre concepções tecnicistas e críticas, os autores investigaram como a avaliação tem sido realizada frente às seis unidades temáticas da BNCC. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, envolveu questionários e grupos focais com docentes, revelando o uso restrito de instrumentos avaliativos e críticas ao modelo de planilha adotado pelo município, considerado pouco flexível e limitador da autonomia docente. Os resultados apontam para a necessidade de diversificação das práticas e construção coletiva de instrumentos mais democráticos, que contemplem dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, contribuindo para a formação integral dos estudantes

Por fim, o capítulo 12, Helder João Arce Lopes, Marcos Roberto Fortunato, Luiz Rogério Romero, Joel Saraiva Ferreira e Sueyla Ferreira da Silva dos Santos dedicam-se a compreender a avaliação no contexto da rede pública em uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul no texto intitulado *Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem da Educação Física sob a Perspectiva Docente no Ensino Fundamental*. A pesquisa, também quali-quantitativa e de caráter descritivo, contou com 23 professores e cinco gestores, empregando questionários e entrevistas. Os resultados mostram que os docentes utilizam diferentes modalidades avaliativas (diagnóstica, formativa, bimestral e somativa) e valorizam o feedback como elemento central do processo pedagógico. No entanto, persistem dificuldades

estruturais, como falta de recursos, turmas numerosas e desvalorização da disciplina, além da distância entre os discursos dos gestores e a realidade cotidiana. A análise evidencia que a avaliação em Educação Física deve ser compreendida como prática complexa, que envolve aspectos didáticos, sociais e políticos, e cuja efetividade depende de condições estruturais adequadas, formação docente continuada e maior envolvimento da comunidade escolar.

José Ricardo Silva
Nair Correia Salgado de Azevedo

Capítulo 1

Imagem corporal e comportamento alimentar em escolares do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente: uma possibilidade de intervenção

Alex Libanio de Souza
Augusto Cesinando de Carvalho

Introdução

O conceito de imagem corporal refere-se à percepção, pensamentos, sentimentos e atitudes que uma pessoa tem em relação ao próprio corpo. Ele envolve tanto aspectos físicos quanto emocionais, não se limitando apenas à realidade objetiva do corpo, mas também à forma como a pessoa interpreta e se relaciona com ele. A formação da imagem corporal se inicia ainda na infância e, de acordo com Thompson *et al.* (1999, apud COE; VERBEKEN e GOOSSENS 2021), é influenciada diretamente por três variáveis principais: mídia, pais e colegas. Esses fatores atuam por meio de dois mecanismos de mediação: a internalização de ideais de aparência e a comparação social.

Dentro dessa perspectiva, em uma sociedade na qual existe uma "ditadura da beleza", aqueles que não se adequam aos padrões estabelecidos são frequentemente estigmatizados. Oliveira e Machado (2021) destacam que “a influência sociocultural das mídias e do mercado de consumo, ligada à indústria do corpo, define o padrão de beleza ideal e atua como importante fator de risco para a insatisfação corporal”, impacto que pode começar na infância e se agravar na adolescência.

Historicamente, o ideal estético reflete valores socioculturais que determinam o que é considerado belo ou feio (SERASSUELO JUNIOR, 2008). Associa-se frequentemente a beleza a aspectos positivos como amor correspondido e sucesso financeiro (ECO, 2004). Na Grécia Antiga, por exemplo, a beleza estava relacionada à harmonia geométrica e às características dos deuses. Umberto Eco descreve que Zeus teria designado uma medida apropriada e um justo limite para cada ser, associando a ordem e a harmonia à beleza (ECO, 2004, p. 53).

A percepção de um corpo ideal variou ao longo do tempo. No século XIX, a obesidade era um sinal de prosperidade (SERASSUELO JUNIOR, 2008). Atualmente, os padrões estéticos estão profundamente ligados ao consumo. Segundo Eco (2004), as pessoas seguem modelos apresentados pela mídia, como revistas, cinema e televisão, na busca por um ideal de beleza comercialmente promovido.

A sociedade contemporânea impõe estereótipos de gênero que afetam tanto homens quanto mulheres. Como observado por Barbosa e Silva (2016), a pressão para se adequar a padrões corporais pode levar à adoção de dietas restritivas e ao desenvolvimento de transtornos alimentares, como anorexia e bulimia, especialmente entre mulheres. Serassuelo Junior (2008) enfatiza que a valorização excessiva de corpos magros pode impactar emocionalmente crianças e adolescentes, levando a problemas de ordem física e mental.

Estudos longitudinais apontam que problemas com a imagem corporal na infância podem ter repercussões de curto e longo prazo na saúde física e psicológica (COE; VERBEKEN e GOOSSENS, 2021). A imagem corporal está fortemente relacionada à aceitação social, sendo influenciada por indústrias de cosméticos, medicina estética e mídias, que reforçam a valorização da aparência (PONTE, 2018). Na adolescência, as redes sociais intensificam esse fenômeno, promovendo padrões de magreza para mulheres e musculatura para homens, gerando insatisfação corporal (VUONG et al., 2021).

Apesar do aumento dos estudos sobre imagem corporal entre adolescentes e jovens adultos, a infância ainda recebe pouca atenção acadêmica (NEVES *et al.*, 2017). No entanto, pesquisas apontam que os problemas relacionados à imagem corporal se estabelecem precocemente (CLARK e TIGGEMANN, 2006; DOHNT e TIGGEMANN, 2006; TATANGELO *et al.*, 2016, *apud* COE *et al.* 2021). Neves *et al.* (2017) ressaltam que a preocupação com o peso e a busca por adequação aos padrões de beleza na infância podem gerar distorções da imagem corporal e aumentar o risco de psicopatologias no futuro.

Ponte (2018), em estudo etnográfico com crianças de seis a doze anos em Brasília, evidenciou preocupações estéticas já na infância. Durante a pesquisa, observou-se uma menina de cinco anos recusando doces por se considerar "gorda" e outra de sete anos perguntando sobre cirurgia para retirar sardas. Há ainda relatos de crianças muito pequenas demonstrando insatisfação com a própria aparência (PONTE, 2018, p. 158).

Esses problemas também aparecem no contexto escolar, onde se reproduzem conflitos sociais relacionados à imagem corporal. A escola, portanto, deve abordar questões sobre padrões estéticos, imagem corporal e comportamento alimentar para promover a saúde e estimular o respeito às diferenças. Souza Filho *et al.* (2024) destacam a escola como um espaço essencial para a promoção de condutas saudáveis, dada sua estruturação planejada e supervisionada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) orienta que a educação básica deve incentivar o autoconhecimento e o cuidado com a saúde física e emocional, promovendo a valorização da diversidade e o combate a violências, incluindo a simbólica. No ensino fundamental, é prevista a discussão crítica sobre padrões de beleza disseminados pela mídia, preconceitos e impactos na saúde (BRASIL, 2018, p. 223). Contudo, essas questões são abordadas apenas nos anos finais, o que pode ser tardio, uma

vez que há evidências de que preocupações com a imagem corporal surtem já na infância.

Além dos fatores já elencados o que motivou a pesquisa foi a preocupação ao observar as crianças nas aulas de educação física ministradas por mim, que sempre estavam de touca e blusa independente da temperatura do ambiente, em alguns casos, até de máscara após a pandemia, e notadamente apresentando atitudes de autoexclusão. Diante desse incômodo, buscou-se investigar a realidade apresentada, com o objetivo de refletir, agir e transformar essa realidade.

Metodologia

O estudo que deu base para este capítulo foi desenvolvido na perspectiva de uma investigação quanti-qualitativa de caráter exploratório. Integraram o estudo 54 alunos que frequentavam o 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Presidente Prudente. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da FCT-UNESP CAAE: 68939323.7.0000.5402, sendo dividida em quatro etapas. No entanto, serão apresentadas aqui três etapas que se referem aos dados discutidos:

1 – **Avaliação inicial (AV1):** Utilização do instrumento Eating Behaviors and Body Image Test (EBBIT) para identificar o comportamento alimentar e a imagem corporal dos estudantes.

2 – **Intervenção didática:** Sequência composta por 13 aulas, nas quais foram abordados os seguintes temas:

- a) Ideal de beleza em diversas culturas;
- b) Alimentação saudável;
- c) Benefícios das atividades físicas para o corpo.

3 – **Avaliação final (AV2):** Replicação dos procedimentos realizados na etapa 1 para análise comparativa dos resultados.

Questionário Eating Behaviors and Body Image Test (EBBIT)

Essa ferramenta, desenvolvida por Candy & Fee (1998), foi traduzida e adaptada para o português por Galindo (2007) e utilizada por Alves et al. (2012). A subescala 1 está relacionada ao nível de insatisfação com a imagem corporal e restrição alimentar, a subescala 2 que diz respeito ao comportamento de comer compulsivo e o escore total (subescalas 1 + 2) do EBBIT mede o nível de insatisfação com a imagem corporal e o comportamento alimentar, com pontuações que variam de 0 a 114. Quanto mais próximo de 0, maior a indicação de uma imagem corporal positiva e comportamentos alimentares saudáveis; quanto mais próximo de 114, maior a possibilidade de o participante apresentar preocupações excessivas com alimentação e imagem corporal, sugerindo possíveis distúrbios alimentares ou insatisfação com o corpo.

Sequência didática

Essa etapa contou com uma sequência didática com treze aulas. Dez aulas que se relacionam ao tema deste artigo estão apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Aulas, objetivos, conteúdos e recursos metodológicos.

Aulas	Objetivo	Conteúdo	Recursos Metodológicos
Aula 1	Sensibilizar a turma sobre o tema e verificar a percepção que eles têm sobre a beleza.	Ideal de Beleza	Nuvem de palavras utilizando o aplicativo Mentimeter. Pergunta Geradora Discussão em grupo Socialização das conclusões e discussão no grande grupo

Aula 2	Entender sobre como os padrões de beleza mudam ao longo do tempo e compreender como a beleza é vista de diversas culturas.	Ideal de Beleza	Análise de imagens. Momento expositivo com participação ativa dos estudantes.
Aula 3	Compreender como a ideia de beleza que temos são influenciadas pelas imagens que vemos ao longo do nosso desenvolvimento.	Ideal de Beleza	Análise de imagens Pergunta geradora Dupla produtiva Análise de vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE https://www.youtube.com/watch?v=FBTL_po3F4k Socialização das respostas Discussão no grande grupo.
Aula 4	Analisar o tratamento de imagem dado as imagens apresentadas na mídia; compreender que a ideia de beleza apresentada pela mídia é irreal; entender os verdadeiros interesses relacionados aos padrões estéticos; refletir sobre o	Ideal de Beleza	Chamada temática Análise de imagens. Análise de vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=PAq1nAuhv8A https://www.youtube.com/watch?v=Hvpd_YIrMQA Perguntas geradoras Discussão em grupos Socialização das respostas Discussão no grande grupo

	impacto desses padrões na vida das pessoas.		
Aula 5	Conhecer os hábitos alimentares dos alunos; compreender a importância dos macronutrientes na nossa alimentação, bem como o risco da alimentação em excesso.	Alimentação Saudável	Perguntas geradoras Chuva de ideias Análise de vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=90zaBTVD7_c https://www.youtube.com/watch?v=h8SeUXKU5ww&t=11s Discussão no grande grupo
Aula 6	Conhecer a quantidade de açúcar presentes em alimentos ingeridos cotidianamente.	Alimentação Saudável	Análise de produtos Competição entre grupos.
Aula 7	Conhecer as doenças relacionadas a má alimentação.	Alimentação Saudável	Pergunta Geradora Aula expositiva com participação ativa dos estudantes. Análise de vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=4FbmNHX5EIE .
Aula 8	Entender como funciona a balança energética e o aumento de peso.	Alimentação Saudável	Pergunta geradora Momento expositivo Resolução de problema em grupo

Aula 9	Avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre alimentação; socialização de aprendizagens.	Alimentação Saudável	Quiz entre grupos Roda de conversa
Aula 13	Refletir sobre os hábitos de vida e a partir dos aprendizados propiciados pela sequência didática propor ações para uma vida mais saudável.	Avaliação Final	Pergunta geradora

Elaborado pelo autor (2023).

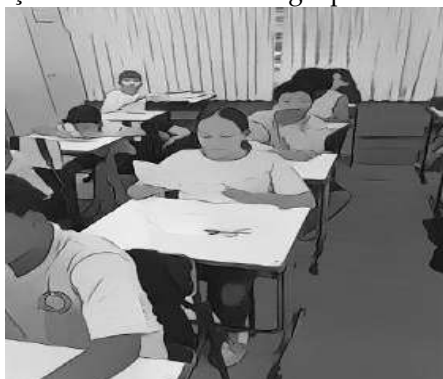
Relato da intervenção

Tema 1: Ideal de Beleza

As aulas sobre o ideal de beleza tiveram como objetivo sensibilizar os alunos sobre o tema, compreender a influência social na construção desse ideal e analisar como os padrões de beleza mudam ao longo do tempo e entre diferentes culturas.

Na primeira aula, os alunos foram convidados a refletir sobre o que consideram bonito, preenchendo uma ficha com características físicas ideais. As respostas foram compiladas em uma nuvem de palavras, promovendo a socialização das percepções individuais e coletivas.

Figura 3 - Socialização das conclusões dos grupos.



Fonte: Acervo do autor, modificada por IA

A segunda aula abordou a mutabilidade dos padrões de beleza ao longo da história e entre diferentes culturas. Os alunos analisaram imagens representativas do ideal de beleza em distintos períodos e sociedades, expressando suas opiniões sobre cada uma delas.

Figura 4 - Alunos analisando imagens.



Fonte: Acervo do autor, modificada por IA.

Notou-se que quando as imagens se aproximavam dos padrões ocidentais contemporâneos, havia um consenso positivo, enquanto imagens que divergiam desse padrão geravam discordância, chacotas e, em alguns momentos, episódios de bullying.

Rainha Catarina I da Rússia



Fonte: wikimedia, 2023.

O professor interveio pontuando a influência social nesses julgamentos e promovendo reflexões sobre respeito à diversidade estética.

Na terceira aula, os alunos discutiram a influência das imagens midiáticas na construção da percepção de beleza. Foram exibidos vídeos que evidenciaram o impacto da mídia na autoimagem e na valorização de determinados traços físicos.

Figura 1 - Alunos respondendo questão levantada



Fonte: Acervo do autor, modificada por IA.

Os alunos analisaram personagens de desenhos e filmes infantis, identificando padrões estéticos recorrentes e debatendo como tais representações influenciam suas próprias concepções sobre o belo. A aula se mostrou produtiva, com engajamento dos estudantes e reflexões críticas sobre o tema.

A quarta aula teve como foco a desconstrução dos padrões estéticos irreais impostos pela mídia. Os alunos indicaram nomes de celebridades consideradas bonitas e, com auxílio do professor pesquisador, analisaram imagens dessas personalidades em contextos profissionais e cotidianos, evidenciando o impacto da edição de imagens.

Figura 2 - Resultado da chamada temática



Fonte: Acervo do autor

Foram exibidos vídeos que demonstravam o uso de recursos digitais para modificar a aparência nas propagandas e redes sociais, destacando os interesses mercadológicos por trás da imposição de padrões estéticos inalcançáveis.

Ao final, os alunos responderam questões sobre a influência dessas imagens e os interesses envolvidos na criação desses padrões. Apesar do interesse geral, alguns alunos apresentaram dificuldades em expressar suas ideias por escrito, demandando auxílio do professor pesquisador.

Figura 7 – Discussão em grupo.



Fonte: Acervo do autor, modificada por IA.

Figura 8 – Socialização das respostas



Fonte: Acervo do autor, modificada por IA.

Tema 2: Alimentação Saudável

As aulas sobre alimentação saudável tiveram como objetivo sensibilizar os alunos sobre a importância de uma dieta equilibrada, compreender os macronutrientes essenciais e analisar os impactos da má alimentação na saúde.

Na quinta aula, a transição entre os temas foi feita por meio do questionamento “É possível atingir o padrão de beleza atual?”, levando os alunos a refletirem sobre a busca por um corpo ideal e a importância de cuidar do corpo por questões de saúde. Em seguida, os estudantes listaram seus hábitos alimentares na lousa. Ao serem

indagados sobre os macronutrientes dos alimentos, tiveram dificuldades em reconhecer.

Figura 9 - Levantamento de hábitos alimentares dos alunos.



Fonte: Acervo do autor, modificada por IA.

Dois vídeos foram apresentados para esclarecer a função dos macronutrientes e a presença de açúcares e gorduras ocultas em produtos industrializados.

Na sexta aula, os alunos participaram de uma atividade prática sobre a quantidade de açúcar nos alimentos. Organizados em grupos, tentaram estimar a quantidade de açúcar presente em diferentes produtos, utilizando colheres e copos medidores.

Figura 10 - Análise da quantidade de açúcar em alimentos.

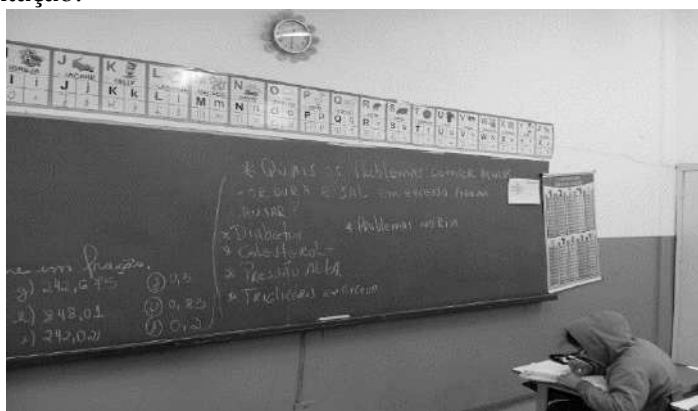


Fonte: Acervo do autor, modificada por IA.

A competição entre os grupos estimulou o engajamento, sendo observado que, de maneira geral, os alunos subestimavam a quantidade de açúcar presente nos alimentos industrializados.

A sétima aula abordou as doenças associadas à má alimentação. Inicialmente, os alunos levantaram hipóteses sobre problemas de saúde relacionados à dieta inadequada, sendo anotadas essas hipóteses na lousa.

Figura 11 - Levantamento de conhecimentos dos alunos sobre alimentação.



Fonte: Acervo do autor.

Posteriormente, a partir dos conhecimentos apresentados pelos alunos, foram apresentadas as doenças como obesidade, diabetes e hipertensão. Um vídeo educativo foi utilizado para complementar a explicação, destacando os impactos de hábitos alimentares inadequados no organismo.

Figura 12 – Aula expositiva dialogada.



Fonte: Acervo do autor.

Na oitava aula, trabalhou-se o conceito de balança energética. Os alunos calcularam a ingestão e o gasto calórico de suas dietas utilizando tampinhas de garrafa como representação visual das calorias. A atividade gerou grande interação, permitindo que os estudantes compreendessem de forma prática o impacto do consumo alimentar e do gasto energético no controle de peso.

Figura 13 - Cálculo da balança energética.



Fonte: Acervo do autor.

Na nona aula, foi realizado um quiz sobre alimentação saudável, promovendo a revisão dos conteúdos abordados. A atividade foi conduzida de maneira dinâmica, envolvendo competição entre equipes.

Figura 14 - Quiz sobre alimentação saudável



Fonte: Acervo do autor.

Notou-se que alguns alunos ainda tinham dificuldades em diferenciar os macronutrientes e identificar sua presença nos alimentos.

Ao final, foi proposta uma reflexão sobre a montagem de uma refeição equilibrada, levando os alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos na seleção dos alimentos consumidos no refeitório escolar.

Durante esse momento, foi observado que alguns alunos evitavam determinados grupos alimentares, sendo que um deles apresentava seletividade alimentar severa, associada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Avaliação Final

A última aula teve como objetivo promover a reflexão sobre os hábitos de vida e propor ações para uma rotina mais saudável. Os alunos preencheram uma ficha com duas colunas: "Manter" e "Mudar", nas quais listaram hábitos que deveriam preservar e aqueles que gostariam de modificar para melhorar sua saúde. A

atividade permitiu aos alunos consolidarem os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática e internalizar a importância de uma vida equilibrada, considerando a alimentação, a atividade física e a autoimagem de maneira crítica e reflexiva.

Resultados

Ao comparar o escore total do EBBIT, observou-se uma diminuição da insatisfação com a imagem corporal, bem como uma redução nos indicadores de restrição alimentar e comer compulsivo no grupo estudado entre e a AV1 (53) e a AV2 (28) ($p < 0,01$). Além disso, ao comparar os resultados da AV2 em relação à AV1, notou-se uma melhoria significativa nas subescalas 1 (nível de insatisfação com a imagem corporal e restrição alimentar) e 2 (comportamento de comer compulsivo) ($p < 0,01$). Embora outros aspectos externos a intervenção pedagógica possa ter contribuído para a melhoria do comportamento alimentar e satisfação com a imagem corporal, parece evidente que as aulas vivenciadas contribuíram positivamente para a mudança dos resultados. (Tabela 1).

Tabela 1 – Medianas do EBBIT.

	EBBIT subescala 1 AV1	EBBIT subescala 2 AV1	EBBIT escore Total AV1	EBBIT subescala 1 AV2	EBBIT subescala 2 AV2	EBBIT escore Total AV2
Total	28,5	24	53	14 b	14,5 b	28 b

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: b ≠ AV1.

Os dados do presente estudo indicam valores distintos entre AV1 e AV2 quando comparados com pesquisas anteriores sobre comportamentos alimentares e percepção da imagem corporal.

No estudo de Carvalho *et al.* (2005), realizado com 27 crianças entre 10 e 12 anos, a mediana foi de 38,5 para o grupo de crianças

obesas. Em comparação, no presente estudo, os valores foram de 58 na AV1 e 37 na AV2, indicando um aumento inicial na percepção negativa, seguido por uma redução após a intervenção didática. Entre os indivíduos não obesos, Carvalho *et al.* (2005) relataram uma mediana de 24,5, enquanto no presente estudo os valores foram de 52 na AV1 e 23 na AV2. Isso sugere que, antes da intervenção, os participantes apresentaram um nível mais elevado de preocupação com a imagem corporal do que o relatado por Carvalho *et al.*, mas, após a intervenção, os valores diminuíram para níveis comparáveis ao estudo de 2005.

Malfara (2007), ao investigar 104 crianças de 10 a 12 anos, das quais 54 apresentavam sobrepeso ou obesidade e 50 eram consideradas normopeso, encontrou medianas distintas entre os grupos. Crianças normopeso apresentaram medianas de 14 para meninos e 26 para meninas, enquanto crianças com sobrepeso/obesidade tiveram medianas de 44 para meninos e 45 para meninas, indicando que as crianças com sobrepeso/obesidade apresentaram maior insatisfação com a imagem corporal. No presente estudo, os escores da subescala total da EBBIT na primeira avaliação (AV1) atingiram 53 pontos, ultrapassando inclusive os valores observados por Malfara (2007) entre crianças com sobrepeso/obesidade, o que sugere um nível crítico de insatisfação corporal. Contudo, na segunda avaliação (AV2), os escores caíram para 28, aproximando-se dos valores encontrados em crianças normopeso no estudo comparativo.

O estudo de Santos, Poll e Molz (2016), realizado com 54 adolescentes entre 10 e 12 anos, apresentou uma mediana de 29,5. No presente estudo, os valores foram de 53 na AV1 e 28 na AV2. Isso indica que, antes da intervenção didática, os participantes apresentaram valores mais elevados do que os encontrados por Santos, Poll e Molz (2016), mas que, após a intervenção, os valores se aproximaram dos resultados desse estudo.

Dessa forma, ao comparar os resultados com os estudos de Carvalho *et al.* (2005), Malfara (2007) e Santos, Poll e Molz (2016),

observa-se que a AV1 apresentou valores consistentemente mais elevados do que os relatados nas pesquisas anteriores. Essa diferença pode ser atribuída às características da amostra e às condições socioeconômicas e culturais das populações analisadas. Além disso, é possível que a influência de padrões estéticos impostos pelas redes sociais e mídias digitais tenha se intensificado nos últimos anos, contribuindo para um aumento inicial na preocupação com a imagem corporal. No entanto, após a intervenção didática, os valores da AV2 demonstraram uma redução significativa, aproximando-se dos dados de pesquisas anteriores, sugerindo que a intervenção pode ter desempenhado um papel relevante na modificação da percepção da imagem corporal e dos comportamentos alimentares dos participantes. Esses achados reforçam a importância de programas educativos na promoção da saúde e do bem-estar psicológico de crianças e adolescentes.

Considerações Finais

A intervenção proposta demonstrou resultados positivos, evidenciando melhorias no grupo estudado quanto à insatisfação com a imagem corporal e aos comportamentos alimentares. Esses achados ressaltam a importância de ações educativas voltadas para a promoção de uma relação mais saudável com o corpo e a alimentação desde a infância.

A escola, enquanto espaço de formação humana, desempenha um papel fundamental na construção de uma identidade crítica. Para isso, é essencial fomentar discussões sobre padrões de beleza e alimentação saudável, caminho adotado neste trabalho. Nesse contexto, a Educação Física, que aborda aspectos relacionados ao corpo, ao movimento e à sua interação com o mundo, deve incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre como as transformações sociais e históricas influenciam suas escolhas tanto no que se refere à saúde e motricidade quanto à percepção de si mesmos como sujeitos.

Conclui-se que a intervenção didática proposta apresentou resultados satisfatórios, evidenciando seu potencial como ferramenta auxiliar na melhoria do comportamento alimentar e da autoimagem de crianças e pré-adolescentes. No entanto, é fundamental que essa abordagem seja complementada por outras ações intersetoriais, fomentadas pelo poder público, a fim de ampliar seu impacto e garantir sua sustentabilidade a longo prazo.

Referências

BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira; SILVA, Laionel Vieira da. A mídia como instrumento modelador de corpos: um estudo sobre gênero, padrões de beleza e hábitos alimentares **Razón y Palabra - Universidad de los Hemisferios**, Quito, Equador, vol. 20, n. 94, 2016, p. 672-687. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199547464041> . Acesso em 23 ago. 2024.

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

CARVALHO, Giulia Xavier. *et al.*. Insatisfação com a imagem corporal e fatores associados em adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro: ABRASCO (Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva) v.25, p.2769-2782, 2020.

COEN, Jolien; VERBEKEN, Sandra; GOOSSENS, Lien. Media influence components as predictors of children's body image and eating problems: A longitudinal study of boys and girls during middle childhood. **Body Image**, v. 37, p. 204-213, 2021. Disponível em : <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.03.001>. DOI: 10.1590/1413-81232024296.05162023

ECO, Umberto. (Org.). **História da beleza**. Rio de Janeiro, Record, 2004.

GALINDO, Elizângela Moreira Careta; CARVALHO, Ana Maria Pimenta. Tradução, adaptação e avaliação da consistência interna do Eating Behaviours and Body Image Test para uso com crianças do sexo feminino. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 20, 47-54, 2007.

MALFARÁ, Carolina Tomain. **Imagem corporal , comportamentos alimentares e autoconceito de pré-adolescentes com sobrepeso , obesos e não obesos**. Orientador: Dr. Ana Maria Pimenta de Carvalho. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, programa de pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica da escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2007.

NEVES, Clara Mockdece *et al.*. Imagem corporal na infância: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 35, n.3 jul. – set. 2017. Disponível em: https://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822017000300331. Acesso em: 20 jun. 2022.

PONTE, Vanessa Paula. Beleza, produção e normalização do corpo em narrativas de crianças. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p.153-170, jan.- abr. 2018.

SANTOS, Camila Caroline; ASSMANN, Enquete Fabiana ., MOLZ, Patrícia. Relação entre o estado nutricional, comportamento alimentar e satisfação corporal de escolares adolescentes de Santa Cruz do Sul - RS. **Revista do Departamento de EF e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul**, v. 17, n. 4, out.-dez. 2016.

SERASSUELO JUNIOR, Hélio. **Comportamento de autoconceito de crianças em idade escolar: um estudo da influência de variáveis antropométricas e psicossocioculturais**. 2007. 248 p.. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, São Paulo, 2007. <https://doi.org/10.11606/T.39.2007.tde-08082008-164806>

SOUZA FILHO, Anastácio Neco *et al.*. Associação entre ambiente para atividade física em escolas públicas e obesidade infantil: um olhar à luz de sistemas complexos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.29, n.6.

SOUZA, Alex Libanio de. **Autoconceito, imagem corporal, comportamento alimentar e nível de atividade física em escolares do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal presidente prudente. Uma possibilidade de intervenção.** 2024. 127 p.. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Programa de mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional ProEF, Presidente Prudente, 2024.

VUONG, Um T.; JARMAN, Hannah K.; DOLEY, Jo R.; MCLEAN, Siân A. .. Social Media Use and Body Dissatisfaction in Adolescents: The Moderating Role of Thin- and Muscular-Ideal Internalisation. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, e22410918023, 2021. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413222>

Capítulo 2

Atividades Orientadoras de Ensino nas aulas de Educação Física

Victor de Moura Ferreira
José Ricardo Silva

Introdução

Das formações acadêmicas ou na deriva das heranças históricas deixadas por uma Educação Física orientada por visões fisiológicas e biomecânicas, estamos neste espaço e tempo em permanente discussão, em um tema tão complexo. Da questão pedagógica, formação e transmissão de cultura ao foco científico no sentido de não reduzir a educação física à “educação do físico”.

A Educação Física do final do século 19 predominou em seu modelo *higienista* onde a ênfase de sua existência era a saúde. A Educação Física era totalmente voltada para construir indivíduos fortes e saudáveis para exercerem atividades vigorosas em detrimento aos maus hábitos. O lema do chamado *higienismo* era “Prevenir antes de curar”. Já na primeira metade do século 20 a Educação Física tem no *militarismo* suas inspirações impondo padrões de comportamentos, selecionando indivíduos fortes excluindo os fracos, para a luta e a para guerra.

Incomodados, para não dizer revoltados com a situação que EF fora mergulhada ao longo da história, pesquisadores propuseram a reflexão não apenas sobre conteúdos, mas sobre a condição sob a qual a educação física contribui para formar pessoas críticas e com capacidade física, tanto quanto intelectuais para tratar da educação

global, sobretudo, participando e se interessando pelas práticas sociais.

Percorre-se de uma Educação Física capaz de emudecer e disciplinar corpos para o despertar de outra que pudesse pensar sobre prática, discutir sobre conceitos e interferir na atuação do professor de Educação Física a partir de conteúdos organizados.

Esse capítulo tem por objetivo enriquecer ainda mais a EF no contexto da cultura geral, reforça-la como área do conhecimento tomando a ciência como referência. Diante de propostas pedagógicas da EF que comumente se atentou para meios procedimentais, trouxe luz, sob pano de fundo do que (não) é Educação Física, a relação lógico e histórico das ações humanas, provocado através da reflexão e o estudo dos conceitos na elaboração do conhecimento.

Relato histórico de uma Educação Física

No século XIX, em 1808 quando da chegada de D. João VI e da família real na colônia, criou-se as primeiras instituições públicas, a saber, Biblioteca Nacional, a Escola de Medicina, a Academia Real Militar dentre outras. Cada vez mais, médicos e sanitarista interpretavam que o grande mal da população daquele momento estava relacionado a falta de higiene e a sujeira. O crescente aumento na formação de novos profissionais na área da saúde promoveu constantes discussões sobre o tema. Este movimento promoveu a conscientização da população quanto: ao aumento de epidemias e moléstias, crescimento populacional desordenado, falta de saneamento básico e condições de insalubridade (CASTELLANI, 2010).

Lino Castellani, em seus relatos investigativos, chamou-se esse movimento de *higienismo* haja vista que identificou a ocorrência de padrões sociais e de comportamento em nome da saúde coletiva. O médico se torna uma figura indispensável para ditar o controle ao corpo social e a manutenção da saúde coletiva. Muito mais que terapeuta ele passa a estabelecer neste período ares de autoridade

política, econômica e social através de suas observações, correções e encaminhamentos. Médicos higienistas se incumbiam de estimular novos hábitos sobre todas as condições que pudessem afetar, de alguma forma, a saúde, ou seja, todas as atividades nos mais diversos locais: trabalho, escola, moradia, asseio corporal, moralidade.

Nesta perspectiva, com a ampliação da demanda, médicos de todo o país começam a enxergar na Educação Física um alívio para seus problemas, “[...] definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente” (CASTELLANI, 2010, p. 33). O cuidado com o corpo entendido tão somente do ponto de vista biológico se impregna no crescimento da Educação Física (EF). O bem-estar físico, a aptidão física e uma sociedade saudável passava pela EF, e neste período por um modelo de corpo esculpido e disciplinado. Neste sentido reforça Soares *et al* (1992, p. 35)

[...] práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade.

Vale lembrar que mesmo a EF alinhada a proposta biológica de sociedade saudável, neste período colonial que passava o Brasil, era ainda estigmatizada por se tratar de um trabalho manual e físico (remetia-se aos escravos), desvalorizado do ponto de vista intelectual pela classe dominante.

Impulsionados pela visão higienista educadores passaram a defender a introdução da ginástica nos colégios. Mesmo com a Reforma Couto Ferraz em 1851 que tinha como objetivo melhorar e ampliar o ensino nas escolas dos municípios da Corte e consequentemente repercutisse em todo território, para a Educação Física houve grande objeção por parte das famílias da elite que tinha seus filhos matriculados nas escolas em tê-los envolvidos nas atividades que não tinham caráter intelectual. Essa repulsa ainda era

maior quando essa prática se estendia ao sexo feminino sendo que pais chegavam a proibir suas filhas de frequentar e participar desse tipo de aula (CASTELLANI, 2010).

Ainda no final deste século e início do século 20, conflitos de guerras e uma tensão política em escala mundial fomentava ainda mais essa preocupação por exercícios de formação militar e assim o Brasil como diversos países enxergavam nas escolas um espaço legítimo para o ensino desses exercícios preparando cada vez mais cedo soldados para seus exércitos. Viu-se na instituição militar uma extensão ideológica do período higienista de como se enxergava a Educação Física, ou seja, reforça nesse sentido, “[...] um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (SOARES *et al*, 1992, p. 36), a criança, o jovem, o adulto disciplinado facilmente obedece em conformidade com o que se preconiza, conseqüentemente, se distancia da crítica e dos questionamentos. Para os interesses militares de uma sociedade moralmente controlada, tem na “disciplina” proposta pela Educação Física um componente forte e duradouro para um despertar patriota: servidor e defensor.

A Educação Física permanece com a função de cumprir a formação de indivíduos fortes e saudáveis, mas somado a isso, a de soldados aptos para a luta e combate, e prontos para a guerra.

Neste sentido afirma Ghiraldelli (1988) a EF voltada para as práticas higienistas, preocupada com a saúde uma vez que livra os indivíduos de diversas doenças daquele período, perde espaço para a Educação Física Militarista que não mais entende o conceito de saúde como inerente ao indivíduo ou ao público, mas sim a um conceito de “saúde da pátria”.

A década de 50 até início da década de 60, houve um grande esforço de tornar a Educação Física disciplina comum aos currículos escolares. Diante disso começa-se a propagar no Brasil uma EF com fins educacionais ou pedagógicos, a chamada *Educação Física Pedagogicista* que é, pois,

[...] a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a educação física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a educação física como uma prática eminentemente educativa (GHIRALDELLI, 1988, p.19).

Acredita-se que através da educação do movimento seja a única forma capaz e eficaz de uma educação integral. Essa educação direcionada para os jovens que se encontram nas escolas, diante de conteúdos como ginástica, dança e o desporto. Em outras palavras esses eram os instrumentos mais efetivo para alçar a juventude as regras e ao convívio democrático, sendo assim necessário para novas gerações altruístas e adoradores das riquezas nacionais.

A partir daí, a influência do esporte sobre a educação tem um grande crescimento, e o binômio *Educação Física/Esporte* ganha força. Os anos que passamos a percorrer são marcados pela grande presença dos jogos desportivos e do esporte propriamente dito nas correntes pedagógicas, muitas advindas das influências francesas. Podemos destacar que neste período a Educação Física era entendida como sinônimo de esporte e isso no sistema educacional foi fortemente emplacado. Aliado a essa influência, o sucesso da seleção brasileira nas Copas do Mundo de 1958 e 1962, fez com que a Educação Física escolar fosse cada vez mais associada ao esporte, sobretudo ao futebol.

O esporte que se tinha fora da escola era apresentado, reforçado e copiado com seus devidos códigos/sentidos como: competitividade demasiada, rendimento atlético, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, regulamentação rígida entre outros (SOARES, 1992). O problema não se encontrava no esporte em si, mas na maneira de transmissão/reprodução que ele vinha sendo ensinado nas escolas, dispensando o devido tratamento pedagógico (condição de análise crítica do fenômeno esportivo, situando e relacionando com o contexto sócio-econômico-político e cultural), nutrido pelo viés político e ideológico (Era Vargas e a Era da ditadura militar) e

mantendo sua estrutura intocável. Sobre esta questão, Bracht (2000, p. 15) comenta que

A EF ao fazer do esporte de rendimento seu objeto de ensino e mesmo abrindo o espaço escolar para o desenvolvimento desta forma de realizar o esporte, acabava por fomentar um tipo de educação que colaborava para que os indivíduos introjetassem valores, normas de comportamento conforme e não questionadores do sistema societal.

Conteúdos exclusivamente de ordem prática e muitas vezes excludente, onde os alunos menos aptos, com baixo nível de habilidade motora ou desempenho atlético, acabavam sofrendo alguma forma de discriminação diante de suas limitações e dificuldades. Rabiscos de uma Educação Física que iria se perpetuar por longos anos, dificultando sua legitimidade começa a ganhar “corpo”, ou seja, uma Educação Física voltada para a dimensão biofisiológica, valorizando a aptidão física e a performance esportiva.

A Educação Física, tendo priorizado tradicionalmente o rendimento e a eficiência dos movimentos acaba por distanciar crianças e adolescentes das dimensões estéticas, simbólicas e subjetivas. O corpo como máquina biológica submetido somente a intervenção técnica, se vê fragilizado quanto a criatividade, ludicidade e a expressão de cultura. É um momento de crise, uma Educação Física que foi ensinada a obter resultados e desempenhos significativos para consolidação do seu espaço ecoa gritos e pedidos de socorro em busca de uma compreensão com base em experiências e culturas advindas de práticas sociais.

Marco histórico de outra Educação Física

No final da década de 70 e início dos anos 80, como sinaliza Ghiraldelli (1988) e reforça Darido (2003) novos rumos foram dados a Educação Física no Brasil. Houve um aumento de profissionais com intuito de discutir e propor alternativas para a área e

consequentemente uma abertura maior para a produção científica (pesquisas e publicações) e ao conhecimento literário.

Começam a surgir novas propostas pedagógicas com o intuito de reavaliar ou superar os modelos biologicistas e mecanicistas. Dá origem aí ao *Movimento Renovador* da Educação Física “Os movimentos renovadores da educação física do qual faz parte o movimento dito “humanista” na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem (SOARES *et al*, 1992, p. 38).

Contrária aos modelos reprodutivistas, em 1992 é publicada a obra intitulada “Metodologia do Ensino da Educação Física”, escrita coletivamente pelos autores Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht anunciando a chamada *Abordagem Crítico Superadora*. Nesta abordagem utiliza-se a mensagem da justiça social como ponto estrutural e tem como propósito superar o paradigma da aptidão física oferecendo uma possibilidade metodológica crítica para o tratamento dos conteúdos (SOARES *et al*, 1992).

Assim no ano de 1996, um importante marco político para a Educação foi estabelecido. Em 17 de dezembro de 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* foi aprovada (LDB – 9394/96), definindo aspectos essenciais da Educação pública e privada como: formas de organização, órgãos administrativos responsáveis, níveis e modalidades de ensino, recursos financeiros, providências quanto a formação profissional entre outros.

Nos anos seguintes foram elaborados pelo Ministério da Educação os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) (BRASIL, 1998) composto pelas seguintes partes: documento introdutório, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo) e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido em cada um dos diferentes componentes curriculares. Emergindo de uma educação e um cenário político brasileiro instável, esses documentos

apresentaram um inegável avanço rumo ao que ansiavam os autores críticos do final dos anos 80 e outros comprometidos com a educação pública de qualidade acessível às camadas populares da sociedade.

Já em maio de 2015, um grupo formado por pesquisadores de 35 universidades brasileiras, professores da Educação Básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) foi convidado a trabalhar na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ que estaria a ser concluída em 2017. Para o componente curricular de Educação Física no Ensino Fundamental a BNCC se estrutura nas práticas corporais, signos e códigos sociais elaborados de acordo com as diversas manifestações da cultura corporal de movimento.

Isso quer dizer que considerando sua relevância histórico-cultural a Educação Física que trata este documento possibilita ao aluno construir e reconstruir o conhecimento referente ao movimento, ampliando seu momento de análise e percepção, sobretudo em relação aos outros. Sinaliza que em meio as práticas corporais, o aluno se aproprie da cultura corporal favorecendo sua formação crítica como cidadão na sociedade.

Enviesado em concepções contrárias a formação crítica dos conhecimentos pertencentes a cultura do movimento, a Educação Física busca uma luta diária de rompimento com a hegemonia tradicional, utilizando a experimentação, a reflexão sobre as diversas práticas corporais potencializando os alunos diante dos enfrentamentos e desafios do mundo contemporâneo em busca de uma formação cidadã.

¹ Cientes das críticas quanto a implementação da BNCC como: Constituição do documento dentro da lógica instrumental e filosofia mercantil do conhecimento da escola capitalista; Participação exagerada da iniciativa privada; Sistematização dos conteúdos que se desdobram em habilidades majoritariamente cognitivas com ênfase nas operações básicas e na leitura; Necessidade em contextualizar e flexibilizar os currículos para driblar os obstáculos de uma padronização etc. (NEIRA, 2018).

Atividade Orientadora de Ensino como metodologia na Educação Física

Pensar numa Educação Física além do fazer pelo fazer, ou seja além de uma prática que não se conecta historicamente com o realizar humano, é um anseio para todos que entendem-na como componente curricular obrigatório presente na educação básica de nossas escolas. Darido (2004) esclarece que as atividades desenvolvidas nas aulas de EF deve levar a compreensão dos conceitos e atitudes contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos. É saber por que está fazendo. Uma reflexão sobre o fazer e como relacionar-se com isso. Neste panorama emerge a importância de metodologias que permitem estimular a realização de práticas corporais atreladas a compreensão, ao surgimento de seu conceito, aos passos que humanidade deu até a apropriação de uma ou outra prática.

As Atividades Orientadoras de Ensino (AOE) é um termo que surge a partir de estudos realizados pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura em 1992, e desde então tem se discutido e orientado pesquisas neste tema. Apesar que muitos destes trabalhos sejam articulados ao campo da Matemática, pode-se notar este conceito teórico articulado a outras áreas do conhecimento (MOURA e ARAUJO 2020).

Conceito

Conforme discussões e investigações de Moura (1992, 2010) a AOE está estruturada na devida apropriação dos conceitos pelos sujeitos. Segundo Moura (1992, p.68) “a estrutura da atividade orientadora é a própria gênese do conceito: o problema desencadeador, a busca de ferramentas intelectuais para solucioná-lo, o surgimento das primeiras soluções e a busca de otimização destas soluções”. A compreensão da gênese do conceito se faz necessário na relação lógico e histórico das ações humanas. Isso leva

a entender que essa relação eleva as percepções sociais e culturais de homens e mulheres que diante de necessidades, em outros tempos, buscaram soluções para tais problemas.

Moura, Sforzi e Araújo (2012) deixam claro que em situações semelhantes e não necessariamente iguais às enfrentadas pelo homem no momento de produção de determinado conhecimento oferecem pistas para a organização de situações-problema nas quais o conhecimento sistematizado se coloque como solução. Assim, na apropriação do conhecimento há uma reconstituição da atividade humana “encarnada nos objetos e fenômenos”.

Ao analisar as ações concretas da humanidade para possibilitar a difusão e a preservação da cultura vê-se que a elaboração do conceito foi se formando pelo trabalho, através da significação das ações que objetivam o trabalho ou a atividade que produz bens com valor de uso ou de troca, os quais os sujeitos vislumbram que lhes possibilitem algum benefício (MOURA e ARAUJO 2020). O resultado deste processo histórico que fora preenchido no tempo e espaço pelas respostas do homem foi fundamental à manutenção da vida (MOURA, 1992).

Contudo, é importante destacar a finalidade social e coletiva dessas ações. Quanto maior relevância esse objetivo social tiver, mais qualificada será sua atividade. O motivo dado a esta atividade que define a potencialidade do pensamento teórico para desenvolver o conceito. O ensino e a aprendizagem, na formação do humano, ao se constituírem no contexto história-social dos homens como ações intencionais, puderam ser idealizados e objetivados à semelhança do modo geral do homem de se fazer humano: pelo jogo, pelo estudo, pelo trabalho, em atividade (MOURA e ARAUJO 2020). Nesta perspectiva, a AOE pressupõe uma atividade de ensino que respeita os diferentes níveis dos indivíduos e que define o objetivo de formação como problema coletivo. O sujeito enquanto membro de um grupo social precisa produzir conhecimento, saber defender o conhecimento produzido, e saber também difundi-lo.

Na escola, o aluno passa a compartilhar significados e a desenvolver atividades coletivas, em decorrência disso novos modos de ação. Haja vista, a escola deve reconhecer seu espaço e sua função social instituída para isso, onde o professor assume o compromisso de ensinar ao estimular situações desencadeadoras e provocar solução ao problema gerado. “É no processo de educação escolar que se dá a apropriação de conhecimentos aliada à questão da intencionalidade social, o que justifica a importância da organização do ensino” (MOURA, 2010, p. 213), o estudante passa ser conscientemente capaz de ações propositivas de mudanças e transformações, ou seja, o sentido coletivo a torna significativa ao satisfazer as necessidades humanas.

Podemos entender que a aprendizagem não ocorre espontaneamente, nem tão pouco, somente a partir das condições biológicas do sujeito, mas sobretudo mediada culturalmente. No contexto escolar, ela deve ser organizada de forma a possibilitar aos estudantes a apropriação cultural e seus conhecimentos, assim como das experiências históricas da humanidade, tal conceito se sustenta nos pressupostos da teoria histórico-cultural².

As práticas escolares estruturadas por meio de Atividades Orientadoras de Ensino criam a possibilidade de organizar o ensino a partir de postulados de Vigotski (2008), quando ele defende a ideia de que os conceitos se formam no sujeito por intermédio dos processos que envolvem a solução de um dado problema que se coloca para o pensamento. (WIGGERS, 2023, p. 57).

No contexto escolar, o professor ao se envolver na organização da AOE, no ímpeto da aprendizagem, sugere que exista uma forma de estruturar suas ações para uma aprendizagem efetiva. Nesta

² A teoria histórico-cultural estabeleceu a tese fundamental sobre o caráter social e racional da natureza humana. Segundo Vygotsky (1956), o desenvolvimento da psique no indivíduo é de natureza social e tem lugar por intermédio do processo de interiorização, de transformação do interpessoal (atividade coletiva) em intrapsíquico (atividades individuais).

concepção Wiggers (2023, p. 56) reforça para o devido esclarecimento

A Atividade Orientadora de Ensino se apresenta como base teórico-metodológica para a organização do ensino, a fim de que seja viabilizada, aos sujeitos da aprendizagem, a apropriação dos conhecimentos que se constituem como instrumento para que possam compreender a realidade de forma elaborada.

O ensino é a forma indispensável no desenvolvimento intelectual do estudante, e na escola, através do professor surge a necessidade de aquisição de conceito, aproximando as finalidades da atividade com o objeto de estudo (MOURA, 2010). O professor sistematiza e orienta de forma intencional nesse processo de aprendizagem de modo a possibilitar a construção do pensamento teórico. Nota-se que a figura do professor é fundamental para promover essa organização e orientação do objeto de conhecimento.

Atividade

A atividade é uma maneira profunda de relação homem-mundo com objetivos conscientes e atuações coletivas. Os estudos sugerem que as AOE's organizem o problema desencadeador em atividades orientadoras na forma de uma história virtual, de um jogo, de uma situação contextualizada ou do cotidiano (MOURA, 1992).

Neste sentido, para que uma situação se caracterize como uma atividade é necessário que ela aponte para: o objeto, o motivo, a operação/ação, a consciência e o objetivo. A Atividade Orientadora de Ensino dessa maneira pode ser definida como aquela que

mantém a estrutura da atividade proposta por Leontiev, ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar. (MOURA, 2010, p. 96)

A AOE coloca professor e aluno no cerne do trabalho educativo. Um novo olhar do professor sobre o significado de ensinar e aprender nas relações de sala de aula, a partir do momento que toma esse ato de ensinar em uma situação problema. Em outras palavras, a situação desencadeadora de aprendizagem presente na estrutura da AOE é a materialização da atividade de ensino. A partir de um motivo, o aluno se apropria de um objeto, que do ponto de vista epistemológico, trata-se de um conceito que incorporado a outros que esse aluno dispõe, permitirá que ele compreenda esse objeto como instrumento simbólico elevando a novas qualidades para se apropriar de novos conceitos, agindo dinâmica e sistematicamente sobre ele.

Reiteramos a importância, mas também quão desafiadoras são essas atividades que abrangem o conhecimento teórico para serem compreendidas no âmbito da Educação Física. Historicamente, reconhecendo suas práticas corporais como direcionador da área, porém fica cada vez mais evidente a preocupação de fundamentar essas atividades pedagógicas pautadas em reflexões, investigações e descobertas, uma vez que são essenciais na construção da aprendizagem.

Na elaboração e instrumentalização da proposta didática voltado para o ensino de práticas corporais na escola, consideramos os princípios teóricos-metodológicos da AOE elucidados no trabalho de Carolina Pichetti Nascimento (NASCIMENTO, 2014; NASCIMENTO e ARAUJO, 2019) e exposto abaixo como se segue:

I) Sistematização do movimento lógico-histórico do conceito: Faz com que o professor interprete o conteúdo proposto como decorrente do processo histórico que levou a humanidade a produzir esse conhecimento. Diz respeito sobretudo a relação entre o problema real e as maneiras que foram sendo encontradas suas soluções ao longo da história estabelecendo ações de reconstituição do que o sujeito utilizou para outras situações. Além disso, observa-se que é o ponto de chegada do estudante na construção da aprendizagem com a expectativa de resolver o problema proposto;

II) Formulação de um problema desencadeador de aprendizagem: É neste ponto que será provocado ao estudante as necessidades de apropriação conceitual. É o elemento essencial da situação desencadeadora de aprendizagem. Diante de uma necessidade pessoal de resolver recriando para si uma atividade humana de significado social que suscita o problema desencadeador; e cria condições para ser materializado como situação desencadeadora, “[...] a solução da situação-problema pelos sujeitos da aprendizagem deve ser realizada na coletividade, tendo em vista a importância de os indivíduos compartilharem as ações na busca por soluções.” (WIGGERS, 2023, p.58);

III) Proposição de uma situação desencadeadora de aprendizagem: São meios ou instrumentos criados para que ocorra o engajamento do sujeito no ímpeto de solucionar o problema que sintetiza o conceito que se quer ensinar. É o movimento de entrada e envolvimento de fato do professor e estudante na atividade.

Essas orientações de ensino através de uma dinâmica coletiva ao compartilhar significados e busca por soluções se estende a EF. Numa área que, aparentemente, trabalha com temas práticos, as formas verbalizadas ou conhecimento teórico ganha atenção curiosa e especial, uma vez que as formas externas (respostas motoras) dos sujeitos se configuram numa dimensão prática. Superar o estereotipo do teórico e o prático na Educação Física se torna importante uma vez que o problema não é que as crianças dancem, joguem, lutem etc., e sim a qualidade do problema levantado para que eles se sintam impulsionados em realizar os movimentos corporais nas aulas, ou seja, os problemas surgidos na prática social que levaram à criação dessas formas específicas da atividade humana a que chamamos Jogo, Esporte, Dança, Luta, Ginástica etc.

Cultura Corporal

As atividades no âmbito da cultura corporal devem ser analisadas no seu processo de ensino e aprendizagem a partir de

seus *objetos*. Vale destacar a compreensão dada a estrutura desta atividade em que professor e alunos vão atuar. Ou seja, a relação objetivada nas diferentes atividades da cultura corporal com as ações e atitudes dos sujeitos praticantes durante essas atividades, como observa Nascimento (2014, p. 68)

De certa forma as atividades da cultura corporal precisam ser estudadas primeiro como substantivos a estrutura da atividade ou seus objetos em si mesmo para depois serem estudadas como verbo (as ações dos sujeitos nessa ou naquela estrutura de atividade e os seus processos de apropriação das mesmas).

Uma atividade será sempre composta por um determinado sistema de objetos. No entanto, um destes objetos será determinante a sua estrutura e determinará assim a existência concreta e a identidade de tal atividade. Por isso, as diferentes qualidades de uma atividade dependerão dos diferentes objetos que irão compor o centro de sua estrutura. O objetivo qualifica uma prática social em relação à outra, o objeto específico de uma atividade qualifica um tipo de atividade em relação ao outro.

Os objetos de ensino da educação física representam tipos específicos de atividades humanas. Entende-se que representam relações sociais particulares na esfera das ações corporais, uma vez objetivadas pela prática social nos objetos das atividades da cultura corporal. Tais objetos materializam determinadas capacidades humanas genéricas que precisam ser identificadas e sistematizadas como um meio de as explicitarmos intencionalmente na prática pedagógica (NASCIMENTO, 2014)

A atividade, [...], é do sujeito, é problema, desencadeia uma busca de solução, permite um avanço do conhecimento desse sujeito por meio do processo de análise e síntese e lhe permite desenvolver a capacidade de lidar com outros conhecimentos a partir dos conhecimentos que vai adquirindo à medida que desenvolve a sua capacidade de resolver problemas (MOURA, 2010, p. 35).

As atividades da cultura corporal manifestam em si, o conteúdo geral das práticas corporais a reconstituição das relações sociais sem fins utilitários. Contudo, nelas o conteúdo específico das relações sociais que foram objetivadas em suas diferentes atividades são as relações dos homens com as ações corporais. As atividades da cultura corporal se constituíram como tais porque foi possível ao homem destacar das diferentes atividades existentes (laborais, lúdicas e artísticas) as regras intrínsecas das relações humanas na esfera das ações corporais, ações essas que existiam nas atividades laborais como relações indiferenciadas ou pouco desenvolvidas (NASCIMENTO, 2014).

Ao apontar a necessidade de ensinar pelo professor, de forma organizada, e por outro lado, possibilitar ao estudante se apropriar da cultura, fundamenta o trato das AOE na perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev (1978) uma vez que o desenvolvimento se dá pela necessidade de relação com o meio ao satisfazer sua necessidade pessoal, abarcados em necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações. A compreensão e sistematização dos modos gerais de ação permitem organizar as atividades da cultura corporal (ações corporais) em atividades de ensino. As ações corporais relacionadas com um objetivo ocorrem sempre dentro de determinadas condições, ou seja, elas são ao mesmo tempo intencional e operacional, no caso das ações corporais terá sempre como condição o movimento (NASCIMENTO, 2014).

Essa apropriação de significados dentro do campo da Cultura Corporal, torna-se necessário aos estudantes como forma de encarnar a dimensão consciente, voluntária, e criadora da conduta humana. Por mais evidente ou verbalizado que venha estar um determinado conhecimento, este aparece para os sujeitos da atividade pedagógica sempre como uma possibilidade. Assim sendo, a aprendizagem efetiva consiste em desencadear esse processo quanto as possibilidades do sujeito de modificar e entender a atividade humana, seu surgimento e desenvolvimento.

Considerações finais

Assim, não se trata de advogar a idéia de que “mais vale qualquer Educação Física do que nenhuma”. Não é bem isso. Uma vez democratizada a Educação Física, ela terá necessariamente de elevar-se a um nível superior. Só que não vai mudar “espontaneamente”. Vai ter de se transformar pela atuação dos homens. E uma atuação consciente. Daí que surge, a cada dia com mais ênfase, a pergunta: como deve ser essa “nova Educação Física?” (GHIRALDELLI, 1988, p. 48)

Mudança nunca foi vista com bons olhos num primeiro momento. Sair de um ambiente que já está controlado e devidamente “organizado” para entrar em um estado de desarranjo e indisposições não é bem o que a humanidade anseiou em sua história, nem tampouco foi a premissa ensinada no sistema educacional brasileiro.

Olhar para Educação Física com vistas ao que autores críticos tiveram em meados da década de 80 foi o primeiro passo para compreender a perspectiva de aula traçada neste capítulo.

Longe de “descobrir a roda” porém atento para uma Educação Física que “só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la” (SOARES, 1992), abordou-se neste trabalho as Atividades Orientadoras de Ensino para que pudessemos discutir e atender a necessidade dos escolares em acessar os conhecimentos produzidos nas relações sociais. Destacou-se dentro do propositura metodológica da AOE o reconhecimento de professores(as) e estudantes, como “sujeitos praticantes”, uma vez que ocupam lugar de centralidade na produção da escola, recusando a noção empobrecedora de que não passariam de meros executores de planos formulados e impostos de fora (VAGO, 2009).

Neste capítulo defendeu-se a importância e necessidade de intermediar organizadamente os processos que levam a formação do conceito no campo da Educação Física. Ainda que muitas vezes, durante a história, viu-se um estranhamento em associar as práticas corporais com o pensamento teórico, as AOE's na busca por soluções

em dados problemas possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (WIGGERS, 2023).

Através da AOE, este estudo enfatizou o refletir sobre fazer na aula de Educação física, que pudesse extrair problemas desencadeadores subordinados a intencionalidade de determinada atividade. A razão entre atividade e o motivo estabelecido é o que leva a potencializar o desenvolvimento do conceito. O motivo qualifica toda uma prática social.

No anseio da elaboração do conhecimento na EF provocado pelas Atividades Orientadoras de Ensino considerou-se como um processo positivo de aproximação entre sujeito (professor e aluno) e objeto (ações corporais e suas relações sociais) ao conhecimento de qualidade nova. Reconhece a AOE como possibilidade de levar o sujeito da aprendizagem a refletir, a indagar, a levantar hipóteses e a procurar soluções para os problemas desencadeadores apresentados. Postas as ideias das AOE's, tomadas como princípio metodológico, entendemos que é um instrumento que pode fazer parte da organização de ensino da Educação Física.

Referências

BRACHT, V. **Esporte na escola e Esporte de rendimento.**

Movimento – Ano VI, número 12, jan/2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CASTELLANI, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 2010

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

GHIRALDELLI JUNIOR P. **Educação Física progressista**. A pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola. 1988.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.. Apresentar-se: Apresentação. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 293–309, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57481>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; ARAÚJO, E. S. **Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino**. *Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 39-50, 2 jan. 2012.

MOURA, M. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992, 151 f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S. **Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola**. Ensino em Revista Uberlândia, MG: 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50980/27095>. Acesso em: 4 mar 2023.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural e a afirmação das diferenças.** In: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 183-201.

PANOSSIAN, M. L. *et al.* **A atividade orientadora de ensino como pressuposto teórico-metodológico de pesquisas. Reflexão e Ação,** v. 25, n. 3, p. 279-298, 9 set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9765> Acesso em: 10 abril 2025.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

VAGO, Tarcísio M. **Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude.** Cadernos de Formação, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930> Acesso em: 10 abril 2025.

WIGGERS, V. **O desenvolvimento humano: contribuições da teoria histórico-cultural.** In: CHRAIM, Amanda M; PEDRALLI, Rosângela; DIAS, Sabatha C. (Org). O desenvolvimento da consciência na formação de professores: enfoque no trabalho escolar com língua. Rio Grande, RS: Ed. FURG, 2023.

Capítulo 3

O papel da Educação Física no desenvolvimento socioemocional - relato de experiência

Nathalia Lima Fornazieri
Augusto Cesinando de Carvalho

Introdução

A educação integral propõe uma abordagem formativa que busca o desenvolvimento completo dos indivíduos em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, visando capacitá-los para atuar de maneira crítica e transformadora em uma sociedade complexa e multifacetada (Canettieri; Paranahyba; Santos, 2021). Esse conceito se contrapõe a práticas educacionais que reduzem o ensino a processos puramente instrutivos e passivos, valorizando, ao contrário, a construção de conhecimentos relevantes por meio da interação entre os sujeitos e seu ambiente social. Contudo, as interações sociais e emocionais dos jovens, especialmente durante a educação básica, nem sempre são compreendidas adequadamente, o que é preocupante considerando que a saúde mental dos adolescentes é uma questão relevante de saúde pública (Vasquez et al., 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora, entre seus objetivos principais, o desenvolvimento de Competências Socioemocionais (CS), que incluem habilidades como autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação e responsabilidade. A competência “autoconhecimento e autocuidado” é particularmente relevante, pois busca capacitar os estudantes a reconhecer e lidar de forma saudável com suas próprias

emoções e com as dos outros. A rede estadual de São Paulo, alinhada à BNCC (Brasil, 2018), implementou o componente curricular “Projeto de Vida” para promover o aprendizado socioemocional e ampliar o repertório de vida dos estudantes.

Nesse cenário, o Instituto Ayrton Senna (IAS) propôs uma matriz (figura 1) composta por cinco Macrocompetências (MC) – abertura ao novo, amabilidade, autogestão, resiliência emocional e engajamento com os outros –, subdivididas em 17 CS essenciais para a educação integral. Este capítulo pretende discutir como essas CS podem ser trabalhadas de forma integrada aos componentes curriculares, especialmente na Educação Física (EF), que, embora frequentemente subestimada, possui um grande potencial para estimular competências como persistência, resiliência, tolerância à frustração e engajamento social.

Figura 1- Modelo organizativo das CS adotado pelo IAS



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2021)

O ensino de CS, no entanto, não deve ser tratado como um conteúdo isolado. É fundamental que ele seja integrado ao currículo escolar de forma a promover uma educação que considere a totalidade do ser humano, incluindo sua cognição, afetividade e

relações sociais (Canetti; Parahyba; Santos, 2021). Componentes curriculares como a EF, que muitas vezes são subestimados quanto ao seu potencial cognitivo, podem desempenhar um papel importante na formação integral, por meio de vivências que estimulam habilidades como persistência, resiliência, tolerância à frustração e engajamento social.

Dessa forma, o desenvolvimento integral do educando, previsto na BNCC (Brasil, 2018), representa um desafio que exige o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo. A escola, portanto, deve assumir sua função como promotora de uma educação que vá além do ensino de conteúdos acadêmicos, integrando aspectos socioemocionais fundamentais para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Neurociência e Adolescência

Durante a educação básica, o estudante passa da infância para a adolescência, uma fase de intensas transformações neurológicas, fisiológicas, físicas e psicológicas. De acordo com Sawyer et al. (2018), a adolescência ocorre entre os 10 e 24 anos, embora o ritmo de amadurecimento e crescimento possa variar individualmente.

Do ponto de vista neurológico, a fase da adolescência é marcada pelo desenvolvimento progressivo do córtex pré-frontal, responsável pelo controle cognitivo, enquanto o sistema límbico, que regula emoções e recompensas, é mais frequentemente ativado. Essa discrepância contribui para comportamentos impulsivos, decisões arriscadas e alterações de humor. Contudo, também oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento das CS, devido à alta plasticidade cerebral característica desse período (Casas, 2023).

Além disso, é uma fase crítica na formação da identidade, na busca por autonomia e no fortalecimento do pertencimento social. A influência dos pares é particularmente significativa entre os 12 e 14 anos, período em que o desejo por aceitação social pode levar a decisões impulsivas e comportamentos autossabotadores (Tomova

et al., 2021). Essa busca por reconhecimento social evidencia a importância de promover o autoconhecimento, o autocuidado e outras competências essenciais para o desenvolvimento socioemocional.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (2020), é nessa fase que os indivíduos tendem a estabelecer diretrizes comportamentais que influenciarão significativamente sua vida adulta, incluindo hábitos relacionados à saúde física e mental. Esse processo é diretamente impactado pelas experiências sociais e emocionais vivenciadas no ambiente escolar, que podem modificar a estrutura e a função das redes neurais, conforme ressaltado por Casas (2023).

Adicionalmente, a pesquisa socioemocional realizada em 2019 pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) revelou que a autoconfiança está entre as competências menos desenvolvidas por estudantes do nono ano, destacando a relevância de trabalhar esse aspecto na fase adolescente. A falta de autoconfiança pode afetar negativamente o desempenho acadêmico, as interações sociais e a saúde emocional dos jovens. Casas (2023) aponta que a autoestima, construída por meio de interações entre o sistema límbico e o córtex frontal, se desenvolve ao longo do tempo através de experiências e reflexões. Portanto, fortalecer a autoconfiança contribui para o desenvolvimento de uma autoestima autêntica, refletida em maior resiliência, melhor desempenho escolar e relações interpessoais mais saudáveis.

Esses achados reforçam a importância de implementar e adaptar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando o ensino da cultura corporal do movimento com os objetivos de desenvolvimento socioemocional estabelecidos. Além disso, as dificuldades de aprendizagem muitas vezes se relacionam com problemas afetivo-emocionais, o que evidencia a interdependência entre o desenvolvimento socioemocional e o desempenho acadêmico (Martins, 2023). Para que os estudantes possam enfrentar melhor os desafios da adolescência e desenvolver plenamente suas habilidades, é

fundamental que a prática pedagógica considere esses aspectos, promovendo situações de aprendizagem que proporcionem prazer, satisfação e envolvimento emocional (Bar-On, 2006; Chedid, 2007).

Dessa forma, a escolha dessa faixa etária para o desenvolvimento do projeto se justifica pela alta plasticidade cerebral característica do período, pela influência significativa do ambiente social e pela necessidade de promover competências que contribuam para a saúde mental, o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Metodologia

Este capítulo foi descrito a partir de uma pesquisa realizada com estudantes, de ambos os sexos, com faixa etária entre 13 e 15 anos, matriculados no 9º ano da Escola Estadual Ana Maria de Carvalho Pereira, município de Arujá, estado de São Paulo, aprovada pelo Comitê de Ética da FCT-UNESP (CAAE)72919023.1.0000.5402 cujo objetivo foi desenvolver e avaliar uma sequência didática para as aulas de educação física que estimule as competências socioemocionais.

Sequência didática

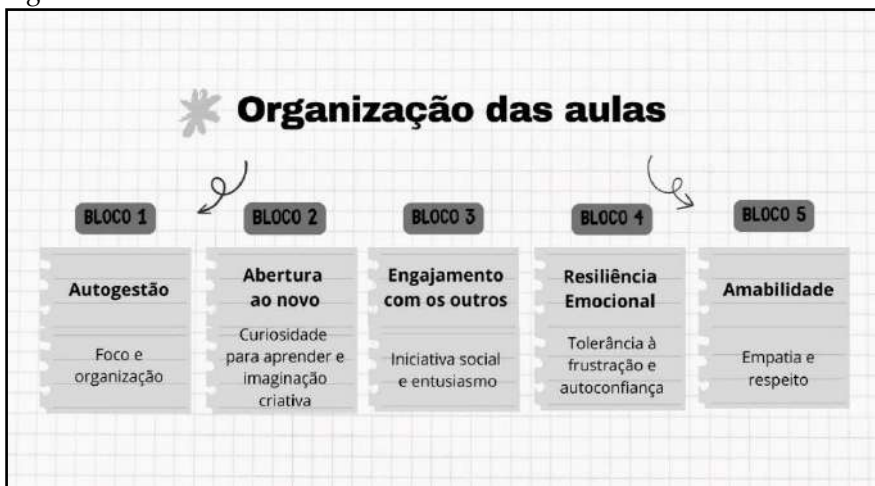
Baseando-se nas teorias sobre desenvolvimento socioemocional (Abed, 2016; Canettieri, Paranahyba, Santos, 2021; IAS, 2014) e alinhados com as habilidades descritas na BNCC (Brasil, 2018), foram elaborados cinco blocos de aulas que associam os jogos de invasão ao desenvolvimento das CS. Essas modalidades foram escolhidas devido à sua natureza coletiva, e portanto demanda cooperação, comunicação, resiliência e respeito às regras — elementos fundamentais para o desenvolvimento das CS. Ao integrar as dimensões física, cognitiva e emocional, buscou-se proporcionar aos estudantes uma formação mais abrangente e alinhada aos princípios da educação integral.

A sequência didática teve início com uma aula expositiva dialogada sobre os conceitos de cada CS, com o objetivo de apresentar aos estudantes a proposta do trabalho a ser desenvolvido e esclarecer possíveis dúvidas. Simultaneamente, foi realizada a leitura compartilhada do material elaborado, incentivando os estudantes a identificar situações em que as CS são determinantes durante jogos, brincadeiras e esportes. Eles apontaram diversos exemplos, como: não desistir após uma derrota (tolerância à frustração, persistência, autoconfiança), utilizar estratégias para alcançar a vitória (organização, foco, determinação) e respeitar as regras e os adversários (respeito, empatia, responsabilidade). Relacionar essas situações práticas do cotidiano das aulas de EF facilitou a compreensão dos estudantes sobre as CS e destacou a importância de desenvolvê-las continuamente. Esse momento inicial foi essencial, pois compreender claramente o conceito de cada competência é o primeiro passo para promovê-la de maneira eficaz e consciente.

Nesta aula, os alunos também foram orientados a preencher a AV1, um questionário de autoavaliação socioemocional em formato de rubricas que já é utilizado na rede de ensino do estado de São Paulo nas aulas do componente Projeto de Vida. O objetivo da AV1 é mapear as CS dos estudantes e identificar aspectos que precisam de intervenções. Ao final da sequência didática, os alunos realizarão a mesma autoavaliação, denominada AV2, para que os dados possam ser comparados e analisados.

Nas aulas seguintes, foram realizadas as atividades planejadas para desenvolver as CS por meio dos jogos de invasão. Ao todo, a sequência didática compreendeu doze aulas, organizadas em cinco blocos (figura 2). Cada bloco foi dedicado ao desenvolvimento de uma MC, abrangendo duas CS relacionadas, trabalhadas de forma integrada e progressiva.

Figura 2 - CS a serem estimuladas em cada um dos 5 blocos



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Vale ressaltar que outras CS foram estimuladas espontaneamente durante as atividades, e os próprios estudantes conseguiram identificá-las e relacioná-las ao longo do processo. Esse fato demonstra a eficácia da aula inicial na compreensão das CS e o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes. Por esse motivo, no início de cada bloco de aulas, foram esclarecidas as CS que seriam trabalhadas, retomando seus conceitos para garantir que fossem desenvolvidas de maneira intencional. Além disso, ao final de cada atividade, sempre foi realizada uma roda de conversa para que os estudantes pudessem compartilhar suas impressões, dialogar sobre as dificuldades encontradas e refletir sobre como aplicaram as competências propostas.

A avaliação de cada atividade foi realizada por meio de um questionário eletrônico que continha perguntas sobre três aspectos principais: a percepção dos estudantes em relação ao desenvolvimento das CS propostas, as emoções que sentiram durante as atividades e se consideraram as experiências agradáveis ou não.

Relato de experiência durante as atividades desenvolvidas nas aulas

A partir deste ponto, serão apresentadas as atividades desenvolvidas em cada bloco de aulas, bem como as dificuldades identificadas, as possíveis adaptações implementadas e a percepção dos estudantes em relação a essas atividades.

Bloco 1 - Autogestão

Na primeira aula, os estudantes participaram de uma enquete para identificar esportes de invasão conhecidos. Na segunda aula, em grupos organizados conforme suas afinidades, os alunos realizaram uma pesquisa no laboratório de informática sobre modalidades esportivas de invasão, explorando características, regras, técnicas e táticas dessas modalidades.

Nas aulas seguintes, cada grupo apresentou os resultados da pesquisa para a turma e propôs uma atividade prática relacionada ao esporte estudado, como mini jogos ou exercícios específicos, para que todos pudessem vivenciar a modalidade na prática. Os jogos e vivências das modalidades esportivas (figura 3) foram elaborados pelos estudantes, com minha ajuda somente para adaptar algumas regras, tornando os jogos mais seguros e dinâmicos. Durante a prática, o grupo responsável pela atividade desempenhava o papel de arbitragem, utilizando as CS de foco e organização para assegurar o cumprimento das regras. Por outro lado, o restante da turma, ao praticar o jogo, empregava as CS de foco e organização para trabalhar em equipe e atingir os objetivos do jogo.

Figura 3 - Jogos e vivências das modalidades esportivas - Hóquei



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

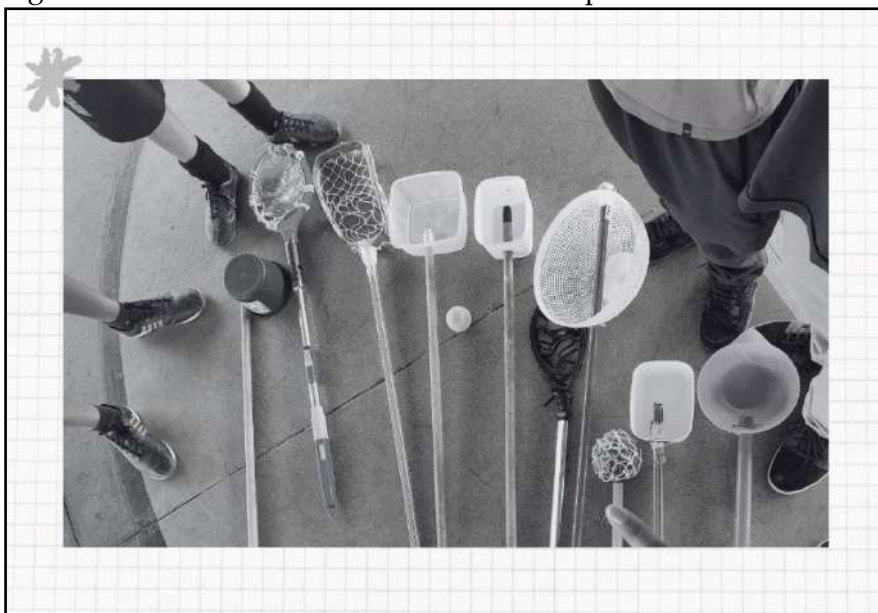
Bloco 2 - Abertura ao novo

Neste bloco de duas aulas, os estudantes foram incentivados a desenvolver sua criatividade e curiosidade ao adaptar o esporte de invasão Lacrosse para a realidade escolar, que não dispõe de espaço ou materiais específicos para a prática. Os alunos foram orientados a se organizarem em trios e, previamente, confeccionar o *stick* (taco utilizado no Lacrosse) utilizando materiais alternativos ou recicláveis, como garrafas PET, papelão e isopor. Esses implementos foram levados para a aula e compartilhados entre todos para vivenciar a modalidade.

A atividade de construção dos *sticks* de Lacrosse foi organizada com antecedência para garantir o planejamento adequado dos materiais e do processo de fabricação. Contudo, surgiram dificuldades na formação dos trios e na confecção dos *sticks*, já que alguns estudantes optaram por trabalhar sozinhos ou abandonaram

seus colegas. Durante as apresentações, os grupos relataram suas experiências, materiais utilizados, dificuldades e soluções encontradas. A reflexão sobre as CS demonstrou o uso de imaginação criativa e curiosidade para aprender, aspectos fundamentais para a construção dos *sticks* (figura 4).

Figura 4 - *Sticks* de Lacrosse confeccionados pelos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Durante a prática, os alunos foram divididos em times e participaram de partidas simuladas de Lacrosse na quadra, com adaptações no espaço, na bola e na duração dos jogos para tornar a atividade mais dinâmica. As regras foram ajustadas coletivamente antes das partidas. Foram observadas dificuldades técnicas dos alunos ao lançar e recuperar a bola, bem como falhas estruturais nos *sticks*, que frequentemente quebravam ou desmontavam, exigindo ajustes com fita adesiva e barbante. Os estudantes adaptaram a atividade utilizando cones como alternativa, mas essa solução foi considerada pouco eficiente, já que descaracterizava a modalidade.

Ao final, os alunos discutiram sobre os melhores *sticks* confeccionados, identificaram pontos a melhorar na produção e reconheceram a importância das CS envolvidas, especialmente a imaginação criativa e a curiosidade para aprender as habilidades motoras necessárias para o jogo.

Bloco 3 - Engajamento com os outros

Neste bloco de duas aulas, os estudantes foram estimulados a desenvolver competências relacionadas ao engajamento com os outros, iniciativa social e entusiasmo por meio de atividades práticas colaborativas. A proposta teve início com uma apresentação sobre as competências a serem trabalhadas, seguida por um *brainstorm* sobre o conceito de “estratégia”, relacionando-o com a prática dos esportes de invasão.

Em seguida, os alunos foram organizados em grupos para participar do jogo “Rouba-bandeira invertido”. Nesse jogo, cada time deve atravessar o campo adversário carregando sua própria bandeira e fincá-la no território inimigo, sem ser tocado pelos oponentes. Caso um jogador seja tocado, ele só poderá retornar ao seu campo se for resgatado por um colega da equipe. Essa variação exige dos estudantes estratégias ofensivas e defensivas simultâneas, promovendo trabalho em equipe, comunicação e engajamento positivo.

A atividade foi realizada na quadra, onde os estudantes foram divididos em três equipes: azul, verde e amarela. Inicialmente, cada equipe teve um tempo para discutir estratégias e definir funções e posições dos jogadores (figura 5). Durante o jogo, duas equipes se enfrentavam enquanto a terceira observava e auxiliava na arbitragem. Foram necessárias pausas frequentes para que os grupos reavaliassem suas táticas e se reorganizassem, especialmente quando as estratégias planejadas não funcionavam como esperado. A equipe que assistiu à primeira partida demonstrou melhor desempenho ao jogar, pois pôde observar os erros e acertos dos colegas.

Na roda de conversa ao final, os alunos relataram que a ausência da bola facilitou a participação coletiva, já que não exigia muita habilidade e todos tiveram uma função ativa, diferentemente dos jogos convencionais. A atividade estimulou as CS, especialmente o entusiasmo e a iniciativa social, que se manifestaram tanto na adesão massiva quanto na comunicação e cooperação durante o planejamento estratégico.

Figura 5 - Momento de discussão de estratégias, funções e posições dos jogadores



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Bloco 4- Resiliência emocional

Neste bloco de duas aulas, os estudantes foram incentivados a desenvolver a resiliência emocional, a tolerância à frustração e a autoconfiança por meio da organização e participação em um mini torneio esportivo. A atividade começou com a escolha democrática de uma modalidade esportiva e a revisão de suas regras e

características principais. A turma foi então dividida em equipes, que assumiram os papéis de jogadores, árbitros e técnicos, planejando e organizando o torneio de maneira autônoma.

A competição visava despertar emoções relacionadas à vitória e derrota, promovendo reflexões sobre a gestão dessas emoções e o impacto delas nas ações durante o jogo. Como incentivo, o prêmio dado à equipe vencedora (pirulitos) podia ser dividido com os outros participantes, uma decisão deixada exclusivamente a cargo dos vencedores.

Os jogos ocorreram na quadra com entusiasmo e tranquilidade, evidenciando a boa organização das equipes e o cumprimento adequado das regras, sem grandes problemas (figura 6). A competitividade foi mais intensa devido à premiação oferecida para a equipe vencedora. As partidas seguiram o formato de todos contra todos, com o número de vitórias determinando o campeão e o saldo de gols como critério de desempate. A equipe de arbitragem auxiliou na observação das linhas da quadra e no preenchimento da súmula, havendo algumas reclamações sobre o cumprimento das regras, mas sem necessidade de intervenção por violência verbal ou física.

Na roda de conversa, os estudantes refletiram sobre as dificuldades enfrentadas, o uso de técnicas e táticas, o desempenho das equipes e a aplicação das CS. Eles relataram que o aprendizado sobre esportes de invasão contribuiu para o desenvolvimento da autoconfiança e que a tolerância à frustração foi testada quando precisaram continuar jogando após sofrerem gols. Quanto à decisão de dividir o prêmio, a maioria concluiu que os vencedores mereciam recebê-lo integralmente, comparando com a lógica das competições tradicionais. O engajamento foi evidente, inclusive entre outras turmas que desejaram participar do projeto, e a ausência de conflitos típicos em competições escolares indicou a compreensão e aplicação adequada das CS propostas.

Figura 6: Estudantes jogando na quadra com entusiasmo, boa organização das equipes e o cumprimento das regras.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Bloco 5 - Amabilidade

Neste bloco de aulas, os estudantes foram incentivados a desenvolver a amabilidade, a empatia e o respeito por meio da vivência de uma modalidade adaptada para pessoas com deficiência: o Futebol de Cegos. A atividade começou com uma explicação sobre os benefícios dos esportes adaptados e as características dessa modalidade específica, destacando a importância da percepção auditiva e da comunicação eficaz.

Para a atividade prática, os alunos foram vendados e orientados a conduzir uma bola de futsal encapada com sacolas plásticas para emitir sons, guiando-se por cordas dispostas ao longo da quadra. A atividade foi organizada em duplas, em que um estudante vendado era auxiliado por um colega sem venda, com os papéis sendo trocados em seguida para que todos experimentassem

a condução de bola vendado (figura 7). Na etapa final, foram realizadas partidas curtas com os alunos posicionados em áreas limitadas pelas cordas para evitar colisões.

Durante a vivência do jogo inspirado no futebol de cegos, os estudantes foram divididos em equipes e enfrentaram dificuldades significativas para conduzir a bola vendados, mesmo com o auxílio da corda guia. Muitos retiravam a venda ou conversavam entre si, o que dificultava o processo de escuta da bola ou do goleiro, que permanecia sem venda. Após as partidas, na última roda de conversa realizada no meio da quadra, os estudantes refletiram sobre as dificuldades de realizar atividades sem o sentido da visão, admitindo que subestimaram o desafio, pois acreditavam que suas habilidades de futsal seriam suficientes. Também discutiram a aplicação das CS, destacando o respeito ao auxiliar colegas vendados e a empatia ao se colocar no lugar de uma pessoa com deficiência visual ao se orientar apenas pela audição e pelo tato.

Figura 7: Estudantes conduzindo a bola vendados



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Considerações Finais

Durante a aplicação da sequência didática com os estudantes, foi necessário fazer algumas adaptações, algo comum em qualquer planejamento pedagógico. Em certos momentos, o tempo previsto para as atividades não foi suficiente, exigindo ajustes na organização das aulas. Ao longo do processo, foi essencial reforçar continuamente as CS propostas em cada bloco de aulas, com o intuito de promover o desenvolvimento intencional dessas habilidades nos estudantes. No bloco 1, a apresentação dos resultados e vivências das aulas demandou ajustes no planejamento, em razão das dificuldades dos estudantes em compreender os jogos elaborados pelos grupos, o que retardou o progresso das atividades e exigiu sucessivas explicações. Para contornar esse problema, tive que reforçar as CS de organização e foco, orientando-se os grupos a estruturarem melhor suas pesquisas e os demais alunos a prestarem atenção durante as apresentações.

Os estudantes demonstraram grande adaptabilidade durante as atividades, principalmente no Bloco 2. Para vivenciar o Lacrosse, os estudantes confeccionaram *sticks* com materiais alternativos e já na primeira partida, muitos sticks se desmontaram ou quebraram, exigindo paradas para consertos com fita adesiva e barbante. Na segunda partida, os estudantes selecionaram os melhores sticks e os distribuíram estrategicamente entre os mais habilidosos. Como o time 3 havia assistido à primeira partida e observado as táticas de jogo, demonstrou vantagem ao aplicar táticas mais eficientes. Observou-se que a imaginação criativa foi essencial para confeccionar *sticks* funcionais e semelhantes aos originais, enquanto a curiosidade para aprender ajudou na aprendizagem das habilidades motoras específicas do jogo.

A maioria dos estudantes demonstrou engajamento nas atividades em equipe. Os estudantes foram orientados a realizar pequenas reuniões antes de cada jogo para planejar estratégias, aumentando a iniciativa social. No jogo sem bola, proposto no bloco

3, a participação foi expressiva, atingindo 100% em algumas turmas. A falta de adesão em atividades nas aulas de EF é uma problemática comum e que preocupa muitos docentes, os jogos sem bola podem ser uma alternativa, já que ele não exige habilidades específicas, permitindo maior inclusão e participação de todos.

No bloco 4, a ansiedade pelo mini torneio ficou nítida semanas antes da data combinada, pois os alunos me paravam nos corredores para perguntar sobre a organização, para contar sobre o nome dos times que haviam escolhido ou questionar sobre o prêmio. Houve repercussão até entre as outras turmas da escola que não participavam do projeto, pedindo que o mini torneio fosse realizado com eles também. De um modo geral, avalio como bem sucedido, pois não houve as intercorrências comuns dos interclasses (tais como, brigas, gritos, discussões ou agressões o que para mim é um sinal da conscientização sobre as CS), e as CS propostas foram utilizadas e compreendidas pelos estudantes.

Ao vivenciar uma modalidade esportiva adaptada para as pessoas com deficiência no bloco 5, alguns estudantes encontraram dificuldades para se orientar apenas pela audição e acabavam por retirar a venda para entender o que estava acontecendo. Mesmo quem já tinha as habilidades específicas do futsal, apontou dificuldades para conduzir a bola estando vendado, o que possibilitou a reflexão sobre empatia e respeito, atingindo o objetivo da atividade.

No encerramento das atividades do projeto, agradei aos estudantes por participarem das atividades, reconhecendo o esforço dos alunos que preferiam o "rola-bola" e ainda assim se dedicaram às vivências propostas. Expressei minha satisfação com o comprometimento dos alunos e esperança de que o aprendizado sobre as CS pudesse impactar positivamente suas vidas. Os estudantes me retribuíram com palavras de encorajamento e gratidão, encerrando o projeto com um abraço coletivo que simbolizou a valorização mútua e o sucesso do processo pedagógico desenvolvido.

Após a finalização da sequência didática, durante uma competição nos Jogos Escolares (JEESP), acompanhei a equipe de futsal feminino em uma partida marcada por uma derrota difícil. Nesse momento, uma das alunas que participaram do projeto fez um discurso motivador para suas companheiras, citando algumas CS como determinação, persistência e resiliência emocional. Essa situação evidenciou que os aprendizados desenvolvidos ao longo do projeto foram absorvidos e estavam sendo aplicados pela estudante também fora das aulas de EF.

Esses achados sugerem que a proposta da sequência didática para as aulas de Educação Física, com foco no desenvolvimento das CS, é válida e aplicável, com potencial para ser adaptada e replicada em diferentes contextos educacionais. A metodologia promove o desenvolvimento integral dos estudantes, conforme previsto na BNCC, e se mostra eficaz em integrar aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Desta forma, conclui-se que a ampliação da conscientização sobre a importância das CS e sua inclusão no planejamento pedagógico são passos fundamentais para enriquecer o processo educativo e promover o bem-estar dos estudantes.

Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 mar. 2025.

BAR-ON, Reuven. **The Bar-On model of emotional-social intelligence**. *Psicothema*, v. 18, p. 13-25, 2006. Disponível em: <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf> Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2. versão revista. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CANETTIERI, Marina Kurotusch.; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e4406, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.4406. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CASAS, Antonio; CURIEL, Melisa; PORTUGAL, Eliana. Cerebro y emociones en la adolescencia desde los aportes del neuropsicoanálisis. **Enfoques.edu**, v. 6, n. 6, pág. 15-28, dez. 2023. Disponível em: <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/enfoques/article/view/1237/839> . Acesso em: 16 mar. 2025.

CHEDID, Kátia A. Kühn. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 24, n. 75, p. 298-300, 2007 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 mar. 2025.

IAS. **Competências socioemocionais: material para discussão**. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

MARTINS, Ernesto Candeias. Educar as emoções e desenvolver habilidades socioemocionais no Ensino Básico de Português: estudo de caso. **Educ. Puc.**, Campinas , v. 28, e235917, 2023 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932023000100103&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 mar. 2025.

OMS. **Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour: at a glance**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240014886>. Acesso em 16 mar 2025.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – UNDIME-SP, 2019.

SAWYER, Susan; AZZOPARDI, Peter; WICKREMARATHNE, Dakshitha; PATTON, George. A idade da adolescência. **The Lancet**, 2(3), 223–228. 2018. Disponível em: <https://www.thela>

ncet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(18)30022-1/abstract.
Acesso em: 16 mar. 2025.

TOMOVA, Livia., ANDREWS, Jack L E BLAKEMORE, Sarah-Jayne . The importance of belonging and the avoidance of social risk taking in adolescence. **Developmental Review.**, v 61, jul. 2021
Disponível em: https://tomova.scripts.mit.edu/tomova/wp-content/uploads/2019/01/Tomova_DevelopmentalReview_2021.pdf
Acesso em: 16 mar. 2025.

VAZQUEZ Daniel Arias; CAETANO Sheila; SCHLEGEL Rogério; LOURENÇO Elaine; NEMI Ana; SLEMIAN Andréa; SANCHEZ Zila. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde Debate**, V. 46, N. 133, P. 304-317. Rio de Janeiro. Abr-jun 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/XTMw5xNXxS4zK9BK3pbBxxg/> Acesso em: 16 mar. 2025.

Capítulo 4

Tecnologia e Educação Física: Desafios e Oportunidades na Era Digital

Camila Silva Bacarin
Denise Ivana de Paula Albuquerque
Nair Correia Salgado de Azevedo

Educação Física na Era Digital

Ao longo da história das políticas públicas de comunicação e acesso no Brasil, destacam-se marcos importantes, como a Lei nº 5.792/72, que criou a Telecomunicações Brasileiras S.A. (TELEBRÁS), conferindo ao Estado responsabilidades como a garantia e o controle dos serviços de telecomunicações. Posteriormente, com a Lei nº 9.472/97, foi instituída a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), encarregada de regular e fiscalizar o setor, além da criação do Programa Nacional de Banda Larga em 2010, com o objetivo de expandir a internet no território nacional. O Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/14) também merece destaque, promovendo um acesso mais democrático e seguro à rede, consolidando o Brasil na chamada Era Digital. Essas iniciativas culminaram com regulamentações como o Decreto nº 9.612/18, que buscava ampliar a inclusão digital comunitária.

Essa evolução provocou transformações profundas, incluindo o ambiente educacional. A cidadania digital tornou-se uma prioridade estatal, e a recente criação da Política Nacional de Educação Digital (PNED) pela Lei nº 14.533/23 enfatizou, entre outros pontos, a Educação Digital Escolar como eixo estratégico, integrando tecnologia às práticas pedagógicas alinhadas à BNCC.

Recentemente, a proibição dos aparelhos celulares nas escolas do país, pela Lei 15.100/25, acarretou um alívio por parte de alguns e desconforto por parte de outros envolvidos no dia a dia escolar. Sendo a mesma controversa a própria legislação nacional (Brasil, 2017) e desencontrando as necessidades que urgem na contemporaneidade não abriremos mão neste capítulo de dialogar e refletir acerca das potencialidades destas ferramentas no ambiente escolar, especialmente na EF.

Educação Física: Novas Demandas e Velhas Estruturas

As aulas de Educação Física (EF), tradicionalmente focadas em esportes e atividades ao ar livre, também refletem essas mudanças. A incorporação de tecnologias no ensino-aprendizagem tornou-se imprescindível, exigindo dos docentes uma postura crítica e inovadora. Estudos indicam os caminhos para superar os desafios, integrando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de forma a aproximar o ensino da realidade dos alunos e enriquecer o aprendizado, incluindo o uso de dispositivos móveis, como smartphones e tablets para explorar novas formas de interação e aprendizado.

A inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar tem gerado desafios e oportunidades para o ensino, incluindo a EF. Tradicionalmente fundamentada em atividades práticas, essa disciplina precisa se adaptar às transformações culturais e tecnológicas da era digital. A crescente presença dessas tecnologias na educação exige uma revisão das metodologias adotadas pelos docentes, de modo a incorporar dispositivos digitais ao processo pedagógico de maneira eficiente e produtiva. Dados do IBGE (2021) indicam que estudantes com 10 anos ou mais acessam predominantemente a internet por meio de dispositivos móveis, o que levanta a questão sobre como integrar essa tecnologia de forma significativa nas aulas de EF, tornando-a um recurso a favor do aprendizado.

Desde minha formação acadêmica na UNESP em 2003, onde iniciei meus estudos em EF, fui confrontada com a realidade de uma teoria pedagógica que, muitas vezes, não dialogava com as necessidades práticas da escola. Ao ingressar no magistério, observei mudanças significativas no comportamento dos alunos, especialmente após a ampliação do acesso às tecnologias digitais. No início, a presença dessas ferramentas parecia ser um obstáculo, desviando a atenção dos alunos durante as aulas. No entanto, percebi que proibir ou ignorar a tecnologia não era a solução. Em vez disso, busquei formas de integrar as tecnologias digitais ao processo pedagógico, tornando-as aliadas do aprendizado. Essa inquietação me levou a explorar metodologias inovadoras e culminou na pesquisa que desenvolvi no mestrado, na qual analisei o impacto do uso de aplicativos de quadro tático no ensino dos esportes de invasão.

A formação inicial de professores de EF ainda apresenta fragilidades significativas no que se refere à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos seus currículos. Conforme apontam Silveira, Brüggemann e Bianchi (2019), os cursos de licenciatura raramente contemplam conteúdos voltados ao uso pedagógico das tecnologias, resultando em profissionais que ingressam nas escolas sem o preparo necessário para lidar com os desafios contemporâneos da cultura digital. Farias e Impolcetto (2021) reforçam essa análise ao destacarem a ausência de propostas sistematizadas sobre TDIC em unidades didáticas, mesmo em componentes que abordam conteúdos amplos, como atletismo e dança. Essa lacuna inicial compromete não apenas a inserção tecnológica, mas também a capacidade de planejamento inovador e interdisciplinar.

No exercício da docência, os desafios se ampliam. A formação continuada enfrenta entraves como a sobrecarga de trabalho, a ausência de políticas públicas de atualização tecnológica e a escassez de espaços institucionais voltados à inovação pedagógica. Segundo Falsetti, Delbim e Martelli (2021), mesmo quando os docentes

reconhecem a importância das tecnologias para a aprendizagem, a falta de suporte, de tempo e de direcionamento estratégico impede a implementação de práticas inovadoras. Faria (2020) identifica que a insegurança no manuseio das ferramentas digitais e a ausência de propostas pedagógicas estruturadas contribuem para que muitos professores limitem o uso das TDIC ao apoio esporádico, sem articulação com os objetivos da Educação Física escolar (EFE).

Nesse cenário, é fundamental compreender o professor como mediador entre a cultura digital e as práticas corporais escolares. A tecnologia, por si só, não transforma o ensino; ela precisa ser mobilizada a partir de uma visão crítica e de um projeto pedagógico que valorize a corporeidade e o protagonismo dos estudantes. Freire (1996) já alertava para a importância da intencionalidade na ação educativa, e essa ideia é atualizada por Darido (2016) e por Bacich e Moran (2017), ao defenderem a adoção de metodologias ativas e inovadoras que integrem as tecnologias digitais com os saberes da cultura corporal. Mais do que conhecer ferramentas, o professor precisa desenvolver uma postura investigativa e criativa frente às possibilidades didáticas abertas pela tecnologia.

As políticas públicas desempenham papel essencial nesse processo. A criação da Política Nacional de Educação Digital (PNED) e os investimentos em programas como o PROEF demonstram avanços importantes no reconhecimento da formação continuada como parte estruturante do desempenho escolar. Contudo, ainda é necessário fortalecer a articulação entre universidades, redes de ensino e programas de formação docente, de modo a construir uma base sólida para práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. O futuro da EFE passa, necessariamente, pela valorização do professor como sujeito ativo na construção de novas formas de ensinar, aprender e se movimentar em meio às transformações tecnológicas contemporâneas.

A despeito dos avanços das discussões curriculares e da ampliação do entendimento sobre o papel da EFE na formação

integral dos estudantes, a disciplina ainda encontra dificuldades em romper com padrões historicamente sedimentados. Como destacam Darido e Tahara (2016), há uma permanência de modelos que priorizam gestos motores, deixando de lado experiências reflexivas e contextualizadas.

A cultura digital e os desafios contemporâneos da prática docente

A inserção das TDIC no cotidiano escolar representa uma demanda incontornável para a educação. A presença massiva dos *smartphones*, redes sociais e aplicativos digitais entre os estudantes, mesmo que não ocorra dentro do espaço escolar, impõe o desafio de repensar o planejamento pedagógico e ampliar o repertório didático. Como mostra a revisão apresentada na Revista Signos (2023), diversas experiências têm explorado o uso de ferramentas como aplicativos de vídeo, quadros táticos e recursos interativos no ensino das práticas corporais, com resultados promissores no engajamento dos alunos. No entanto, a efetiva apropriação desses recursos ainda depende de uma mediação docente crítica e de condições estruturais adequadas. Autores como Gemente et al. (2020) e Reinaldo et al. (2016) apontam que a resistência ao uso pedagógico das tecnologias não está relacionada apenas à competência técnica, mas também à ausência de políticas formativas e a cultura escolar, ainda obsoleta, que separa o digital do corporal. Nesse contexto, compreender a cultura digital como parte integrante do universo dos estudantes é essencial para que a EF, como parte do todo escolar, possa dialogar com as vivências reais dos alunos, integrando dispositivos tecnológicos sem abrir mão da experiência corporal e do movimento.

Relato de Experiência Docente: Integrando Tecnologias ao Ensino dos Esportes

Para compreender melhor a relação entre o uso de TDIC e a EF, buscamos explorar como as tecnologias digitais influenciam o

ensino de esportes na escola, ressaltando as transformações ocorridas na prática pedagógica e o impacto do uso de dispositivos digitais nas metodologias de ensino. A análise dessas interações permite identificar potencialidades e desafios na utilização dessas ferramentas, evidenciando a necessidade de capacitação docente para a efetiva integração das tecnologias digitais no ensino de EF.

A pesquisa realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Álvares Machado/SP, como requisito para o Programa de Mestrado Profissional de EF em Rede (PROEF) indicou que a utilização de aplicativos de quadro tático despertou maior interesse nos estudantes e facilitou a compreensão dos conteúdos. Os alunos relataram que a visualização dinâmica das jogadas, proporcionada pelo aplicativo, contribuiu para um entendimento mais aprofundado das estratégias táticas.

A facilidade de manuseio do aplicativo foi amplamente reconhecida e valorizada pelos alunos. Apesar de alguns estudantes terem enfrentado desafios iniciais ao se familiarizar com a ferramenta, a maioria considerou o aplicativo intuitivo e de uso simples, o que contribuiu para uma experiência mais eficiente e produtiva durante as aulas. Essa característica de acessibilidade permitiu que os alunos dedicassem maior atenção ao conteúdo pedagógico, em vez de se preocuparem com questões técnicas ou operacionais. A interface amigável e a navegação descomplicada foram destacadas como aspectos positivos, pois reduziram significativamente as barreiras tecnológicas que poderiam interferir no processo de aprendizagem. Como resultado, os estudantes conseguiram interagir de forma mais fluida e natural com o aplicativo, o que facilitou a assimilação dos conceitos e o engajamento nas atividades propostas. Essa experiência reforça a importância de desenvolver ferramentas tecnológicas que priorizem a usabilidade, garantindo que os recursos digitais sejam aliados efetivos no processo educacional. No entanto, também foram identificados desafios, como dificuldades na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos digitalmente, o que reforça a necessidade

de um planejamento pedagógico estruturado para garantir a transferência do aprendizado virtual para a realidade das aulas. Reflexões semelhantes foram identificadas por Freire et al. (2022 apud Revista Signos, 2023), ao analisarem narrativas de professores da rede pública durante a pandemia. Os autores destacam que a utilização de tecnologias, embora emergencial, também revelou a potência formativa da docência quando os educadores se apropriam criticamente dos meios digitais. As experiências relatadas indicam que a formação continuada, articulada ao contexto real de trabalho, é determinante para a reinvenção das práticas pedagógicas.

A seguir, apresenta-se um quadro síntese com as principais vantagens e desafios observados na utilização dos aplicativos de quadro táctico nas aulas de EF:

Aspectos Observados	Vantagens Identificadas	Desafios Enfrentados
Compreensão táctica	Melhor visualização de jogadas e funções dos jogadores	Dificuldade de transpor para o jogo real
Engajamento dos alunos	Aulas mais dinâmicas, participativas e com linguagem próxima da cultura digital	Necessidade de maior tempo para explorar estratégias
Facilidade de uso do aplicativo	Interface intuitiva e fácil de operar pelos alunos	Barreira inicial de familiarização para alguns estudantes
Integração com o currículo escolar	Alinhamento com as competências da BNCC e com a PNE	Ausência de diretrizes claras nos currículos locais
Formação docente	Potencial de renovação metodológica	Falta de formação inicial e continuada em TDIC

Fonte: Adaptado da pesquisa da autora (2024), com base em Gemente et al. (2020); Dumke, Ginciene e Borges (2021); Tahara e Darido (2017).

Educação Física e a mediação tecnológica: possibilidades na aprendizagem

Considerando a relevância da discussão sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na EFE, e a diversidade de experiências pedagógicas existentes no cenário nacional, torna-se pertinente apresentar um panorama sintético com exemplos concretos de aplicação dessas tecnologias em diferentes contextos educativos a partir de autores aqui citados.

O quadro abaixo reúne estudos recentes que analisaram o uso de tecnologias digitais em aulas de EF e que foram citados neste capítulo, organizando informações sobre os recursos utilizados, os conteúdos abordados, o nível de ensino e os resultados observados. Esses exemplos permitem comparar metodologias, refletir sobre os efeitos da inserção tecnológica e identificar tendências que dialogam com a experiência aqui relatada. Além disso, a diversidade das práticas apresentadas evidencia que a integração das tecnologias ao ensino da EF é uma realidade possível, ainda que desafiadora, que exige planejamento, mediação docente e abertura à inovação. Com certeza estes não são os únicos exemplos que possuímos na EFE, o que nos permite pensar e esperar um futuro promissor na relação do uso de tecnologias e a aprendizagem.

Autor / Ano	Tecnologia utilizada	Unidade Temática / Conteúdo	Ano escolar	Resultados principais
Bacarin (2024)	App de quadro tático (smartphone)	Esportes de Invasão (Handebol e Basquetebol)	9º ano EF	98,4% avaliaram positivamente; engajamento alto; 40% com dificuldade prática
Dutra (2020)	Canva, Kahoot,	Dimensão Conceitual	7º ano EF	Aumento da motivação e do envolvimento

	Google Forms			
Lima et al. (2020)	Kinect, sensores de movimento	Ginásticas e jogos com sensores	3º ano EM	Reconfiguração dos espaços; melhora na motivação
Freitas et al. (2019)	Exergames (Just Dance, Kinect)	Práticas Corporais Diversificadas	Anos Finais EF	Ampliação do repertório motor e maior adesão a práticas alternativas
Faria (2020)	GPS Essentials, vídeos, sensores	Práticas Corporais de Aventura	Ensino Médio / Formação inicial	Integração interdisciplinar e envolvimento dos alunos

Considerações Finais: Caminhos para uma Educação Física Conectada

Diante dessas considerações, observa-se que a EF deve acompanhar a evolução das tecnologias e adaptar-se às novas demandas do ensino contemporâneo. Bacich e Moran (2017) destacam que tanto a escola quanto muitos adolescentes estão inseridos em um contexto educacional que passa por uma transição lenta e pouco integrada do modelo tradicional para o digital. Isso significa que as instituições de ensino ainda funcionam predominantemente com métodos tradicionais, e as tecnologias são frequentemente utilizadas de maneira complementar ou periférica, sem que haja uma transformação significativa no processo pedagógico. O investimento na formação docente e no desenvolvimento de metodologias que contemplem as TDIC é essencial para enriquecer as práticas de ensino e tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa. A possibilidade de acesso e o número amplo de pólos do PROEF, permitem esta formação e validações de práticas pedagógicas que trarão novas

experiências e novas possibilidades para a pesquisa em EFE. Esta continuidade permitirá avanços importantes na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma abordagem moderna e alinhada às necessidades dos estudantes da era digital.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2017.

BELLINASSO, Bruna et al. Limites e possibilidades pedagógicas de smartphones em aulas de educação física na escola: panorama sobre a produção da área de Educação Física e mídia (2007-2017). 138 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica). Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRASIL. Lei 5.792: Institui política de exploração de serviços de telecomunicações. 11/07/1972

BRASIL. Lei Nº 14.180, de 1º de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

BRASIL. Lei Nº 14.533: Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, 11 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais em escolas públicas e privadas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 fev. 2025. Disponível em: . Acesso em: 9 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de novembro de 2012. Brasília, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.472 de 16 de Julho de 1997. Dispõe sobre a organização dos serviços de telecomunicações, a criação e funcionamento de um órgão regulador e outros aspectos institucionais, nos termos da Emenda Constitucional nº 8, de 1995. Brasília, 1997. 73

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.175 de 12 de maio de 2010. Institui o Programa Nacional de Banda Larga PNBL; dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão; altera o anexo 2 ao Decreto nº 6.188 de 17 de agosto de 2007; altera e acresce dispositivos ao Decreto nº 6.948, de agosto de 2009; e dá outras providências. Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.965, de 23 de Abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Brasília, 2014.

DUMKE, Alexsander Patrick de Oliveira; GINCIENE, Guy; MACHADO BORGES, Robson. O ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar: relação entre as tarefas e as intervenções dos professores com o papel dos alunos. *Educación Física y 74 Ciencia*, v. 23, n.1, p. 1-12, enero/marzo, 2021. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/236651> >. Acesso em: 11. Nov. 2024.

DUTRA, F. L. Tecnologias digitais no ensino da Educação Física Escolar: uso de Google Forms, Kahoot e Canva na dimensão conceitual. In: *Revista Signos*, 2023.

FALSETTI, Marcos Roberto; DELBIM, Lucas Riseti; MARTELLI, Anderson. Desafios da inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação física escolar. *Revista*

Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, v. 1, n. 131, p. 1-12, jan. 2021. Disponível em: <

<https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/640>>.

Acesso em: 09. Nov. 2024.

FARIA, João Paulo de Oliveira. Práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias: propostas e desafios no contexto da Educação Física escolar. UFF, 2020.

FARIAS, A. N.; IMPOLCETTO, F. M. Utilização das TIC nas aulas de Educação Física escolar em unidades didáticas de atletismo e dança. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 43, e004220, 2021. DOI: 10.1590/rbce.43.e004220.

FREIRE, Elisabete dos Santos et al. Narrativas de experiências de saberes e uso de tecnologias na Educação Física escolar. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2022.

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

FREITAS, J. A. et al. O uso de exergames no ensino da Educação Física: experiências com Just Dance e Xbox. In: Revista Signos, 2023.

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello; SILVA, Ana Paula Salles da; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: desafios e Revista Eletrônica Pesquiseduca possibilidades para a inserção na educação física escolar., v. 12, n. 28, p. 570-586, Set./ Dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/958/868>>. Acesso em 09. Nov. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Informações atualizadas sobre tecnologias da informação e comunicação. 2021. Disponível em: Acesso em: 09. Nov. 2024.

LIMA, G. R. et al. Tecnologias interativas no ensino médio: Kinect e sensores de movimento aplicados à Educação Física. In: Revista Signos, 2023.

REVISTA SIGNOS. Tecnologias digitais no ensino da Educação Física Escolar: um estudo de revisão. 2023.

SILVEIRA, Juliano; BRUGGEMANN, Ângelo Luiz; BIANCHI, Paula. Formação de professores de Educação Física e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)/ mídia: uma relação possível? Análise das propostas curriculares de universidades federais brasileiras. Revista Motrivivência, Florianópolis, v. 31, n. 57, Jan. 2019 . Disponível em . Acesso em: 30. Ago. 2024.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Tecnologias da informação e comunicação (tic) e a educação física nas escolas. Corpoconsciência, v. 20, n. 3, p. 68–76, 2017. Disponível 77 em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4525>. Acesso em: 26 out. 2023.

Capítulo 5

Educação Física e as práticas Inovadoras

Suélen Maria dos Santos Pereira
José Ricardo Silva

Introdução

A Educação Física Escolar por muito tempo caracterizou-se como vista como recreação, desconectada do Projeto Político Pedagógico da escola. Arelada a isso, vimos crescer na escola a prática de ensino de esportes, mais precisamente o voleibol, futsal, handebol e basquetebol, atrelada às tendências de práticas metodológicas da Educação Física tecnicista e higienista. A forma como essa disciplina é abordada nas escolas tem sido alvo de constantes reflexões e transformações, especialmente no que diz respeito às metodologias aplicadas. Contrários a esta ideia, entendemos a Educação Física, como componente curricular que desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento físico, social e emocional.

Ao longo dos anos podemos observar a trajetória da Educação Física e sua transformação como componente curricular no ambiente escolar, e é à luz desta evolução que surgem as metodologias e práticas que chamamos de inovadoras ou boas práticas. Em um cenário educacional em evolução, as chamadas práticas inovadoras emergem como respostas às demandas de uma sociedade em constante mudança, propondo novas formas de ensinar e aprender que vão além da mera reprodução de conteúdo e atividades tradicionais.

Este capítulo propõe-se a explorar o conceito e a aplicação de práticas inovadoras no campo da Educação Física escolar, destacando sua relevância na construção de uma experiência educativa mais significativa e alinhada às realidades dos estudantes.

A inovação, nesse contexto, não se resume à introdução de novas tecnologias ou métodos, mas envolve uma transformação na maneira de compreender o ensino, promovendo maior engajamento, inclusão e conexão com o cotidiano. Ao introduzirmos este tema, buscamos instigar reflexões sobre as possibilidades que as práticas inovadoras trazem para a Educação Física, questionando o que as caracteriza, como podem ser implementadas e de que forma contribuem para um ensino mais efetivo e transformador. Assim, este capítulo convida o leitor a pensar a Educação Física para além do movimento, mas também como um espaço de diálogo, criatividade e transformação social.

Desenvolvimento

Ainda não encontramos na literatura um conceito único para práticas inovadoras, bem como podemos encontrar diversas nomeações quando se referem a práticas que tragam características de inovação, tal como nos coloca Tavares (2018, p. 2):

Apesar do termo inovação ser bastante utilizado no campo educacional, nem sempre os autores explicitam o que estão querendo dizer com isso. Observa-se também a pulverização do termo em diferentes denominações como inovação educativa, educação inovadora, inovação com efeito educativo e, o mais comum e também utilizado na orientação deste trabalho, inovação educacional.

Ainda segundo Tavares (2018), o termo inovação surgiu primeiramente no meio empresarial, voltada de maneira mais clara para a área tecnológica. O termo Inovação foi adotado na educação entre 1950-1960, onde teóricos da época a caracterizavam como um processo com etapas previsíveis.

Na década seguinte, o termo passou a ser associado à proposta de aulas predefinidas que pudessem ser reproduzidas por outros profissionais em seus contextos educacionais. Na década de 80, a perspectiva da inovação foi adotada por um grupo que tinham como foco mudanças de toda a estrutura educacional, e não somente a que ocorria no campo da sala de aula (MESSINA, 2001).

Ainda sobre o processo histórico Tedesco (1997) explica que em decorrência do termo inovação, é que propostas conservadoras foram disseminadas e repetidas, mesmo sem considerar a diversidade dos contextos sociais e culturais. Pensin e Nikolai (2013), concluíram que orientações tecnicistas de ensino e aprendizagem também estavam associadas a ideia de inovação de sua época.

A partir de 1990 o conceito de inovação na educação tem significativa transformação. Os textos passam a destacar o caráter autogerado, intencional, sistemática e diverso da inovação. Messina (2001, p. 227) ainda enfatiza:

[...] é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaca-se, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais. Como corolário dessas premissas tem-se reafirmado a ideia de que a inovação é antes um processo que um acontecimento [...]. A partir desses princípios, a inovação foi definida como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. Ao mesmo tempo, os teóricos da inovação se interessam pela apropriação por parte dos atores, pela continuidade dos esforços inovadores e pelo papel integrador que corresponde a um significado compartilhado sobre a inovação.

A partir destes trechos já podemos refletir que uma prática pode ser inovadora para uma escola, enquanto em outra, esse trabalho já está acontecendo de maneira mais recorrente, ou mesmo pode não fluir com o mesmo entusiasmo devido a outros fatores. Da mesma a forma, a partir da análise do contexto e da diversidade do

público-alvo, um método, ou planejamento de aula inovador, pode requerer do docente alguns ajustes antes de ser aplicado, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica.

Outro aspecto importante das práticas inovadoras na educação, é sobre a dimensão onde ela se dá. Santos e Santos (2018, p. 336), em seus estudos, nos coloca que “[...] a inovação pedagógica nos remete, de um modo geral, às alterações, formulações e reformulações realizadas nas práticas educativas no ambiente escolar em seus níveis micro (escola) e nano (sala de aula)”. No caso de inovações pedagógicas que ocorrem especificamente em determinadas aulas, caracteriza-se como nano, visto que a ideia da proposta nasce com uma turma e não com a escola no total em um primeiro momento, podendo, a partir do momento em que se torna um material de apoio ao professor, se estender para o nível micro, a depender da intencionalidade.

A centralidade dada a tais elementos revela que a inovação pedagógica se manifesta quando ocorrem alterações planejadas em componentes intrinsecamente pertencentes ao nível nano dos eventos ocorridos na atividade escolar. (SANTOS & SANTOS, 2022, p. 336)

A inovação no campo da Educação, ocorre na maneira em que os currículos e os conhecimentos são mobilizados para o ensino, ou seja, a forma como se ensina, que vem na contramão do ensino tradicional, do currículo engessado. Conforme Santos & Santos (2022) colocam em seus estudos, são os procedimentos e estratégias de ensino os motores que impulsionam as mudanças na educação, visto que, são elas que permeiam o campo das práticas de ensino. Trazendo para a realidade escolar, o professor recebe o currículo, organizado de acordo com o que os documentos oficiais orientam que deve ser objeto de estudo em cada ano escolar, mas a estratégia e o planejamento, quem organiza, a partir do contexto, é o professor, e dessa prática, a partir da mobilização destas ideias e estratégias que podemos observar o surgimento de práticas inovadoras de ensino.

Na Educação Física, para inserirmos o termo “Práticas inovadoras”, é importante que saibamos identificar as outras práticas e suas características. Este movimento reflexivo irá contribuir, na direção de orientar o olhar para a própria prática e identificar os pontos de atenção e fragilidade, no sentido de proporcionar aulas que reflitam como boas práticas a luz dos resultados, engajamento e aprendizado de nossos alunos.

Quando nos debruçamos a observar a prática de nossos colegas, por muitas vezes podemos encontrar vestígios e movimentos da aula que passeiam por ambas. Uma prática mais tradicional que visa o ensino do esporte e suas técnicas, bem como o abandono pedagógico que caracteriza uma aula sem objetivos que consiste na prática pela prática sem nenhuma intencionalidade educacional daquele momento. Ressalto aqui que este abandono pedagógico, não ocorre apenas na Educação Física. A busca por uma prática inovadora vai na contramão das práticas anteriores, e busca tornar as aulas diferenciadas e atrativas de modo a promover uma aprendizagem real e significativa. Silva e Bracht (2012) nos ajudam a compreender um pouco dos aspectos que podem caracterizar cada um destes grupos: Tradicional, Abandono Pedagógico e Práticas Inovadoras.

O professor ao qual Silva e Bracht (2012) caracterizam como primeiro grupo, são os que acreditam que sua prática consiste em ensinar a prática de esportes em um aspecto técnico e tático. Em suas aulas é comum o ensino sistematizado dos esportes tradicionais basquetebol, handebol, voleibol e futebol/futsal. Podemos ousar dizer que algumas condições físicas e materiais corroboram para a disseminação dessa prática, tal como os modelos e condições dos espaços das aulas, que geralmente se resume às quadras poliesportivas e os materiais disponibilizados na escola que precariamente se restringe a umas poucas bolas destas modalidades. Outro fator, é a questão cultural, não somente social, mas também na docência que reflete a forma como esse próprio professor tem por modelo de uma boa aula de Educação Física.

Como apresentamos no parágrafo acima, um segundo grupo de prática docência também muito presente nas redes escolares, são aqueles que praticam o “abandono pedagógico”, descomprometida com o processo de ensino aprendizagem, desconectado das propostas pedagógicas escolares, que acabam por consequência, desconectando a Educação Física das metas e premissas escolares. Silva e Bracht (2012, p. 82) colocam que, neste movimento de prática, o professor “[...] geralmente não apresenta pretensão maior do que ocupar seus alunos com alguma atividade (desinvestimento pedagógico), com frequência se convertem em administradores de material didático.”

Glitz e et al (2013) em uma pesquisa realizada em que observa e compara duas professoras com característica de prática de “abandono pedagógico”, aponta que a forma didática com que elas conduzem suas aulas não incomodam gestores e colegas de trabalho, nem mesmo os alunos que em momentos de conversa com os pesquisadores caracterizam a aula como boa por proporcionar ambiente livre para a prática de esportes. Não há uma expectativa de que a aula de Educação Física proporcione outros desafios, e não há ainda, uma orientação ou cobrança de mudança de comportamento, neste caso, para que o professor proponha aulas diferentes. Os autores ainda concluem que:

Nesta lógica, o “bom” professor de Educação Física é aquele que não falta ao trabalho, cumpre horário, mantém a burocracia em dia, dá conta dos alunos da sua turma e daqueles que estão soltos no pátio, consegue conter situações indesejáveis (alunos machucados, indisciplina, uso indevido do espaço, saídas da escola, etc.), não é muito exigente (conforma-se com o material e infraestrutura disponível), está sempre à frente da organização de eventos e disponível para as demandas da escola, independente do que proponha em suas aulas. O possível reconhecimento destes profissionais parece estar mais ligado a fatores extraclasse do que às aprendizagens específicas sobre os saberes da disciplina. (GLITZ et al., 2013, p.6)

Por fim temos o grupo que busca promover uma prática inovadora. Esse grupo busca novas práticas em suas aulas que as diferem do ensino tradicional e técnico, promovendo a aprendizagem para além da prática do esporte pelo esporte, mas entregando, durante a aula, dinâmicas de reflexão da Cultura Corporal do Movimento, enriquecendo as práticas culturais de seus alunos para além do que, culturalmente eles já possuem incorporados.

Na busca de tentar identificar essas práticas, Silva e Bracht (2012, p. 83), destacam algumas características que esta prática pode apresentar.

a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (auto-avaliação); d) articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola. Essas características podem se apresentar isoladamente ou então de forma combinada.

Olhando para as características que os autores colocam, e para os documentos que orientam a prática docente do professor de Educação Física, tal como a BNCC e no estado de São Paulo o currículo proposto para a disciplina, podemos perceber que a proposta é que a Educação Física, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, possa permitir ao aluno conhecer as diversas possibilidades do que chamamos de SE-movimentar e se reconhecer como agente transformador dessas práticas na sociedade. Conceitos

básicos como inclusão, adaptação, autonomia, articulação de conhecimentos, respeito à diversidade, cooperação e solidariedade, são eixos pelos quais permeiam o processo de ensino, do qual a Educação Física também está inserida e exerce papel importante de transformação cultural e social.

Na busca de um entendimento claro do que poderia ser uma prática pedagógica inovadora, sem engessá-la ou estabelecer uma rigidez em seu conceito, a luz do que os autores e documentos apresentam, espera-se do professor, por exemplo, uma prática de ensino que vá além do ensino dos esportes tradicionais. Aqui, no entanto, percebe-se que não há uma intenção em descaracterizar a prática da Educação Física, mas em ampliá-la, tornando-a um agente de transformação universal, dinâmico e acolhedor, de modo a entregar a cada aluno, a possibilidade de conhecer, vivenciar, refletir e aprender.

Estamos procurando apenas evitar operar com uma concepção rígida e idealizada que se sobreponha, que submeta o mundo da vida (o empírico) à uma sua forma. Em princípio, poderíamos dizer que estamos interessados em inovações que alteram o sentido da prática e não apenas, acrescentem, por exemplo, conteúdos novos (por exemplo, além dos esportes convencionais como vôlei, basquete, etc. ensinar também os esportes radicais). (SILVA E BRACHT, 2012, p. 84)

Podemos assim, entender que práticas inovadoras, vão além de ensinar conteúdos diferentes, da mesma forma que, entregar ao professor uma proposta de sequência didática, não garante uma prática inovada. Mas o que nos mostra então que uma prática pode ser caracterizada como inovadora?

Olhando para a literatura que trata este conceito, podemos observar que a postura, comprometimento do professor são fatores essenciais neste processo de construção de uma prática inovadora. Em uma pesquisa, em que Silva e Bracht (2012) observam uma boa prática de professores tidos como inovadores, aponta pontos

importantes em relação ao comportamento profissional destes docentes.

[...] os professores que inovam não ficam apenas aguardando para saber o que a escola irá proporcionar a eles, apesar disso consistir em um condicionante relevante. Entretanto, a avaliação da situação concreta da escola e do seu entorno, no que ele pode oferecer como condições de possibilidade, assume papel mais central na forma como o professor vai se relacionar com o que será tratado nas aulas. Isso pode estar vinculado à preocupação com o reconhecimento da importância da educação física como parte relevante do conhecimento escolar, além de seu reconhecimento como um profissional que está realizando seu trabalho da melhor forma possível. (SILVA E BRACHT, 2012, p. 89)

O professor comprometido com sua prática, busca oferecer seu melhor dentro das condições e possibilidades em que se encontra. Não queremos aqui apontar as diversas dificuldades e particularidades que cada professor enfrenta no seu contexto de trabalho, que sabemos que existem, e sim para a forma com ele enfrenta a situação de maneira proativa e encontra possibilidades de ofertar uma boa aula. Este nível de comprometimento que espera-se do professor relaciona-se de maneira muito particular como a forma que cada um se vê dentro da sua profissão, atrelado ao seu processo de formação, que não termina na graduação, mas que ocorre por toda sua carreira, num processo contínuo, e também a cultura que se estabeleceu na escola, dentro do grupo docente, sendo que este último pode influenciar, como foi no caso da pesquisa de Silva e Bracht (2012), se a intervenção do professor se dará de maneira colaborativa, envolvendo outros docentes, ou mais isolada, a característica do grupo, gestores e professores, interferem diretamente nestas decisões.

A produção das inovações tem íntima relação com as histórias de vida dos professores e a forma como se relacionam com sua profissão. Fator potencializador das inovações são as mudanças ocorridas nos

referenciais orientadores para a construção da prática, fato que altera também o sentido das intervenções. Os professores que tentam construir práticas num sentido inovador, parecem estar muito preocupados com a relevância daquilo que vai ser tratado nas aulas para a vida dos estudantes e o reconhecimento do trabalho que desenvolvem. (SILVA E BRACHT, 2012, p. 90)

Fensterseifer e Silva (2011) nos apresenta tais práticas como novas perspectivas didático-pedagógicas que buscam relacionar seus objetivos com o projeto político pedagógico da escola. Além de todo o contexto histórico pelo qual caminhou e caminha a Educação Física escolar e suas necessidades de mudanças, outro aspecto que impulsiona o professor na busca de práticas que tragam impactos positivos e aprendizado é o avanço da tecnologia e o aumento do sedentarismo. No ambiente de sala de aula, tais aspectos estão cada vez mais intensificados pelo uso constante de telas, seja ela no celular do próprio aluno como também como ferramenta pedagógica dos professores que se utilizam de slides, vídeos, pesquisas. Neste contexto, o professor de Educação Física vive uma busca de novas abordagens e estratégias para engajar os alunos e incentivar a prática de atividades físicas de forma prazerosa, significativa e inclusiva.

Outro aspecto importante e necessário é a inclusão e a valorização da diversidade na Educação Física. Práticas inclusivas devem adaptar as atividades físicas às necessidades individuais de cada aluno, considerando as diferenças de habilidades, limitações e preferências. Essa abordagem contribui para a promoção da igualdade e do respeito às diferenças, garantindo que todos tenham acesso e participação nas aulas. Sobre esta questão, Pinto e Vaz (2009, p. 262) afirmam que:

A exclusão ou a autoexclusão de alunos é um problema bastante frequente, assim como as situações em que estes se engajam apenas parcialmente às aulas de Educação Física. Estes casos revelariam falta de interesse, o que supõe a discussão sobre estratégias de ensino mais

atraentes e que fossem capazes de contribuir para evitar a exclusão e promover a inclusão.

Nunes e Abramovay (2003) destacam que, quando falamos em boas práticas, não ignoramos as dificuldades inúmeras pela qual a educação passa. Abramovay et al. (2004, p. 37) e seus colaboradores apontam que: “A escola pública se constitui em um campo vasto, plural e diversificado, marcado por uma série de dificuldades, ancoradas, principalmente, nas precárias condições educacionais.” Este trabalho em si, destaca as diversas situações de violência na escola como um dos agentes dificultadores da aprendizagem na escola pública. O autor ressalta que por muito tempo associou-se o insucesso escolar ao contexto social do aluno e não ao processo de ensino. Em outras palavras, acreditava-se que o aluno não aprendia por conta da localidade em que ele estava inserido, sua cultura e condições socioeconômicas.

Esta tendência mudaria no final dos anos 1980, com a garantia de direitos constitucionais, presentes na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), onde fica notória a necessidade de mudança de argumentos para justificar o insucesso escolar: de um lado, as características individuais, a preguiça, o desleixo, a falta de zelo e a incapacidade intelectual; de outro, a origem socioeconômica. Tais argumentos, aos poucos, são substituídos por uma visão mais ampla sobre as diferenças culturais, os valores, as tradições que se entrecruzam com as explicações socioeconômicas. (ABRAMOVAY, et. al., 2004, p. 49)

Em meio a estes desafios que apresentamos, podemos compreender a necessidade de buscar e multiplicar as experiências inovadoras, que trazem bons resultados nos mais diversos contextos, a fim de mostrar ao professor que a mudança é possível, mas demanda uma mobilização interna primeiramente, vontade e coragem do professor.

Para pensar em práticas inovadoras e em todos os aspectos que a norteiam, é preciso considerar, ainda olhando para os desafios, que

a aprendizagem do aluno seja, no bom sentido, nosso alvo. Embora generalizemos o termo, sabemos que, quando falamos aluno, nos referimos a indivíduos diferentes, de contextos sociais e familiares distintos, mas que também podem surgir com dificuldades de cunho motores e de relacionamento. Estamos sempre sendo desafiados a oferecer situações de aprendizagem que engajem o maior número de alunos possíveis. Dessa forma, uma boa prática deve possibilitar a participação de todos os alunos.

Consideremos, primeiramente, a participação. É evidente que para aprender, uma condição de possibilidade é que o aluno esteja presente e, de alguma forma, tome parte efetivamente da aula. Contudo, a exclusão de alunos nas aulas de Educação Física é uma variável bastante frequente. Na maior parte dos casos pela consideração de deficiência no aspecto motor, físico, comportamental, já que são os próprios colegas e professores que acabam construindo formas mais ou menos explícitas de exclusão dos “menos aptos” às práticas esportivas e jogos. Não participando da aula, estes alunos assumem um não-lugar de expectador. No extremo, passam eles mesmos à auto-exclusão, incorporando o não saber jogar ou ser incapaz de aprender a jogar, algo ainda mais frequente entre as meninas e as moças. Assumem ainda, por vezes, o saber-de-ser de alguém que não gosta de práticas corporais – principalmente as esportivas – e que dificilmente irá aprendê-las. Estes alunos perdem o interesse pelos conteúdos da Educação Física. Não identificam neles algo importante para sua formação, conseqüentemente, não se sentem mobilizados a se engajar em determinadas atividades. (PINTO e VAZ, 2009, p. 268)

Engajar os alunos nas aulas envolve planejar as aulas tendo sempre a luz para quem estas ações serão direcionadas, os percalços que podem surgir no momento da execução, e o que se espera de resultado e aprendizagem dessa interação. Pensando nestas questões, não cabe ao professor improvisar, é preciso prever e planejar os diversos caminhos que esta aula poderá tomar a partir do que se espera do engajamento da turma. Outro ponto importante é pensar no aluno na sua individualidade, considerando o que ele já

carrega de conhecimento sobre os conteúdos que permeiam a Educação Física. Pensar em estratégias que ampliem a aprendizagem na aula para além de questões motoras, contribui com o ato de engajar os alunos, proporcionando, associado a outros elementos, que a aula seja ambiente seguro, inclusivo e acolhedor.

Na Educação Física Escolar, a reflexão e estudo do termo inovação, reuniu pesquisadores (brasileiros e argentinos), interessados em compreender essa prática. Temos neste grupo: Valter Bracht (UFES), Fernando González (UNIJUÍ), Paulo Fensterseifer (UNIJUÍ), Santiago Pich (UFSC), Rodolfo Rosengardt (ILP) e Griselda Amieva Amuchastegui(IPF). Ambos desenvolveram uma série de estudos a fim de compreender o que seria uma aula inovadora na Educação Física, que orientavam suas investigações a partir de quatro dimensões: o processo de transformação da área; as condições objetivas de trabalho; a cultura escolar e sua relação com a Educação Física; as disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho.

Olhar uma prática e caracterizá-la como inovadora, exige de nós conhecer algumas facetas da aula realizada, que algumas investigações chamaram de caráter multifatorial e complexo do fenômeno. Uma mesma aula, aplicada em contextos sociais, ambientais e econômicos diferentes, podem não gerar os mesmos resultados, sem contar que, ao considerar as experiências de um e outro grupo, o conteúdo, o material e a metodologia podem não gerar “impacto inovador” na aula. Para Bracht et al (2017, p. 14), alguns fatores são determinantes, condicionantes e influenciadores para caracterizar uma prática inovadora. Esses fatores, segundo o autor:

[...] não “agem” isoladamente, mas atuam em rede de forma complexa. Complexidade que parece resistir à apreensão de modelos monocausais e mesmo multifatoriais, mesmo porque, além da infinidade de variações possíveis, parecem ter peso diferenciados em diferentes casos.

Entre os diversos elementos que devem ser observados na compreensão do fenômeno, é preciso considerar articulações entre o micro (a cultura escolar) e o macro (a cultura mais geral), entre a vida pessoal e a profissional, entre a história do professor e a cultura escolar específica, entre a história da disciplina no Brasil e a história do sistema educacional, da rede de ensino e da escola específica etc. (BRACHT et al., 2017).

Neste sentido, podemos considerar que uma prática inovadora se encontra em constante movimento de construção e reconstrução, visto que, o professor, a luz de sua experiência, contexto, alinhado à bagagem de conhecimentos e experiências de seus alunos, trará novo sentido ao reproduzir uma aula. Desta forma, investigadores optaram pelo caminho de construir sentido para inovação, entendendo que práticas adjetivadas como inovadoras precisavam ser entendidas dentro do contexto em que se encontram, considerando os sujeitos envolvidos.

[...] uma boa prática está, para nós, assentada não em um modelo de aula definido à priori, num planejamento pré-estabelecido, ou num padrão determinado. O entendimento da boa prática parte, sobretudo, das experiências de trabalho dos professores, das reflexões teóricas e dos questionamentos que tecem sobre suas práticas; da análise e da problematização de pesquisas e debates que a área de Educação Física vem desenvolvendo e nos diálogos que o campo vem estabelecendo com a própria Educação. (VAZ et al. 2011, p.88)

A inovação na Educação Física também foi associada a práticas que vinham na contramão de aulas com características meramente compensatórias, de recreação, e sem integração com o Projeto Político Pedagógico da instituição, sem interação com as demais disciplinas. Estudos ainda relacionam às características de práticas inovadoras com as aulas desenvolvidas a partir de uma perspectiva crítica dos conteúdos. Fensterseifer e Silva (2011) definem prática inovadora como aquela que procura materializar, na intervenção, a proposta da cultura corporal de movimento. Intervenção inovadora,

portanto, é aquela que consegue traduzir, por meio do movimento, o saber sobre a cultura corporal de movimento acumulado ao longo das gerações, enfocando temas que atravessam essa dimensão da cultura (violência, gênero, raça, classe, etnia etc.) e que possibilitariam tratar o corpo além de seu aspecto motriz.

Considerações Finais

Quando olhamos para a rede de educação na busca de práticas que se caracterizem como inovadoras, a de toda literatura vista até aqui, é preciso ter claro, quais as práticas pedagógicas que podemos encontrar na rede que se contrapõem às que consideramos inovadoras.

O que motiva o professor a caminhar no sentido de tornar sua aula interessante e seu conteúdo significativo para quem recebe, aqui eu retomo a reflexão da minha prática, está ligado a diversos fatores tais como: Nossa vida pessoal, nosso processo e experiência pedagógicas, com as histórias das pessoas que passam por nosso caminho (pessoal e profissional), e com a troca de experiências com outros colegas. Nas considerações finais de sua pesquisa realizada com professores de duas escolas em Vitória-ES, Silva e Bracht (2012, p. 90) colocam que:

A produção das inovações tem íntima relação com as histórias de vida dos professores e a forma como se relacionam com sua profissão. Fator potencializador das inovações são as mudanças ocorridas nos referenciais orientadores para a construção da prática, fato que altera também o sentido das intervenções. Os professores que tentam construir práticas num sentido inovador, parecem estar muito preocupados com a relevância daquilo que vai ser tratado nas aulas para a vida dos estudantes e o reconhecimento do trabalho que desenvolvem.

A busca da prática inovadora, precisa ser aberta e dialogada, é preciso ter ouvidos para os alunos, suas expectativas de

aprendizagem e experiências que carregam, e considerá-las como autoavaliação para alinhamento de ações em meio ao processo. Nesta busca, é pertinente uma reflexão crítica da própria prática, para que ela não se torne limitadora e inibidora. Neste cenário cabe sempre a busca por formação (continuada) que atendam aos anseios dos professores e a troca de experiências entre os pares. Não esquecendo de considerar, sempre, o contexto de trabalho deste professor (a escola e todas as suas questões sociais e econômicas) e o público-alvo. O que é inovador e significativo em uma escola, pode se tornar impositivo e descontextualizado em outro, então novamente o professor é o centro da prática.

Em suma, a Educação Física está em constante evolução, adaptando-se aos desafios e demandas do mundo contemporâneo. Através de práticas inovadoras, busca-se engajar os alunos, promover a saúde e o bem-estar, valorizar a diversidade e estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento, proporcionando uma formação mais completa e significativa para os indivíduos. Diante do estudo realizado neste capítulo, podemos considerar que as práticas inovadoras ou boas práticas de ensino podem ser tidas como abordagens e estratégias que visam melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, estimulando a participação ativa, o engajamento e o desenvolvimento de habilidades essenciais. Essas práticas geralmente, se caracterizam com o uso de métodos pedagógicos criativos e flexíveis, adaptados às necessidades individuais dos estudantes, e promovem a construção de conhecimento de forma significativa. Podem também incluir o uso de recursos tecnológicos e digitais, como ferramentas interativas e plataformas educacionais, que proporcionam uma aprendizagem mais dinâmica e acessível. Além disso, boas práticas de ensino envolvem a criação de um ambiente seguro e inclusivo, onde os alunos se sintam motivados a expressar suas ideias, colaborar com os colegas e explorar diferentes perspectivas. O foco está no aprendizado ativo, na criatividade, no pensamento crítico e na

resolução de problemas, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Referências

ABRAMOVAY, M. et. al. Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004. p. 1-69.

BRACHT, V. e colaboradores. A educação física escolar entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Relatório de pesquisa. Vitória, ES,

BRACHT, V.; A constituição das teorias pedagógicas da educação física, Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, agosto/99

BRACHT, V.; Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIN, G. L. (Org.). Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 73-88. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2e223007-0e10-45a7-b1fa-42dfe534b6d1/content>> , acesso em: 17 outubro. 2023.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011.

GLITZ, A. P. Et al. Abandono Do Trabalho Docente em aulas de Educação Física: Formatos diferentes de um mesmo fenômeno. Salão do Conhecimento, [S. l.], v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecime nto/article/view/16969> . Acesso em: 21 out. 2023.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, nov., 2001.

PENSIN, D. P.; NIKOLAI, D. A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. *Unoescc & Ciência*, v. 4, n. 1, p. 31-54, jan./jun. 2013.

PICH, S.; SCHAEFFER, P. A.; CARVALHO, L. P. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na educação física na dinâmica da cultura escolar. *Educação*, v. 38, n. 3, p. 631-640, 2013.

PINTO, F. M., & VAZ, A. F. (2009). Sobre a Relação Entre Saberes e Práticas Corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. *Educação & Realidade*, 34(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9351>

RICHTER, A. C. e colaboradores. Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, RS, 2011.

SANTOS, A. Y. B.; SANTANA, W. B. de; MAIA, F. E. da S. Reflexões acerca do processo de inserção do esporte nas aulas de Educação Física. *Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3587>

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física. *Kinesis*, v. 30, n. 1, p. 75-88, 2012.

TAVARES, F. G. de O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educação*, [S. l.], v. 44, p. e4/ 1-19, 2019. DOI: 10.5902/1984644432311. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311> . Acesso em: 14 jan. 2024.

TEDESCO, J. C. Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas. In: PARRA, Rodrigo e colaboradores. *Innovación escolar y cambio social*. Bogotá, Colombia: FES-Colciencias, 1997.

VAZ, A. e colaboradores. Documentação, sistematização e interpretação de boas práticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola (2009-2011). Relatório de pesquisa. Florianópolis, SC, 2011. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71566> acesso em 21 out, 2023

Capítulo 6

Uma análise do Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar

Sabrina Miguel da Silva

Luiz Rogério Romero

Introdução

O esporte tem sido objeto de estudos e de ampla inserção nas aulas de Educação Física Escolar. Todavia, o enfoque relatado versa sobre algumas modalidades, principalmente, aquelas realizadas nos espaços das quadras esportivas. Este trabalho busca refletir sobre o contexto do Esporte na escola a partir dos apontamentos evidenciados na literatura.

Entende-se a relevância do conteúdo Esporte nas aulas de Educação Física Escolar. Porém, trabalhos anteriores relatam que grande parcela dos professores tem abordado na escola, somente as modalidades mais conhecidas no Brasil (futsal, handebol, basquetebol e voleibol), dividindo-as nos quatro bimestres. Além disso, segundo os autores, as aulas são caracterizadas pelos códigos do esporte de alto nível, e a atuação profissional do professor é mais parecida com a de um treinador (Maldonado e Silva, 2019).

Desse modo, os menos habilidosos são excluídos, outros alunos têm a oportunidade de sair da escola e participam de competições esportivas e os demais estudantes ficam na escola sem aula. Verifica-se, portanto, que mesmo após algumas décadas do início do movimento renovador, o modelo tradicional de ensino continua em prática na Educação Física escolar. Essa hegemonia exclui uma

extensa gama de conhecimentos sobre os esportes que poderiam e deveriam ser contemplados pela Educação Física Escolar.

Uma análise do Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar

Decisivamente o Esporte é um fenômeno de grande destaque na sociedade contemporânea, apresenta-se com notoriedade nas mídias e movimenta muito dinheiro em todo o mundo. Nesse contexto, ele se apresenta na escola constituído como uma das práticas corporais mais realizadas e apreciadas pelos alunos. Certamente, o reconhecimento do Esporte como fenômeno social permite uma reflexão sobre como deve ser sua abordagem escolar e quais Esportes devem compor seu currículo.

De acordo com González et al. (2014), no Brasil, o processo de desenvolvimento do Esporte iniciou-se no contexto extraescolar, e lentamente, houve sua escolarização. Segundo os autores, esse processo no Brasil teve dois momentos distintos no que diz respeito ao sentido/significado de sua inserção no sistema educacional.

O primeiro momento pode ser situado no início do século XX até as décadas de 1950 e 1960 onde o Esporte apresenta-se no

[...] discurso da Educação Física como um meio educativo, ou seja, sua incorporação à escola por meio da disciplina (ou atividade) da Educação Física (ou mesmo no espaço extracurricular) se dava a partir de sua presumível contribuição para a educação (formação do vigor físico e do caráter) da juventude (González et al., 2014, p.123).

O segundo momento, a partir da década de 1960 até a década de 1980 caracterizado “por uma crescente subordinação da Educação Física Escolar ao Esporte, cujo resultado foi captado com a expressão *esportivização* da Educação Física” (González et al., 2014, p.123, grifo do autor). Disseminou-se internacionalmente, nesse período, o modelo de pirâmide esportiva, atribuindo à Educação Física Escolar o papel de iniciar os estudantes no Esporte de forma a impulsionar o surgimento de talentos esportivos para as futuras

seleções estaduais e nacionais. As aulas passaram a ter particularidades das “escolinhas” de iniciação esportiva e passou-se a ter competições esportivas escolares nos diferentes níveis (escolar, municipal, regional, estadual e nacional). As competições passaram a orientar e normatizar o trabalho dos professores nas escolas. A qualificação dos professores era medida pelo sucesso de suas equipes nas competições esportivas. “Pode-se dizer, a partir de um olhar sociológico, que a instituição esportiva, com seus códigos e semântica próprios, se impôs à escola e à Educação Física” (González et al., 2014, p.124). De acordo com os autores é possível notar que a forma como o Esporte era conduzido nas escolas consubstanciava com princípios e valores idênticos aos que sustentam o edifício ideológico da sociedade burguesa como o individualismo, a concorrência e a recompensa conforme rendimento.

Entende-se que o Esporte foi conteúdo de ensino nas décadas de 1960, 1970 e 1980 e atualmente ainda orienta a atuação de muitos profissionais. Porém, compreende-se que o modelo implementado no Brasil pelo regime militar tinha a intenção de desviar os olhares do momento no qual o país vivia, alimentando assim no povo a crença de prosperidade e desenvolvimento através do Esporte. Além do mais, pregava o rendimento, a aptidão física e a seleção dos mais habilidosos, segregando a maioria dos estudantes.

A principal denúncia dessa concepção é o fato das aulas de Educação Física, baseadas no ensino esportivo, transmitirem e manterem os valores das classes privilegiadas pelo sistema capitalista. A Educação Física a partir das vertentes críticas de ensino, assume a “responsabilidade de formar cidadãos críticos para usufruírem, participarem e reconstruírem as manifestações da Cultura Corporal de Movimento” (Maldonado e Silva, 2017, P. 91).

Nota-se desse modo, dentro dessa perspectiva, que o ensino do “quarteto fantástico” é definido pelos códigos do Esporte de alto nível; a atuação dos professores assemelha-se a de um treinador, as atividades propostas são excludentes, separam alunos de acordo com

o sexo, levam uma minoria para as competições esportivas, deixando os demais estudantes sem aula, as aulas práticas se sobressaem, permite aos alunos praticarem as práticas corporais de sua preferência, elaboram coreografias para as festas da escola sem nenhuma relação didático-pedagógica com os objetivos educacionais previstos no planejamento anual (Maldonado e Silva, 2017).

Surge, a partir da década de 1980, um período de críticas aos modelos de Educação Física Escolar existentes que priorizam o modelo esportivo. Nessa época, o Brasil passava por um momento de redemocratização política, denominado “Abertura” (Darido e Neto, 2015) que foi marcado pelo retorno gradual da democracia. Os brasileiros voltavam a escolher seus dirigentes e gradativamente emergiam novas discussões no quadro da Educação e em particular da Educação Física. As novas concepções que surgiram em oposição ao modelo tradicional visavam romper com o modelo tecnicista e esportivista que buscava performance e selecionava somente os mais habilidosos.

Segundo González et al. (2014), pode-se resumir a crítica ao Esporte escolar nos seguintes problemas:

- a) o Esporte reproduz valores e princípios da sociedade burguesa, contribuindo assim para a manutenção das mesmas relações sociais;
- b) a prática do Esporte escolar, em função da educação estética que fomenta, contribui para a docilização dos corpos, portanto, para um comportamento de submissão aos padrões vigentes;
- c) o Esporte de rendimento, modelo do Esporte escolar no Brasil da época, fomenta a seleção e a discriminação, privilegiando os mais aptos em detrimento dos menos habilidosos;
- d) o Esporte, pelo seu peso político e econômico, conquistou a hegemonia no ambiente escolar, produzindo a monocultura esportiva e não permitindo ou dificultando o acesso dos estudantes às outras manifestações da cultura corporal de movimento (p. 130).

Alicerçado nessa visão crítica do Esporte, da Educação e da Educação Física, um grupo de professores buscou idealizar princípios para conduzir uma prática pedagógica com o Esporte de

caráter crítico, além de propostas de como tratá-lo na perspectiva crítica (González et al., 2014).

Dentre as concepções que surgem visando romper com o modelo hegemônico do Esporte praticado nas aulas de Educação Física, apresenta-se uma, fundamentada em modelos teóricos de tendência marxista, “que viam no fomento do Esporte uma sequência, até mais rigorosa, do processo de alienação e reificação do homem que já acontecia na sociedade, especialmente na classe trabalhadora, na relação com o poder econômico de uma elite” (Kunz, 2004, p. 16).

Sob outra perspectiva, surge o modelo de crítica ao Esporte que se relaciona a precocidade do processo de ensino de Esportes aos alunos de séries iniciais. Crítica essa que incide com as discussões em torno da implantação da obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis de ensino, exercida por um professor especialista, que não era exigência para os anos iniciais (1ª a 4ª séries). Enquanto nos anos iniciais havia um professor especialista, o mesmo, por sua formação profissional centrada no ensino dos Esportes no modelo de competição, tinha dificuldades de ensinar algo que não fosse isso, o MEC em contrapartida, emitiu a legislação da Educação Física Escolar proibindo aos alunos, até 10 anos de idade, a introdução aos Esportes. Formou-se então a polêmica. Como forma de solucioná-la buscou-se no exterior, um novo método que não envolvesse as crianças de forma precoce no Esporte. Esse modelo de Educação Física buscava atender a formação de habilidades motoras básica, e foi assim, que a psicomotricidade garantiu o interesse de muitos professores por alguns anos (Kunz, 2004).

Apesar das críticas, Kunz (2004) aponta as falhas desses modelos. O primeiro, apontava os erros do modelo esportivista sem fornecer elementos para a mudança da prática. Já o segundo, se preocupava com a apresentação de um novo modelo alternativo, que não buscava questionar as questões de relevância sociais, políticas e educacionais.

Somente, a partir de 1991, o primeiro grupo de críticos do Esporte, começam a apresentar propostas segundo seus pressupostos teóricos. Surgem os modelos renovadores da Educação Física, esses modelos buscaram impulsionar algumas mudanças na forma de transmitir os conteúdos esportivos na área escolar. Kunz (2004) cita três grandes obras em seu livro *Transformação didático pedagógica do Esporte*: A obra de Kunz, *Educação Física: Ensino & mudanças*; a obra proposta por Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, *Concepções abertas no Ensino da Educação Física* e a obra do Coletivo de autores intitulada *Metodologia do Ensino da Educação Física*.

A primeira obra que Kunz (2004) destaca é a sua própria, onde propõe que o Esporte na escola sofra transformações didático-pedagógica para que todos tenham êxito na escola e não sirva apenas para uma minoria. A concepção apresentada por Kunz é a crítico-emancipatória, “ela valoriza a compreensão crítica de mundo, da sociedade e de suas relações” (Darido e Rangel, 2015).

Já a segunda obra, *Concepções abertas no ensino da Educação Física*, sugere que no ensino do Esporte, primeiramente seja verificado o conhecimento prévio dos alunos dentro da modalidade que se pretende ensinar, além das influências externas, condições locais e materiais e a própria organização do ensino e da escola. Nessa metodologia, o aluno participa nas decisões em relação aos conteúdos, ele se torna sujeito de suas ações nas aulas. Essa é a concepção de aula Aberta na Educação Física.

Além desses, um terceiro trabalho é apresentado, organizado por um Coletivo de autores. Nesse trabalho os autores demonstram preocupação com as questões epistemológicas e metodológicas do ensino da Educação Física na Escola. Os autores denominam os conteúdos da Educação Física como “*Cultura Corporal*” (jogo, Esporte, ginástica, dança, dentre outros conteúdos), entendem o Esporte como uma prática social de origem histórico-cultural definida, onde se faz necessário um tratamento pedagógico. Apesar da preocupação com o conhecimento que deve ir além da prática, os conhecimentos que os alunos devem adquirir para compreender e

criticar os Esportes, não aparecem muito claramente dentro dessa abordagem de ensino, afirma Kunz (2004). Essa concepção de ensino apresentada é a Crítico Superadora, ela propõe “que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação as características sociais e cognitivas dos alunos” (Darido e Neto, 2015).

Um outro tipo de proposta emergiu a partir de 2004, quando um grupo de docentes da Educação básica passou a se reunir quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) para estudar e debater teorias pós-críticas. Surgiu então a Educação Física Cultural, conhecida também como currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico. Esse grupo de docentes encontravam-se insatisfeitos, acreditavam que as propostas existentes estavam desconectadas com a realidade das escolas. Esses docentes encontraram amparo nos estudos culturais e no multiculturalismo. Além disso, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, as filosofias da diferença e o pós-colonialismo tornaram-se campos de interesse do grupo (Neira, 2018).

As ações pedagógicas do grupo eram “voltadas para a construção de uma sociedade que priorizasse o cumprimento do direito que todas as pessoas têm de ter uma vida digna com a plena satisfação das suas necessidades vitais, sociais e históricas” (Neira, 2018, p.14).

Segundo Neira (2018), o grupo passou a implementar e documentar as temáticas (brincadeiras, jogos, danças, lutas e Esportes) com a inspiração das teorias pós-críticas tornando o currículo da Educação Física um campo aberto a discussões, “uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais” (p.15). Esses procedimentos pedagógicos democráticos ganharam espaço, houve valorização da reflexão crítica do universo dos estudantes com posterior acesso a outras significações mediante aprofundamento e ampliações desses conhecimentos.

A proposta da Educação Física cultural implica em escolhas político-pedagógicas iniciando-se pela escolha da prática corporal que será tematizada, além do mais, sugere-se que os docentes participem da elaboração, ou, pelo menos, conheçam, o projeto pedagógico da escola onde atuam. À vista disso, um conhecimento aprofundado que lhe permita uma leitura de mundo ao seu redor e delinear o caminho que cursará com seus alunos (Neira, 2018).

O surgimento das teorias pós-críticas deve-se ao fato da falta de ferramentas conceituais que explicassem as questões que oprimem os indivíduos desde o final do século XX. Colocam-se em xeque os pressupostos marxistas, da Escola de Frankfurt e alguma medida da fenomenologia, pois, acredita-se que as diferenças, injustiças, desigualdades, por exemplo, pode ser melhor compreendido quando alicerçado pelo pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismos e estudos culturais (Neira, 2018).

Segundo Neira (2018), o pós-modernismo na Educação Física possibilita construir novos ensaios pedagógicos, “descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e validando os saberes pertencentes ao senso comum, a cultura popular ou a cultura paralela à escola” (p.31). Observa-se, portanto, a valorização da diversidade de identidades evidentes na sociedade.

O ensino da Educação Física perante o pós-estruturalismo “concebe o currículo e as próprias teorias que os fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. O mesmo pode ser dito para as práticas corporais.” (Neira, 2018). Todas as linguagens, sejam elas verbais ou não, são compreendidas como movimento e manipulam os sujeitos.

A escolha de um tema (Esporte, dança, ginástica, brincadeiras, lutas) assume conotação política, uma vez que algumas representações são deixadas de lado. Os alunos são guiados, nessa concepção de ensino “a perceber que o modo como veem as coisas do mundo é fruto da assimetria que caracteriza a sociedade” (Neira, 2018, p. 33).

O pós-colonialismo busca posicionar o sujeito ora do lado dominante, ora do lado dominado. Independentemente da temática da cultura corporal escolhida, há uma interferência, na constituição identitária do sujeito (Neira, 2018).

De acordo com Neira (2018), no multiculturalismo crítico uma proposta pedagógica analisará as relações assimétricas e desiguais que produzem a tolerância, em vez de ensinar a tolerância e o respeito, portanto: “a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente” (p. 34). Uma Educação Física inspirada no multiculturalismo crítico inclui estudos de manifestações que pertencem a grupos desfavorecidos onde há marcadores sociais da diferença (gênero, etnia, religião, etc.) promovendo reflexões sobre como se instituem as desigualdades.

Nos estudos culturais, qualquer manifestação da cultura corporal (Esporte, dança, ginástica, brincadeiras, lutas) precisa ser interrogada e desnaturalizada, assim, os docentes deverão “confrontar modos distintos de conceber práticas corporais sem qualquer privilégio o uma fonte em detrimento de outra” (Neira, 2018, p. 37), ou seja, é necessário que o estudante entenda, que são as relações de poder que promovem os discursos em circulação.

Neira (2018), acredita que, tanto as práticas corporais produzidas por grupos dominantes, como as produzidas por grupos não dominantes devam compor o currículo da Educação Física, pois o embate de classes não é algo específico das práticas corporais e sim ações e discursos que legitimam os significados que interessam aos grupos dominantes.

Observa-se segundo Neira (2018, p. 39) que,

[...] as teorias pós-críticas modificam substancialmente o objeto de estudo componente anunciado pelas teorias críticas. Ao compreender a gestualidade como uma das formas que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos as experiências vividas, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, Esportes e ginástica, como também os significados que

lhes são atribuídos, tornando-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal.

Neira (2018) identifica claramente a ruptura com as práticas pedagógicas da Educação Física baseada nas teorias críticas. O autor percebe nos relatos de experiências que a implementação do currículo cultural gera mudança no objeto de estudo que perpassa a linguagem corporal, ele vai além, abrangendo também os discursos que envolvem as práticas corporais e seus representantes. A expressão “cultura corporal de movimento” é substituída nas teorias pós-críticas e adota-se somente “cultura corporal”. Por fim, o autor ainda reforça que o currículo cultural é contrário a manuais técnicos ou sequências de atividades estabelecidas previamente. Maldonado e Silva (2017, p. 98), reforçam que

[...] nessa perspectiva, tanto professores quanto alunos deveriam analisar os signos de poder presentes nas brincadeiras, danças, lutas, Esportes e ginásticas, buscando valorizar os discursos e as representações das práticas corporais menosprezadas na sociedade contemporânea.

Os professores que colocam em ação o currículo cultural da Educação Física selecionam o tema e as situações didáticas cuidadosamente. Depois de avaliarem o contexto são levados pelos seguintes princípios ético-políticos: “Reconhecer o patrimônio da Cultura Corporal da comunidade, articulação com o projeto pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar incorrer no daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos” (Neira, 2018, p. 43). Princípios que levam os professores a definir a prática corporal que será tematizada, assim como as atividades necessárias.

Percebe-se, portanto, que ao longo da história, questionou-se o papel do Esporte dentro da Educação Física Escolar. Nota-se, porém, que o tratamento ao Esporte foi se transformando e hoje recebe um cuidado pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. O aluno

tornou-se um ser humano integral aos olhos dessas novas concepções de ensino, as quais não são apenas de cunho motor, mas ressaltam os aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos, sociais e políticos.

Mas afinal, como tratar o Esporte na Educação Física Escolar? Quais Esportes devem compor o rol dessa disciplina? Como trabalhar essas modalidades esportivas? Quais seriam seus conteúdos significativos?

Rangel-Betti (1999) aponta em seu estudo que o Esporte é o conteúdo mais abordado como forma de transmitir o conhecimento da cultura corporal. Além do mais, apenas algumas modalidades fazem parte do rol dos conteúdos abordados pelos professores na escola. Sendo assim, a autora questiona: se os professores têm na sua grade de formação outras disciplinas, além do voleibol, basquete e futebol, e porque, na maioria das escolas os professores trabalham apenas esses conteúdos. “Falta de espaço, de motivação, de material? Comodismo? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais têm maior afinidade?” (p. 25). A autora ainda enfatiza em seu discurso a necessidade de inserir outros conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar haja vista a necessidade de romper com o binômio Educação Física/Esporte e Educação Física/“alguns Esportes”.

Bracht (2000, p. 14) aponta que o Esporte de rendimento já foi alvo de discussões pedagógicas na Educação Física. Ele destaca as principais:

- a) o Esporte (de rendimento) tornou-se a expressão hegemônica da cultura de movimento no mundo moderno; b) uma das bases da legitimação social do sistema esportivo era sua alegada contribuição para a educação e saúde; c) o Esporte é/era o conteúdo dominante no ensino da Educação Física; d) o sistema esportivo via na escola uma instância contribuidora importante para o seu desenvolvimento, uma de suas *bases*; e) com a sociologia crítica do Esporte (e da educação) surgem dúvidas quanto ao valor educativo do Esporte

O Esporte é muito disseminado nas escolas pois além de ser um fenômeno social de grande importância é intensamente difundido pela mídia. Apesar de sua maciça presença nas escolas, esse não se torna o maior problema, o problema encontra-se na pedagogização desse conteúdo nas aulas, e na “pobreza” de ofertas dentro desse tema. Uma minoria de Esportes é contemplada pelos professores ao longo das séries escolares.

Mas por que será que uma parcela minoritária dos Esportes compõe o quadro de conteúdos das escolas nas aulas de Educação Física? Essa questão não é tão simples de responder, todavia, aponta-se a seguir alguns fatores que sempre colaboraram para a manutenção da prática apenas do “quarteto fantástico” nas aulas da escola, geralmente, por meio de estratégias tradicionais de ensino.

Barros e Reis (2013), acreditam que apesar de a Educação Física ser constituída por uma extensa gama de saberes, o modelo tradicional ainda perpetua nas aulas com a aplicação apenas das modalidades convencionais (voleibol, basquetebol, handebol e futsal), além do mais, muitas vezes esses conteúdos são transmitidos de forma superficial e sem sistematização.

Apesar do modelo tradicional ou esportivista ter sido predominante na Educação Física nas décadas de 1970, 1980 e parte de 1990, atualmente ainda orienta a prática de muitos docentes. Segundo González (2018, p. 2, grifo do autor), “esta perspectiva perdeu força na Educação Física que se *diz*, mas não necessariamente na que se *faz*”.

Darido e Neto (2015), corroboram com a crença de que essa concepção, atualmente, esteja muito presente na sociedade e na escola. As aulas dentro desse modelo de ensino promovem a seleção dos mais habilidosos, visam o rendimento, a repetição mecânica dos gestos técnicos e privilegia o saber fazer. No período em que os governos militares assumiram o poder, investiram fortemente no Esporte, a fim de o tornarem base ideológica do país. A intenção era descobrir talento e transformar o país em potência olímpica, óbvio que isso acontecia para desviar a atenção da população, eliminando

as críticas internas e exteriorizando um ambiente de desenvolvimento e prosperidade.

Kunz (2012), faz uma crítica a Educação Física atual, deve-se levar em consideração que ela faz parte de um sistema maior, socioeducacional e sociopolítico-econômico, onde, a Educação Física dentro desse sistema tem servido mais para reproduzir as contradições e injustiças sociais em vez de mudá-las. As divergências no plano sociopolítico acarretam consequências no sistema educacional, ou seja, os privilégios das classes superiores na hierarquia social manifestam-se no sistema educacional, e os estudos críticos, fundamentados num cunho político sociológico, possibilitam desenvolver uma educação que possibilita a Educação Física cumprir sua função socioeducacional (Kunz, 2012). O autor afirma ainda que, a função socioeducacional da Educação Física será alcançada quando houver o reducionismo prático predominante

[...] e se adotar uma concepção de ensino que entende a Educação Física como mais um espaço de práxis social, em que a comunicação e a reflexão crítica relacionadas a globalidade de estrutura sociopolítica e econômica sejam possíveis e necessárias (p. 159).

Pode-se comparar a aula de Educação Física tradicional, à população marginalizada, pobre e oprimida, pois em ambas, verificam-se situações antidemocráticas, antidialógicas e de exclusão social.

Não se pode negar o Esporte da Educação Física Escolar, pois é extremamente difundido pelos meios de comunicação de massa, porém, assim como preconiza Kunz (2012), a forma de abordá-lo, ensiná-lo deveria levar em consideração a prática social do aluno, ou seja, o mundo vivido e respectivo mundo do movimento. “Implica dizer que, muito antes que este Esporte em questão seja praticado na escola, ele deve ser tematizado no sentido da reflexão crítica de seu conteúdo e das suas relações” (Kunz, 2012, p.183). Iniciar a tematização do Esporte levando em consideração o mundo vivido das crianças, onde os jogos informais do cotidiano são inseridos no contexto escolar, tornam a prática esportiva significativa e relevante

aos alunos, diferentemente se considerarmos apenas o Esporte sistematizado, uma vez que ele reforça as diferenças e desprivilegia os alunos menos habilidosos e reforçam os sentimentos de inferioridade e incompetência.

Para Kunz (2012), a evolução na Educação Física deve transcender os conteúdos transmitidos que limitam as suas ações apenas a atividades esportivas (com atenção especial as destrezas motoras e/ou condicionamento físico), a mudança deve ocorrer na concepção da Educação Física e do seu processo de ensino aprendizagem. Segundo o autor, ela deve ser vista como uma práxis social com estreitas relações no plano sociopolítico-cultural, o que quer dizer que se deve respeitar o mundo vivido dos alunos para desenvolver e ampliar o mundo de movimento deles. Enquanto a Educação Física não for vista dessa forma, ela será entendida como uma disciplina reduzida à prática motora/esportiva, como um sistema de opressão, marginalização e exclusão social.

Para Kunz (2012), faz-se necessário a transformação didática da temática Esporte nas escolas, visto que, reproduzi-lo sistematicamente apenas reforça as diferenças sociais existentes. Para o autor,

[...] as mudanças práticas resultantes atingem especialmente as formas básicas do movimento, os elementos dos movimentos esportivos ou os elementos de pequenos jogos. Com vistas aos interesses e intenções dos alunos, e pelo auxílio a uma transformação didática dos Esportes [...], especialmente, a que a totalidade dos alunos possa participar, em igualdade de condições, com prazer e com sucesso, na realização destes Esportes. Para tanto, não basta mudar a estrutura e forma dos movimentos esportivos, ou o seu desenrolar, mas as próprias regras e estruturas normativas deste sistema esportivo (p. 224)

as quais considera uma tarefa bastante difícil aos professores, uma vez que o Esporte institucionalizado e de competição já está consolidado nos meios de comunicação com a incorporação de sentidos/significados, em especial ideologias da classe dominante.

Mas como ensinar Esportes dentro das concepções críticas de ensino?

Dentro da concepção Crítico emancipatória proposta por Kunz (2004), o ensino dos Esportes deve ir além do desenvolvimento apenas de técnicas e habilidades exigidos na modalidade, é necessário que os alunos incorporem conteúdos de caráter teórico-prático, permitindo que o mesmo enxergue claramente o fenômeno esportivo, podendo agir assim, com autonomia dentro de suas possibilidades e necessidades na sua realidade do Esporte. O Esporte, na escola, é algo para ser estudado e não apenas praticado. Além do ensino de técnica e habilidade, devem ser considerados outros dois aspectos muito importantes quando esse processo acontece sob a ótica de uma didática comunicativa: a interação social e a linguagem.

A interação social

“acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender, mas que deve ser tematizada enquanto objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa.[...] Na Educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o ‘ser corporal’ do sujeito se torna linguagem, a linguagem do ‘se-movimentar’ enquanto diálogo com o mundo”. (Kunz, 2004, p. 37, grifo do autor).

O conhecimento técnico, cultural e social do Esporte só poderá ser compreendido pela interação social e pela linguagem. Reforça-se aqui, a necessidade do ensino do conteúdo esportivo não ser apenas prático. Deve-se problematizar o Esporte regularmente pensando no que ele realmente poderia ser e não no que ele é (Kunz, 2004).

Para o Coletivo de autores (1992), o Esporte como prática social que legitima temas da cultura corporal, se apresenta como um fenômeno complexo que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica; por isso, seu conteúdo deve ser

cuidadosamente examinado para ser tratado pedagogicamente na escola e não tornar-se Esporte na escola. Sabe-se que o Esporte se sujeita às condições da sociedade capitalista e tudo que é inerente a ela, por isso, verifica-se que as peculiaridades que o envolvam, reproduzem inevitavelmente as desigualdades sociais, podendo ser considerado forma de controle social.

Deve-se desmistificar o Esporte na escola, aceitá-lo como fenômeno social, questionar suas normas e adaptá-lo a realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria. É importante fornecer subsídios que permitam aos alunos a crítica ao fenômeno esportivo dentro dos contextos social, político, econômico e cultural e não apenas limitar o ensino dos Esportes aos gestos técnicos (Coletivo de Autores, 1992).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), o Esporte dentro da perspectiva crítico superadora é tratado pedagogicamente destacando os valores e significados inerentes ao contexto sócio-histórico, sem deixar de lado os elementos técnicos e táticos das modalidades. porém, não os coloca como únicos dentro dos conteúdos de aprendizagem. A proposta nessa abordagem de ensino é promover a transformação social.

Destaca-se que alguns fatores podem ser determinantes para essa restrição observada. Segundo González (2018), o espaço físico das escolas públicas do país, as experiências de vida dos professores e a formação superior voltada para uma concepção tradicional podem ser decisivos na hora da escolha dos conteúdos ministrados na escola.

Apesar da escolha do tema esporte para o estudo em questão, entende-se que a Educação Física escolar não se limita a essa temática. O esporte é um recorte daquilo que deve ser apresentado aos estudantes dentro das manifestações corporais. A cultura corporal de movimento, cultura de movimento ou cultura corporal compreende a organização dos conhecimentos da Educação Física entendidos como resultado da construção histórica da humanidade e constituídos de significado social. A Educação Física escolar

incorporou alguns desses conhecimentos dentro do universo das práticas corporais, são eles: os jogos e as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes e mais recentemente após a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as práticas corporais de aventura (Brasil, 2017).

De acordo com Bracht (2019) as manifestações da cultura corporal de movimento apresentam-se na vida das pessoas na contemporaneidade e não podem ser ignoradas pela escola uma vez que essa instituição é responsável em preparar as novas gerações para mover-se de forma autônoma e crítica no universo. O esporte deve ser apresentado aos estudantes de duas formas: levando-os a apropriar-se das técnicas esportivas de forma a praticá-las como lazer, bem como dos conhecimentos necessários para que desenvolvam uma visão crítica do esporte (Bracht, 2019).

Ao considerar o esporte uma das manifestações presentes na Educação Física escolar, observa-se a necessidade de apresentá-lo aos alunos de forma integral, dando a ele o tratamento pedagógico necessário que permita a inclusão de todos os participantes. Além do mais, garantir o acesso a esse componente da cultura, propicia aos alunos condições de conhecer, reproduzir e transformar esse fenômeno, formando cidadãos reflexivos, críticos e transformadores (Barroso, 2018).

Considera-se que “a Educação Física, como componente curricular, deve responder pelo caráter republicano da instituição a que se vincula, no modo de tratar os conteúdos que dizem respeito” (Gonzáles, 2018, p. 6). Desse modo, a Educação Física, deve cumprir com sua função educativa, oferecendo conteúdo de forma a englobar a diversidade das manifestações esportivas existentes e não se limitar apenas a algumas práticas, proporcionando assim, ao educando a apropriação de conhecimentos que o possibilitem fazer a leitura crítica do mundo.

Desse modo, salienta-se aqui a perspectiva de que a inserção de esportes não convencionais, são alternativas para as aulas de Educação Física. Acredita-se que a implementação desse conteúdo

esportivo variado enriqueça as aulas promovendo a inserção do aluno na cultura corporal do movimento, reforçando o compromisso da Educação Física enquanto componente curricular.

Considerações finais

O presente estudo não se limita a relatar dados empíricos, propõe também uma reflexão sobre a função social do esporte na escola. A análise desse conteúdo na Educação Física escolar evidencia a necessidade de superar a lógica tradicional centrada na reprodução de modalidades consagradas, competitivas e seletivas. O esporte na escola não deve reproduzir o esporte profissional, mas deve ser repensado como conteúdo que educa, forma cidadãos e valoriza o entendimento crítico, o diálogo e a cultura corporal.

Ao problematizar a possível hegemonia do esporte tradicional na escola, o estudo enxerga o esporte escolar como um campo educativo que deve integrar a diversidade cultural e corporal de modo inclusivo, crítico e reflexivo. É possível transformar as aulas de Educação Física em um ambiente que apresente conteúdos significativos, que dialoguem com identidades, interesses e expressões variadas dos estudantes, representando um passo na legitimação social e pedagógica da disciplina, que como defendemos, vai além do mero gesto técnico, do fazer acrítico; o que justifica a presença desse tão importante componente curricular na escola, pois, sendo assim, possibilita a compreensão de uma parcela da realidade, da mesma forma que os demais componentes.

A incorporação de práticas corporais distintas daquelas tradicionalmente abordadas no contexto escolar configura-se como uma estratégia para tensionar e superar o currículo hegemônico, historicamente centrado em poucas modalidades esportivas. Tais escolhas pedagógicas têm o potencial de ampliar o repertório motor dos estudantes, ao mesmo tempo que promove a inclusão, o desenvolvimento integral, estimula a criatividade e expressão e reconhece e valoriza a diversidade cultural no ambiente escolar.

Ao propor essa mudança de perspectiva, o estudo reafirma a importância do(a) professor(a) como sujeito ativo na mediação entre os conteúdos escolares e os interesses dos estudantes. Ressalta, ainda, a necessidade de formação docente – inicial e continuada – comprometida com uma Educação Física crítica, reflexiva e plural. Tal compromisso vai além das exigências curriculares, envolvendo também o interesse pessoal do professor em proporcionar experiências significativas que estimulem nos estudantes uma leitura reflexivo-analítica desse universo. Esse processo, potencialmente, contribui para uma compreensão mais crítica do meio social em que estão inseridos. Vale ressaltar que tais saberes não são simplesmente transmitidos aos estudantes, mas construídos a partir de vivências pedagógicas intencionais e contextualizadas.

A inserção de esportes não convencionais no ambiente escolar requer a capacidade do professor de recriá-los e ressignificá-los de acordo com a realidade educacional em que atua. Para isso, é fundamental o uso de diversas ferramentas pedagógicas que favoreçam a construção de aprendizagens significativas. Nesse processo, alguns recursos podem contribuir para tornar o ensino mais atrativo e dinâmico, como a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs), a realização de atividades fora do espaço físico da escola e a proposição de desafios que estimulem a curiosidade e o engajamento dos estudantes. Neste contexto, é fundamental investir na melhoria dos espaços destinados às atividades físicas, garantir a oferta de materiais diversificados em quantidade compatível com o número de estudantes, e dispor de uma infraestrutura que favoreça a ampliação das experiências corporais, tanto nos esportes como em outros conteúdos da Educação Física escolar. De igual modo, é essencial considerar políticas públicas que valorizem essa diversidade de práticas e reconheçam a importância do trabalho docente.

Logo, o esporte escolar deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser tratado como linguagem cultural, capaz de expressar identidades, promover aprendizagens significativas e contribuir

para a formação cidadã. Consequentemente, a Educação Física escolar se reafirma como espaço de reflexão, expressão e transformação social.

Referências

BARROS, P. M.; REIS, F. P. G. dos. Uma proposta de sistematização dos Esportes não convencionais para as aulas de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental: o caso do tênis. **Revista Digital**. Buenos Aires, v. 18, n. 186, nov/2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd186/proposta-dos-Esportes-ano-convencionais.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2018

BARROSO, A. L. R. **Inquietações no tratamento do Esporte na Educação Física Escolar**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, 2018. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138454/mod_resource/content/1/texto_para_impressao.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRACHT, V. Esporte na escola e Esporte de rendimento. **Movimento** – Ano VI, número 12, 14-24, jan/2000.

_____, V. **A Educação Física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Ed. Ijuí, 2019. 156p.

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum**: Educação é a Base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 20/02/2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

_____. S. C. Os conteúdos da Educação Física na Escola. In: Darido S. C.; Rangel, I. C. A. **Educação Física Escolar**: Implicações para a

prática pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan LTDA, 2015. p. 64-79.

DARIDO S. C.; NETO, L. S. A. O Contexto da Educação Física na Escola. In: Darido S. C.; Rangel, I. C. A. **Educação Física Escolar: Implicações para a prática pedagógica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan LTDA, 2015. p 1-24.

GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, 2018. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138450/mod_resource/content/3/texto_para_impressao.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____, F. J. et al. Sentidos e significados do ensino do Esporte na Educação Física escolar: deslocamentos históricos e proposições contemporâneas. In: **Legados do Esporte brasileiro**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2014 p.121-162.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da Educação Física Escolar I. **Cadernos de formação RBCE**. p.9-24, set. 2009.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. 6ª. ed. Unijuí: Ed. Unijuí, 2004. 160p.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. 264p.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. **Do “rola bola” à inovação pedagógica nas aulas de Educação Física: uma análise do cotidiano escolar público**. Vol.30. Curitiba: CRV, 2017. 220p.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

RANGEL-BETTI, Irene C. Do ponto de vista da prática cotidiana da Educação Física, quais as metodologias de ensino predominantes e seus referenciais teóricos subjacentes? **Motrivivência**,

Florianópolis, n. 13, p. 175–184, jan. 1999. Disponível em:
<https://doaj.org/article/a794daceca224e7abb9c934201e19a7c>.

Capítulo 7

Os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física de acordo com a teoria da autodeterminação

Cristian Santos Félix
Nair Correia Salgado de Azevedo

Introdução

A falta de motivação dos alunos em participar das aulas de Educação Física é um desafio enfrentado por muitos professores deste componente curricular, o que faz com que este problema seja de grande relevância, pois afeta negativamente a participação e o desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Durante nossa trajetória como professores de Educação Física escolar, sempre houve a preocupação com o desinteresse demonstrado por alguns alunos em relação às atividades propostas nas aulas. Essa situação tem sido fonte de angústia, pois acreditamos profundamente na importância deste componente curricular para o desenvolvimento pleno dos estudantes, especialmente no que diz respeito à consciência do próprio corpo, suas potencialidades e aos aspectos culturais e sociais associados às práticas corporais construídas historicamente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Educação Física é componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental no Brasil, e desempenha um papel muito importante no desenvolvimento integral dos alunos, oportunizando a realização de atividades físicas,

momentos de interação social e o aprimoramento das habilidades socioemocionais.

Partindo do que foi exposto até aqui, o objetivo desse estudo buscou analisar os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, à luz da Teoria da Autodeterminação (TAD), visando compreender como estes jogos podem influenciar na motivação intrínseca dos estudantes.

Para que esse objetivo fosse atingido, esse estudo utilizou uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, em que foi realizado um levantamento de dados por meio de questionário para coletar informações sobre a percepção dos alunos em relação à infraestrutura e atividades propostas na escola, e sobre como os alunos se sentem em relação a sua motivação em participar das aulas.

Por meio dos resultados obtidos por esta investigação, foi possível identificar a relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos e seu nível de motivação. A investigação buscou compreender também se a implementação de aulas com jogos cooperativos é capaz de melhorar o cenário e aumentar a motivação intrínseca dos alunos nas aulas.

Com base nos resultados obtidos do questionário inicial foi construída uma intervenção em 10 aulas de Educação Física, nas quais foram abordados temas de aspectos socioemocionais e os benefícios da participação mais efetiva dos alunos nessas aulas, enfatizando o impacto positivo que a participação ativa pode ter no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos alunos. Após estas aulas, novos questionários foram ministrados para que pudéssemos entender o papel da intervenção na percepção e entendimento dos alunos sobre os assuntos decorridos e o impacto em suas vidas.

Este estudo contribui para a compreensão de algumas causas da falta de motivação intrínseca dos alunos nas aulas de Educação Física e para o desenvolvimento de estratégias eficazes de engajamento. Os resultados fornecem subsídios para aprimorar a

infraestrutura escolar e implementar abordagens pedagógicas, como os jogos cooperativos, que possam aumentar a motivação e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Teoria da Autodeterminação (TAD) e a Educação Física escolar

Partindo desses pressupostos iniciais, é possível analisar o processo de motivação e/ou falta de motivação dos estudantes sob várias perspectivas, e esta pesquisa usou da abordagem da TAD para realizar essa discussão. Segundo Deci e Ryan (2000), a TAD defende que a motivação intrínseca dos seres humanos está relacionada à satisfação de três aspectos psicológicos, denominados de Necessidades Psicológicas Básicas (NPB): a autonomia, a competência e senso de pertencimento.

Nesta perspectiva compreende-se como autonomia, a forma com que o indivíduo se percebe como responsável pela realização de determinada atividade, já a competência está ligada ao nível de efetividade para se envolver e realizar esta atividade, por fim o senso de pertencimento é definido pelas conexões sociais que o indivíduo constrói ao realizar a atividade (Deci; Ryan, 2000).

Além disso a TAD define que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca, podendo ser classificada em níveis que passam pela desmotivação, que é a ausência total de motivação em realizar algo e permeia pelos estágios de “regulação externa”, “regulação introjetada”, “regulação identificada”, “regulação integrada”, e por último a “motivação intrínseca” que é quando o indivíduo participa de determinada atividade voluntariamente, sem a necessidade de recompensas ou punições extrínsecas (Deci; Ryan, 2000).

De acordo com Sun e Chen (2010) o professor tem a possibilidade de auxiliar o aluno na manutenção da TAD, em especial nas fases iniciais das atividades utilizando fatores como as regras da escola ou com a utilização de reforçadores de comportamento. Em outras palavras, o professor que consegue

identificar o nível de motivação dos seus alunos, pode obter maior êxito em motivá-los a participarem das aulas.

O problema da falta de motivação dos alunos em participar das aulas de Educação Física tem sido objeto de vários estudos tanto no cenário internacional, quanto no Brasil (Aniszewski; Henrique, 2023). O principal referencial teórico utilizado para estes estudos tem sido a TAD (Deci; Ryan, 2000), perspectiva que relaciona a motivação do indivíduo com as NPB. Nesta perspectiva a satisfação destes três aspectos está diretamente relacionada ao nível de motivação do indivíduo e ao desenvolvimento da sua saúde e bem-estar.

Em estudo realizado por Aniszewski e Henrique (2023) a relação entre o nível de motivação dos alunos em participar das aulas e os aspectos estabelecidos pela TAD semostraram, na dimensão da competência, os melhores desempenhos a respeito da motivação. Nesse caso, tais resultados foram obtidos com alunos do sexo masculino, o que se justifica pela adaptação das atividades, geralmente esportes coletivos (basquetebol, futebol, handebol e voleibol), às habilidades dos alunos.

Entre as meninas os autores observaram a relação direta entre o sentimento de falta de autonomia, por não participar diretamente da escolha das modalidades, e do sentimento de incompetência devido a competitividade exacerbada exercida por parte dos alunos durante a realização das atividades propostas, gerando assim a sua falta de motivação intrínseca (Aniszewski; Henrique, 2023).

No aspecto das relações sociais o estudo permite a percepção da interligação deste aspecto com os demais, pois a dificuldade de alguns alunos na realização das atividades, propiciam situações de *bullying* e até mesmo de violência psicológica entre os alunos (Aniszewski; Henrique, 2023).

Outro fator que agrava a questão das relações sociais durante as aulas de Educação Física é a competitividade exacerbada existente entre os alunos que, por vezes, resultam em atitudes excludentes - competitividade que, de acordo com Peachter (2013), é justificada pela questão cultural de que em algumas comunidades a

masculinidade dos indivíduos tem associação à sua competência nos esportes.

De acordo com a TAD, para que possa existir o aumento da motivação dos alunos em realizar as atividades de forma efetiva, há a necessidade de direcionar esta pesquisa para a perspectiva dos alunos e os objetivos estabelecidos para as aulas de Educação Física. Sendo assim, é importante verificar o direcionamento destas aulas para a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos, de modo que elas sejam contempladas satisfatoriamente, e tendo como o objetivo a participação efetiva dos alunos nas aulas, para que seja possível nos aproximarmos cada vez mais do desenvolvimento pleno dos objetivos propostos para aulas de Educação Física.

Sendo assim, um dos conteúdos da EFE é considerado bastante adequado para analisar questões relacionadas à percepção participativa dos alunos: os Jogos Cooperativos (JC), que surgem de forma mais efetiva nas aulas de Educação Física no Brasil no fim da década de 1980, com o aumento dos questionamentos a respeito da abordagem pedagógica tecnicista, marcada por aulas em que predominava o ensino dos esportes e a valorização do alto desempenho por parte dos alunos (Correia, 2007).

Com o crescimento de abordagens como a Crítico-emancipatória os JC surgem como uma alternativa para libertação do foco na competição, pois o interesse se volta para a participação do aluno nas atividades sem a pressão de ganhar ou perder, privilegiando a integração de todos e a eliminação de agressões implícitas ou explícitas provocadas pela competição em alguns jogos (Correia, 2007).

De acordo com Brotto (2002) o conceito de cooperação se diferencia da competição por se tratar de um processo em que os objetivos são comuns e benéficos a todos, enquanto na competição os objetivos são mutuamente exclusivos e benéficos somente para alguns. Pelas aulas de Educação Física podemos ensinar muito mais do que movimentos e habilidades que melhoram nosso desempenho nos jogos, pois ela permite a promoção do aperfeiçoamento de

habilidades humanas como a criatividade, autoestima, respeito e aceitação das diferenças.

Diante do exposto e da necessidade da mudança de paradigma apresentada pelo componente curricular Educação Física, os JC se apresentam como uma alternativa extremamente rica para redefinir os objetivos e as dinâmicas das aulas. Não há mais espaço para aulas de Educação Física que permitam a exclusão, direta ou indireta dos alunos e, sendo assim, os JC trazem possibilidades para que a Educação Física atue de forma contundente na dimensão atitudinal, permitindo aos estudantes a apropriação de valores imprescindíveis para a vida em sociedade (Prodócimo; Costa, 2011).

Compreender o histórico e o impacto dos JC nas aulas de Educação Física no Brasil é essencial para aprofundar a discussão sobre o ensino desse componente curricular. Esta pesquisa se dedicou a analisar os efeitos dos JC na motivação dos alunos, dentro do contexto da TAD. Por meio dessa investigação, buscou-se elucidar como os JC podem ser aplicados de maneira eficaz para estimular a motivação intrínseca dos alunos, consolidando assim a relevância desses jogos como uma ferramenta valiosa no cenário educacional contemporâneo.

Vale salientar que este estudo não tem a pretensão de demonizar os jogos competitivos ou o ensino de esportes nas aulas de Educação Física, mas sim de compreender e identificar as contribuições efetivas dos JCs, em especial para a dimensão atitudinal das aulas de Educação Física.

Metodologia

Essa pesquisa foi realizada em uma turma de 120 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública, em um município de pequeno porte (aproximadamente 30 mil habitantes) na região oeste do interior do Estado de São Paulo. Os critérios de inclusão foram: a) ser aluno/aluna da turma escolhida; b) estar matriculado/matriculada na disciplina de Educação Física no

Ensino Fundamental; c) estar autorizados/autorizadas pelos pais e/ou responsáveis a participar do estudo; d) concordar em participar voluntariamente da pesquisa realizada. Os critérios de exclusão foram: a) não ser aluno/aluna da turma escolhida; b) não estar matriculado/matriculada na disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental; c) não estar autorizados pelos pais e/ou responsáveis para participar do estudo; d) não querer participar do estudo.

A metodologia dessa pesquisa é caracterizada como do tipo quantitativa e qualitativa, seguidas das técnicas de coleta dos dados (Questionários e Intervenção) e dos preceitos éticos que essa pesquisa adotou. Também é preciso ressaltar que essa pesquisa usou de uma abordagem mista para o processo de investigação. Segundo Dal-Farra e Lopes (2014) as pesquisas de métodos mistos são aquelas que contemplam métodos perceptíveis nas pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo, como por exemplo o uso de questionários, as descrições, as análises estatísticas e textuais.

Sendo assim, foi utilizado um questionário inicial (Questionário 1 - disponível nos anexos) baseado em Kobal (1996) objetivando a identificação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física, composto de 3 questões fechadas, com 32 afirmações no total, sendo 16 referentes a motivação intrínseca e 16 referentes à motivação extrínseca. Cada afirmação foi respondida por uma escala *likert* com cinco níveis de resposta, onde 1 representa “discordo totalmente” e 5 representa “concordo totalmente”. Após a intervenção de 10 aulas um segundo questionário composto de 3 questões fechadas foi respondido pelos participantes da pesquisa, para que fosse possível compreender o efeito da intervenção nas necessidades psicológicas básicas dos alunos (autonomia, competência e senso de pertencimento) e conseqüentemente na sua motivação intrínseca em participar das aulas de educação física.

Já as intervenções ocorreram em um período de 10 aulas planejadas de acordo com os documentos norteadores, respeitando as competências, habilidades, unidades temáticas, objetos de conhecimento e os temas previstos para o período letivo. As aulas

foram preparadas de acordo com os documentos norteadores, mas privilegiando sempre que possível, o uso dos Jogos Cooperativos como metodologia de trabalho, visando a busca pelo desenvolvimento das habilidades previstas no planejamento anual.

Ao final da intervenção os alunos responderam a um terceiro questionário com 3 questões fechadas a respeito dos efeitos da intervenção na sua motivação intrínseca. Os alunos também tiveram a oportunidade de compartilhar suas opiniões sobre o impacto que a intervenção teve em sua motivação interna e nas suas necessidades psicológicas básicas.

Sobre os preceitos éticos dessa pesquisa, vale reforçar que essa pesquisa foi submetida ao CEP da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP para sua apreciação e aprovação ética *antes* de iniciar o processo de coleta dos dados (aprovado com o número do CAAE 76041123.2.0000.5402).

Resultados e discussão

Para a coleta de dados inicial, foi utilizado um questionário (Questionário 1) baseado em Kobal (1996) objetivando a identificação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física, composto de 3 questões fechadas, com 32 afirmações no total, sendo 16 referentes a motivação intrínseca e 16 referentes à motivação extrínseca, conforme detalhado abaixo.

Cada afirmação foi respondida através de uma escala *likert* com cinco níveis de resposta, onde 1 representa “discordo totalmente” e 5 representa “concordo totalmente”. A seguir, segue uma tabela para melhor ilustrar as perguntas realizadas aos participantes pelo Questionário 1. As perguntas de número 1 a 16 são referentes a motivação extrínseca, enquanto os números 17 a 32 são sobre a motivação intrínseca. A tabela a seguir auxiliará a visualização dos gráficos usados para a análise.

Tabela 1 - Afirmações dos questionários e sua numeração para análise

Número	Pergunta
1	Faz parte do currículo da escola.
2	Estou com meus amigos.
3	Meu rendimento é melhor do que com os dos meus colegas.
4	Preciso tirar boas notas.
5	Esqueço das outras aulas.
6	O professor e os meus colegas reconhecem minha atuação.
7	Sinto-me integrado ao grupo.
8	Minhas opiniões são aceitas.
9	Me saio melhor que meus colegas.
10	Não me sinto integrado ao grupo.
11	Não simpatizo com o professor.
12	O professor compara meu rendimento com o de outro.
13	Meus colegas zombam de minhas falhas.
14	Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros.
15	Tira nota ou conceito baixo.
16	Minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor.
17	Gosto de atividades físicas.
18	As aulas me dão prazer.
19	Gosto de aprender novas habilidades.
20	Acho importante aumentar meus conhecimentos sobre esportes e outros conteúdos
21	Sinto-me saudável com as aulas.
22	Aprendendo uma nova habilidade.
23	Dedico ao máximo à atividade.
24	Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula.
25	As atividades me dão prazer.
26	O que eu aprendo me faz querer praticar mais.
27	Movimento meu corpo.
28	Não consigo realizar bem as atividades.
29	Não sinto prazer na atividade proposta.
30	Quase não tenho oportunidade de jogar.
31	Exercito pouco o meu corpo.

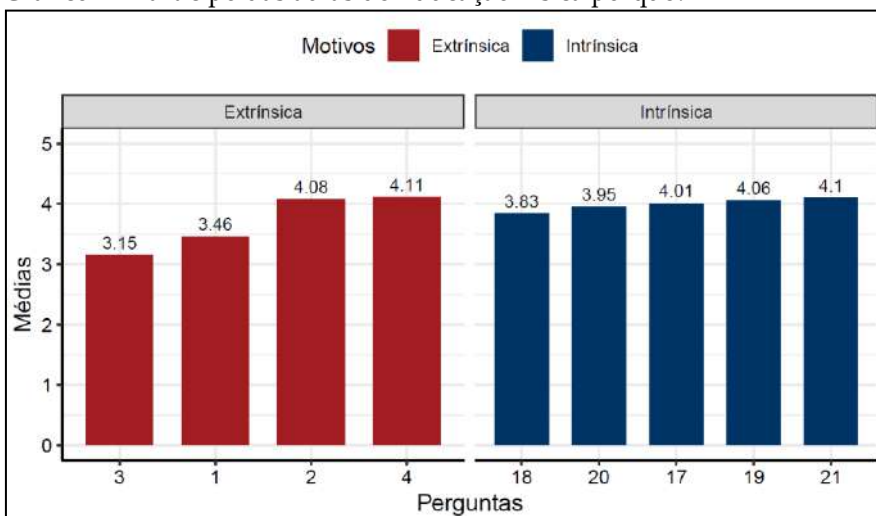
Número	Pergunta
32	Não há tempo para praticar tudo o que gostaria

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nas respostas do Questionário 1

O software utilizado para o desenvolvimento dessa análise foi o R-4.3.3, principal linguagem de programação para estatísticos e o RStudio Versão 023.12.1+402. Foram calculadas as médias das respostas coletadas para cada pergunta fechada e, a partir das análises, gerados gráficos que permitiram a comparação entre os índices de motivação intrínseca e extrínseca apresentados pelos alunos.

A análise das respostas do questionário, com base na TAD de Deci e Ryan (1985), permite compreender melhor as motivações intrínsecas e extrínsecas dos alunos nas aulas de Educação Física, além de oferecer pistas sobre as razões para a baixa participação em atividades práticas. A TAD identifica três necessidades psicológicas básicas que influenciam a motivação humana: autonomia, competência e relacionamento. Quando essas necessidades são atendidas, a motivação intrínseca é fortalecida, o que leva a um maior envolvimento e satisfação com a atividade.

Gráfico 1 - Participo das aulas de Educação Física porquê?



Fonte: elaborado pelo autor.

Durante a aplicação do questionário, alunos que não apresentam participação assídua nas aulas de Educação Física foram igualmente incentivados a responder ao questionário, com a proposta de reflexão sobre quais afirmações, dentro da escala oferecida, poderiam motivá-los a participar das atividades. Dessa forma, a coleta de dados buscou compreender os fatores que influenciam tanto os alunos engajados quanto aqueles que tendem a evitar a prática, permitindo uma visão mais abrangente dos elementos motivacionais presentes.

A análise das respostas apresentadas na primeira questão evidencia uma contradição significativa entre os altos índices de motivação intrínseca e a baixa participação nas aulas de Educação Física, mostrando que apesar de muitas aulas considerarem os benefícios e o prazer de participar das atividades, há fatores que podem estar inibindo sua participação eficaz.

É possível observar que a afirmação relacionada ao prazer nas atividades físicas obteve uma média relativamente alta (4,01), demonstrando que, em geral, os alunos apreciam as atividades físicas. Da mesma forma, o desejo de aprender novas habilidades também apresentou uma média elevada (4,06), o que reforça a ideia de que os estudantes estão abertos a adquirir novos conhecimentos e desenvolver suas competências físicas. Além disso, a afirmação relacionada à sensação de saúde ("sinto-me saudável com as aulas") também obteve uma média elevada (4,01), demonstrando que os alunos percebem um benefício direto em termos de bem-estar físico ao participar das aulas.

No entanto, mesmo com essa alta motivação intrínseca, que está associada a fatores internos como o prazer e a busca por habilidades, há um contraste com a efetiva participação dos alunos. Essa contradição pode ser explicada pela presença de elementos extrínsecos que, embora não tenham médias tão baixas, como a percepção de que as aulas fazem parte do currículo escolar (3,46), que pode sugerir falta de autonomia por parte dos alunos em realizar a atividade proposta, ou a comparação com o rendimento

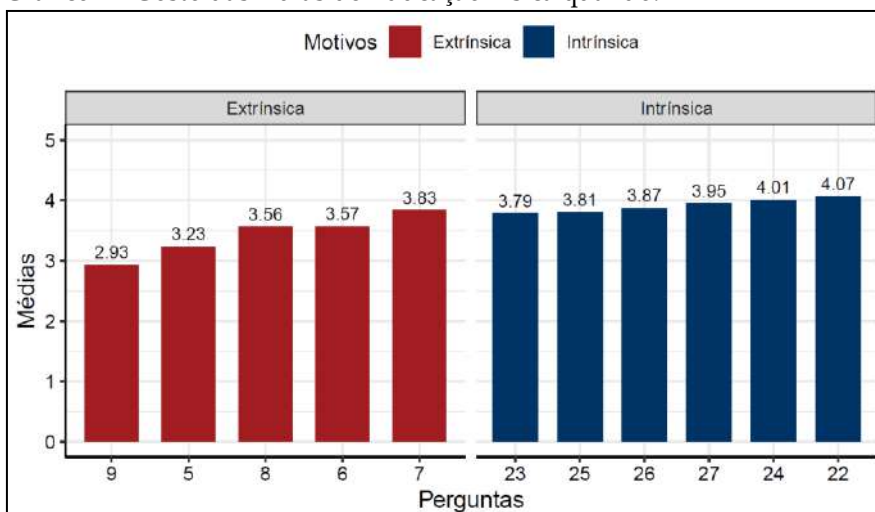
dos colegas (3,15), pode estar criando um ambiente que desestimule alguns estudantes.

Quando os alunos percebem que seu desempenho pode ser comparado ao dos outros ou quando há uma ênfase na necessidade de boas notas (4,11), isso pode gerar ansiedade ou medo de fracasso, fatores que diminuem a participação ativa, mesmo nos alunos que demonstram motivação intrínseca. Além disso, o fato de os alunos se sentirem bem ao estar com amigos (4,08) também sugere que o ambiente social é um fator relevante para a participação. Contudo, o simples fato de estar em um grupo de amigos não parece ser suficiente para que todos participem ativamente das atividades. Isso pode indicar que, apesar de você se sentir confortável em um ambiente social, fatores como a comparação de desempenho e a pressão por resultados podem sobrepor a vontade de se envolver fisicamente.

A discrepância entre as altas médias nas respostas relacionada à motivação intrínseca e a baixa participação nas aulas pode ser atribuída também a questões relacionadas à estrutura das aulas de Educação Física. Se o ambiente for competitivo ou houver pouca autonomia e espaço para os alunos tomarem decisões sobre como participar, isso pode prejudicar a motivação dos estudantes. De acordo com a TAD, a falta de suporte à autonomia pode inibir a motivação intrínseca, e isso pode ser um fator relevante a ser considerado nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, mesmo com indicadores de motivação intrínseca relativamente altos, fatores contextuais e sociais podem atuar com um papel significativo em relação à baixa participação dos alunos. Esse contraste entre a percepção positiva das aulas e a participação efetiva reforça a importância de criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e menos competitivo o que pode ser observado pelos dados contidos no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Gosto das Aulas de Educação Física quando:



Fonte: Elaborado pelo autor

A análise das respostas da segunda questão, *"Eu gosto das aulas de Educação Física quando:"*, revela novamente um contraste entre altos índices de motivação intrínseca e a baixa participação efetiva dos alunos durante as aulas, semelhante ao que foi apresentado na primeira questão. Em ambos, os alunos demonstram altas médias para afirmações relacionadas à motivação intrínseca e os benefícios das atividades físicas, como aprender novas habilidades (4,07) e compreendem os benefícios das atividades (4,01), mas apresentam uma baixa participação prática, proporcionando uma desconexão entre a motivação percebida cada execução.

Ao traçar paralelos entre as duas análises, observe-se que as respostas denotam que os alunos afirmam que as atividades proporcionam prazer ("as aulas me dão prazer" 3,81 e "sinto-me saudável com as aulas" 4,01) e valorizam o aprendizado envolvido, como visto em "gosto de aprender novas habilidades" (4,06) na questão anterior. Contudo, aspectos relacionados ao ambiente social e à dinâmica do grupo, como o sentimento de integração (3,83) e o reconhecimento social (3,57), aparentam não estar sendo contemplados durante as aulas, pois as respostas demonstram que

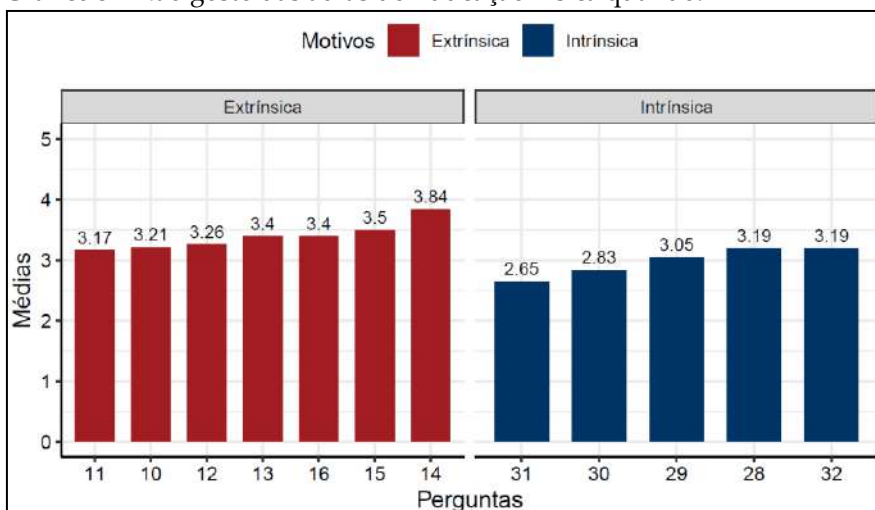
estes fatores são de grande importância para que eles gostem das aulas de Educação Física. Estas respostas demonstram que o ambiente vivenciado durante as aulas, em especial ao que diz respeito ao relacionamento e o senso de pertencimento dos alunos ao grupo social, necessita de adaptações para que possa se tornar mais inclusivo e acolhedor.

Além disso, a baixa média para "saio-me melhor que meus colegas" (2,93) reforça a ideia de que a competição não é um fator central de motivação, como também observado na primeira questão com a afirmação "meu rendimento é melhor que o de meus colegas" (3,15). Essa ausência de foco na competição indica que os alunos preferem um ambiente mais colaborativo e menos voltado à comparação de desempenho e fatores como a falta de integração social ou o reconhecimento podem estar funcionando como barreiras, impedindo que os alunos participem de forma mais ativa, mesmo quando se identificam com os aspectos positivos das aulas.

Para promover uma participação mais engajada, é necessário trabalhar para melhorar o senso de pertencimento e fortalecer as relações interpessoais, conforme indicado pela TAD, que destaca a importância da satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento para transformar a motivação intrínseca em engajamento eficaz.

No gráfico a seguir, serão demonstradas as respostas em relação a quais momentos os participantes dessa pesquisa passam a não gostar das aulas de Educação Física.

Gráfico 3 - Não gosto das aulas de Educação Física quando:



Fonte: Elaborado pelo autor

A análise das respostas da terceira questão, "Não gosto das aulas de Educação Física quando:", revela fatores importantes que afetam a baixa participação das aulas, especialmente nas atividades físicas, apesar de terem apresentado altos índices de motivação intrínseca nas questões acima. O contraste entre a motivação positiva revelada na questão "Participo das aulas de Educação Física porque:" e "Eu gosto das aulas de Educação Física quando:" e os fatores que desencorajam a participação ativa destacam barreiras que precisam ser superadas para envolver os alunos de forma mais eficaz.

Os alunos demonstraram descontentamento quando não realizaram bem as atividades (3,19), o que aponta para uma relação direta entre a competência percebida e a participação nas aulas, além disso o baixo desempenho pode acarretar situações de comparação e episódios de comentários desagradáveis por parte dos outros alunos, afetando diretamente o senso de pertencimento ao grupo.

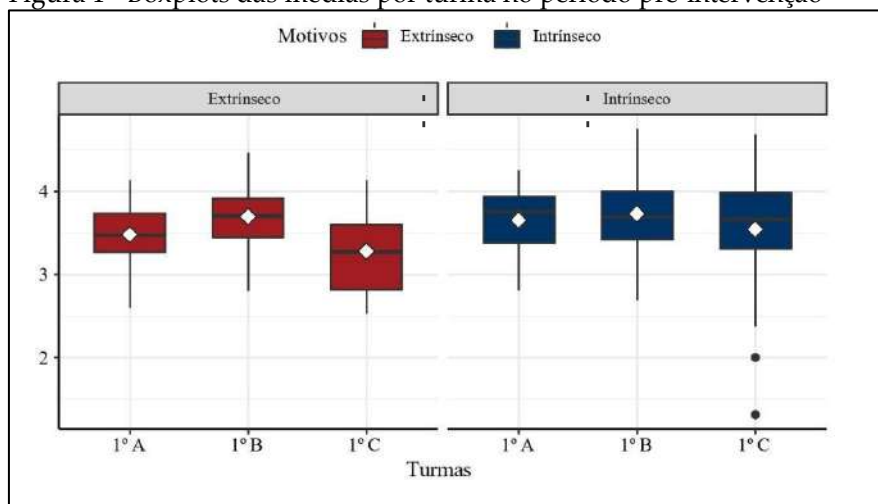
Esse resultado sugere que, embora os alunos tenham uma motivação intrínseca alta para aprender novas habilidades (4,07) e para se dedicarem às atividades (3,79), a percepção de fracasso ou dificuldade na realização das tarefas pode levar à desmotivação. Isso

é consistente com a TAD, que destaca a importância da competência, e o senso de pertencimento, como necessidades psicológicas básicas para manter ou aumentar a motivação intrínseca. Quando essas competências não são atendidas, os alunos tendem a diminuir ou até mesmo o interesse.

Análise da variação entre motivação extrínseca e intrínseca, por turma

Esta análise tem como objetivo analisar e compreender a distribuição das motivações intrínsecas e extrínsecas por turma no período de pré intervenção. Para realizar este estudo, utiliza-se as variáveis Motivos Extrínsecos e Motivos Intrínsecos, ambas classificadas como variáveis quantitativas discretas e a variável Turma classificada como qualitativa nominal.

Figura 1 - Boxplots das médias por turma no período pré-intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 1 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos intrínsecos” por turma no período de pré-intervenção

Turma 1º A		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Media	3,48	3,65
Desvio Padrão	0,38	0,37
Mínimo	2,60	2,81
1º Quartil	3,27	3,37
Mediana	3,47	3,75
3º Quartil	3,73	3,94
Máximo	4,13	4,25
Turma 1º B		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Media	3,69	3,73
Desvio Padrão	0,42	0,52
Mínimo	2,80	2,69
1º Quartil	3,45	3,42
Mediana	3,70	3,68
3º Quartil	3,92	4,00
Máximo	4,47	4,75
Turma 1º C		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Media	3,28	3,54
Desvio Padrão	0,47	0,76
Mínimo	2,53	1,31
1º Quartil	2,82	3,31
Mediana	3,27	3,66
3º Quartil	3,60	3,98
Máximo	4,13	4,69

Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas das turmas 1º A, 1º B e 1º C para os motivos extrínsecos estão relativamente próximas. Conforme ilustrado na Figura 2, a turma 1º B apresenta uma média ligeiramente superior às demais, como também é corroborado pelos valores do quadro

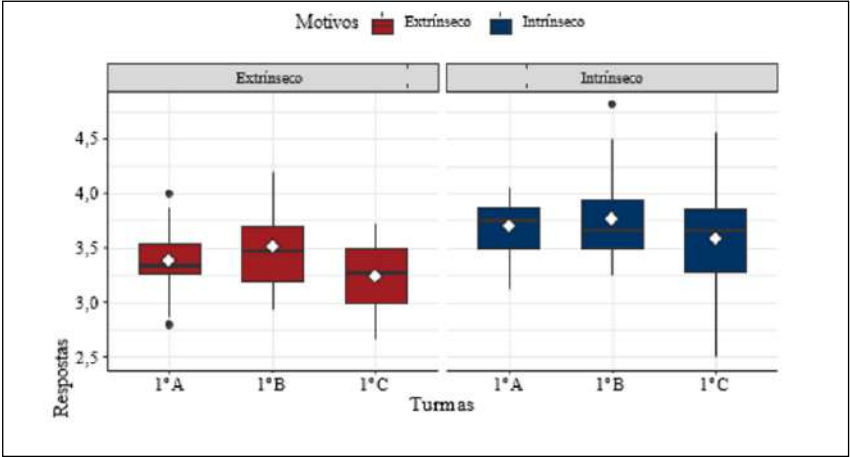
resumo. A média para os motivos extrínsecos na turma 1º B (3,69) é relativamente maior do que a média das turmas 1º A (3,4768) e 1º C (3,27). A dispersão das respostas também é semelhante entre as turmas, mas os valores do desvio padrão indicam que a turma 1º C apresenta uma variabilidade ligeiramente maior (0,47, comparado a 0,37 e 0,42 nas demais).

No caso dos motivos intrínsecos, as respostas das turmas 1º A, 1º B e 1º C são bastante semelhantes, tanto em termos de média quanto de dispersão. O Quadro 3 mostra que as médias variam entre 3,54 (turma 1º C) a 3,73 (turma 1º B). No entanto, observa-se que a dispersão é maior na turma 1º C, conforme indicado pelo maior desvio padrão (0,76) e reforçado pela presença de pelo menos um outlier no boxplot.

Ao comparar os motivos extrínsecos e intrínsecos, observa-se na Figura 1, os valores do quadro resumo confirmam que, em média, as respostas para os motivos extrínsecos são ligeiramente mais altas do que para os motivos intrínsecos em todas as turmas, mas a diferença não é acentuada.

Como o intuito de examinar e entender a distribuição das motivações internas e externas por turma durante o período após a intervenção. Para a condução da análise, são utilizadas as variáveis motivos Extrínsecos e Intrínsecos, ambas categorizadas como variáveis quantitativas discretas, além da variável Turma, classificada como qualitativa nominal.

Figura 2 - Boxplots das médias por turma no período pós-intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos” por turma no período de Pós-intervenção

Turma 1º A		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Media	3,38	3,70
Desvio Padrão	0,26	0,27
Mínimo	2,80	3,12
1º Quartil	3,27	3,50
Mediana	3,33	3,75
3º Quartil	3,53	3,87
Máximo	4,00	4,06
Turma 1º B		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Media	3,51	3,76
Desvio Padrão	0,35	0,36
Mínimo	2,93	3,25
1º Quartil	3,20	3,50
Mediana	3,47	3,66
3º Quartil	3,70	3,94
Máximo	4,20	4,81
Turma 1º C		

Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Media	3,23	3,58
Desvio Padrão	0,30	0,53
Mínimo	2,67	2,50
1º Quartil	3,00	3,28
Mediana	3,27	3,66
3º Quartil	3,50	3,86
Máximo	3,73	4,56

Fonte: Elaborado pelo autor

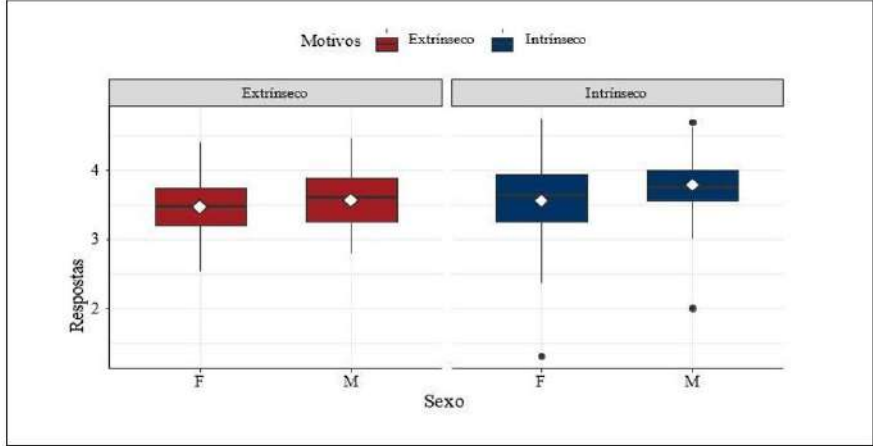
As respostas relacionadas às motivações extrínsecas para as turmas variam, em média, entre 3,2 (1º C) e 3,5 (1º B), com valores mínimos e máximos oscilando entre 2,3 e 4,5, como destacado no Quadro 2. A turma 1º A apresenta a menor dispersão relativa, com um desvio padrão de 0,26, enquanto a turma 1º B exibe maior dispersão, com desvio padrão de 0,35. Nota-se da 2 que a mediana das turmas 1º A e 1º B é superior à da turma 1º C, sugerindo que os alunos do 1º C, de forma geral, percebem menos motivação extrínseca.

Quanto às motivações intrínsecas, os dados indicam maior variabilidade nas respostas, com os desvios padrões variando de 0,27 (1º A) a 0,53 (1º C). A turma 1º B apresentou a maior média (3,58). Por outro lado, a mediana das motivações intrínsecas para todas as turmas é consistentemente superior à das motivações extrínsecas, indicando que os alunos, em geral, tendem a ser mais intrinsecamente motivados.

Análise da variação da Motivação Intrínseca e Extrínseca por sexo

O objetivo desta análise é examinar e compreender como se distribuem as motivações internas e externas de acordo com o sexo durante o período anterior à intervenção. Para a realização do estudo, são consideradas as variáveis motivos Extrínsecos e Intrínsecos, ambas categorizadas como variáveis quantitativas discretas, além da variável Sexo, classificada como qualitativa nominal.

Figura 3 - Bosplots das médias por Sexo no período de Pré-intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos” por Sexo no período de Pré-intervenção

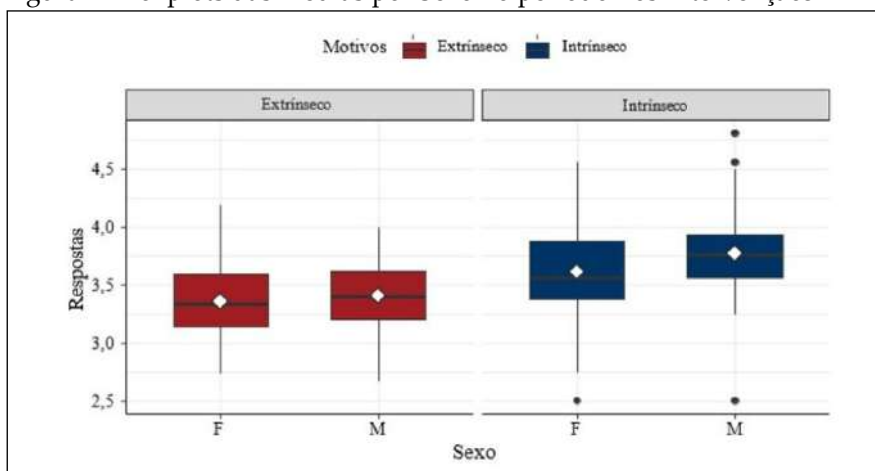
Feminino (F)		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Media	3,46	3,55
Desvio Padrão	0,47	0,59
Mínimo	2,53	1,31
1º Quartil	3,20	3,25
Mediana	3,47	3,62
3º Quartil	3,73	3,94
Máximo	4,40	4,75
Masculino (M)		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Media	3,56	3,78
Desvio Padrão	0,43	0,49
Mínimo	2,80	2,00
1º Quartil	3,25	3,56
Mediana	3,60	3,75
3º Quartil	3,88	4,00
Máximo	4,47	4,69

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme observado na Figura 3 e no Quadro 3, as médias das respostas relacionadas às motivações extrínsecas e intrínsecas são bastante próximas entre os sexos feminino e masculino. No caso das motivações extrínsecas, as médias foram de 3,46 (F) e 3,56 (M), enquanto para as motivações intrínsecas foram de 3,55 (F) e 3,78 (M). Isso indica uma leve tendência de valores médios mais elevados no grupo masculino, embora as diferenças não sejam expressivas.

Observa-se que, para as motivações intrínsecas, o desvio padrão no grupo feminino (0,59) foi maior que no masculino (0,43), sugerindo maior variabilidade das respostas entre as mulheres. Além disso, em ambos os sexos, foram registrados valores atípicos (outliers), o que também reforça a dispersão nas respostas. O propósito desta investigação é examinar e compreender a distribuição das motivações intrínsecas e extrínsecas de acordo com o gênero no período pós-intervenção. Para a realização deste estudo, são consideradas as variáveis Motivações Extrínsecas e Motivações Intrínsecas, ambas categorizadas como variáveis quantitativas discretas, e a variável Sexo, classificada como qualitativa nominal.

Figura 4 - Boxplots das médias por Sexo no período Pós-intervenção³



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos” por Sexo no período de Pós-intervenção

Feminino (F)		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Media	3,36	3,61
Desvio Padrão	0,34	0,41
Mínimo	2,73	2,50
1º Quartil	3,13	3,37
Mediana	3,33	3,56
3º Quartil	3,60	3,87
Máximo	4,20	4,56
Masculino (M)		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Media	3,40	3,77
Desvio Padrão	0,31	0,39
Mínimo	2,67	2,50
1º Quartil	3,20	3,56
Mediana	3,40	3,75
3º Quartil	3,62	3,94
Máximo	4,00	4,81

Fonte: Elaborado pelo autor

Na Figura 4 e no Quadro 4 observa-se que as médias e medianas para os motivos extrínsecos são bastante próximas entre os sexos, com valores médios de 3,36 para o grupo feminino e 3,40 para o masculino. As medianas são igualmente semelhantes, ambas em torno de 3,33 e 3,40, respectivamente. A dispersão em ambos os grupos, avaliada pelo desvio padrão (0,34 para o grupo feminino e 0,31 para o masculino), é baixa, indicando pouca variação nas respostas.

Para os motivos intrínsecos, verifica-se que as médias são mais elevadas, com 3,61 para o grupo feminino e 3,77 para o masculino. As medianas, por sua vez, também são altas, ficando em 3,56 para ambos os sexos. No grupo feminino, o desvio padrão é ligeiramente maior (0,41) em comparação ao masculino (0,39), indicando maior

dispersão nas respostas das mulheres. Essa variação também é evidenciada pelos valores do intervalo interquartil (3,37 a 3,87 no grupo feminino e 3,56 a 3,94 no masculino), que são mais amplos no grupo feminino. Assim, enquanto os homens apresentam maior concentração das respostas, as mulheres demonstram maior diversidade nas respostas para os motivos intrínsecos.

O Senso de pertencimento é evidenciado de forma mais direta quando analisamos as médias relacionadas à falta de integração ao grupo (3,21). Embora a motivação intrínseca para se sentirem integrados seja relativamente alta (3,83), como observado na questão "Eu gosto das aulas de Educação Física quando: sinto-me integrado ao grupo", a falta de pertencimento pode ser um impedimento significativo, ou seja ambas as questões apontam para a relevância do senso de pertencimento em relação a participação dos alunos nas aulas.

A TAD também destaca o senso de pertencimento como um elemento central da motivação, e quando os alunos se sentem excluídos ou zombados por colegas (3,4), isso mina sua vontade de participar, como mostra a alta pontuação de desagrado com relação à zombaria e atitudes competitivas excessivas dos colegas (3,84).

A falta de oportunidade para jogar (2,83) e a percepção de que o professor compara níveis de rendimento dos alunos com o de seus colegas (3,26) também são fatores desmotivadores. A sensação de ser excluído ou de não ter chances de participar de forma significativa nas atividades prejudica a motivação dos alunos, o que é refletido pela baixa pontuação para a afirmação "não sinto prazer na atividade proposta" (3,05). Isso ratifica as informações encontradas nas respostas anteriores, que indicam que os alunos gostam das aulas quando têm a oportunidade de aprender novas habilidades (4,07) e se movimentar (3,95).

Por fim, os fatores extrínsecos, como "não simpatizo com o professor" (3,17) e "tiro nota ou conceito baixo" (3,5), indicam que as pressões externas e a dinâmica de avaliação podem gerar ansiedade e desmotivação. A motivação extrínseca, conforme a TAD, tem menos impacto positivo quando comparada à motivação intrínseca,

e, neste caso, o foco em resultados e comparações com os outros cria um ambiente onde a autonomia e a competência não são suficientemente promovidas.

Em suma, a análise demonstra que, embora os alunos apresentem um alto índice de motivação intrínseca, como mostrado nas questões anteriores, fatores relacionados à percepção de competência, integração social e dinâmica de comparação com os colegas influenciam níveis de participação nas aulas. A falta de um ambiente inclusivo, onde a cooperação seja valorizada em detrimento da competição, e a ausência de apoio do professor em incentivos e consideração aos alunos, são barreiras sérias que precisam ser superadas para reverter o cenário de baixa participação nas aulas de Educação Física.

Já a intervenção foi composta por 10 aulas, distribuídas em 5 blocos, sendo cada um deles contendo duas aulas consecutivas de 45 minutos. Em cada bloco, foi introduzido e desenvolvido um jogo cooperativo com os alunos, sendo dado a eles a liberdade de escolher participar ou não, com o intuito de fortalecer a Necessidade Psicológica Básica da autonomia, conforme preconizado pela TAD. Essa abordagem visa proporcionar aos alunos uma experiência mais inclusiva e menos focada em pressões externas ou na competição, incentivando sua participação de maneira autônoma.

Os critérios para a escolha dos jogos incluíam a necessidade de que o sucesso do jogo dependesse da cooperação entre todos os participantes, minimizando qualquer oportunidade para o individualismo. Além disso, os jogos foram selecionados de forma a apresentar baixa dificuldade de execução, garantindo que qualquer aluno que optasse por participar pudesse desempenhar as tarefas sem grandes desafios, promovendo uma sensação de competência.

Durante a aplicação das atividades, o professor desempenhou um papel ativo, intervindo de forma positiva ao longo de todo o processo. A cada movimento executado pelos alunos, o professor elogia tanto o desempenho individual quanto o coletivo do grupo, reforçando comportamentos colaborativos e celebrando os esforços

realizados. O objetivo desta intervenção foi, acima de tudo, fortalecer a autoestima dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais encorajador.

Além disso, o professor intensificou a interação entre os alunos, orientando-os a oferecer incentivos e orientações construtivas aos companheiros, em vez de adotarem uma postura de crítica, insultos ou reclamações. Essa abordagem visa criar um clima de respeito mútuo e cooperação, contribuindo para o fortalecimento do senso de pertencimento dos alunos às suas respectivas equipes. Ao focar no apoio mútuo, o objetivo foi cultivar um ambiente em que os alunos se sintam valorizados e parte integrante do grupo, promovendo uma experiência coletiva mais enriquecedoras e inclusivas.

Ao final de cada atividade, os alunos foram convidados a refletir sobre sua participação e questionados sobre o que poderiam fazer para contribuir de forma mais eficaz com o grupo. Esse momento de reflexão foi fundamental para que os alunos pudessem avaliar suas atitudes e comportamentos durante o jogo, percebendo como poderiam melhorar sua cooperação e engajamento nas atividades futuras.

Considerações finais

Foi possível concluir que os jogos cooperativos trabalham de forma relevante para o aumento da motivação intrínseca, sendo capaz de atuar positivamente nas propostas da Educação Física escolar, causando o senso de pertencimento social entre os alunos, influenciando de forma significativa para o aumento do interesse dos estudantes nessa disciplina. Já em relação à TAD, conclui-se que quando as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) são atendidas, a motivação intrínseca ocasiona um maior envolvimento e satisfação com a atividade proposta. Sendo assim, são vários os fatores que influenciam os alunos - motivados ou não - e que permitem uma visão mais abrangente dos elementos motivacionais presentes.

Vale ressaltar que, apesar de muitos alunos reconhecerem os conteúdos da Educação Física como importantes para suas vidas dentro e fora da escola (como os benefícios das atividades físicas, por exemplo) e se sintam motivados por razões intrínsecas, o resultado da coleta dos dados apontaram para a existência de uma lacuna entre essa a motivação apresentada nas respostas e a participação prática nas aulas. Fatores como a falta de integração social ou o reconhecimento podem estar funcionando como barreiras, impedindo que os alunos participem de forma mais ativa, mesmo quando se identificam com os aspectos positivos das aulas.

Por fim, é reconhecida a necessidade em promover uma participação mais engajada, sendo necessário aprimorar as relações interpessoais, conforme indicado pela Teoria da Autodeterminação, que destaca a importância da satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento para transformar a motivação intrínseca em engajamento eficaz.

Referências

ANISZEWSKI, E.; HENRIQUE, J. Relação entre a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais e o desinteresse pelas aulas de educação física no ensino fundamental. **Educação em Revista**, v. 39, p. 368-354, 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: O jogo e o esporte como exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2014.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, v. 11, n 4, p. 227-268, 2000.

KOBAL, M. C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, 1996.

PAECHTER C. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed; 2009.

PRODÓCIMO, E.; COSTA, R. R. Trabalhando relações afetivas através dos Jogos Cooperativos. In: **II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral**, 2011.Campinas, UNICAMP/FE, v. 2, 2011.

SUN H; CHEN A. A pedagogical understanding of the self determination theory in physical education. **Quest**, v. 62, p. 364-384, 2010.

Capítulo 8

Dos jogos populares nas aulas de Educação Física escolar: currículo e os caminhos da prática pedagógica

Thaís do Val Bueno
Luiz Rogério Romero

Introdução

O jogo ao longo da história esteve presente na vida das pessoas, nas diversas culturas, classes sociais e épocas, sendo muito mais que uma prática de lazer. Ele reflete valores, tradições, e sentidos culturais, manifestando-se de forma diversa conforme os contextos sociais que estão inseridos.

Huizinga (2001), enfatiza que o jogo é um fenômeno cultural que, além de proporcionar prazer, é carregado de simbolismo e significados próprios. No contexto dos jogos populares, essa dimensão cultural torna-se mais evidente, pois essas manifestações lúdicas se ancoram nas tradições e experiências acumuladas por gerações.

Esses jogos são parte do patrimônio cultural imaterial, pois expressam valores e saberes que foram acumulados ao longo do tempo e que continuam a ser transmitidos de geração em geração (Friedmann, 1996).

No Brasil, os jogos populares carregam a diversidade cultural¹ do país, com contribuições de indígenas, africanos e europeus. A miscigenação contribui para a formação de uma rica tradição lúdica. Kishimoto (2014) destaca que jogos como amarelinha, pião, ciranda,

¹ Diversidade cultural está ligada aos conceitos de pluralidade heterogeneidade e variedades existentes na nossa sociedade (Santos; Silva, p.4).

entre outros, fazem parte da memória de muitas gerações e continuam a ser praticados ainda que sofram adaptações, transformação.

No entanto, com o avanço tecnológico e urbano, muitos desses jogos populares estão sendo substituídos por outras formas de entretenimento, como os videogames, computadores, celulares, o que resulta em um risco de desaparecer muitas práticas culturais. Feitosa *et al.* (2017) explicam que a supervalorização da modernização do brincar impacta negativamente o espaço destinado às brincadeiras populares, o que acaba enfraquecendo a manutenção dessa cultura lúdica. Segundo os autores, essa cultura pode estar se perdendo ao longo do tempo devido à priorização de formas de brincadeiras mais modernas.

Bernardes (2008) menciona que a perda de espaços públicos para brincar aliada a influência das tecnologias digitais, tem contribuído para o declínio das brincadeiras e jogo populares. Brougère (2010, p.53) sobre a influência da mídia quanto à brincadeira e aos brinquedos da criança argumenta:

É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda as crianças, absorveu a mídia e, de modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura das crianças, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente sua cultura lúdica.

Assim, a escola, nesse cenário, emerge como um espaço crucial para a preservação e transmissão dos jogos tradicionais. Ao inserir os jogos populares no currículo, especialmente nas aulas de Educação Física, é possível não apenas garantir a continuidade dessa manifestação cultural, mas também proporcionar aos alunos uma vivência rica em significados culturais, compreendendo o seu valor histórico e sociocultural, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo aprendizagens cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Quando inseridos de maneira planejada e intencional, os jogos possibilitam vivências que dialogam com o

patrimônio cultural, às experiências do cotidiano dos alunos e à formação de valores.

O jogo passou a integrar os currículos escolares como uma prática da cultura corporal após o movimento renovador² da década de 1980, que provocou mudanças significativas na Educação Física escolar. Esse movimento ampliou o foco, que antes valorizava apenas o esporte e o saber fazer, para uma compreensão mais ampla do corpo e suas práticas como construções culturais. Assim, os alunos foram inseridos em diversas práticas da cultura corporal de movimento.

Porém, foi a partir dos documentos legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e efetivamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual, a Educação Física é tratada na escola na perspectiva da cultura corporal de movimento, que aborda e tematiza várias práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significados sociais, que o jogo passou a ser tematizado enquanto um conteúdo curricular e não sendo utilizado como um recurso, meio, para atingir determinadas aprendizagens. (Brasil, 2017).

Assim, o jogo popular enquanto conteúdo, deve ser visto como uma prática cultural e social a ser estudado e vivenciado pelo pelos alunos, proporcionando reflexões sobre suas origens, significados e impactos na sua formação.

Dessa forma, o objetivo deste ensaio foi apresentar o contexto histórico dos jogos populares nas aulas de Educação Física Escolar, suas características, tradições e inserção curriculares, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, oferecer análises e descrições que possam fortalecer o exercício profissional docente na abordagem dos jogos populares como conteúdo.

² O Movimento Renovador corresponde ao período da década de 1980, caracterizado pela produção de conhecimentos e pelo intenso questionamento das atividades voltadas à aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica. Nesse contexto, a Educação Física passou a assimilar e participar dos debates em torno das teorias críticas da educação, buscando garantir à Educação Física Escolar o reconhecimento como uma disciplina escolar (Machado; Bracht, 2016).

Contexto histórico dos jogos populares

Os jogos tradicionais infantis estão inseridos na cultura folclórica, sendo oposta à cultura escrita, formal e oficial, estando entrelaçado nas produções espirituais acumuladas pelo povo através de um longo período, no qual, sofrem mudanças durante o processo criativo coletivo e anônimo (Friedmann, 1996).

Segundo Kishimoto (2014) é preciso explorar as raízes folclóricas para entender a origem e o significado dos jogos tradicionais infantis, vistos que essas raízes são responsáveis por seu surgimento, pois como um elemento da cultura folclórica, os jogos tradicionais infantis possuem características de tradicionalidade, anonimato, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. “Apesar de momentos e espaços diferentes, a estrutura das regras é extremadamente semelhante. Conservação, mudança e universalidade são as palavras-chave para compreensão desses jogos” (Pontes e Magalhães, 2003, p.117).

Para Parlebas (2001) apud Marin; Ribas (2013), os jogos tradicionais dispõem de algumas características: é relacionado à tradição de uma cultura específica, abrangendo aspectos como tempo livre, religião, colheitas, estações do ano, ambientes urbanos, elementos típicos de determinado grupo. É regido por um conjunto de regras flexíveis que permitem diversas variações, de acordo com os interesses dos participantes. Não depende de entidades oficiais, pois as atividades acontecem e são organizadas local ou regionalmente por um grupo social, conforme suas necessidades e interesses. Está à margem dos processos socioeconômicos, acontecendo independentemente deles, ao contrário dos esportes, que estão intimamente ligados aos processos de produção e consumo.

Assim, a dificuldade em conhecer a origem dos jogos populares está intrinsecamente ligada às suas características fundamentais, pois são jogos de construção coletiva, sendo transmitidos de uma geração para outra, de maneira expressiva, seja verbalmente ou por

meio de gestos, resulta a ausência de registros formais e documentação oficial (Friedmann, 1996).

Não se conhece a origem exata desses jogos, pois seus criadores são anônimos. Sabe-se que tem suas raízes nos fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos, os quais são provenientes de práticas abandonadas pelos adultos, sendo possível encontrar evidências de sua presença em determinados períodos históricos. Os jogos tradicionais infantis na cultura brasileira resultam da mistura de influências dos brancos, negros e indígenas. Devido à ampla miscigenação, é difícil identificar as contribuições específicas de cada grupo nos jogos tradicionais infantis encontrados no Brasil (Kishimoto, 2014).

A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil (Kishimoto, 2014, p.13).

Corroborando, Altman (2000) examina como a miscigenação entre indígenas, brancos e negros influenciou as brincadeiras infantis no Brasil, destacando que muitas dessas atividades foram influenciadas pelos imigrantes (brancos). Desde o século XIX, com a chegada de diversos grupos de imigrantes ao território brasileiro, brincadeiras como cantigas de roda, adivinhas e formas de escolha passaram a integrar o universo lúdico das crianças. Entre as influências indígenas, destacam-se brincadeiras que envolvem a imitação de animais e jogos com barbantes, como a popular "cama de gato". Já no que diz respeito à influência africana, a falta de registros sobre as brincadeiras trazidas pelas crianças negras ao Brasil gera dúvidas sobre a existência de jogos e atividades especificamente africanas que tenham contribuído para o desenvolvimento das tradições infantis brasileiras (Altman, 2000).

Santos (2009), por meio de suas pesquisas sobre a possível origem e o surgimento dos jogos tradicionais, constatou que a maioria dos jogos investigados como a amarelinha, bola queimada, bets, gude, bugalha, pião, bilboquê e ioiô, apesar de não possuírem um criador específico, tiveram suas raízes na antiguidade egípcia e greco-romana. Além disso, observou que, durante a Idade Média (século V a VX), muitos jogos surgiram e outros foram transformados em diferentes contextos sociais.

Corroborando com essa ideia, no qual, os jogos tradicionais são manifestações culturais, que expressam as produções e sentidos dos grupos sociais, Marin e Stein (2016) mencionam que os jogos não surgem separados da cultura, mas com ela, pois na medida que acontecem o apropriação dos jogos tradicionais pelas gerações seguintes, eles são modificados, de acordo com o contexto e as relações sociais presentes em determinado período da histórias, ficando nas manifestações culturais as experiências históricas acumulativas de muitas gerações.

Zimmermann (2021) e Marin e Stein (2016) compreendem que o jogo tradicional faz parte do patrimônio material e imaterial da humanidade, estando inseridos nele um passado que permanece daqueles que jogavam, evidenciando os elementos de diferentes culturas que expressam também nossa humanidade.

Nesta mesma perspectiva de compreensão do jogo tradicional com um patrimônio da cultura popular, Friedmann (1996, p.43), diz que:

O jogo tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduzem valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. Seu valor é inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração parte fundamental da sua história de vida.

Segundo Kishimoto (2014), o jogo tradicional faz parte das lembranças da infância, é uma manifestação livre e espontânea da cultura popular, tendo a função perpetuar e desenvolver uma convivência social entre as pessoas. Os jogos são ensinados de uma

geração para outra através da oralidade, de maneira espontânea, das experiências que estão presentes na memória infantil, conforme as motivações internas das pessoas e garantido a presença do lúdico, do prazer ao jogar.

Esses jogos estão em constante transformação, muitos deles mantêm sua estrutura inicial enquanto outros modificam-se recebendo novos conteúdos. Zimmermann (2021) menciona que as regras podem ser adaptadas, criadas e ajustadas pelo grupo de jogadores, de acordo com a cultura, o local e o contexto em que o jogo está inserido.

De acordo com Friedmann (2010), os jogos tradicionais são aqueles que nossos pais e avós jogavam na infância e que foram passados para nós. Eles representam a cultura popular acumulada ao longo do tempo, sendo ao mesmo tempo memória e presente. Esses jogos resultam de uma criação coletiva, com conhecimentos adquiridos de forma espontânea e transmitidos de maneira natural dentro dos grupos sociais. Eles podem ser encontrados em parques, praças, ruas, áreas de lazer, casas e outros lugares.

Bernardes (2008) esclarece que muitos jogos tradicionais, presentes na memória infantil, e que fizeram parte do cotidiano de várias gerações e deixavam as crianças encantadas, como, ciranda-cirandinha, cabra-cega, queimada, pedrinhas, pião, entre outros, estão desaparecendo, devido as influências dos recursos tecnológicos e das transformações do ambiente urbano, no qual, as calçadas e ruas deixaram de ser espaços seguros para brincar, jogar.

Neste sentido, Friedmann (2014) argumenta que é possível evitar que esses jogos sejam esquecidos, ressaltando a importância de resgatar o patrimônio lúdico-cultural junto às crianças. Esse resgate permite criar e recriar novos espaços de expressão e comunicação, estimulando as interações e o desenvolvimento integral das crianças. Transmitir esses jogos às novas gerações é uma forma de descobrir o novo no antigo, pois devido as suas características “é possível revivê-los, transformando-os e adaptando-os as condições contemporâneas” (Friedmann, 1996, p. 50).

Como podemos perceber, os jogos tradicionais são manifestações culturais em constante transformação, sempre presentes na vida das pessoas em diversos espaços e momentos. Porém, as mudanças tecnológicas e urbanas da sociedade contemporânea têm modificado significativamente a forma como as crianças jogam e brincam, proporcionando poucas ou nenhuma oportunidade para conhecer esses jogos tradicionais.

Considerando os jogos tradicionais como uma importante manifestação cultural, histórica e social, cujo conhecimento, resgate e transmissão podem ser construídos e aprendidos no contexto escolar, torna-se necessário compreender como esses jogos são inseridos nas escolas e nas aulas de Educação Física.

O jogo popular no contexto escolar e nas aulas de Educação Física

Ao analisarmos o jogo e sua trajetória ao longo da história, percebemos que a valorização do jogo no contexto educacional não é algo exclusivo dos educadores na atualidade. Desde as civilizações da Grécia e Roma antiga, nas diferentes culturas, povos e períodos, o jogo já fazia parte das práticas educativas, embora com diferentes significados e propósitos ao longo do tempo (Santos, 2012).

Kishimoto (2014) explica que os jogos têm uma função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças, no qual, estabelece regras, critérios e sentidos, possibilitando desta forma, um convívio mais social e democrático, pois enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos populares perpetuam a cultura infantil e desenvolve formas de convivência social.

No contexto escolar, o jogo desempenha, segundo Santos (2012), três funções ao ser utilizado durante o processo educacional: atividades recreativas, jogo como recurso pedagógico e jogo como conteúdo curricular. As duas últimas vão ao encontro das perspectivas pedagógicas estabelecida e aplicada pelos professores no cotidiano escolar nas aulas de Educação Física.

Segundo Kishimoto (2011) o jogo como recreação aparece desde a antiguidade greco-romana, como forma de relaxamento após atividades que exigissem esforços físicos, intelectuais e escolares.

Dessa forma Santos (2012), reforça que o jogo como atividade recreativa não está atrelado a práticas ou objetivos pedagógicos, sendo um fim em si mesmo. Esses momentos de diversão acontecem quando os alunos estão livres na escola, como nos intervalos, na chegada ou na saída, quando as crianças demonstram espontaneamente o desejo de jogar pelo simples prazer de jogar. Durante esses jogos, elas executam diversas ações motoras, como pular, correr e saltar, além de interagir umas com as outras de maneira descontraídas, seguindo suas próprias regras e espaços que naquele momento não estão relacionados aos estudos. Assim, priorizam suas necessidades e desejos em detrimento das expectativas do processo de ensino e aprendizagem.

O jogo como um recurso pedagógico, é frequentemente utilizado não apenas nas aulas de Educação Física, mas também entre outras, como, português, matemática, tornando-se um meio para ensinar determinados conteúdos, pois contribui para a construção do conhecimento, incluindo componentes lúdicos prazerosos e estimulando o envolvimento, a iniciativa e a ação motivadora dos estudantes. A dimensão educativa do jogo, emerge quando os educadores planejam intencionalmente situações lúdicas com o objetivo de estimular determinados tipos de aprendizagem, como, por exemplo, utilizar o jogo da amarelinha para promover o desenvolvimento do equilíbrio (Kishimoto, 2011).

Quando o jogo é pensado e utilizado como uma estratégia de ensino é fundamental que o professor tenha uma postura crítica e reflita durante o planejamento a partir dos objetivos educacionais se as ações que serão realizadas apresentam possibilidades para alcançar os objetivos estabelecidos e se contribuirão para que os conhecimentos sejam internalizados pelos alunos, facilitando na compreensão dos saberes propostos, sendo assim, o jogo é o meio e o conhecimento é o fim (Santos, 2012).

Segundo Neira (2009), o jogo enquanto um recurso didático passou a ser bastante utilizado nas aulas de Educação Física após a segunda metade do século XX, no qual, os professores passaram a usar os jogos visando determinadas aprendizagens por meio de situações lúdicas com o objetivo de desenvolver vários aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores.

Nesse sentido, ao utilizar o jogo como um meio, um instrumento educativo para ensinar um determinado conhecimento, o professor tem a possibilidade de relacionar o conteúdo estudado durante realização das atividades e problematizar determinados saberes sobre diferentes situações e ações realizadas pelos alunos ao longo do jogo (Santos, 2012).

Silva e Sampaio (2012), salienta que embora características importantes e inerentes ao jogo, como a ludicidade, a alegria e a descontração, devam ser preservadas no contexto escolar, sua prática não pode se dar sobre a perspectiva do "jogo pelo jogo".

Como podemos perceber, o jogo, por si só, não garante a aprendizagem do aluno e não deve ser planejado e organizado pelo professor apenas levando em consideração os saberes corporais, sem nenhuma atenção aos objetivos educacionais e à construção de determinados conhecimentos. Santos (2012) destaca que:

Não basta deixar os alunos jogando, vivenciando um certo jogo, acreditando que a mera vivência possibilita a compreensão de determinados conhecimentos ou o atendimento de objetivos educacionais estabelecidos. É preciso estabelecer relações entre o objeto de estudo, o próprio saber e o recurso pedagógico utilizado. É necessário possibilitar a reflexão sobre o assunto, a partir das ações desenvolvidas no jogo (Santos, 2012, p. 55).

Freire (2002) destaca que o jogo, por si só, possui um caráter educativo, não precisando ser um meio ou ferramenta para a aprendizagem de outros conhecimentos. Em outras palavras, o aprendizado que se pretende desenvolver é referente ao próprio jogo.

É importante destacar que o jogo possui características intrínsecas que devem ser consideradas ao ser utilizado nas aulas. Callois (2017) aponta como características do jogo: seu caráter improdutivo, a delimitação em espaço e tempo com uma sequência própria, a incerteza quanto ao resultado, a existência de regras que orientam a atividade e a liberdade de ação do jogador. Entre essas características, a liberdade do jogador se destaca como uma das principais que o professor deve considerar ao planejar o uso do jogo nas aulas.

Embora o professor possa estabelecer objetivos pedagógicos ao utilizar o jogo, seja como estratégia didática ou como conteúdo a ser trabalhado, não é possível prever com total precisão o desenrolar da atividade. Isso ocorre porque o jogador possui liberdade para explorar caminhos variados, tomar decisões inesperadas e interagir de forma espontânea, o que pode influenciar os resultados da atividade. Essa autonomia, além de enriquecer o processo de ensino, promove aprendizagens que vão além do planejado. Contudo, essa mesma imprevisibilidade torna difícil assegurar que o jogo ou a brincadeira alcancem exatamente os resultados pedagógicos esperados (Brougère, 2010).

Observando o contexto histórico da Educação Física, podemos notar que os jogos sempre estiveram presentes nas escolas, especialmente nas últimas décadas, com uma ênfase maior do jogo desportivo, não sendo ensinado enquanto um conteúdo curricular. No entanto, essa presença esteve predominantemente associada ao "saber fazer" e à execução, sem considerar a compreensão do papel dos jogos na construção do patrimônio cultural. Em outras palavras, os estudantes foram e ainda continuam sendo incentivados a participar dos jogos, mas sem uma compreensão, reflexão sobre seus significados e os valores que eles transmitem (Rangel; Darido, 2005).

O jogo enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física começa a ganhar espaço após o movimento renovador na década de 1980 que promoveu uma "descaracterização" do seu objeto. Esse movimento rompeu com práticas voltadas somente no esporte e no

“saber fazer”, passando a compreender o corpo e suas práticas como construções culturais que expressam a sociedade em que estão inseridos. A partir desse momento, a Educação Física assume a função de introduzir o aluno no universo da cultura corporal de movimento (Bracht, 2010).

De acordo com Darido, Rangel (2005), a cultura corporal de movimento refere-se à interação entre corpo, cultura e natureza, manifestando-se como a capacidade de produzir cultura, adaptar-se, reconstruir e ressignificar conhecimentos ao longo do tempo.

Segundo Mendes e Nóbrega (2009, p.6):

Pensar que a cultura de movimento envolve a relação entre corpo, natureza e cultura por meio de uma lógica recursiva é pensar que as técnicas corporais influenciadas pelo funcionamento orgânico e pelas trocas culturais, ao mesmo tempo em que criam e recriam os jogos, as danças, os esportes, as lutas ou as ginásticas, provocam mudanças tanto no organismo quanto na sociedade em que estão inseridas.

Rosário; Darido (2005), esclarece que a Educação Física é composta por um rico conjunto de conteúdos que englobam as diversas manifestações corporais desenvolvidas pelo ser humano ao longo da história.

Conforme Silva; Venâncio (2005), com a inclusão da Educação Física na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) como uma área do conhecimento na Educação Básica e sua integração à proposta pedagógica da escola, ela passou a ser considerada um componente curricular obrigatório, reconhecendo-se que possui objetos de estudo e conhecimentos específicos em jogos, ginástica, lutas, danças e esportes.

Segundo Betti e Zuliani (2002, p. 75):

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir então outra função: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para

usufruir do jogo, esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas (...).

No contexto das produções da cultura corporal de movimento, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), a Educação Física incorporou em seus conteúdos práticas como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Com isso, a área passou a abranger diversos conhecimentos sobre o corpo e o movimento que são produzidos e usufruídos pela sociedade. Assim, tem o papel de oferecer oportunidades para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades de maneira democrática e inclusiva, buscando seu desenvolvimento integral como seres humanos. Independentemente do conteúdo abordado, os processos de ensino e aprendizagem devem levar em conta as características dos alunos em suas diversas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relacionamento interpessoal e de inserção social). Dessa forma, além das técnicas de execução, o aluno deve aprender a discutir regras e estratégias, analisá-los esteticamente e eticamente, e a ressignificá-los e recriá-los. (Brasil, 1997).

Embora os jogos estejam incluídos como conteúdo das práticas corporais nos PCNs, ainda era comum que fossem usados com o objetivo de promover interações sociais específicas entre os alunos ou para ensinar certos conhecimentos, ou seja, o jogo ainda era visto e utilizado como um meio para se aprender algo diferente (Brasil, 1997).

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo da Educação Básica, a Educação Física foi inserida na área da Linguagem. Neste contexto, a Educação Física como um componente deve tematizar as práticas corporais em suas variadas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diferentes grupos sociais ao longo da história. Dessa forma, brincadeiras e jogos passaram a ser uma das práticas corporais tematizadas como conteúdo no Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

Assim, segundo Santos (2012), o jogo como conteúdo curricular nas aulas de Educação Física deve ser estudado, vivenciado e compreendido como parte da cultura e história. Para isso, deve ser organizado e sistematizado de modo a permitir que os estudantes adquiram conhecimentos relacionados a esses fenômenos. Para a autora, “conteúdos podem ser considerados sinônimos de saberes e de conhecimentos” (Santos, 2012, p. 56).

Segundo Libâneo (2013, p. 142), conteúdos de ensino é:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitude.

Nesse sentido, o jogo como conteúdo curricular, deve integrar as várias dimensões do desenvolvimento humano e não deve se restringir apenas à transmissão de informações ou simplesmente o vivenciar do jogo. Ele precisa refletir as experiências sociais e culturalmente construídas. Para isso, o professor precisa criar oportunidades para que os alunos realizem inter-relações dos conhecimentos estudados e vivenciados durante as aulas, ampliando sua compreensão sobre o jogo e contribuindo para sua formação como cidadãos críticos e ativos na sociedade (Santos, 2012).

O jogo, como conteúdo, é considerado um dos mais fáceis de ser aplicado por diversas razões, entre elas: é conhecido pelas crianças, não requer espaços ou materiais sofisticados para sua realização; pode ser praticado por todas as faixas etárias; suas regras podem variar em termos de complexidade; são divertidos e prazerosos para quem joga. Além disso, os jogos são aprendidos pelo método global, ou seja, não são ensinados de forma fragmentada, mas jogados em sua totalidade. (Rangel; Darido, 2005).

Ainda segundo a autora, entre as diferentes classificações que podem ser estudados e tematizados o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física, o que mais aproxima da realidade da nossa cultura, são os jogos tradicionais.

Sobre a importância de os docentes incluírem jogos populares como conteúdo nas aulas, Souza e Lima (2008, p.484) destacam que os jogos e brincadeiras:

(...) proporcionam à criança oportunidades de conhecerem a produção histórica de gerações passadas, a se apropriarem do mundo, dominando-o e agindo conscientemente sobre ele. Além de estar em contato com as normas de conduta, os papéis sociais, os objetos e os valores que regem a nossa sociedade.

Rangel; Darido (2005) afirmam que, ao incorporar o jogo popular como conteúdo, a Educação Física desempenha um papel crucial na preservação e transmissão desse patrimônio cultural, que antes era aprendido em espaços públicos, como ruas e praças. Porém, com as mudanças tecnológicas, sociais e urbanas, a escola passou a ser um lugar importante para ensinar esses conhecimentos.

Ao abordar os jogos tradicionais, a Educação Física colabora para o fortalecimento da cultura popular, já que o jogo é uma expressão cultural repleta de simbologias. Não deve ser negligenciado ou tratado de forma superficial, mas sim compreendido como uma rede de significados e sentidos (Paula, 2020).

O jogo popular na BNCC e no Currículo Paulista

Os jogos e brincadeiras, conforme estabelecido na BNCC (2017) e no Currículo Paulista (2019), em alinhamento com a BNCC, fazem parte das práticas corporais que compõem uma das seis unidades temáticas desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, mais especificamente nos anos iniciais. Os objetos de conhecimento e as habilidades propostas na unidade temática Brincadeiras e Jogos estão vinculados a oito dimensões do conhecimento:

experimentação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário (Brasil, 2017).

Nesses documentos, os jogos e brincadeiras são considerados conteúdos com valor próprio, que devem ser organizados para estudo a partir de uma perspectiva histórica, social e cultural, sendo definidos como um “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (Brasil, 2017, p. 213).

O documento enfatiza que a abordagem utilizada na organização dos conhecimentos dessa unidade temática entende o jogo como um conteúdo em si, e não como um recurso pedagógico. Assim, a unidade temática "Brincadeiras e jogos" é caracterizada no documento por explorar:

(...) as atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (Brasil, 2017, p.214).

Dessa forma, visando a adequação às realidades locais e oferecer maior flexibilidade na definição dos currículos e propostas curriculares, as habilidades propostas na unidade temática Brincadeiras e Jogos, destinada do 1º ao 5º ano, foi organizada em dois blocos (1º e 2º ano; 3º ao 5º ano). Para o 1º e 2º ano, foram sugeridos brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, enquanto para o 3º ao 5º ano, foram indicadas brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana (Brasil, 2017). A seguir, no Quadro 1, apresentaremos a organização dos jogos

populares e seus objetos de conhecimento na BNCC ao longo do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais.

Quadro 1 - Unidade temática e objeto de conhecimento a serem desenvolvidas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais de acordo com a BNCC.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana

Fonte: Brasil (2017, p.227)

A BNCC é um documento de caráter normativo, no qual, estabelece as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação. O documento é uma referência para que as escolas municipais, estaduais e redes privadas façam a elaboração ou revisão dos currículos escolares.

O currículo escolar é considerado um documento fundamental no contexto educacional, pois é responsável por orientar as propostas e ações pedagógicas da escola. Segundo Palma *et al.* (2008), o currículo deve ser compreendido dentro de sua estrutura social, histórica e humana, uma vez que está profundamente ligado às relações de poder existentes na escola e na sociedade. Assim, cabe às instituições a responsabilidade sobre o saber que é transmitido.

Complementando essa reflexão, Sacristán (1999, p. 61) elucida que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e prática possível, dadas determinadas condições.

O Currículo Paulista foi elaborado com base na BNCC, incorporando as competências gerais definidas no documento. Ele estabelece de maneira clara e explícita as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, com ênfase na formação integral. Dessa forma, o Currículo Estadual Paulista (2019) se alinha aos princípios pedagógicos da BNCC (2017), que destaca: “(...) o desenvolvimento pleno dos estudantes, o respeito às singularidades, o acolhimento das diversidades e a construção da autonomia (...)” (São Paulo, 2019, p. 249).

Assim, o Currículo Paulista (2019), em consonância com a BNCC (2017), manteve a organização dos objetivos de conhecimento a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. Para o 1º e 2º ano, são sugeridos brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, enquanto nos 3º, 4º e 5º anos, o contexto se amplia para brincadeiras e jogos do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de origem indígena e africana. O Quadro 2 a seguir ilustra como esses jogos e brincadeiras estão organizados no documento.

Quadro 2 - Unidade temática e objeto de conhecimento a serem desenvolvidas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais de acordo com o Currículo Paulista

Unidade Temática	Ano	Objeto de conhecimento
Brincadeiras e jogos	1º ano	Brincadeiras e jogos da cultura popular presente no contexto comunitário.
Brincadeiras e jogos	2º ano	Brincadeiras e jogos da cultura popular presente no contexto regional.
Brincadeiras e jogos	3º ano	Brincadeiras e jogos do Brasil – matriz indígena e africana
Brincadeiras e jogos	4º ano	Brincadeiras e jogos do Brasil – matriz indígena e africana.
Brincadeiras e jogos	5º ano	Brincadeiras e jogos do mundo

Fonte: São Paulo (2019)

Nesses documentos, podemos notar que as brincadeiras e jogos são organizados como objetos de conhecimento de acordo com a

ocorrência social dessas práticas corporais, começando pelas esferas sociais mais próximas (localidade e região) e avançando para as esferas nacional (diferentes regiões do Brasil) e mundial. (Neira, 2018).

Dessa maneira, percebemos que os jogos populares como conteúdo estão presentes no Currículo Paulista (2019) ao longo do Ensino Fundamental nos anos iniciais. No entanto, assim como Betti (2018), entendemos que essa organização proposta pela BNCC (2017) e seguida pelo Currículo Paulista (2019) enfrenta desafios, pois é difícil definir e delimitar o que são os jogos e brincadeiras populares da cultura e do contexto comunitário ou local, regional, do Brasil e do mundo. Isso se deve ao fato de vivermos em um mundo cada vez mais globalizado culturalmente, no qual crianças e jovens têm acesso relativamente fácil a informações de diversas partes do mundo. “(...)”, mas em verdade é tudo local e mundial desde o início (...)” (Betti, 2018, p.163).

Um ponto que chama a atenção sobre a unidade temática de brincadeiras e jogos é a sua ausência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, já que a última vez que essa prática corporal é abordada ocorre no 6º e 7º ano, tendo os jogos eletrônicos como objeto de estudo. Diante dessa ausência, fica a dúvida: esses documentos pressupõem que os jogos e brincadeiras devem ser estudados e abordados apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Neira (2009, p.36) explica que: “(...) o jogo é conteúdo e, dessa forma, precisa ser trabalhado com toda riqueza nele contida quando se apresenta como cultura. Segundo Santos (2012, p. 64), nas aulas de Educação Física os alunos precisam:

(...) conhecer, experimentar, interpretar, recriar, refletir e realizar muito mais ações que possam contribuir para formação integral do aluno. Ao ensinar “o jogo” e “sobre o jogo”, o professor precisa considerar justamente essa formação integral, na qual, não é valorizada a competição e a exclusão, mas sim a participação e a inclusão de todos.

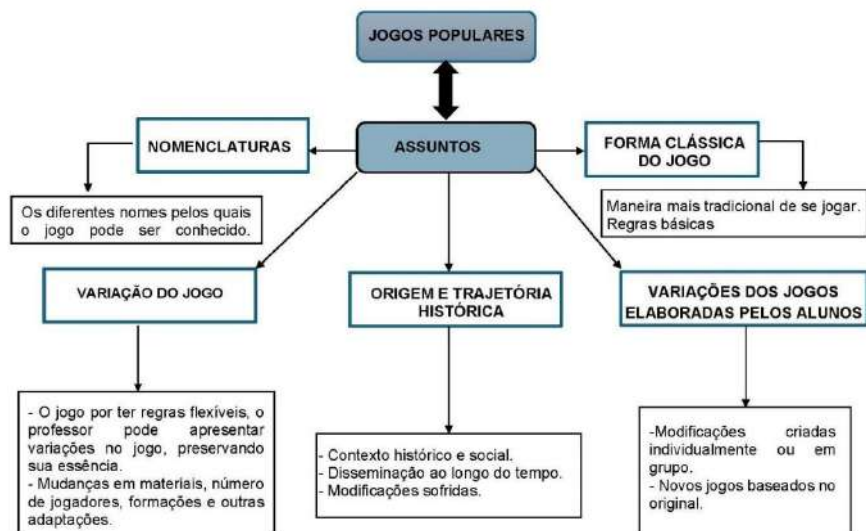
Rangel; Darido (2005), afirmam que todos podem e devem jogar, pois muitas brincadeiras e jogos dependendo de como são desenvolvidos podem ser interessantes e motivantes para os estudantes independentemente da idade. Portanto, ao tematizar os jogos enquanto conteúdo, se faz necessário observar e entender o nível de complexidade e exigência de cada jogo e adaptar o mesmo ao nível de compreensão e habilidade dos estudantes.

De acordo com Neira (2009), a escolha dos jogos que serão ensinados em um determinado período letivo, poderá se dar em razão de um mapeamento inicial da cultura corporal dos estudantes, valorizando os conhecimentos adquiridos pelos estudantes na cultura paralela à escola, os quais, deverão ser vivenciados, ressignificados, aprofundados e a ressignificados.

Corroborando com a importância sobre o mapeamento, Paula (2020, p. 211) destaca: “(...) o quão importante é considerar o conhecimento do aprendiz, conhecendo e trabalhando com os jogos e brincadeiras que os mesmos costumam participar, visto que estaremos respeitando o conhecimento e a cultura do educando (...)”.

Santos (2012) pensando na sistematização dos jogos tradicionais como conteúdos nas aulas de Educação Física, apresenta uma proposta pedagógica (Figura 1) com sugestões de alguns conhecimentos que podem ser abordados, ensinados aos estudantes em diferentes momentos das aulas. O número de aulas para cada assunto e a metodologia de ensino, vai depender sempre do planejamento do professor e da realidade dos estudantes da turma.

Figura 1- Conhecimentos que podem ser ensinados sobre jogos populares



Fonte: elaborado pela autora, 2024. Baseado em Santos (2012).

Neira (2009) sugere que, para sistematizar e planejar a temática dos jogos populares, o conhecimento dos alunos sobre esses jogos pode ser desenvolvido por meio de pesquisas com familiares, amigos, colegas, vizinhos, internet, livros, entre outras fontes.

Dessa forma, a prática não ocorrerá sob regras desconhecidas para eles, mas permitirá uma primeira aproximação, baseada na vivência, para que as regras possam ser conhecidas e reelaboradas por alunos e professor, favorecendo a participação de todos.

Considerações finais

Destacamos neste ensaio as contribuições, possibilidades e os desafios na abordagem dos jogos populares nas aulas de Educação Física Escolar. Todavia, consideramos importantes alguns aspectos desta jornada. Neste sentido, apontamos a percepção dos alunos e comunidade escolar sobre a cultura e os jogos populares. Nesta perspectiva, é fundamental a o levantamento de conhecimentos prévios e a compreensão dos alunos em questão.

Outro ponto que enfatizamos é a necessária aproximação dos currículos desta realidade local. O planejamento e desenvolvimento de unidades didáticas deve prever o estreitamento entre os conhecimentos populares, culturais e os pressupostos acadêmicos curriculares.

Para tanto, o percurso profissional docente deve ser alicerçado em estratégias que permita a dialogicidade, o enfrentamento de desafios coletivos e a reflexão sobre as construções propiciadas nesta prática pedagógica.

Referências

ALTMAN, Raquel Z. Brincando na História. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6527821/mod_folder/content/0/historia%20dos%20jogos.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 20 jun. 2024.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano IV, v. 1, 2018.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BRACHT, D. V. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL. In: **ANAIS do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acesso em: 10 mar 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Acesso em: 13 jun 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jun 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acessado em: 10 jun 2023.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo, SP, Cortez, 2010.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

CRUZ, R. W. S. et al. Jogo tradicional-popular e aprendizagem: uma análise teórica das comunicações dos jogadores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, p. 683–701, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bwqFYyqFLQrmcQxZ4vVJkmf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DARIDO, S. C. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M.C. **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DARIDO, S. C. & RANGEL, I. C. A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FEITOSA, A. C. et al. DANDO LINHA NA PIPA: uma análise das brincadeiras populares no cotidiano de crianças do bairro da

Liberdade em São Luís-MA. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, p. 303–315, 11 out. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/7760/4812>. Acesso em: 04 dez 2024.

FREIRE, João Batista. **O Jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores associados, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Jogos tradicionais**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p054-061_c.pdf. Acesso em: 24 nov 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar**: Brincadeiras e Jogos Tradicionais. Petrópolis: Vozes, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, T. DA S.; BRACHT, V. O IMPACTO DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS IDENTIDADES DOCENTES: UMA LEITURA A PARTIR DA “TEORIA DO RECONHECIMENTO” DE AXEL HONNETH. **Movimento**, p. 849–860, 15 ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228/38854>. Acesso em: 20 nov 2024.

MARIN, E. C., RIBAS, J. F. M. (Org). **Jogo Tradicional e Cultura**. Santa Maria: Ufsm, 2013.

MARIN, E. C.; SILVA, P. N. D. S. (Org.). **Jogos tradicionais e Educação Física Escolar: experiências concretas e sedutoras**. Curitiba: CRV, 2016.

MARIN, E. C.; STEIN, F. JOGOS TRADICIONAIS E MANIFESTAÇÕES COLETIVAS: RELAÇÕES DE CONFLITO ENTRE TRADIÇÃO E MODERNIDADE. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 18 dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/33983/19805>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MENDES, M. I. B. DE S.; NÓBREGA, T. P. DA. CULTURA DE MOVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE CORPO, NATUREZA E CULTURA. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, 26 ago. 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.8, n. 2, p.25-41, dez. 2009. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1719/1313>. Acesso em: 12 fev. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215–223, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PALMA, A. P. T. V. et.al. **Educação Física curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Londrina: EDUEL, 2028.

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de. Escola e Cultura: O Papel da Educação Física na valorização dos saberes culturais lúdicos por meio dos jogos tradicionais. **Corpoconsciência**, p. 205–216, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8684>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação.

Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 1, p. 117–124, 2003.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/cm9v5LBqjhCbzKjvgmmbpGCH/?format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. Jogos e Brincadeiras. *In*:

DARIDO, S. C; RANGEL, I, C, **A Educação Física na escola:**

implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf> . Acesso em: 28 mar. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, C. A. DA. S; SILVA, E. DO N. **Trazendo a discussão em torno da diversidade cultural para entender as diferenças culturais na escola**. Text. Disponível em:

<<https://semanaacademica.org.br/artigo/trazendo-discussao-em-torno-da-diversidade-cultural-para-entender-diferencas-culturais-na>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Jogos Tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. Origem dos Jogos Populares: em busca do “elo perdido”. *In*: **IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (CONPEF)**. Londrina: UEL, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SILVA, E. V. M; VENÂNCIO, L. Aspectos Legais da Educação Física e Integração à Proposta Pedagógica da Escola. *In: DARIDO, S. C; RANGEL, I, C, A Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SILVA, J. V. P. DA; SAMPAIO, T. M. V. O jogo como conteúdo da educação física e suas possibilidades co-educativas. **Conexões**, v. 10, n. 3, p. 87–100, 20 dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637649>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SOUZA, N. C. DE; LIMA, J. M. DE. O jogo como recurso pedagógico um desafio na Educação Infantil. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 484–493, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2147/1907>

ZIMMERMANN, Ana Cristina. Jogos tradicionais: experimentação de diferentes lógicas, formas de ser e conhecer. **Revista do centro de pesquisa e formação**, n. 13, dezembro 2021. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7922044/mod_resource/content/1/Jogos-tradicionais-experimentac%CC%A7a%CC%83o-de-diferentes-lo%CC%81gicas-formas-de-ser-e-conhecer-Ana-Cristina-Zimmermann.pdf Acesso em: 15 mai. 2024

Capítulo 9

A Dança como Linguagem Educativa na Educação Física Escolar: Da Cultura Corporal à Formação Integral

Ana Maria de Souza
Camila Buonani da Silva

Introdução

Neste capítulo, iremos explicar o quanto a dança sempre esteve presente na vida da humanidade. A relação entre a dança e a sociedade é complexa e heterogênea, pois essa forma de arte pode estar interligada à cultura, à política, à economia e à saúde. A dança é uma parte fundamental da indústria do entretenimento, embora muitas vezes seja apresentada de forma apelativa e desprovida de significado.

A dança faz parte de muitos currículos escolares e programas educacionais; no entanto, muitas vezes esse trabalho é realizado de forma técnica ou restrito a apresentações coreográficas em festas escolares, sem explorar todo potencial que a dança pode oferecer.

O presente capítulo aborda a dança, com destaque para a dança circular sagrada, como conteúdo da Educação Física Escolar e suas potencialidades para reduzir o estresse, desenvolver a integração e a cooperação, promover a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade, despertando a alegria, a leveza e a paz entre os estudantes.

Dança Como Expressão Artística e Social

- Professora! Olha como eu danço. Esse passo é legal, essa música todos gostam e dançam. Você conhece, professora? (Diário de campo, 2022).

Nas aulas de Educação Física, durante o intervalo e na hora de ir embora é possível observar crianças dançando sozinhas ou em grupos, músicas de sucessos que são aprendidas nas redes sociais e chamadas de “dancinhas da internet”. Essas tendências constantemente influenciam crianças a reproduzirem gestos corporais e coreografias repetitivas, transformando-se em manias, costumes ou modas dentro da comunidade escolar. No entanto, o sentido mais profundo dessa expressão está ligado à busca por pertencimento: pessoas que se integram completamente ao grupo ao seu redor, seja por falta de conhecimento ou pelo desejo de pertencer àquele coletivo (Iêgo; Almeida, 2014). Ao mesmo tempo que as mídias digitais popularizaram a dança, também a descaracterizam, perdendo a sua identidade, tornando a linguagem da dança algo insignificante e sem contextualização (Iêgo; Almeida, 2014).

A mídia estimula crianças e os jovens a produzirem danças de caráter apelativo, com conotações sensuais e eróticas, que, ao serem reproduzidas no ambiente escolar, estabelecem uma analogia contrária ao projeto de sociedade que almejamos (Formigoni; Rinald, 2016). Diante disso, a intenção do presente trabalho é ampliar o conhecimento dos educandos, oferecendo-lhes a oportunidade de vivenciar uma forma de dança baseada em movimentos simples, integração e cooperação entre os praticantes, contribuindo para a melhoria da convivência no ambiente escolar.

Mas enfim, o que significa dança? No entendimento de Soares et al (1992, p. 58):

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da

afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc.

Nesse sentido, podemos entender que a dança encena a vida, ou seja, o nosso corpo manifesta com os gestos corporais o que internamente estamos sentindo ou queremos dizer em vários acontecimentos da vida (Soares et al,1992). Na visão de Couto (2008, p.12-13) “A dança deixa marcas de sua passagem na história da humanidade desde nossas origens. Os mais antigos documentos coreográficos revelam a dança como primeira manifestação lúdica e expressiva da arte humana”. Portanto, a dança acompanha a humanidade desde a pré-história, e cada localidade apresentava características próprias em sua forma de dançar e se expressar — algumas danças com caráter conservador (religioso) e outras com caráter teatral (balé) (Barros, 2023).

A dança é uma forma de reencontro consigo mesmo. Os povos dançavam em todas as ocasiões especiais de sua existência: na guerra e na paz, no casamento e nos funerais, no plantio e na colheita (Garaudy, 1980). A dança ocupa um lugar significativo na vida das sociedades, sendo uma expressão consistente de sua origem e cultura. “A dança como uma realização em ato de uma comunidade humana harmoniosa, sempre nascendo e sempre ameaçada, sempre criando e se recriando” (Garaudy, 1980, p.175).

Os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), foram o primeiro documento oficial criado para orientar o trabalho com a dança no ambiente escolar. Entre os temas relacionados à cultura corporal, alguns foram incorporados aos conteúdos da Educação Física: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta (Metzner, 2012).

De acordo com o Parâmetros Curriculares Nacional, a dança está entre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física e de Arte:

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de

comunicação e de criação informada nas culturas. Como a atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (Brasil, 1997, p. 68).

A **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) propõe a dança como uma unidade temática da disciplina de Educação Física para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Entre os objetivos de conhecimento, destacam-se: a dança no contexto comunitário e regional, as danças do Brasil e do mundo, e as danças de matriz indígena e africana (Brasil, 2018).

Porquanto, tanto na Arte quanto na Educação Física, observa-se a falta de clareza ao abordar o tema da dança em relação à sua especificidade em cada disciplina, o que resulta na ausência de contextualização adequada da dança no ambiente escolar. Como afirma Gasparelo et al (2018, p. 33).

Isso significa que, apesar da dança estar presente nos documentos norteadores das duas áreas, ela ainda não se efetivou como um conteúdo escolar obrigatório e que assume características específicas neste espaço. Muitos professores ainda abordam a dança em apresentações escolares e festivas, desconsiderando o seu sentido mais amplo, como um conhecimento.

Com a reforma do ensino médio, a desvalorização das disciplinas de Arte e Educação Física tornou-se evidente, devido à diminuição da carga horária e ao esvaziamento dos temas trabalhados. Ao serem inseridas na área de Linguagens e suas Tecnologias, abrem-se precedentes para que outros profissionais pudessem lecionar, o que significa que professores sem formação específica podem ministrar as disciplinas de Educação Física e Arte. Como consequência, o ensino dessas áreas perde em qualidade. Por conseguinte, a reforma representa um retrocesso diante das conquistas históricas dessas disciplinas, além de ter excluído temas

que constavam na segunda versão da BNCC, entre eles a dança, que abordava essas discussões no contexto escolar.

A Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei 13.415/2017 é um exemplo de regulamentação de uma escola preocupada com a formação apressada de jovens para atender às demandas do mercado de trabalho. A BNCC, apesar de elencar importantes elementos por vezes negligenciados nos processos educativos, como é o caso dos conhecimentos concernentes às danças e às manifestações rítmicas da cultura corporal, apresenta retrocessos em diversos aspectos. Entre eles, podemos destacar a retomada das “competências” gerais e específicas e das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, o que remete ao caráter utilitarista que novamente se manifesta nas políticas educacionais brasileiras. Além disso, retiram-se as discussões sobre gênero, corpo e sexualidade de todo o texto da BNCC, e que tinham uma relação explícita com a unidade temática dança, tanto na Arte quanto na Educação Física (Gaspardo et al, 2018 p. 47).

A dança se configura como um conteúdo rico para a escola, por conter forte expressão cultural e social, que vai além da simples reprodução de movimentos. Está presente na vida dos estudantes e, por isso, deve ser explorada e considerada, uma vez que é capaz de integrar indivíduos, construir vínculos e promover o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos. Apesar de seu potencial, a dança ainda enfrenta desafios, especialmente diante das lacunas e dos retrocessos causados por políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio e a ausência de uma efetiva implementação desse conteúdo nos currículos escolares brasileiros. Diante do exposto, a dança deve ser valorizada não apenas como uma atividade festiva ou pontual, mas como um conteúdo educativo e com significado cultural, essencial para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais consciente e inclusiva.

As Danças Circulares Sagradas

Uma característica central dessas danças é a ênfase na comunidade e na união. Os participantes geralmente formam um círculo, simbolizando a igualdade e a conexão entre os membros. A dança é frequentemente conduzida de mãos dadas, promovendo um senso de coletividade. Dessa forma, a escolha da Dança Circular faz-se necessária, com o intuito de amenizar as questões conflitantes constantes nas aulas.

A Dança Circular Sagrada ou mais conhecida como dança de roda é um costume que une vários tipos de danças convencionais folclóricas de distintos lugares do mundo (Borges, 2014).

As modalidades de danças circulares são descritas pelos estudiosos como: Danças dos Povos. É a dança dos povos do mundo inteiro, muitas com origem no folclore de cada país, outras tradicionais de comemorações, colheitas retratadas em manifestações populares e inicialmente em âmbito familiar. Danças Meditativas. São danças que através do movimento repetido, pode-se entrar em estado de meditação. Bernhard Wosien chamava de Meditação na Dança. Os ritmos musicais mais usados são de músicas clássicas, tradicionais e new age. Danças da Natureza e de Plantas Curativas. Com a evolução do movimento das Danças Circulares, foram surgindo coreografias que reverenciam a natureza e outras que vibram a energia das plantas curativas. Podemos citar Anastasia Geng (1922-2002) da Letônia, que intuiu uma música e uma coreografia para cada um dos 38 florais de Bach, com base no folclore daquela região. Danças Contemporâneas. São danças coreografadas por dançarinos da atualidade, algumas para músicas tradicionais, outras para músicas contemporâneas, com base nos passos e nos movimentos de cada tradição, tais como as danças alemãs, italianas, portuguesas tradicionais coreografadas para shows e festas típicas (Borges, 2014, p. s/n).

O pesquisador Bernhard Wosien (1908-1986), bailarino e coreógrafo, viajou pelo mundo e conheceu diferentes manifestações de dança. Ao visitar uma comunidade na Escócia, colocou em

prática todo o seu conhecimento e experiência adquiridos ao longo das visitas a diversos países e culturas. A partir dessa iniciativa, a prática passou a ser conhecida como Dança Circular Sagrada (Wosien, 2000). Como afirma Moya:

Em meados dos anos de 1970, inicialmente idealizada por Bernhard Wosien (1908 – 1986) e que posteriormente passou a contar com a contribuição de M-G. Wosien. Bernhard e M-G. Wosien elaboraram uma pedagogia, ou método, em que as montagens coreográficas possibilitam que os dançantes se organizem de vários modos no espaço, prevalecendo as formações em círculo, semi-círculo e espiral. São danças que têm encontrado cada vez mais adeptos mundo afora, de diferentes etnias, culturas, inserções sociais, crenças e classes sociais (Moya, 2019, p.7).

No entanto, é preciso compreender que Wosien realizou um trabalho de ressignificação das Danças Circulares dos povos europeus. Uma das características presentes na pedagogia das Danças Circulares Sagradas desenvolvida por Wosien são os giros e os balanços. Wosien, juntamente com sua filha Maria-Gabriele Wosien, integrou a dança ao divino, à meditação, à religiosidade e aos costumes das Danças Circulares dos ancestrais (Moya, 2019, p.7).

Moya afirma que uma das principais intenções de Wosien ao criar a pedagogia das Danças Circulares seria a inclusão de todos que desejam participar da roda:

O que justifica também o fato de suas danças não serem “danças de palco”, ou seja, voltadas para um público ou espetáculo; a essência está na vivência, na experiência, não na técnica dos gestos e na apresentação voltada a uma plateia. Um dos principais objetivos dessa dança parece ser a preocupação com que todos possam ter a oportunidade e condições de participar, que entrem na roda e se permitam vivenciar a dança e as sensações que ela provoca no corpo de cada um, que a racionalidade dê espaço à emoção, que transcendamos de modo bastante particular e único (Moya, 2019, p. 87).

As danças coreografadas por Wosien foram reproduzidas por diversas pessoas e constituem danças tradicionais dos povos da Romênia, Israel, França, Rússia, Bulgária, entre outros países. Com o passar do tempo, outras coreografias foram criadas, originando danças contemporâneas, a partir das apreciações do focalizador. Contudo, é necessário respeitar os princípios norteadores estabelecidos por Bernhard Wosien e Maria Gabriele Wosien: respeitar as tradições; construir coreografias simples, de forma que os passos possam ser repetidos para que todos consigam participar; e seguir as formações de rodas abertas, fechadas, espirais, colunas e fileiras. Outro aspecto importante é que a pessoa que aplica as Danças Circulares deve possuir formação e conhecimento teórico acerca da prática. Não é necessário ser bailarino profissional nem ter experiência prévia em dança para conduzir as Danças Circulares (Moya, 2019).

As Danças Circulares no Brasil mais conhecidas e presenciadas nas comunidades e famílias que são passadas de geração em geração são as Cirandas, Quadrilhas, Samba de Roda, Pau de Fita, Carimbó, Chula, Capoeira e Danças Indígenas (Borges, 2014).

A chegada da pedagogia das Danças Circulares Sagradas de Wosien no Brasil ocorreu em meados de 1980/1990. O arquiteto mineiro de nome Carlos Solano Carvalho esteve na comunidade de Findhorn na Escócia e conheceu as Danças Circulares através de Anna Barton, que naquele momento estava administrando as Danças Circulares Sagradas na comunidade. Considera-se que Solano foi o primeiro instrutor de Danças Circulares Sagradas no Brasil com a pedagogia de Wosien e Maria Gabrielle (Moya, 2019).

Nos dias de hoje, o Brasil é um dos países que possuem a maior quantidade de participantes e focalizadores. No entanto, a difusão da dança pode estar ocasionando alguns problemas, como a descaracterização da pedagogia de Bernhard Wosien e Maria Gabriele Wosien e o esquecimento de suas vertentes (Moya, 2019). Ramos explica:

Tem muita gente fazendo DC e chamando tudo de DCS: dinâmica de grupo, cantiga de roda, várias coisas chamando como DCS. O que está acontecendo agora? Está sendo necessário chamar, não de uma metodologia Bernhard Wosien, mas diferenciar das tendências. A minha tendência, à minha maneira de trabalhar, é dentro da linhagem de Bernhard Wosien e de Findhorn, de trabalhar o ser humano como um todo, o autodesenvolvimento, o centramento, uma pausa etc. e tal. As pessoas têm usado DC para tudo, mas às vezes, não é depreciando, não é tudo, são danças de roda, étnicas, folclóricas. O Brasil pega, expande, tem euforia e banaliza. Corre o risco de perder essa essência. [...], mas aí é que mora o perigo no Brasil. Vai para um outro lado que banaliza. Então a gente tem aqueles diversos festivais, parece uma rave de DC. Fica tudo na adrenalina, só. Daí que mora a diferença da adrenalina e não do bem-estar, da bliss, de onde faz bem. Então nós temos esse lado ruim, esse lado ruim do brasileiro (Ramos, 2013, p. 87- 88).

Em 27 de março de 2017, a Dança Circular Sagrada foi inserida como Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC). A Organização Mundial da Saúde (OMS) incentiva e fortalece a implantação, o reconhecimento e a regularização dessas práticas, de seus produtos e praticantes no Sistema Único de Saúde (Brasil, 2017).

Portaria N° 849 classifica a Dança Circular Sagrada:

Danças Circulares Sagradas ou Dança dos Povos, ou simplesmente Dança Circular é uma prática de dança em roda, tradicional e contemporânea, originária de diferentes culturas que favorece a aprendizagem e a interconexão harmoniosa entre os participantes. Os indivíduos dançam juntos, em círculos e aos poucos começam a internalizar os movimentos, liberar a mente, o coração, o corpo e o espírito. Por meio do ritmo, da melodia e dos movimentos delicados e profundos, os integrantes da roda são estimulados a respeitar, aceitar e honrar as diversidades. O principal enfoque na Dança Circular não é a técnica e sim o sentimento de união de grupo, o espírito comunitário que se instala a partir do momento em que todos, de mãos dadas, apoiam e auxiliam os companheiros. Assim, ela

auxilia o indivíduo a tomar consciência de seu corpo físico, harmonizar o emocional, trabalhar a concentração e estimular a memória. As Danças Circulares podem criar espaços significativos para o desenvolvimento de estados emocionais positivos, tornando-se um recurso importante no contexto de grupos, uma vez que estimulam a cooperação, despertam o respeito ao outro, a integração, a inclusão e o acolhimento às diversidades. A prática tem o potencial mobilizador da expressão de afetos e de reflexões que resultam na ampliação da consciência das pessoas. No círculo trabalha-se o equilíbrio entre o indivíduo e o coletivo, o sentimento de pertinência e do prazer pela participação plena dos processos internos de transformação, promovendo o bem-estar, a harmonia entre corpo-mente- espírito, a elevação da autoestima; a consciência corporal, entre outros benefícios (Brasil, 2017, p. s/n).

Garaudy (1980) afirmava que a Dança Circular busca a comunicação, conhecer o outro, falar o que não se consegue expressar por meio das palavras, mas sim através dos gestos corporais. Além do desempenho artístico, a dança é frequentemente utilizada como forma de terapia e promoção do bem-estar, podendo ajudar a melhorar a saúde mental, reduzir o estresse e proporcionar uma sensação de realização.

Segundo Garaudy (1980, p. 84), “o corpo é o homem que se exterioriza, é o que me liga aos outros e ao mundo, é aquilo por meio do qual eu me expesso e tomo consciência de mim mesmo”. O corpo na dança é uma ferramenta poderosa para expressar emoções e sentimentos, utilizando-se da linguagem corporal, dos gestos, das expressões faciais e dos movimentos para transmitir uma ampla gama de emoções, desde a alegria e a celebração até a tristeza e a melancolia. Ostetto menciona:

Como o próprio nome indica, as danças circulares sagradas são práticas de dança desenvolvidas em círculo, envolvendo simbologias, tradição e cultura de diferentes povos. Na roda, de mãos dadas, voltada para um centro comum, ao ritmo de suas músicas, nos passos e nos gestos desenhados no movimento coletivo, as marcas de

tradições diversas são dançadas e acolhidas, são vivificadas no círculo (Ostetto, 2010, p. 46).

O círculo na Dança Circular carrega uma riqueza de significados que variam de acordo com tradições, culturas e contextos específicos. No entanto, em geral, o círculo é um elemento fundamental que promove a unidade, a conexão, a espiritualidade e a celebração da vida em comunidade (Ostetto, 2010). Todos os dançarinos estão posicionados em um círculo, sem hierarquia ou distinções, o que reflete a noção de que todos são iguais no círculo da vida, independentemente de idade, habilidade ou origem (Moya, 2019). Como afirma Moya:

Por isso, para que a prática da DCS ocorra, é preciso que tenhamos presente mais do que um dançarino; é preciso estar em grupo, de preferência em um círculo e de mãos dadas. Por mais que cada indivíduo tenha sua própria história, sua maneira de dançar e de conceber a dança, no momento em que entra no círculo, ou na roda de dança, torna-se um só corpo com os demais, tendo que seguir os passos do grupo para que a harmonia da roda se estabeleça e seja mantida durante a dança (Moya, 2019, p. 66).

Na Dança Circular, a direção em que o círculo se move, seja no sentido horário ou anti-horário, pode ter significados simbólicos que variam conforme as tradições culturais, espirituais ou o contexto específico da dança. Geralmente, sabe-se que o sentido horário, pelo lado esquerdo, representa a antiguidade, enquanto o sentido anti-horário, pelo lado direito, simboliza a futuridade (Ostetto, 2010). As posições das mãos e dos braços também possuem significados distintos: a mão direita recebe, com a palma voltada para cima, e a mão esquerda doa, com a palma voltada para baixo. Os braços estendidos para baixo, formando a letra V, na junção dos braços dos praticantes em círculo, significam a ligação com a terra; os braços flexionados na altura do coração, formando a letra W, representam a união da roda no presente; já os braços elevados para cima simbolizam a ligação com o infinito, com Deus (Ostetto, 2010).

Segundo Moya, o centro da roda representa diversas coisas, que podem ir desde o alinhamento da roda ou harmonia até a saudação:

Existem diversas coreografias nas DCSs que remetem a essa simbologia, com gestos e movimentos que nos conduzem ao centro da roda em busca de uma “conexão com a Terra”, “com o sagrado”, “com a energia”, “com a luz”, “com algo maior”; essas relações normalmente são repassadas verbalmente quando um focalizador explica sua coreografia, ou repassa a coreografia de outro focalizador. Nessas falas, existe, muitas vezes, a intenção de tornar esse gesto de ir ao centro, ou voltar-se ao centro da roda, um gesto imbuído de toda essa simbologia e significado, mas se de fato todo dançante consegue compreender a intenção desse gesto, não podemos afirmar (Moya, 2019, p. 91).

Para Ostetto, colocar algo no centro durante uma Dança Circular pode ter significados simbólicos diversos, dependendo do contexto cultural, espiritual ou das intenções específicas da prática. De acordo com ela:

Preparar o espaço, estabelecer um centro em torno do qual a roda se move, também faz parte do ritual das danças sagradas. Tal como o círculo, tudo converge para o centro. É nele que está simbolizada a fonte, a criação, a luz, o ponto comum que une a todos (Ostetto, 2010, p. 47).

O que colocamos no centro da roda será determinado por cada focalizador, de acordo com sua personalidade ou intenção desejada para aquela roda; no entanto, já foram observados velas, bonecas, flores, vasos, pedras, entre outros objetos (Moya, 2019).

Referente às atribuições e aos benefícios das Danças Circulares tradicionais brasileiras, Borges descreve que:

Trazer leveza, a alegria, a beleza, a serenidade e bem-estar. Proporcionar o trabalho em grupo, sem a perda da individualidade. Mostrar a diferença entre as pessoas. Desenvolver o apoio mútuo, a integração, a comunhão e a cooperação. Proporcionar

autoconhecimento e autocura. Harmonizar o grupo antes e depois de praticar suas tarefas cotidianas. Trazer musicalidade e ritmo para a vida diária. Equilibrar o corpo físico, mental, emocional e espiritual. Ampliar a percepção, a concentração e a atenção. Encorajar as pessoas a ocuparem o seu lugar e o seu espaço. Trazer flexibilidade e autoconfiança para a vida. Ajudar a combater o estresse e a depressão (Borges, 2013, p. s/n).

Algumas características descritas por Borges também podemos encontrar em outras modalidades de danças, no entanto, o grande diferencial seria a questão de as Danças Circulares serem coletivas e acessíveis a todos, sem exigências de técnicas ou performance corporal (Moya, 2019).

Dança Circular Sagrada e sua Potencialidade Educativa

A dança no espaço escolar proporciona o jogo das interações humanas, da criatividade, das relações e da aprendizagem histórica, colaborando com alcances e limites, erros e acertos, todos coincidindo em suas diversas possibilidades e convívios, tanto pessoais quanto coletivos. (Couto, 2022).

As danças e as brincadeiras de roda ligadas às tradições, à herança cultural, às formas míticas e às lendas atravessam muitas gerações. Elas enfrentam e sofrem mudanças perante as diversas realidades e permanecem pela força e resistência que qualificam as contradições humanas. Mantêm-se presentes em celebrações que retratam a diversidade da cultura, em momentos de encontro, de lazer festivo e de contato com as artes, com os saberes e na transmissão de conhecimento (Couto, 2022, p. 139).

Muitas Danças Circulares são baseadas em tradições culturais de diferentes partes do mundo. Participar delas oferece aos estudantes a oportunidade de aprender sobre diversas culturas, tradições e valores, promovendo a compreensão intercultural e o respeito pela diversidade. As Danças Circulares são acessíveis a

peças de todas as idades, habilidades e origens, promovendo um senso de comunidade e pertencimento, além de criarem um ambiente onde todos são bem-vindos e valorizados. Frequentemente, essas danças envolvem movimentos coordenados que exigem equilíbrio, flexibilidade e consciência corporal. A prática desses movimentos pode contribuir significativamente para a melhora da coordenação motora e do equilíbrio, favorecendo o desenvolvimento físico dos participantes (Couto, 2022).

As Danças Circulares muitas vezes envolvem improvisação e criatividade. Os participantes são encorajados a experimentar novos movimentos e a expressar-se de maneiras autênticas. Isso ajuda a desenvolver a criatividade e a autoexpressão dos participantes (Couto, 2022). Nesse sentido, Couto explica:

A apropriação da linguagem da dança circular sagrada tornou-se assim, um modo significativo de aprendizado, em que ressignifica e recria, concebendo e preservando como conhecimento do mundo. Uma arte integradora das percepções e emoções humanas, criação de cultura; o que compõe suas representações simbólicas, históricas, de linguagens, movimentos, ritmos, traços, cores, cantos e melodias, mantenedoras dos vínculos da vida (Couto, 2022, p. 128).

Considerando as diversas manifestações corporais — jogos, danças e brincadeiras presentes nas culturas das comunidades —, sua ressignificação estará diretamente relacionada à forma como essas práticas se inserem no contexto cultural e à experiência compartilhada dentro do grupo. As escolas, ao trabalharem nessas manifestações, preservam culturalmente esses temas, resgatando suas origens e permitindo suas transformações para as futuras gerações. Couto (2022, p. 135) afirma: “Assim, adotar uma educação com a perspectiva da compreensão do homem lúdico e harmonioso, conectado à cultura universal e popular, seria de fundamental importância para o ser humano no mundo moderno”. Em outras palavras, uma educação que promova a sensibilidade tem sua base na cultura dos povos. Nessa perspectiva, o potencial do jogo, da

dança e da brincadeira — sempre como atividades continuadas e compartilhadas — favorece uma educação com mais vínculos, uma educação do “eu” inteiro: corpo e espírito (Couto, 2022).

A Dança Circular pode ser utilizada nas aulas de Educação Física Escolar para reduzir o estresse, desenvolver a integração e a cooperação, promover a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade, despertando a alegria, a leveza e a paz.

Observa-se em nosso meio escolar, após distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19, que os estudantes se encontram com o estado emocional oscilante. Como afirma: Tessaro (2024, p. 37) “Os estados de ânimo, o impacto socioemocional e as percepções dos professores, gestores, alunos e famílias sobre as experiências durante o confinamento”.

A pandemia não só revelou, mas também exacerbou problemas pré-existentes em várias partes do mundo, ampliando as disparidades sociais, econômicas e de saúde. O isolamento social, o medo da doença e o aumento do estresse contribuíram para um aumento nos problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, afetando indivíduos de todas as idades (Tessaro, 2024).

A Dança Circular pode ser uma estratégia de apoio para melhorar a confiança, a afetividade, as habilidades sociais e de comunicação desses jovens. Nesse contexto, o estudante participa ativamente no processo de criação e recriação das Danças Circulares, refletindo sobre seus sentimentos e pensamentos despertados após a experimentação.

Nesse sentido, o estudante cuidará de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções, exercitando a empatia, a cooperação e o diálogo. Essas habilidades, atitudes e valores, previstos nas dez competências da BNCC devem ser tratadas de forma transdisciplinar e são essenciais para o desenvolvimento no século 21 (Brasil, 2018).

A Dança Circular é caracterizada pela sua simplicidade, o que a torna acessível a todos, e tem como principal característica o desenvolvimento integral dos escolares, abrangendo as dimensões

física, psicológica e social (Wosien, 2000). Ostetto, (2010, p. 52) afirma:

Nesse sentido, as danças circulares sagradas não ensinam um programa, uma técnica, um modo de fazer com as crianças. Ensinam possibilidades de encontro com conteúdo que falam a cada dançarino em particular, trazem e fazem sentidos articulados ao viver de cada um. Essa é a essencialidade das danças circulares: sinalizar e abrir passagem para acessar conteúdos negados, reprimidos ou desqualificados no mundo da racionalidade científica. É, enfim, a possibilidade de encontro com conteúdos inconscientes, ativando outras funções da consciência, além do pensamento.

Diante do potencial educativo, a Dança Circular apresenta-se como um conteúdo rico e acessível e como promotor de empatia, respeito à diversidade, autoconhecimento e vivências significativas na Educação Física Escolar.

Considerações Finais

A dança, enquanto linguagem expressiva, acompanha a humanidade desde os seus primórdios e permanece como uma forma potente de comunicação, integração e transformação. No contexto escolar, especialmente após os impactos sócio emocionais da pandemia da COVID-19, a Dança Circular Sagrada se apresenta como uma prática pedagógica capaz de promover o acolhimento, o respeito às diferenças, a empatia e o bem-estar.

Ao resgatar tradições culturais e espirituais de diferentes povos, essa prática rompe com o reducionismo técnico ou performático frequentemente presente no ensino da dança na escola, oferecendo uma experiência que valoriza o coletivo, a simplicidade dos movimentos e a escuta do próprio corpo. Trata-se de uma proposta educativa que dialoga com as diretrizes da BNCC, especialmente no desenvolvimento das competências sócio emocionais, e que pode contribuir para a formação integral dos estudantes.

Incluir as Danças Circulares nas aulas de Educação Física, de forma planejada e respeitosa com suas origens, é uma oportunidade de enriquecer o currículo escolar, promover a cultura de paz e fortalecer vínculos entre os sujeitos. As Danças Circulares ensinam mais do que passos, trata-se de abrir espaço para o sentir, para o encontro com o outro e consigo mesmo, caminhos essenciais para uma educação mais humana e transformadora.

Referências

BARROS, J. de. "**Dança**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/danca.htm>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BORGES, C. M. **Dança Circular. Pesquisa e prática de danças circulares tradicionais brasileiras**. EFdeportes.com. Revista digital. Buenos Aires, Ano 18, nº 184, setembro de 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd184/dancas-circulares-tradicionais-brasileiras.htm>. Acesso em 18 fev. 2024.

BORGES, C. M. **Dança Circular. Pesquisa e prática de danças circulares tradicionais brasileiras**. EFDeportes, Buenos Aires, ano 18, n. 184, set. 2013. Disponível em: site da revista EFDeportes. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd184/dancas-circulares-tradicionais-brasileiras.htm>. Acesso em 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Base nacional comum curricular**: Educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº849, de 27 de março de 2017. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares: PNPICS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017, versão online. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html. Acesso: em 09 jan. 2024.

COUTO, Y. A. **Dança Circular Sagrada**. Cultura, arte, educação. 1.Ed. – Curitiba: Appris, 2022. 216p.

COUTO, Y. A. Dança Circular Sagrada e seu potencial educativo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – UNIMEP, Piracicaba, 2008. 28/05/2022.

FORMIGONI, A. C; RINALDI, I. B. P. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Educação física escolar: reflexões sobre a influência da mídia na dança que o aluno dança e intervenções necessárias**. Cadernos Pde, Paraná, v. 1, p. 1-17, 2016. Anual. GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_uem_anacristinaformigoni.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

GARAUDY, R. **Dançar a Vida**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, S.A, 1980. 188 p. Antonio Guimarães Filho e Glória Mariane.

GASPARELO, A. C; KRONBAUER, G. A; GOMES, Débora. Arte e Educação Física: o caso da dança na escola. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, v. 5, n. 10, p. 30–49, jan./abr. 2018.

IÊGO, J; ALMEIDA, R. **Dança x Mídia: A Arte e o Entretenimento: dança x mídia: a arte e o entretenimento**. In: XIII Congresso De Ciências Da Comunicação Na Região Norte – Belém - PA – 01 A 03/05/2014, 17., 2014, PARÁ. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2015. v. 1, p. 1-7. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-0911-1.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

METZNER, A. C; DRIGO, A. J. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. e154, 23 dez. 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e154>. Acesso em 12 fev. 2024.

MOYA, L. F. **Danças circulares sagradas**: a contribuição de Bernhard, Maria Gabriele Wosien e a imagem do corpo-dançante a sobrevivência das danças circulares. 2019.(Tese de doutorado), Unisul, 310f. Disponível em:

<https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/0fd88536-f6bf-4eb3-8f6d-16fa6f57532d>. Acesso em: 14 fev. 2024.

OSTETTO, L. **Para encantar, é preciso encantar-se**: Danças Circulares na formação de professores. Cadernos CEDES, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan. abr. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ffFTgB7LCvKTfKQV6PbHjRK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2023.

RAMOS, R. C. L. (org.). **Danças Circulares Sagradas**: Uma proposta de educação e cura. São Paulo: TRIOM: Faculdade Anhembí Morumbi, 2002.

SOARES et al., 1992, em *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado pela Cortez, São Paulo. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Metodologia_do_ensino_de_educa%C3%A7%C3%A3o_f%C3%ADsica/fq7FAwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Soares+et+al.,+1992,+em+Metodologia+do+Ensino+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica,+publicado+pela+Cortez,+S%C3%A3o+Paulo&printsec=frontcover. Acesso em: 27 dez. 2023.

TESSARO, Mônica. Covid-19: impactos na saúde mental dos estudantes da educação básica. In: D'AURIA-TARDELI, Denise (org.). Educação, escola e pós-pandemia: discussões sobre convivência e aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 37. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/wp->

content/uploads/2024/04/eBook_educacao-pandemia.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 27 dez. 2023.

WOSIEN, B. **Dança:** um caminho para a totalidade. Tradução de Maria Leonor Rodenbach e Raphael de Haro Júnior. São Paulo: Triom. 2000. 157p.

Capítulo 10

Aplicação da sequência sobre jogos populares, dialogando junto aos alunos e análise dos resultados coletados

Isabel Nunes Zacarias
Paulo Roberto Brancati

Introdução

Nesse capítulo será abordado uma parte da pesquisada realizada em 2024 em sala de quarto ano do ensino fundamental, as atividades proposta foram o levantamento do conhecimentos dos alunos sobre jogos populares e depois a conceituação, utilizou vídeo, imagens e cartazes produzidos pelos alunos, depois o jogo popular amarelinha que foi além do fazer, trazendo a possível origem, as diferentes amarelinhas e as mudanças ao longo da história, após a vivência e o questionário com o proposito de saber se os alunos vivenciaram em seu cotidiano e ensinaram outras pessoas.

Outra proposta o texto com ilustração no qual os alunos puderam desenhar ou escrever sobre os jogos populares, preparando as folhas antecipadamente onde deixavam claro a utilização da sua imaginação para expressar seus conhecimentos e sensações, ou seja, tudo aquilo que eles sentiram durante as aulas, sem certo ou errado, até que poderiam solicitar ajuda quando tivessem dificuldades. Para que o pesquisador pudesse compreender o que cada aluno quis expressar, foi pedido para que aluno explicasse oralmente o que fizeram, isso facilitou em entender o que os alunos com dificuldades de escrita conseguiram produzir.

O texto com ilustrações é uma técnica da pesquisa empírica construída de forma racional e ordenada, também conhecida como pesquisa de campo, possuindo a necessidade de comprovação prática de dados pesquisados em campo e utilizada nas séries iniciais.

Este procedimento dirige-se sobretudo às crianças que eventualmente se dispersam com maior facilidade e/ou que manifestam necessidades educativas especiais, libertando-me da tarefa de lembrar constantemente qual é o título da actividade e ficando assim mais disponível para prestar apoios mais específicos. Segue-se um período de reflexão conjunta acerca do tema, onde procuro estimular as crianças a levantarem possíveis tópicos de desenvolvimento e também esclareço dúvidas existentes, de um modo geral colocando-as à apreciação do grupo, num processo de partilha de opiniões (Saramago, 2005, p. 155).

É uma técnica pela qual as crianças sentem-se mais livres em colocar seus conhecimentos, pois não existe uma preocupação com um texto formal, onde se destacam preocupações como o título, forma de início as frases, forma de finalização, mas sim prioriza que a criança seja protagonista em expressar aquilo que pensa.

Outro ponto é a interação entre os amigos para realizar a atividade, mesmo sendo [...] trabalhos se destinem a uma produção individual, as crianças têm sempre oportunidades de trocar impressões com o grupo, num contexto em que as interações entre pares contribuem também para os resultados obtidos” (Saramago, 2005, 155), acontecendo uma troca de saberes.

Para iniciar a sequência dos dozes jogos populares, realizou-se uma proposta, a qual tinha como objetivo o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o que os alunos conheciam sobre os Jogos Populares.

Considerando que no questionário apresentado, 90% dos alunos responderam que conheciam os jogos populares, no entanto, quando se realizou o questionamento na roda de conversa sobre o que sabiam a respeito dos jogos, tendo como proposta uma nuvem

de palavras ou explosão de ideias sobre jogos populares, foi preciso aplicar uma mediação. No primeiro momento da atividade, os alunos relataram que não sabiam o que escrever, então foi necessária a mediação, por meio de perguntas norteadoras permitindo que refletissem e buscassem conhecimentos sobre o tema que foram: O que seria popular? E o que seriam jogos populares?

Foto 1 - Alunos e professora realizando a explosão de ideias sobre jogos populares.



Fonte: Fonte: elaborado pela autora (2024)

Dessa maneira, os alunos foram refletindo e resgatando seus conhecimentos prévios, concentrando-se apenas em jogos. Eles questionaram se poderiam repetir os jogos já realizados, o que exigiu uma reflexão sobre alternativas, caso não surgissem novas ideias.

Uma aluna escreveu algo além dos nomes dos jogos, que foi a seguinte frase “Amizade verdadeira”, mesmo não sabendo escrever corretamente as palavras, relatou que quando joga, há a possibilidade de construir amizades verdadeiras com a construção

modificados, a cultura das comunidades, pois ainda que façam parte da infância das crianças, houve um tempo em que se brincava mais, mas hoje muitas crianças desconhecem alguns desses jogos populares.

Outro recurso importante foram as análises dos vídeos que trouxeram mais informações sobre a definição os Jogos Populares, permitindo uma construção de saberes. As perguntas norteadoras direcionaram o que os alunos deveriam analisar, sabendo o que deveriam observar nas informações para realizarmos a conceituação dos jogos populares.

Para que eles compreendessem o conceito, assistimos ao vídeo duas vezes com pausa para análise e preenchimento do quadro. As intervenções foram fundamentais para que construíssem o conhecimento, oportunizando o diálogo, buscando a participação e o conhecimento sobre o que aprenderam sobre os jogos populares.

Foto 3 - Respostas dos alunos do quadro sobre jogos populares

CONCEITO	CARACTERÍSTICAS	BENEFÍCIOS	JOGOS POPULARES
* PASSADAS DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO * POPULAR → MUITO CONHECIDO * CULTURA	→ REGRAS FLEXÍVEIS (PODE MUDAR) → SE MATERIAIS MUITO CARO → AMBIENTE ABERTO NAS RUAS, PODE JOGAR NA ESCOLA, PRAÇAS. → UM AMBIENTE DE AMIZADE	- COORDENAÇÃO MOTORA - RELAXAMENTO → SOCIALIZAÇÃO HUMANA. - SAÚDE. → FAZER AMIGOS → DIVERSÃO. → COLABORAÇÃO	BOCINHA DE SUDE - AMARELINHA - QUEIMADA - PULAR CORDA - CARRINHO DE MÃO - PÉ DE LATA - CABO DE GOMA

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Durante a construção, um dos alunos compartilhou um exemplo pessoal envolvendo seu pai, que viveu a infância em um sítio na zona rural. Ele relatou que a família costumava jogar e brincar, ensinando uns aos outros diferentes jogos. Mencionou, por exemplo, a bolinha de gude, que seu avô ensinou ao seu pai, e que, por sua vez, foi ensinada a ele. O aluno destacou que esses jogos são transmitidos de geração em geração, criando momentos significativos de interação, diversão e aprendizado. Esses momentos, segundo ele, ajudam a construir memórias afetivas e lembranças valiosas sobre sua vida.

Nesse capítulo trago a análise das atividades desenvolvidas sobre a amarelinha. As atividades da sequência sobre a amarelinha foram realizadas em duas aulas. Na primeira, houve a participação de dezenove alunos, e a segunda aula contou com a participação de treze, devido à ausência de sete alunos. Essas ausências ocorreram porque a escola, que normalmente funciona em período integral, teria aulas apenas no turno da manhã naquele dia. Como as oficinas da tarde não aconteceriam, muitos pais não conseguiram buscar os alunos no horário do almoço, às onze horas.

Como recurso se utilizou slides com as sequências das atividades, nas quais havia imagens, vídeos e perguntas norteadoras. A aula se iniciou no pátio da escola utilizando notebook e televisão.

As respostas do levantamento conhecimento dos alunos sobre Amarelinha foram:

- Dezenove alunos conheciam o jogo popular amarelinha;
- Dezenove alunos já o vivenciaram;
- Quem os ensinou foram: pais, professores, família e amigos;
- Eles jogam na rua, casa, praças, escolas e festas;
- Costumam jogar riscando no chão com giz, um pedaço de tijolo ou carvão, e normalmente se utilizam de uma pedrinha. Não é permitido pisar na linha, se se inicia no número 1;
- As regras utilizadas pelos alunos foram: Não é permitido pisar na linha e na casa onde está a pedrinha; na casa com somente

um número, só é permitido pisar com um pé, não podendo também colocar o pé para descansar;

Para abordar as possíveis origens da amarelinha e facilitar a compreensão dos alunos, foram utilizados dois vídeos que apresentavam explicações sobre o tema. Para orientar suas observações, foram feitas perguntas norteadoras, como: "Onde surgiu a amarelinha?", "Quais eram os objetivos do jogo na época?" e "Esses objetivos são os mesmos dos alunos hoje?" Os alunos responderam sobre origem da amarelinha, que pode ter sido romana ou francesa. Os portugueses trouxeram a amarelinha para o Brasil, eles não tinham os mesmos objetivos de treinamento que os Romanos, mas tinham objetivo de brincar e se divertir como os franceses.

Outra proposta de atividade foi discutir as possíveis origens da amarelinha permitindo a reflexão sobre como cada região tem sua maneira de jogar, pois sofre influência da cultura. Se parassem para refletir, mesmo entre eles, jogavam de maneiras diferentes.

Em relação aos formatos das amarelinhas, os alunos observaram, por meio de imagens e textos, que algumas amarelinhas apresentam variações, como a ausência de números, a presença de desenhos, letras ou formatos diferentes, além de tamanhos variados.

Outra questão abordada foi da Amarelinha Africana que possui uma característica diferente das demais por incorporar a música, ou seja, para brincar é preciso pular de acordo com o ritmo. Outra regra desse tipo de amarelinha é pular em grupo permitindo a colaboração e o trabalho em equipe. Caso não houvesse uma forma de reprodução da música, como o rádio, pode-se utilizar usar o ritmo das palmas e cantar a música. Outra reflexão proposta aos alunos foi uma possível vivência desse tipo de jogo em seu cotidiano, eles disseram que sim, podem desenhá-la no chão e cantar outras músicas.

Também houve a reflexão sobre os diferentes nomes das amarelinhas e suas variações de acordo com as regiões do Brasil, e variações de outros países, um fato bem curioso, pois se trata de um repertório diferente daquele conhecido pelos alunos.

Algumas informações apresentadas pelos alunos sobre o jogo popular amarelinha foram: já puderam vivenciar a amarelinha tradicional na escola, que as famílias os ensinaram e jogaram com eles a amarelinha tradicional, as amarelinhas têm casas numeradas de um a dez, algumas no início escrito “céu” e no final “terra”, no projeto que frequentam no contraturno tem a amarelinha tradicional e redonda pintadas no chão do pátio.

Durante a experimentação da amarelinha tradicional, os alunos entraram em discussão sobre se poderiam pisar nas linhas da divisão das casinhas, como deveria ser arremessada a pedrinha e se poderia descansar o pé na casa de duas divisões ou fora da amarelinha.

Esse momento tornou-se um momento de discussão onde o pesquisador fez a mediação por meio da troca de ideias. Dessa forma, eles puderam acordar as regras que estariam valendo, deixando claro que o grupo coletivamente deveria decidir as regras e que só as mudariam novamente com a concordância de todos.

Por meio do diálogo e das intervenções, os alunos compreenderam que nos jogos populares as regras são flexíveis, podendo ser adaptadas de acordo com a realidade dos jogadores.

Ainda como sugestão foi apresentada uma variação das regras da amarelinha em que quando um jogador chegasse à casa dez, poderia marcar seu nome em uma das casinhas onde somente ele poderia pisar.

Ao iniciar o jogo, foram feitos acordos coletivos como caso nenhum aluno conseguisse chegar à casa 10, haveria, então, uma nova roda de conversa trazendo reflexão para que pudessem, portanto, vivenciá-lo em suas casas e isso permitiria que conseguissem pular melhor amarelinha e ensinar outras pessoas.

Continuando as atividades, realizou-se a amarelinha macaca que possui um grau maior de dificuldade, e era desconhecida pelos alunos. Esse tipo de amarelinha tem características diferentes da amarelinha tradicional, o que favorece a desconstrução dos conhecimentos que eles já possuíam. A amarelinha macaca tem uma forma geométrica não contendo números, com desenhos da lua e

estrelas, um maior número de casas, onde, para jogar, todos os alunos precisariam ter os petáculos (pedrinhas).

Para iniciar o jogo, desenhou-se no chão a macaca com tinta guache, no entanto, deixou-se claro que os alunos poderiam utilizar outros recursos para desenhar, e foi solicitado que cada aluno procurasse um petáculo (pedrinha). Após, iniciou-se o jogo.

A maior dificuldade enfrentada pelos alunos foi que, ao errar, a pedrinha ficava na casa correspondente, e apenas o jogador poderia pisar nela. Assim, quando várias pedras se acumulavam nas casas, os saltos precisavam ser mais longos, o que representou um grande desafio para eles.

No entanto, à medida que o jogo avançava, os alunos começaram a buscar soluções para superar as dificuldades, como ganhar impulso correndo de uma certa distância antes de saltar. Alguns escorregavam ao aterrissar, mas refletiam sobre suas tentativas e, de forma persistente, experimentavam novas estratégias, testando e ajustando suas hipóteses.

Os alunos se sentiram desafiados ao saltar. Assim, uma nova reflexão da importância desses jogos em seu cotidiano emergiu, pois puderam perceber que conseguem desenvolver habilidades motoras onde a cada pulo, há o avanço.

Desenhou a amarelinha macaca nas laterais da quadra, pintou-se com tinta guache para que pudessem jogar outras vezes. Houve também a escolha das pedras onde os alunos puderam refletir sobre o quão importante é escolhê-las para um melhor lançamento, para que elas não quebrem e possam rolar. Entretanto havia pedras iguais que se misturavam.

A amarelinha macaca é bem desafiadora, pois quando se erra, a pedrinha fica naquela casa, onde os jogadores não podem pisar, por isso, muitas vezes o jogador precisa saltar uma distância maior para aterrissar na casa determinada, desse modo, os alunos erravam, mas continuavam tentando da melhor maneira.

Os alunos se ajudavam, orientando uns aos outros a correrem e saltar, e, quando alguém conseguia, todos comemoravam. Um

ponto importante é que eles se utilizavam do diálogo e acordaram que poderiam se desequilibrar, colocando a mão no chão.

Outra variação da amarelinha explorada foi a amarelinha africana, bastante diferente das versões conhecidas pelos alunos. Ela possui dezesseis quadrados, sem números, desenhos ou pedrinhas, sendo realizada ao ritmo de uma música e jogada em duplas ou grupos, promovendo a colaboração. Os alunos refletiram sobre como cada cultura agrega suas particularidades aos jogos. Alguns alunos relataram que já haviam visto a amarelinha africana nas redes sociais, principalmente no *TikTok*.

A proposta da vivência foi:

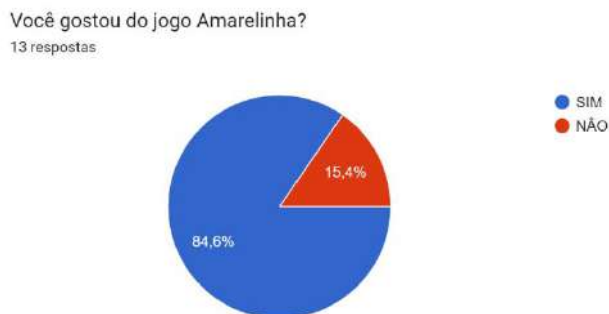
- Primeiro realizaram a brincadeira individualmente ao som da música, para que pudessem conhecer a amarelinha e o ritmo da música.
- Na segunda vez iniciou-se a brincadeira em grupo, buscando perceber o ritmo e pular junto com o amigo, em duplas.
- Uma variação foi pular batendo palma seguindo ritmo dos alunos.

Os alunos demonstraram muito interesse pelos diferentes tipos de amarelinhas e sua variação em cada região, também foi realizada uma roda de conversa, trazendo a reflexão de que os alunos poderiam criar sua maneira de pular amarelinha, de modo que os jogos populares são adaptáveis, flexíveis e estão relacionados às características de cada região.

Análise das respostas do questionário sobre o jogo da Amarelinha

No dia em que foi aplicado o questionário 2 sobre o jogo popular amarelinha, houve a participação de treze alunos e a ausência de sete alunos.

Gráfico 1 - Respostas sobre se os alunos gostaram do jogo popular da amarelinha



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nas respostas dos alunos, observamos que onze deles gostaram da experiência, enquanto apenas dois disseram que não. Esses dois alunos justificaram sua opinião dizendo que acharam a amarelinha macaca muito difícil, especialmente pelo desafio de saltar longas distâncias quando várias casas ficam ocupadas por pedrinhas. Apesar das intervenções realizadas, eles não se identificaram com essa versão da amarelinha.

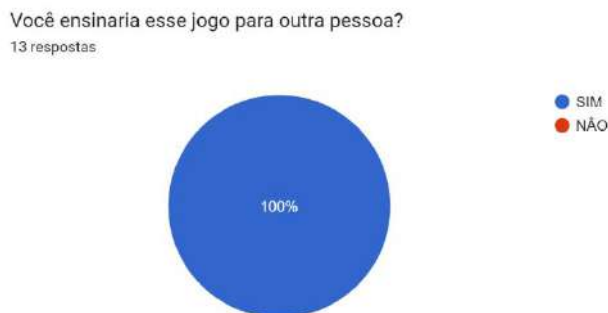
Gráfico 2 - Respostas sobre se os alunos conseguiriam vivenciar o jogo amarelinha em outros espaços.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Constatou-se que todos os alunos conseguiriam vivenciar o jogo da amarelinha, mesmo aqueles que não gostaram e que justificaram suas respostas de que apenas a amarelinha macaca apresentava saltos difíceis.

Gráfico 3 - Respostas sobre se os alunos ensinariam o jogo da amarelinha à outras pessoas



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Embora dois alunos tenham mencionado que não gostaram das amarelinhas, eles justificaram sua dificuldade com a versão "macaca", devido aos desafios de saltar longas distâncias. No entanto, destacaram que ensinariam a amarelinha tradicional e a africana para outras pessoas.

Outra proposta desenvolvida foi o desenho ilustrado, com uma proposta de compreender o que os alunos pensavam sobre o trabalho realizado na pesquisa, foi utilizado um desenho ilustrado. Para isso, cada aluno recebeu uma folha de sulfite com a frase: *"Aqui é um espaço para você expressar seus conhecimentos, sensações, sentimentos, ou seja, tudo o que você sentiu nas aulas sobre os jogos populares."*

Foi enfatizado que poderiam escrever ou desenhar livremente e que não havia certo ou errado, valorizando a expressão individual de cada um.

A aluna 1 escreveu:

“Legal, mas alguns não gostei, mas aprendi todos com atenção.”

Então ela justificou sua resposta dizendo que alguns jogos eram calmos demais, parados demais, como a amarelinha, a macaca, a amarelinha africana e a bolinha de gude. Em outros, ela sentiu dificuldades em compreender como jogar e como realizar os movimentos, e, por mais que os amigos a ensinassem, não conseguia fazer muito bem. Ela deu como exemplo a bolinha de gude, suas regras, formas de acertar e maneira de jogar. Relatou que gostou apenas da queimada, do esconde-esconde e do pé na lata, esses jogos são mais competitivos e apresentam corrida, ela gosta de correr. Deixou bem claro que apesar das dificuldades encontradas, sempre prestou muita atenção às regras, às origens e às maneiras de jogar, mas que ela apresenta dificuldades em memorizar pois esquece rápido.

A aluna 2:

“Legal é divertido e eu gostei de experimentar coisas novas, mas tem umas que eu amo e outros que eu não gosto tanto.”

A aluna disse que gostou das queimadas e betes, pois, gosta de jogos com bolas e em equipes para competir. Relatou que não gostou da queimada “abelha rainha”, pois possui pausas, e, que quando a abelha rainha é queimada, É preciso interromper o jogo e escolher outro participante, fazendo com que a equipe perca, mesmo que ainda restem jogadores para serem queimados. A aluna comentou que se identifica mais com a queimada tradicional, onde o jogo só termina quando todos os jogadores são queimados.

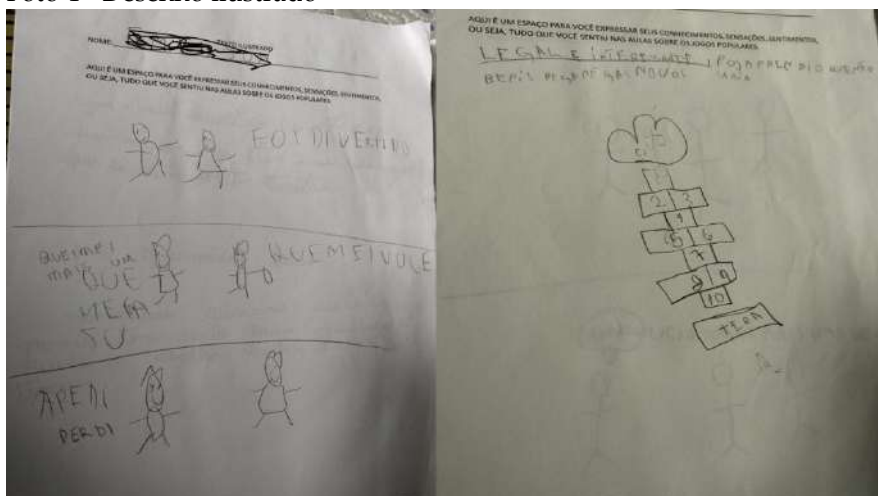
Aluno 3:

“Foram momentos muito divertidos, que aprendi muito sobre a história desses jogos, como jogar, mudar regras e materiais, o que mais gostei é que pude jogar em família, cada jogo que eu aprendia eu jogava com o meu irmão e prima, pudemos nos divertir muito e ficamos muito felizes. As cinco marias até hoje quando nos reunimos jogamos e a bolinha de gude eu amo, jogo todos os dias”.

Com as palavras do aluno observamos que a semente da disseminação dos jogos foi plantada e que momentos de interação e aprendizagem aconteceram fora dos muros da escola.

Os desenhos ilustrados aconteceram em sala de aula, pois precisávamos utilizar as carteiras e no espaço da quadra ventava muito no dia. Cada aluno recebeu uma folha em branco onde poderia expressar sua experiência com a sequência de jogos populares. Foi deixado claro aos alunos que não existia certo ou errado, pois cada aluno tem à sua maneira de pensar.

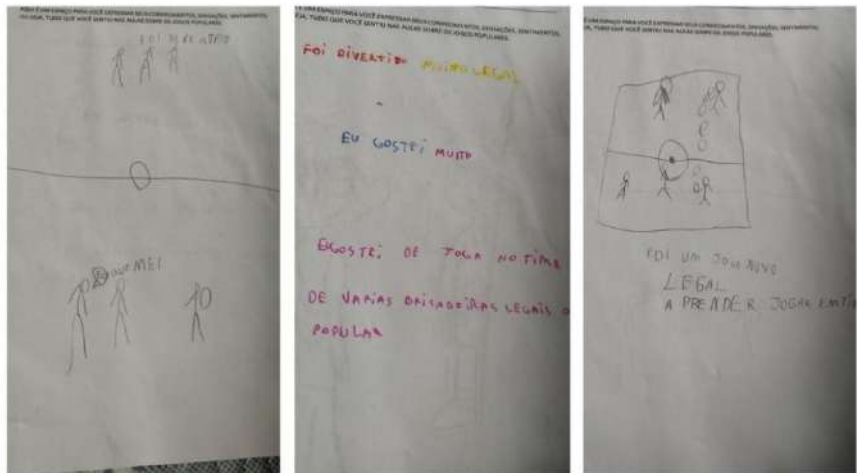
Foto 4 - Desenho ilustrado



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

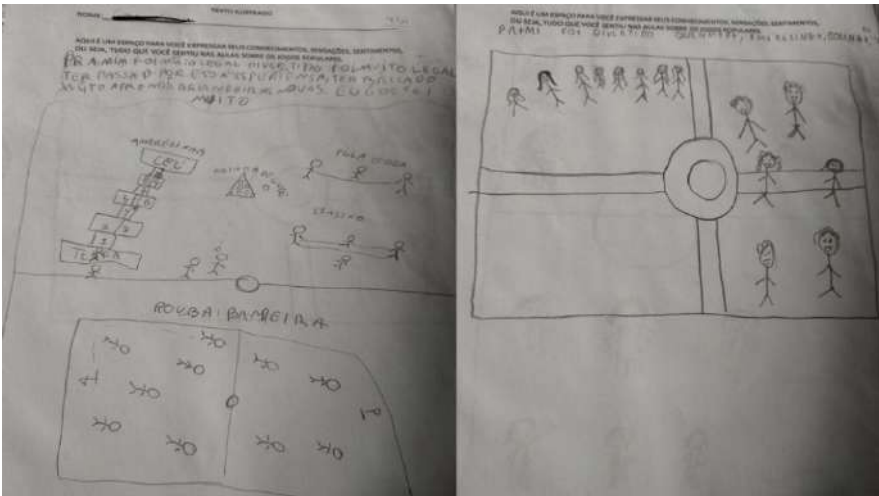
Os alunos relataram que aprenderam muito durante as aulas, e que hoje possuem um repertório de novos jogos para vivenciar com seus amigos e familiares. e também exploraram um pouco mais a questão cultural dos jogos pois cada região tem os seus jogos específicos onde em suas comunidades é comum jogar a queimada tradicional e o pega-pega.

Foto 5 - Desenho ilustrado



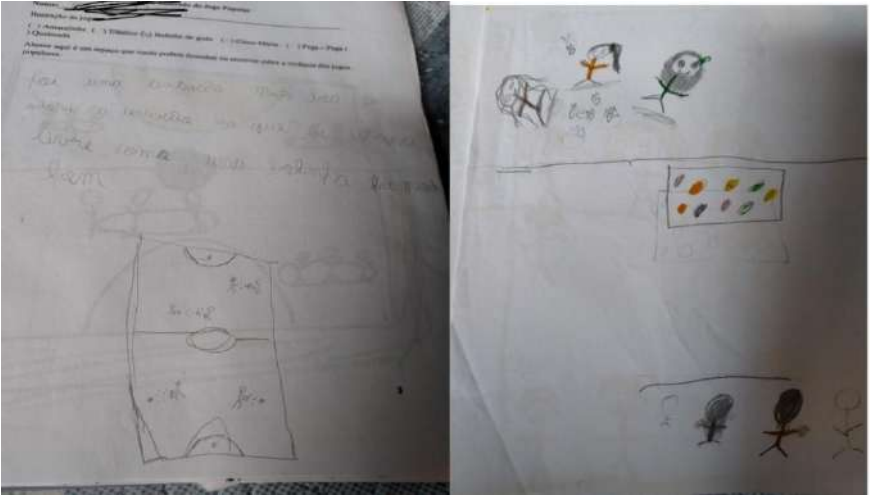
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Foto 6 - Desenho ilustrado



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Foto 7 - Desenho ilustrado

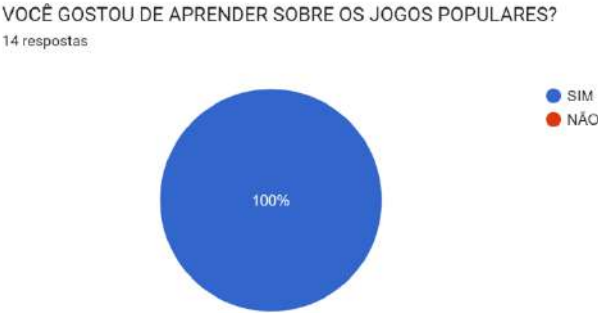


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Análise dos dados do segundo questionário

A pesquisa se iniciou com vinte alunos, no entanto, durante sua aplicação, três alunos foram transferidos, e no dia da aplicação do último questionário, estavam presentes apenas quatorze alunos.

Gráfico 4 - Respostas dos alunos sobre se gostaram de aprender sobre os jogos populares.

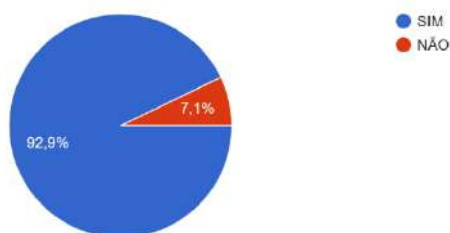


Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os alunos justificaram que aprenderam várias formas diferentes de jogar jogos que já conheciam, como a queimada. Além disso, as possíveis origens dos jogos despertaram sua curiosidade, e compartilhar esses momentos com os amigos foi considerado muito divertido e prazeroso.

Gráfico 40 - Respostas dos alunos sobre se passaram a vivenciar os jogos populares em seu cotidiano.

VOCÊ PASSOU A VIVENCIAR OS JOGOS POPULARES EM SEU COTIDIANO?
14 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os alunos que responderam “não” se justificaram relatando que, por vezes, eles não encontram companhia para jogar, pois seus responsáveis trabalham e acabam chegando cansados. Também não podem brincar nas ruas pois há bastante tráfego, e na escola, há poucos momentos livres para jogar e se divertir.

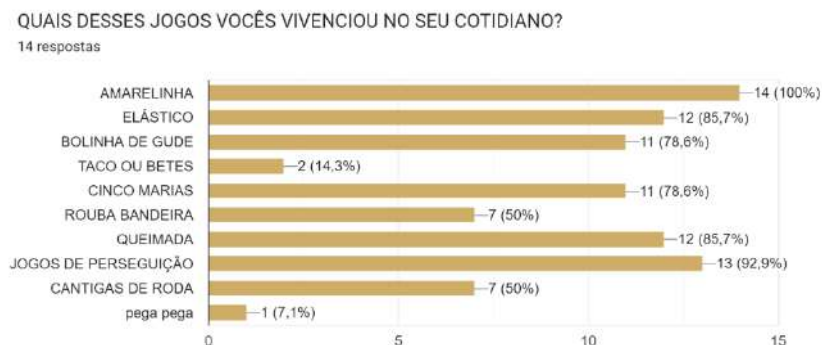
Gráfico 5 - Respostas dos alunos sobre em quais locais vivenciaram os jogos populares em seu cotidiano.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Constatou-se um empate entre rua e casa em relação aos ambientes escolhidos para realizar os jogos. Os alunos justificaram suas respostas relatando que, normalmente, costumavam se reunir com os amigos e seus vizinhos, onde a rua seria o local selecionado para vivência dos jogos populares. Aqueles que responderam que jogavam em casa, relataram que seus responsáveis, irmãos, avós e tios jogavam com eles. A escola apareceu em poucas respostas, e aqueles que a citaram, o fizeram justificando que são poucos os momentos de jogar e brincar, acontecendo normalmente nas aulas de Educação Física.

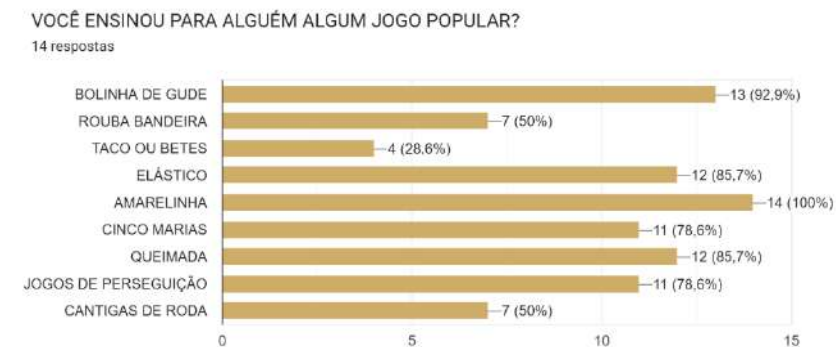
Gráfico 42 - Respostas dos alunos sobre quais jogos populares eles vivenciaram em seu cotidiano.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A amarelinha foi o jogo que os alunos mais vivenciaram. Eles comentaram que conseguem desenhá-la com diversos materiais, como tijolo, bloco, carvão e tinta. Mencionaram também que, no NUTI (Projeto do Tempo Integral), há várias amarelinhas pintadas e que, sempre que tinham tempo, aproveitavam para jogar. Sobre os jogos de perseguição, destacaram que precisam apenas do corpo e dos participantes, o que os torna acessíveis e divertidos, especialmente porque gostam de correr. Já em relação ao taco, os alunos expressaram grande interesse pelo jogo, mas relataram dificuldades em adaptar o material. A principal barreira é a falta de pedaços de madeira e o fato de que os cabos de vassoura são utilizados pelos responsáveis para a limpeza da casa.

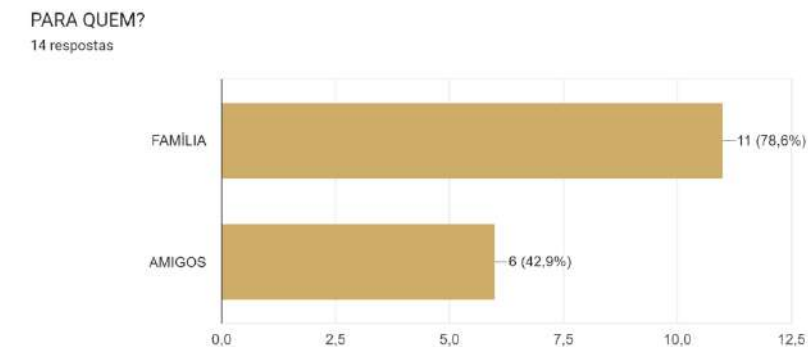
Gráfico 43 - Respostas dos alunos sobre quais jogos populares eles ensinaram.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Mais uma vez, a amarelinha foi o jogo mais ensinado. Além disso, os alunos levaram para casa as bolinhas de gude que receberam, aproveitando a oportunidade para jogar e ensinar a outras pessoas. As cinco marias, que eles mesmos confeccionaram, também foram ensinadas com sucesso. No entanto, o jogo de betes foi menos compartilhado devido à falta de materiais e à dificuldade de adaptação.

Gráfico 44 - Respostas dos alunos sobre a quem eles ensinaram os jogos populares.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os alunos citaram os familiares como a quem eles mais ensinaram os jogos aprendidos, pois ensinavam os irmãos e primos, e aqueles que são filhos únicos, costumavam jogar com os pais, os alunos que citaram os amigos, normalmente ensinavam os jogos na escola ou na rua. A última pergunta era aberta: Defina o que são os jogos populares para você, como foi a experiência de participar da pesquisa e aprender mais sobre os jogos populares.

Os alunos responderam:

“muito divertido”

“Divertido e gostei muito”

“Gostei de aprender mais sobre os jogos populares”

“Muito legal, interessante conhecer jogos que eu não conhecia”

“Aprender jogos novos e passar a vivenciar”.

“Aprender jogos que eu não conhecia”

“Trabalhar em equipe respeitando, muita aprendizagem”

“Jogos populares é legal e faz parte da cultura e divertido. Divertida”

“Jogos populares sobre o mundo inteiro. Legal participar”

“Jogos populares é algo antigo que é passado de geração em geração”

“Jogos populares amarelinhas, conseguir jogar em casa”

“Jogos populares, são antigos como pega-pega e amarelinha “

“Jogos que são passados de geração em geração, muito divertido”

“Jogos conhecimento e passado de geração em geração, muito divertido”

Os alunos compreenderam que os jogos fazem parte da cultura popular, estão presentes em diferentes lugares e podem variar em suas formas de jogar, de acordo com cada região. Além disso, perceberam que esses jogos proporcionam aprendizado, momentos de diversão e oportunidades de interação entre as pessoas.

Considerações finais

Embora estejamos longe de concluir a proposta iniciada, é imprescindível reconhecer a importância do planejamento do conteúdo dos jogos populares nas aulas de Educação Física Escolar.

Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de conhecer as possíveis origens dos jogos populares, refletir sobre eles e vivenciá-los, aprendendo a apreciar e valorizar a cultura popular. Ao experimentarem e compartilharem esses jogos com outras pessoas, ajudam a preservar essa tradição, garantindo que a cultura dos jogos populares permaneça viva na memória das crianças e faça parte de suas vidas.

A problemática apresentada foi oriunda de inquietações e reflexões acerca da importância de que o professor de Educação Física planeje suas aulas para que elas extrapolem o procedimental, trazendo as outras dimensões do conhecimento como o conceitual e atitudinal, por isso, as aulas precisam ser pensadas com objetivos, estratégias e metodologias para que os alunos desenvolvam um maior conhecimento sobre os jogos populares.

Atualmente, observa-se que as crianças estão perdendo contato com os jogos populares, que antes eram transmitidos por meio da interação com familiares e amigos, frequentemente praticados nas ruas. No entanto, com o avanço da tecnologia, os jogos eletrônicos tornaram-se a preferência das crianças. Além disso, fatores como o aumento do fluxo de trânsito, a violência urbana, a falta de espaços adequados para brincadeiras e as rotinas atarefadas dos pais, que muitas vezes não dispõem de tempo para ensinar essas tradições, também contribuem para o afastamento dos jogos populares. As atividades planejadas na sequência didática sobre os jogos populares permitiram que os alunos aumentassem seu repertório sobre jogos populares, onde puderam conhecer as suas possíveis origens e transformações ao longo da história, refletindo sobre o fato de não permanecerem sempre da mesma maneira, pois cada cultura exerce influência com suas características.

Ainda, a partir das atividades realizadas, plantou-se a pequena semente da disseminação dos jogos populares, pois os alunos puderam ensinar aos seus familiares e amigos pois relatavam que costumavam jogar com os irmãos mais novos, e os alunos que

eram filhos únicos, relatavam que jogavam com seus familiares que lhes ensinavam outras maneiras de jogar.

A proposta trouxe o uso diferentes recursos como: textos, vídeos, imagens, confecções e trabalho em grupo. Todos os recursos foram pensados a partir do componente curricular de Educação Física com seus conteúdos, competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas nas aulas. Desta forma, o aluno é protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, no qual o diálogo, a criação, a reflexão, a adaptação e o trabalho coletivo permitem a aprendizagem significativa.

No que se refere jogos populares constatou-se que os alunos conhecem alguns jogos e que os vivenciam em seu cotidiano. Os mais conhecidos e praticados são a queimada e os jogos de perseguição. Os alunos relataram que não jogam bolinha de gude, cinco marias, elástico e betes devido à falta de materiais. No entanto, alguns mencionaram que conseguem adaptar os recursos e as regras para viabilizar as brincadeiras. Ainda, alguns relataram que conheceram o jogo de “escravos de Jó” por meio das redes sociais, mas com as atividades da sequência didática puderam conhecer a história e o que representa a letra da música, o significado das palavras. Outro ponto é que os alunos na escola só têm a oportunidade de jogar nas aulas de Educação Física, portanto, esse é um espaço importante para a disseminação dos jogos.

Os alunos puderam confeccionar o jogo das cinco marias com materiais alternativos, desta forma, houve a reflexão sobre a flexibilidade dos jogos populares que se utilizam de materiais existentes em sua comunidade, demonstrando que eles mesmos podem confeccionar seus brinquedos usando a sua imaginação criativa. Os alunos gostaram muito e ficaram felizes de levarem o jogo para casa e ensinar outras pessoas do seu convívio. Muitos alunos relataram que jogaram com seus familiares e que esses momentos são importantes para a construção dos laços afetivos.

Constatou-se também pelos relatos dos alunos que, muitas vezes, não vivenciam os jogos populares pela falta de conhecimento,

ou seja, falta do repertório, mas quando trabalhados de forma adequada nas aulas de Educação Física, observou-se que os alunos vivenciaram e ensinaram outras pessoas, e que, ainda traziam novas informações compartilhadas e construídas em família, isso permite uma aprendizagem significativa que ultrapassa os muros da escola.

A proposta de permitir o diálogo entre os alunos, professor e família, trouxe a construção de novos conhecimentos, aumentando o repertório cultural sobre os jogos populares. A discussão proporcionou também que os alunos aprendessem a respeitar a opinião dos colegas e saber que ali está presente muito mais do que um movimento, que o jogo transmite sentimentos, valores, história e cultura, permitindo que a comunidade saiba que durante as aulas de Educação Física são explorados diversos conhecimentos.

Em suma, a sequência didática, elaborada sobre os jogos populares permite que os professores de Educação Física entendam que esses jogos podem ser planejados muito além da execução do movimento, que eles têm uma história e estão associados a cultura popular de um povo. É importante os momentos em que os alunos conheçam suas possíveis origens e os relacionem com a cultura, o que, muitas vezes, permite que os mesmos descubram sua identidade e a cultura presente da comunidade em que vivem. Os alunos também passaram a entender que existem diferentes maneiras e linguagens, dessa forma, os alunos apreciam, vivenciam e compartilham as brincadeiras fora da escola, promovendo a disseminação da cultura dos jogos populares. Além disso, o professor aprende muito com seus alunos ao criar espaços para o diálogo coletivo em suas aulas. Esse processo fortalece a relação com as famílias, pois os alunos costumam compartilhar em casa o que aprenderam nas aulas de Educação Física. Como resultado, a comunidade passa a valorizar ainda mais as aulas, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento dos alunos e para a preservação dos jogos populares na vida das pessoas.

Referências

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZOUBEL, R. **Bolinhas de gude**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/bolinhas-de-gude>. Acesso em 29 març. 2024.
- BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BROUGUÈRE. G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 8ª ed. 2020.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens, a mascara e a vertigem**. Petropolis, RJ, Vozes, 2017.
- CALEGARI, R., L, C. PRODÓCIMO, E. **Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática**. Motriz, Rio Claro, v.12 n.2 p.133-141, mai./ago. 2006.
- COSTA, K. A. A história dos jogos e das brincadeiras. **Rev. Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 12, 2021.
- DARIDO, S. C. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. Cap.2 Temáticas da Formação em Serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- ELLOUMI, A; PARLEBAS, P. **Análise sociocultural dos jogos esportivos tradicionais tunisianos**. *Fitness Performance Jornal*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 136-145, mar./abr. 2009.
- FERNANDES, F. **O folclore em questão**. São Paulo. HUCITEC, 1978.
- _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1979.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**, Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 2ª ed. 1987.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis; o jogo, a criança e a educação** Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1993.

_____ (Org.). **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____ (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIN, L. C. **Jogo tradicional: patrimônio material e imaterial**. Congresso Argentino e Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, 12. 7. Anais., Ensenada, Buenos Aires, Argentina, 2017. Disponível em: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13o-congreso/actas-2017/Mesa%2013_Marin.pdf>. Acesso em 02 jul. 2023

MARIN, L. C. STEIN, F. **Jogos tradicionais e manifestações coletivas: relações de conflito entre tradição e modernidade**. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/33983/19805> Acessado em 05 jul. 2023.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PALMA, et al, Jogos Tradicionais no Contexto Educativo, **Rev. Kinesis** vol. 33 nº 2, jul-dez 2015, p. 99 – 113.

SARAMAGO, S.S.S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças, sociologia, **Rev. Problemas e práticas**, n.º 35, 2001, pp. 9-29.

----- S.S.S. **O protagonismo das crianças**. Tese de doutorado em Sociologia. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2005.

SANTA ROSA, N. **S. Brinquedos e Brincadeiras**, São Paulo, Moderna, 2001.

SANTOS, G. F. L. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Londrina, EDUEL, 2012.

SANTOS, L. C. LIMA, D. **Jogos tradicionais na educação física escolar: percepção dos professores sobre sua utilização nas aulas. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 05, Vol. 06, pp. 202-217 Maio de 2019. ISSN: 2448-0959.

SANTOS, G.F.L. **Origem dos jogos populares: em busca do “elo perdido”**. Disponível em: https://www.jogostradicionais.org/_files/ugd/490e1c_8339fdbd787d480d830a47e747271afd.pdf acesso em 09 jun. 2023.

SCAGLIA, A. J., FABIANI, D. J. F., GODOY, L.B. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica, **Rev. Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 187-207, mai./ago., 2020

VIGOTSKI, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: _____ **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 11

Avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem da Educação Física sob a Perspectiva Docente no Ensino Fundamental

Helder João Arce Lopes
Marcos Roberto Fortunato
Luiz Rogério Romero
Joel Saraiva Ferreira
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

Introdução

A prática de avaliação na Educação Física utilizada no Brasil acompanha seu histórico de influência pelas várias tendências pedagógicas até o marco atual, sendo ainda, no âmbito educacional um campo de muitas indefinições. Desta forma, mesmo na atualidade são reconhecidas no cotidiano escolar influências da concepção tradicional, que seleciona e classifica os/as estudantes e da concepção técnica de avaliação aptidão física para fundamentar os processos avaliativos (Betti, 1991; Soares et. al. 1992; Darido, 1999).

Corroborando com as teorias críticas posteriores de 1980 (Soares et. al., 1992), a avaliação não pode ser realizada simplesmente no caráter reducionismo das possibilidades pedagógicas da Educação Física, ou seja, proporcionando limitações nas finalidades, forma e conteúdo da avaliação. Na prática docente, ainda é um desafio ultrapassar as influências práticas da avaliação tecnicista, de caráter seletivo, e dialogar com uma metodologia significativa de avaliação como forma de superar e/ou diminuir tais problemas.

A produção acadêmica evidencia a necessidade de considerar as especificidades da Educação Física no processo avaliativo (Lacerda et al., 2021). Apesar das mudanças conceituais e procedimentais terem ocorrido, ainda se impõem como desafios aos professores de educação física, a reflexão de sua prática pedagógica, pois implicam no reconhecimento da importância e necessidade de diálogo, e articulação adequada na aplicação das estratégias avaliativas, estabelecendo assim, uma sistematização formativa e integral para o processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se neste sentido, que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 1988, p.33). A avaliação deve ser um elemento integrado ao processo de ensino e de aprendizagem, onde compreende-se a estrutura para regulação, direção, e intenção do professor, em proporcionar ações inovadoras e evolutivas em diversos aspectos aos estudantes.

Para tanto, é fundamental compreender a obrigatoriedade legal da Educação Física escolar como componente curricular da Educação Básica, integrado à proposta pedagógica da instituição de ensino, com sua prática facultativa em conformidade com a legislação vigente no Brasil, (1996; 2001; 2003). Conforme Hoffmann (2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996 determina que, no processo avaliativo, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de priorizar observações detalhadas sobre o desempenho dos estudantes, diversificar as formas de registro e ressignificar as possibilidades interpretativas no âmbito avaliativo.

A pesquisa se justifica pelo interesse de apresentar contribuições sobre o processo de avaliação do ensino aprendizagem, seus sentidos e significados dos saberes da EF escolar na proposta do Currículo de Referência do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Sidrolândia-MS (CRM). A partir dessas constatações, esse dilema da EF escolar ainda precisa ser explorado, a fim de contribuir para a reflexão da prática pedagógica

docente no contexto metodológico, com o uso das novas abordagens e instrumentos avaliativos nas aulas de Educação Física escolar. Não se pretende resolver definitivamente a questão, mas adotar uma perspectiva dentre as diversas existentes, de forma a orientar as proposições apresentadas e minimizar possíveis divergências relacionadas à aplicação didática desses conceitos na prática pedagógica.

Desta forma, considerando o que efetivamente ocorre na prática pedagógica, e não apenas no plano teórico e nas reflexões sobre as problemáticas que envolvem a Educação Física escolar, conforme discutido por Albuquerque e Del-Masso (2020), este estudo propõe analisar sob a perspectiva docente, a aplicabilidade metodológica contemporânea para avaliação do processo ensino aprendizagem na Educação Física escolar no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Sidrolândia-MS. A partir dos resultados apresentados consolidar e fomentar o debate acerca dos desafios presentes no contexto da prática pedagógica do Professor de Educação Física.

Metodologia

A pesquisa terá como base a abordagem qualiquantitativa caracterizada pela tendência descritiva. A busca da convergência entre o quantitativo e o qualitativo surge a triangulação das fontes de dados que combinam os métodos das pesquisas quantitativas com métodos das pesquisas qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Quanto ao objetivo/tipo pode ser caracterizada como descritiva, uma vez que, conforme propõem Del-Masso, Cotta e Santos (2018, p. 12), “tem por objetivo descrever as características do objeto que está sendo estudado e propor uma nova visão sobre essa realidade já existente”.

O procedimento metodológico será realizado em três etapas, por meio de diversas técnicas específicas referentes a metodologia

em questão (triangulação). Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 19) afirmam que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Neste estudo, para atingir seus objetivos e, conferir confiabilidade, validade e rigor à investigação, será utilizada a triangulação intramétodo com o emprego das seguintes técnicas metodológicas: pesquisa documental, aplicação de um questionário e entrevistas individuais (Denzin, 2009).

Neste trabalho, a triangulação foi utilizada, de forma combinada, na coleta dos dados, por meio questionários e entrevistas. A primeira etapa do estudo de campo refere-se ao diagnóstico do problema de pesquisa por meio de questionário e em etapa seguinte, entre os voluntários da pesquisa interessados foi realizada a entrevista semiestruturada. Cabe ressaltar, e a coleta de dados iniciou somente após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UNESP, Campus Presidente Prudente, sendo aprovado pelo parecer de número 6.764.9054.

O universo de pesquisa consiste em uma Rede Municipal de Ensino localizada no estado de Mato Grosso do Sul – MS com população estimada de 59.245 habitantes. A rede pública municipal é composta por 25 escolas, destas, 16 abrangem o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, e Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano. Os participantes dessa pesquisa foram 23 professores de Educação Física atuantes no ensino fundamental, e cinco gestores de ensino (coordenação e supervisão) na rede municipal de ensino da cidade de Sidrolândia-MS, no ano de 2024.

O processo de recrutamento dos participantes da pesquisa foi conduzido junto a professores de Educação Física e gestores de ensino vinculados à Rede Municipal de Ensino de Sidrolândia-MS. Foram considerados elegíveis todos os profissionais efetivos ou contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), que atuavam especificamente no Ensino Fundamental durante o período

do estudo, desde que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram excluídos os profissionais que não estavam em exercício no Ensino Fundamental nos anos de 2021 a 2024, bem como aqueles afastados ou de licença, independentemente da natureza do afastamento, durante a realização da pesquisa. Também não foram incluídos os sujeitos que não assinaram o TCLE, documento essencial para garantir a ética da investigação.

A coleta de dados ocorreu em diferentes etapas. Inicialmente, aplicou-se um questionário on-line, com questões adaptadas do estudo de Pontes Junior (2012), via *Google Forms*, entre junho e julho de 2024. A divulgação ocorreu de forma presencial nas escolas, por meio dos diretores, e também via mensagens em aplicativo de mensagem, buscando atingir o maior número possível de docentes. Para garantir a adesão, foram realizadas até cinco tentativas de contato antes de caracterizar perda amostral.

Com os gestores de ensino (coordenadores e supervisores), a coleta se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, elaborada conforme Manzini (2003), realizadas entre julho e agosto de 2024. O convite foi presencial e voluntário, e as entrevistas ocorreram em local reservado nas próprias instituições, assegurando privacidade e anonimato. Quando a presença física não foi possível, utilizou-se a modalidade de videochamada. As entrevistas foram gravadas, transcritas e organizadas em *software*, garantindo fidedignidade e sistematização do material coletado. Todos os participantes foram informados sobre o caráter confidencial do estudo e tiveram a liberdade de desistir a qualquer momento.

Os instrumentos apresentaram uma validade de conteúdo satisfatória (91% para o questionário e 71% para a entrevista) para analisar as percepções docentes relacionadas com o processo de avaliação da aprendizagem na disciplina de Educação Física escolar. Participaram da etapa de validação de conteúdo 7 especialistas, taxa de resposta de (76,66%), da área de Educação Física com titulação mínima de mestrado e máxima de pós-doutorado para realizar o

julgamento das definições operacionais e características psicométricas (objetividade, simplicidade, clareza, relevância e precisão) dos itens (Lopes et al., 2024).

A análise dos resultados contemplou uma fase quantitativa e uma fase qualitativa. Na fase quantitativa, os dados provenientes dos questionários *on-line* foram tabulados e processados no *Microsoft Excel*. Aplicou-se estatística descritiva para distribuição de frequências e porcentagens, com o objetivo de caracterizar o perfil dos participantes e descrever tendências relacionadas às práticas avaliativas. Já na fase qualitativa, as informações provenientes das respostas abertas do questionário e das entrevistas foram organizadas em planilhas, categorizadas e analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977, 2016). O apoio do *software* ATLAS.ti facilitou o tratamento do material, possibilitando identificar unidades de significado e agrupá-las em categorias temáticas. Esse processo seguiu três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos resultados. A análise respeitou critérios de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência, conforme recomenda Bardin. Assim, buscou-se garantir rigor metodológico, evitando sobreposições indevidas de categorias e assegurando que as interpretações fossem fundamentadas e coerentes.

Resultados e Discussão

O presente trabalho buscou analisar sob a perspectiva docente a aplicabilidade metodológica contemporânea para avaliação do processo ensino aprendizagem na disciplina de Educação Física escolar no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Sidrolândia/MS, no ano de 2024. Para tal, foram convidados 45 professores de Educação Física da rede de ensino municipal de Sidrolândia-MS. Ao final, 23 pessoas responderam ao questionário de avaliação, sendo a maioria do sexo masculino (69,6%), com a idade entre 25 e 44 anos (95,64%), em quase sua totalidade com grau de

escolaridade de especialização (91,3%). Em relação a atuação profissionais, 52,1% dos profissionais atuam a mais de 10 anos no ensino básico e 69,6% em escolas públicas urbanas, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Características dos Professores de Educação Física.

Variável	N	n	%
Sexo	23		
Masculino		16	69,6
Feminino		7	30,4
Idade	23		
25-34 anos		11	47,82
35-44 anos		11	47,82
45 anos ou mais		1	4,3
Formação Profissional	23		
Graduado		1	4,3
Especialização		21	91,3
Mestrado		1	4,3
Experiência Profissional	23		
Menor que 3 anos		4	17,4
De 3 anos a 9 anos		7	30,4
De 10 anos a 18 anos		11	47,8
De 18 anos ou mais		1	4,3
Nível de ensino que atua	23		
Fundamental I		11	47,8
Fundamental II		6	26,1
Fundamental I e Fundamental II		6	26,1
Tipo de Escola que atua	23		
Urbana		16	69,6
Rural		4	17,4
Urbana e Rural		3	13,0

Fonte: Elaboração própria (2025).

A Tabela 2 Características dos gestores de ensino, apresenta as características da amostra de gestores de ensino da população investigada. Para a etapa da entrevista foram convidados 5 professores que desempenham a função de gestão de ensino do

município de Sidrolândia/MS, destes a maioria tinha mais de 45 anos de idade (80,0%) e eram do sexo feminino (60%). Os resultados mostraram que 60% dos entrevistados atuam mais de 3 anos na função e 80% eram efetivos do quadro da SEME. Destacou-se também que todos os gestores de ensino possuíam especializações e atuam a mais de 10 anos como docente no município.

Tabela 2. Características dos gestores de ensino.

Variável	N	n	%
Sexo	5		
Masculino		2	40
Feminino		3	60
Idade	5		
35-44 anos		1	20
45-54 anos		3	60
55 anos ou mais		1	20
Formação Profissional	5		
Pedagogia		2	40
Licenciatura		3	60
Formação Profissional/Acadêmica	5		
Especialização		5	100
Atuação Profissional: docência	5		
De 10 anos a 19 anos		2	40
De 20 anos a 29 anos		2	40
De 30 anos ou mais		1	20
Atuação Profissional: Gestão de Ensino	5		
Menor que 1 ano		1	20
De 1 ano a 3 anos		1	20
De 3 anos ou mais		3	60

Fonte: Elaboração própria (2025).

Fase quantitativa: análise do questionário

Na fase quantitativa os dados foram analisados de forma descritiva, com apresentação da frequência relativa (%), com a síntese dos principais resultados referentes as perguntas fechadas do questionário que seguem uma escala Likert de três pontos para

concordância: a) discordo plenamente (DPL); b) concordo em parte (CP); c) concordo plenamente (CPL); e para frequência: a) nunca (FN); b) às vezes (FAV); c) sempre (FS); conforme demonstrado nas Tabelas 3 e 4, respectivamente.

Tabela 3. Nível de concordância para os itens quantitativos do questionário

Variável	N	*DPL		*CP		*CPL	
		N	%	n	%	n	%
Prática de Ensino	23						
a) Metodologia de ensino tradicional		1	4,3	21	91,3	1	4,3
b) Metodologia de ensino contemporânea		1	4,3	20	87,0	2	8,7
c) Turmas separadas por sexo		21	91,3	2	8,7	-	-
d) Material didático é acessível ao professor		5	21,7	7	30,4	11	47,8
e) Participação no projeto pedagógico da escola		1	4,3	11	47,8	11	47,8
Objetivos de Ensino	23						
f) Hábitos saudáveis		-	-	5	21,7	18	78,3
g) Aptidão física relacionada à saúde		1	4,3	5	21,7	17	73,9
h) Recreação/lazer		-	-	6	26,1	17	73,9
i) Relações socioculturais		-	-	7	30,4	16	69,6
j) Relações socioafetivas		-	-	8	34,8	15	65,2
Influência positiva processo ensino aprendizagem	23						
k) Diálogo professor/aluno		-	-	5	21,7	18	78,3
l) Indisciplina dos alunos		16	69,6	7	30,4	-	-
m) Utilização de materiais variados nas aulas		1	4,3	5	21,7	17	73,9
n) Infraestrutura para as aulas		1	4,3	7	30,4	15	65,2
o) Quantidade excessiva de estudantes nas aulas		13	56,5	5	21,7	5	21,7

Fonte: Elaboração própria (2025).

Na Tabela 3, observou-se que os respondentes não demonstraram preferência entre os itens A e B, pois uma alta porcentagem (91,3% e 87,0%) respectivamente expressou concordância parcial em ambos. No item C, a maioria dos participantes, 91,3% discordaram. Para os itens D e E, houve igualdade percentual entre as respostas "concordo" 47,8%. Com relação aos itens F, G e H o percentual das respostas "concordo" foram superiores a 73%, e para os itens I e J foram superiores a 65%. Por fim, em relação aos itens K, M e N, os respondentes indicaram a posição "concordar", respectivamente (78,3%, 73,9% e 65,2%), enquanto para os itens L e N, respectivamente (69,6% e 56,5%), os respondentes discordaram com a afirmativa.

Tabela 4. Nível de frequência para os itens quantitativos do questionário.

Variável	N	*FN		*FAV		*FS	
		n	%	n	%	n	%
Conteúdos de Ensino	23						
a) Jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo		-	-	4	17,4	19	82,6
b) Os esportes de invasão		-	-	5	21,7	18	78,3
c) Os esportes de rede/parede		-	-	6	26,1	17	73,9
Avaliação do ensino	23						
aprendizagem							
d) Avaliação diagnóstica ou inicial		-	-	7	30,4	16	69,6
e) Avaliação formativa ou processual		2	8,7	6	26,1	15	65,2
f) Avaliação somativa ou final		1	4,3	12	52,2	10	43,5
g) Avaliação bimestral		-	-	6	26,1	17	73,9
h) Avaliação diária		2	8,7	8	34,8	13	56,5
Instrumentos de avaliação	23						
i) Provas orais		5	21,7	15	65,2	3	13,0
j) Trabalhos escritos		1	4,3	8	34,8	14	60,9
k) Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs		6	26,1	16	69,6	1	4,3
l) Testes das capacidades físicas		4	17,4	15	65,2	4	17,4
m) Observação da participação		-	-	2	8,7	21	91,3
n) Registro da frequência		-	-	-	-	23	100

o) Autoavaliação do aluno	1	-	-	7	31,8	15	68,2
---------------------------	---	---	---	---	------	----	------

Fonte: Elaboração própria (2025).

A Tabela 4, apresenta a síntese dos dados observados na distribuição da amostra segundo as frequências de uso para os Conteúdos de Ensino, destacaram-se pela resposta “Sempre” com maior frequência os itens A, B e C; com 82,6%, 78,3%, e 73,9%, respectivamente. Nesta questão sobre as formas de avaliar, conforme ilustrado no Gráfico 4, apresentam-se aproximadamente 75% dos docentes realizam as avaliações bimestrais, e 57% as avaliações diárias, e 40% realizam às vezes a avaliação anual. Nesse contexto, observa-se que a avaliação diagnóstica está plenamente incorporada à prática docente em 75% dos casos analisados. Já a avaliação somativa é utilizada por 45% dos docentes, enquanto a avaliação formativa apresenta uma incidência de 65%, conforme o Gráfico 5.

Desta forma, os itens abordados para instrumentos, demonstra-se a preocupação e “consciência” docente com o processo educacional, conforme demonstra no Gráfico 6. Em sua maioria “Sempre” realizam - Registro da frequência 100%, Observação da participação 90%, Autoavaliação do aluno 68%, Trabalhos Escritos 60%. Além de “Às Vezes” usarem 65% - Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs, Trabalhos orais, Testes das capacidades físicas.

Na Tabela 5, apresentam-se os dados referentes às formas utilizadas para a realização do feedback no processo avaliativo da Educação Física escolar. Os procedimentos com maiores ocorrências entre os respondentes foram o *feedback* individual, com 56,52% (n=13), seguido do *feedback* coletivo, sendo este distribuído entre devolutivas direcionadas ao grupo, com 26,08% (n=6), e à turma, com 13,04% (n=3). Considerando o critério de escore mínimo de 70% de adesão dos participantes para que o item fosse considerado consolidado, tais práticas revelam uma presença significativa no cotidiano docente, indicando que os professores não apenas reconhecem a importância do *feedback*, mas também o empregam com regularidade em diferentes formatos.

Tabela 5. Formas de realizar o feedback no processo avaliativo.

Variável	N	n	%
Forma de divulgação dos resultados das avaliações	23		
a) não divulgo		1	4,34
b) divulgo apenas para o aluno		13	56,52
c) divulgo de todos os alunos		6	26,08
d) divulgo apenas o resultado da sala		3	13,04

Fonte: Elaboração própria (2025).

A avaliação no processo ensino aprendizagem em Educação Física escolar evidencia avanços na diversidade de práticas, contemplando dimensões cognitivas, físico-cinestésicas e socioafetivas. Mendes e Rinaldi (2020), realizaram uma pesquisa com 46 professores da rede pública do Paraná, analisaram os delineamentos do processo avaliativo na Educação Física escolar. Os resultados revelaram que os docentes contemplam competências cognitivas, físico-cinestésicas e socioafetivas dos alunos, utilizando diversos critérios, como retenção de informações, compreensão de conceitos, evolução individual e comportamento. Tais dados apontam para uma pluralidade de instrumentos, incluindo provas teóricas, trabalhos escritos e observação em aula.

No entanto, persistem contradições entre diretrizes curriculares e práticas efetivas, influenciadas por fatores estruturais, culturais e organizacionais das escolas (Matsumoto, 2018; Marques et al., 2015). Para Valle e Rezer, (2021), destaca-se duas categorias aos desafios docentes; a primeira categoria refere-se aos desafios funcionais da escola, onde os recursos e a infraestrutura influenciam o ensino, essa realidade deve ser abordada de forma pedagógica e política. A segunda categoria examina a estrutura das turmas, o que pode impactar a participação dos estudantes, os diferentes tamanhos demandam abordagens distintas.

O contexto escolar, apresenta um ambiente repleto de incertezas e vulnerabilidades, sendo crucial para iniciativas de formação contínua, possibilitando que o educador reflita sobre seu contexto e aprimore seu processo de ensino-aprendizagem. Entre os desafios,

destacam-se escassez de recursos, sobrecarga docente, resistência discente e limitações na aplicação de novas metodologias (Bozoki et al., 2024). A formação inicial e continuada, associada ao planejamento e sistematização das práticas, surge como estratégia para superar essas barreiras (Pontes Jr., 2012).

No âmbito das avaliações, predominam práticas diagnósticas, processuais e formativas, complementadas por observação da participação e autoavaliação. O uso de recursos digitais e tecnológicos ainda é limitado. O feedback individual proporciona aprendizagem personalizada, enquanto o coletivo permite abordar dificuldades comuns e estimular a participação colaborativa (Hattie; Timperley, 2007; Brookhart, 2017; Santos et al., 2024; Zhou et al., 2021). Estratégias que conciliam ambos os tipos de feedback potencializam o processo de ensino-aprendizagem.

As inovações tecnológicas e o uso de dispositivos digitais ampliam a coleta e análise de dados sobre desempenho, indicando uma transição de métodos convencionais para avaliações mais integradas e formativas (Patel, 2024).

Em síntese, a avaliação em Educação Física escolar se consolida como instrumento de legitimação da disciplina, promovendo práticas pedagógicas diversificadas, reflexivas e alinhadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. O equilíbrio entre feedback individual e coletivo, aliado à incorporação de tecnologias, fortalece tanto a aprendizagem personalizada quanto a participação ativa do grupo, evidenciando o papel formativo e social da disciplina.

Fase qualitativa: análise do questionário

A análise qualitativa foi conduzida a partir da técnica de Análise de Conteúdo, conforme a perspectiva proposta por Bardin (1977). As questões abertas do questionário on-line possibilitaram a identificação das percepções referentes às dimensões do contexto escolar e do processo de avaliação da aprendizagem, constituindo, assim, as Unidades de Registro e as Unidades de Contexto (Bardin, 1977).

Posteriormente, os dados qualitativos foram organizados e sistematizados em oito categorias gerais e trinta e oito categorias específicas, elaboradas com o propósito de subsidiar as interpretações e inferências realizadas. Essas categorias finais configuram a síntese das significações identificadas ao longo do processo analítico, culminando na constituição de três categorias centrais: “Prática didática-pedagógica”, “Processo de ensino-aprendizagem” e “Reflexão sobre o processo avaliativo na Educação Física”, apresentadas de forma sistematizada no Quadro 1.

Quadro 1. Constituição das Unidades de Registro e Contexto para os itens qualitativos do questionário.

Categoria Final	Categorias Específicas	Trecho Extraído
Prática Didática-pedagógica	Referencial Curricular	P1 “Tento contemplado todas previstas na BNCC que rege o referencial do município”.
	Teoria e Prática Pedagógica	P6 “Gosto de trabalhar mesclando teoria e prática baseado no currículo, (...)”.
	Variações na pratica pedagógica	P4, P12, P14, P17, P19 Não priorizam nenhuma pratica de ensino “Não”.
	Infraestrutura e Materiais	P23 “Espaço e materiais adequados para a pratica esportiva e realização das atividades propostas”.
	Variações na abordagem pedagógica	P1, P4, P12, P14, P17, P22 Não priorizam nenhuma Abordagem de ensino “Não”.
Processo Ensino Aprendizagem	Efetividade da aprendizagem	P8 “De suma importância para ter o feedback, e saber o desenvolvimento individual de cada aluno dentro no conteúdo proposto”.
	Efetividade do método	P4 “Muito importante: não só para avaliar os alunos mais

		também meus métodos de ensino”.
	Engajamento escolar	P1 “Que o aluno consiga adquirir o conhecimento teórico e consiga mudar para a prática no cotidiano da vida”.
	Mensuração do desempenho	P8 “Mensurar o Desenvolvimento motor e cognitivo”. P12 “Avaliar o conhecimento e habilidade dos alunos relacionados a matéria”.
	Diagnostico de aprendizagem	P14 “Identificar o nível de conhecimento e o processo de ensino aprendizagem”.
Reflexão sobre Processo Avaliativo na Educação Física	Desinteresse pedagógico	P6 “Acredito que, o que mais influência de forma negativa a avaliação do ensino aprendizagem hoje é a falta de interesse tanto dos alunos quanto dos pais no processo”.
	Condições de trabalho	P15 “A quantidade de estudantes por turma torna a avaliação exaustiva (...)”. P9 “Falta de material e espaço”.
	Metodologia de ensino	P19 “Adaptar as avaliações principalmente práticas a realidade escolar”.
	Comprometimento escolar	P11 “Falta de concentração, ausência da família no aprendizado do educando e o mau uso da tecnologia”. P13 “Indisciplina e não participação das aulas”.
	Registro Sistematizado	P12 “Desempenho, participação, frequência, teoria e comportamento. Faço uma planilha com as informações de

		cada aluno. Avalio as questões acima citadas”.
--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

Prática Didática-Pedagógica

Os professores participantes relataram diversidade de práticas metodológicas no ensino de Educação Física, abrangendo 58,32% dos casos. Alguns buscam contemplar todas as práticas previstas na BNCC (P1), enquanto outros adotam abordagens específicas, como metodologias desenvolvimentistas (P5), aulas contemporâneas (P10) e integração de teoria e prática voltada à saúde (P6).

Batista e Moura (2019) destacam que a aplicação de múltiplas estratégias pedagógicas amplia as possibilidades de aprendizagem, valorizando a interação professor-aluno, a contextualização dos conteúdos e as experiências prévias dos estudantes.

Apesar disso, 41,66% dos docentes não priorizam nenhuma prática específica. Entre os que expressam preferência, há predominância de métodos que articulam prática e teoria, adaptados ao contexto dos alunos (P13). Casey e Macphail (2018) sugerem que a Prática Baseada em Modelos deve contemplar diferentes modelos pedagógicos de forma articulada, incluindo Aprendizado Cooperativo, Jogos Táticos e Educação Esportiva. Arufe-Giráldez et al. (2023) reforçam a importância de clareza conceitual e de evidências sobre a eficácia de modelos como Educação Esportiva, Aprendizagem Cooperativa, (*Teaching Games for Understanding* - TGfU), e Gamificação.

As principais dificuldades relatadas envolvem falta de materiais e infraestrutura (58,82%) e desvalorização da disciplina, refletida em baixo interesse dos alunos e reconhecimento limitado da área (P6, P15, P19, P21). P19 observa que a Educação Física é frequentemente vista apenas como atividade física, ignorando suas dimensões social, cultural, cognitiva e afetiva. A valorização profissional e curricular dos docentes também foi enfatizada (P7, P22).

Quanto às abordagens pedagógicas, 46,15% não priorizam nenhum modelo específico, enquanto outros destacam metodologias desenvolvimentistas, relações socioculturais, hábitos saudáveis, psicomotricidade e iniciação esportiva (P2, P5, P7, P8, P10, P19).

Dessa forma, a prática didática-pedagógica consiste em ações intencionais e planejadas que articulam metodologias e conteúdos com fundamentos pedagógicos e didáticos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos em contextos reflexivos e contextualizados (Libâneo, 1994; Freire, 1996).

Processo de Ensino-Aprendizagem

A avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar é fundamental para compreender habilidades, dificuldades e o nível de assimilação dos alunos (P2, P3, P12, P19, P20, P22), permitindo ajustes pedagógicos individualizados (P22). Ela fornece feedback contínuo, orienta correções, aprimora métodos de ensino e motiva os estudantes (P8, P11, P13), contribuindo também para a organização e adaptação do trabalho docente (P15).

A avaliação vai além da mensuração de desempenho, incorporando dimensões cognitivas, motoras e socioafetivas, bem como aspectos sociais e éticos (P1). A literatura evidencia a necessidade de avaliações contínuas, diversificadas e contextualizadas, com evolução das práticas avaliativas de modelos quantitativos e tecnicistas para abordagens reflexivas e qualitativas (Mendes & Rinaldi, 2019). Entre os objetivos apontados pelos docentes estão: avaliar compreensão teórica e aplicação prática (P1, P6, P22), mensurar desempenho e assimilação de conteúdos (P12), promover desenvolvimento motor e cognitivo (P8) e orientar o aprendizado sem desmotivar (P19).

Por sua vez, Aquino et al. (2020) abordam a avaliação sob a ótica de docentes do ensino fundamental, enfatizando como os professores compreendem e aplicam a avaliação na Educação Física.

Os resultados apontam que os docentes seguem as normatizações e alguns direcionam para uma avaliação integral do estudante, porém ainda buscam integrar as dimensões do conhecimento em suas práticas avaliativas, concentrando-se, muitas vezes, na observação da participação e do comportamento socioafetivo.

Desta forma, corroborando com essa perspectiva e realizando autoavaliação de suas práticas para adequá-las às necessidades dos alunos (P3, P4, P21). Mendes e Rinaldi (2020) destacam a avaliação de competências cognitivas, físico-cinestésicas e socioafetivas por meio de provas, trabalhos e observações, considerando compreensão, aplicação, evolução individual, desempenho físico/técnico e cooperação.

Avaliações significativas requerem critérios claros, diálogo e alinhamento aos padrões curriculares nacionais, promovendo aprendizagem efetiva (Pfledderer & Brusseau, 2021). Assim, o ensino e a aprendizagem constituem uma interação ativa, na qual o professor media e o aluno participa de forma engajada, considerando experiências e contexto escolar (Libâneo, 1994).

Reflexão sobre o Processo Avaliativo na Educação Física Escolar

A avaliação na Educação Física é reconhecida como essencial para o acompanhamento do ensino-aprendizagem, embora enfrente desafios relacionados ao desinteresse dos alunos pelas aulas teóricas e à limitada participação familiar (P6). Esse desinteresse compromete a assimilação de conteúdos e reduz a motivação estudantil.

Fatores estruturais, como o excesso de alunos por turma, a escassez de materiais e espaços inadequados, dificultam a realização de avaliações consistentes e equitativas (P15; P9). A heterogeneidade de habilidades e conhecimentos entre os alunos também impõe desafios à avaliação justa.

A gestão escolar frequentemente prioriza notas em detrimento do processo formativo, comprometendo o desenvolvimento integral

do estudante (P8). A literatura aponta que a avaliação formativa, é composta por *feed-up* (metas e critérios), *feedback* (situação atual) e *feed-forward* (como progredir), com envolvimento ativo dos alunos, e o desenvolvimento de literacia avaliativa pelos professores são fundamentais para engajar os alunos e orientar a aprendizagem (Slingerland, Weeldenburg & Borghouts, 2024).

Além disso, fatores socioeconômicos e comportamentais, como baixa renda, trabalho precoce, gravidez na adolescência, indisciplina e evasão escolar, impactam negativamente o desempenho acadêmico (P2; P13). Práticas reflexivas na formação docente contribuem para o desenvolvimento de competências críticas sobre a prática pedagógica, embora enfrentem barreiras relacionadas à carga de trabalho e à formação insuficiente (Azevedo, Araújo & Mesquita, 2022).

Para organizar os dados avaliativos, os professores utilizam planilhas, registros escritos e sistemas escolares, consolidando informações sobre desempenho, participação, frequência, comportamento e compreensão teórica (P12). A avaliação deve ser entendida como um componente integrado ao ensino, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos alunos (Bracht, 2003; Darído & Rangel, 2005).

Fase qualitativa: análise da entrevista

Na pesquisa, foram entrevistados cinco professores gestores de ensino, a partir de roteiro semiestruturado. As entrevistas, realizadas em locais escolhidos pelos participantes, foram gravadas, transcritas integralmente e codificadas para garantir o anonimato (ex.: E1 = Entrevistado 1). O instrumento incluiu perguntas abertas: as de números 1 a 6 buscaram caracterizar os gestores quanto à idade e formação; as de 7 a 14 abordaram as dimensões sujeito, contexto escolar e processo de avaliação do ensino-aprendizagem, constituindo Unidades de Registro e de Contexto (Bardin, 1977).

Os dados foram organizados em oito categorias gerais e 27 específicas, que subsidiaram a definição de duas categorias finais: “Processo Avaliativo na Educação Escolar” e “Abordagem Didática-Pedagógica na Educação Física Escolar”. Essas categorias sintetizam os significados emergentes e orientam as interpretações do estudo, apresentadas de forma sistematizada no Quadro 2.

Quadro 2. Constituição das Unidades de Registro e Contexto para os itens qualitativos da entrevista.

Categoria Final	Categorias Específicas	Trecho Extraído
Processo Avaliativo na Educação	Avaliação como diagnóstico	E3: "(...) forma de detectar o que o aluno adquiriu de conhecimento."
	Desenvolvimento educacional	E4: uma forma de ver o avanço do aluno e o que precisa ser melhorado em termos de educação.
	Resultado de processo	E1: é um documento onde há um resultado do processo de ensino-aprendizagem do aluno
	Avaliação holística	E2: Em todos os aspectos educacionais. A formação familiar. A participação no meio em que ele está. Não apenas didático.
	Avaliação como Análise de aprendizado	E3: Apontar o que deve ser melhorado, tanto para o professor quanto para o aluno.
	Avaliação como Compreensão do indivíduo	E2: Para a compreensão do indivíduo e, dessa forma, poder auxiliar nas suas dificuldades e no seu progresso.
	Função de Medir o Processo de Conhecimento	E5: "É medir realmente esse processo de conhecimento."
	Diversidade na aprendizagem	E1: - Ele não acontece de forma igualitária com todos os estudantes.
	Contexto educacional	E4: construção do que o aluno tem, daquele conhecimento que ele tem,

		já de vivência dele, com os conhecimentos teóricos que ele precisa avançar.
	Procedimento avaliativo	E5: "Primeiro a gente avalia de forma diagnóstica. (...) depois a gente passa pela avaliação contínua. (...) Por fim, a somatória."
	Particularidades educacionais	E2: A grande dificuldade do profissional em ter, na sua prática, esse entendimento da avaliação. Ela não é conteudista, mas ela é uma avaliação para o crescimento e desenvolvimento.
Contexto Didático-pedagógico na Educação Física escolar EFE	Legitimação da educação física	E1: o próprio aluno, às vezes, ele não tem essa conscientização da importância da disciplina de educação física, (...) devido a uma cultura muito antiga de que a educação física é algo apenas para lazer.
	Comprometimento com os estudos	P3 - Acredito que seja fazer com que não só o aluno, como também as famílias entendam que precisam acompanhar esse processo, (...).
	Conhecimento burocrático Métodos de Avaliação EFE	E1: só tenho conhecimento do que está dentro da proposta pedagógica. E4: Seria a participação nas aulas, o desenvolvimento das atividades, as regras dos esportes.
	Especificidade da EFE	E1: sim, porque tem a parte teórica e a parte prática. P3 - Porque ele trabalha a junção não só da mente, mas do corpo também. P4 - não. Ela é complementar, que é o desenvolvimento psicomotor.
	Prática pedagógica Referencial	E1: a proposta pedagógica é uma construção, (...) deve-se melhorar mais ainda, tanto a questão da

	Curricular Municipal	didática quanto as questões de materiais pedagógicos, de apoio, recursos para o profissional.
	Protagonismo estudantil	P4 - O desenvolvimento pleno do aluno, (...) ela trabalha a interdisciplinaridade do desenvolvimento do aluno.
	Dificuldades na Metodologia	E5: "Falta mais formação."

Fonte: Elaboração própria (2025).

Processo Avaliativo no Contexto Escolar

A avaliação escolar constitui um processo central no contexto educativo, integrando a análise do aprendizado do estudante e a reflexão sobre a prática pedagógica do professor. Trata-se de um instrumento que permite compreender o progresso individual dos alunos, considerando aspectos didáticos, contextuais e socioeducativos (E1, E2, E3, E4, E5).

De acordo com os entrevistados, a avaliação não se restringe a registros formais, mas envolve dimensões múltiplas do desenvolvimento do estudante, incluindo contextos educacionais, familiares e sociais. Ela permite identificar tanto as competências adquiridas quanto as lacunas no aprendizado, orientando ajustes nas metodologias de ensino (E3, E4, E5). Nesse sentido, Scherre, Michetti e Manzoni (2014) defendem que a avaliação deve ser construtiva, diagnóstica e formativa, respeitando a singularidade dos sujeitos e promovendo o desenvolvimento de competências, superando a simples mensuração de resultados.

Além de identificar dificuldades, a avaliação escolar possibilita reconhecer avanços individuais e planejar estratégias pedagógicas futuras, atuando tanto como instrumento de monitoramento quanto de aprimoramento contínuo do processo educativo (E2, E4, E5). Lima, França e Godin (2016) destacam, porém, que, embora a legislação brasileira preveja uma avaliação inclusiva e formativa,

práticas tradicionais ainda predominam, evidenciando a necessidade de mudança nas concepções docentes sobre a avaliação.

A avaliação deve ser individualizada e contextualizada, respeitando diferenças de estilos de aprendizagem, experiências prévias e condições socioeducacionais dos alunos. Não se trata apenas de identificar erros, mas de compreender e apoiar o progresso de cada estudante (E1, E2, E3, E4). O processo avaliativo pode incluir avaliação diagnóstica, contínua e somatória de resultados, integrando diferentes instrumentos para acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo (E5).

Pesquisas internacionais reforçam a importância de estratégias avaliativas bem estruturadas. Yan e Chiu (2023), em estudo multinível com 151.969 estudantes de 19 países, evidenciam que a clarificação de objetivos e o monitoramento contínuo estão positivamente associados ao desempenho, enquanto o feedback isolado não apresenta efeito significativo.

Particularidades do processo avaliativo incluem a adaptação às necessidades educacionais especiais, que demandam Planos Educacionais Individuais (PEI), e a necessidade de compreensão docente de que a avaliação deve promover crescimento e desenvolvimento, não apenas mensuração de conteúdos (E1, E2). Avaliações externas, como Saeb, Saemes e Ideb, também compõem o cenário avaliativo, embora sua relevância varie conforme a prática docente (E4).

Dessa forma, a avaliação escolar configura-se como um processo contínuo, formativo e integral, voltado para o desenvolvimento global do estudante, superando abordagens classificatórias e excludentes (Hoffmann, 2001; Luckesi, 2011).

Organização Didática-Pedagógica na Educação Física Escolar

A organização didática-pedagógica na Educação Física escolar articula objetivos de ensino, métodos e fundamentos pedagógicos, considerando a abordagem do professor na seleção de conteúdos e

estratégias metodológicas. A perspectiva crítico-superadora busca integrar conhecimentos corporais às dimensões sociais e culturais, conferindo sentido educacional à disciplina (Soares, 1992; Fensterseifer, 2009).

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes está relacionado à desvalorização da Educação Física, frequentemente percebida como atividade recreativa, o que compromete a conscientização dos alunos sobre sua importância (E1). Além disso, fatores como elevado volume de informações, intervenções externas e rigidez do sistema avaliativo dificultam uma avaliação contínua e individualizada do progresso dos estudantes (E2, E3, E4, E5).

Segundo Boscatto e Bagnara (2022), a seleção de conteúdos pedagógicos deve considerar a cultura do movimento corporal e suas manifestações — práticas corporais, cultura de movimento e cultura do corpo — fundamentais para uma educação emancipadora que rompe com abordagens mecanicistas. Nessa perspectiva, o movimento humano é compreendido historicamente e socialmente, refletindo dimensões culturais, simbólicas e expressivas do corpo (BNCC, 2017).

Os relatos dos professores indicam variação no conhecimento sobre procedimentos avaliativos: enquanto alguns reconhecem limitações ou barreiras estruturais (E1, E2, E4), outros admitem desconhecer métodos específicos de avaliação (E3, E5). Há consenso quanto à distinção da Educação Física em relação a outros componentes curriculares, seja pela combinação de teoria e prática (E1, E3, E5), seja por sua ampla abrangência e interação interdisciplinar (E2), embora alguns a vejam como complemento ao desenvolvimento psicomotor (E4).

Darido e Rangel (2005) oferecem uma síntese entre essas percepções, ao proporem que a prática pedagógica da Educação Física deve estar comprometida com a formação integral dos estudantes e a importância da intencionalidade didática, da organização dos conteúdos e da seleção de estratégias metodológicas coerentes com os objetivos educacionais.

A cultura corporal, entendida como formas simbólicas de expressão por meio de jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e outras práticas (Soares et al., 1992), sustenta a organização da Educação Física escolar. A BNCC (BRASIL, 2017) estruturou a área em seis objetos de conhecimento — brincadeiras e jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura — visando diversidade de conteúdos e formação integral do estudante.

Os participantes destacam a necessidade de aprimoramento das propostas pedagógicas, incluindo materiais, recursos e formação continuada (E1, E5), além de adaptação ao currículo de referência alinhado à BNCC (E2). O desenvolvimento integral e a interdisciplinaridade são ressaltados como elementos centrais na prática pedagógica (E3, E4).

Dessa forma, apesar das diferentes ênfases — desenvolvimento motor, crítica social, cultura corporal ou formação integral —, todas as abordagens convergem para uma prática pedagógica significativa, crítica e inclusiva. A função do professor de Educação Física é articular teoria e prática de modo consciente e transformador, equilibrando adaptação às novas diretrizes com a continuidade de práticas pedagógicas consolidadas.

Fase qualitativa: análise do Referencial Curricular

A análise documental, realizada com apoio do *software* ATLAS.ti, resultou na elaboração de uma matriz destinada à identificação da temática “avaliação” e seus termos correlatos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Referência do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Sidrolândia/MS (CRM) (SIDROLÂNDIA-MS, 2021). Os dados, revelam maior frequência do termo no CRM (72 ocorrências) em relação à BNCC (12 ocorrências). Essa diferença sugere que o currículo municipal busca oferecer orientações mais concretas para a prática pedagógica, enquanto a BNCC, de caráter normativo, mantém uma abordagem mais geral.

O CRM se destaca por operacionalizar as diretrizes nacionais em diálogo com o contexto local, contemplando competências, habilidades, referências culturais, tecnologias e questões sociais. Além disso, constatou-se que a BNCC não contempla de forma explícita um tópico específico sobre avaliação, enquanto o CRM apresenta uma estrutura dedicada a esse aspecto, ao incluir um tópico específico sobre avaliação, o documento amplia a clareza de suas orientações, aspecto não observado na BNCC.

Entretanto, ambos os documentos se distanciaram da avaliação baseada no desempenho motor e caracterizada pela cultura tecnicista do ensino e avaliação tradicional, aproximando-se de concepções formativas que respondem às demandas contemporâneas da Educação Física escolar.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender como se dá a avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar a partir da percepção de professores da Educação Básica. Para isso, foi adotada uma abordagem metodológica mista, combinando dados quantitativos e qualitativos obtidos por meio de questionários e entrevistas. Esse delineamento possibilitou um olhar mais amplo e aprofundado sobre as práticas avaliativas, considerando tanto o uso de recursos e técnicas quanto as experiências e opiniões docentes.

Os resultados da fase quantitativa revelaram que os professores atribuem à Educação Física um sentido pedagógico ampliado, alinhado a concepções críticas e formativas. Nesse sentido, a disciplina é reconhecida como promotora de saúde e como espaço para o desenvolvimento de competências socioemocionais, aspectos que reforçam sua legitimação no campo didático-pedagógico. A avaliação aparece, portanto, não apenas como mecanismo de aferição, mas como recurso formativo e integrador para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por outro lado, os dados qualitativos destacaram importantes desafios que permeiam o cotidiano docente. Entre eles, destacam-se as dificuldades no ambiente de trabalho, a desvalorização profissional, a insuficiência de recursos materiais e estruturais, o desinteresse de parte dos alunos e o acompanhamento ineficaz por pais e responsáveis constituem obstáculos significativos. Apesar dessas limitações, os relatos evidenciaram o comprometimento, a criatividade e a resiliência dos professores em manter práticas pedagógicas de qualidade. A dimensão subjetiva, revelada nas entrevistas, foi fundamental para compreender as tensões, inquietações e estratégias desenvolvidas no processo avaliativo.

No campo das práticas, constatou-se que os professores selecionam métodos, técnicas e instrumentos de avaliação de maneira intencional e contextualizada, buscando contemplar objetivos de ensino, diversidade e equidade. São utilizadas avaliações diagnósticas, bimestrais e formativas, que permitem tanto identificar necessidades iniciais dos estudantes quanto acompanhar sua evolução ao longo do processo. Os instrumentos empregados variam entre técnicas tradicionais e contemporâneas: registros de frequência, observação de participação, autoavaliações, trabalhos escritos e orais, provas e testes físicos, além da incorporação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essa pluralidade reflete não apenas a experiência docente, mas também a necessidade de adequação ao perfil dos estudantes e ao contexto escolar.

Um aspecto central observado foi a importância atribuída ao *feedback*. Sua utilização, tanto de forma individual quanto coletiva, foi destacada como estratégia didática relevante. O *feedback* individual permite um acompanhamento personalizado, enquanto o coletivo favorece a reflexão sobre dificuldades comuns e promove maior engajamento do grupo. Uma prática equilibrada entre ambos se mostra essencial para potencializar a aprendizagem, atendendo simultaneamente às necessidades específicas e às dinâmicas coletivas da turma.

Outro ponto importante emergiu do contraste entre o discurso dos gestores educacionais e a realidade vivenciada pelos docentes. Enquanto os professores demonstram compreensão consistente sobre o potencial educativo da disciplina, os gestores apresentam lacunas significativas no entendimento dos processos avaliativos da Educação Física e sobre suas especificidades como componente curricular. Essa divergência reforça a percepção de que os desafios enfrentados pela disciplina não podem ser superados apenas por retóricas pedagógicas. Ao contrário, exige-se a implementação de políticas públicas consistentes e condições institucionais adequadas que deem suporte ao trabalho docente.

A pesquisa também destacou o papel da formação continuada como instrumento indispensável para a valorização e o fortalecimento da prática pedagógica. Nos encontros realizados, como a Roda de Conversa, momento de apresentação da pesquisa verificou-se grande interesse dos participantes em dialogar e trocar experiências, o que evidencia a importância de espaços coletivos de reflexão. Essa dimensão formativa amplia a consciência crítica e reforça a necessidade de uma trajetória acadêmica marcada por constante estudo e atualização.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa oferece contribuições relevantes ao propor reflexões didática-pedagógicas sobre o lugar da Educação Física no currículo e sobre suas práticas avaliativas. Entretanto, reconhece-se como limitação o recorte amostral, restrito a uma realidade municipal específica, o que sugere a necessidade de estudos mais abrangentes em diferentes contextos escolares.

Em conclusão, recomenda-se que pesquisas futuras considerem também a perspectiva dos alunos, ampliando a compreensão sobre os fatores que influenciam o processo avaliativo. Do mesmo modo, reforça-se a importância de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho e de formação, assegurando não apenas o reconhecimento formal da disciplina, mas sua efetiva valorização e consolidação no cotidiano escolar.

Referências

- ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- AQUINO, A. S. M. et al. Avaliação em educação física escolar sob a ótica de docentes do ensino fundamental. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. e020010, 2020. DOI: 10.51281/impa.e020010. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3839>. Acesso em: 23 jun. 2024.
- ARUFE-GIRÁLDEZ, V. et al. News of the pedagogical models in physical education—A quick review. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 20, p. 2586, 2023. DOI: 10.3390/ijerph20032586.
- AZEVEDO, E. L.; MESQUITA, I. R.; ARAÚJO, R. F. El desarrollo de habilidades reflexivas en la formación del profesorado de educación física: una revisión. **Retos**, [S.l.], v. 46, p. 162–178, 2022. DOI: 10.47197/retos.v46.94080. Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/94080>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, C; MOURA, D. L. Methodological principles for teaching of physical education: the beginning of a consensus. **J. Phys. Educ.**, v. 30, e3041, 2019.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOSCATTO, JD; BAGNARA, IC. Educação Física no Ensino Médio Integrado: conhecimento e especificidade. *Rev Bras Ciênc Esporte* [Internet]. 2022;44:e003022. Available from: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e003022>

BOZOKI, K. S. et al. Um estudo sobre os desafios e superações na prática pedagógica em educação física no contexto escolar. **Revista Profissão Docente**, [S.l.], v. 24, n. 49, p. 1–22, 2024. DOI: 10.31496/rpd.v24i49.1564. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1564>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física e a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 11–30, 2003.

BROOKHART, S. M. **How to give effective feedback to your students**. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 10.328**, de 12 de dezembro de 2001.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 10.793**, de 1º de dezembro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CASEY, A; MACPHAIL, A. Adopting a models-based approach to teaching physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 3, p. 294–310, 2018. DOI: 10.1080/17408989.2018.1429588. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>. Acesso em: 24 maio 2024.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEL-MASSO, M. C. S; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em pesquisa científica: conceitos e finalidades**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155306>. Acesso em: 28 maio 2023.

- DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. London: Routledge, 2009.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2006.
- FENSTERSEIFER, P.E. Abordagens pedagógicas da educação física escolar: fundamentos e aplicabilidades. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 133-150, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HATTIE, J; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LACERDA, G. S. et al. Avaliação em educação física escolar: uma revisão sistemática da produção científica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 54, 2021.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, F. M; FRANÇA, R.D; GODIN, J.M. Processo avaliativo educacional no Brasil: uma revisão a partir do processo histórico e do marco legal. **Revista Edutec**, Ariquemes, v. 1, n. 1, p. 81-94, 2016.
- LOPES, H.J.A. et al. Validação de conteúdo de escala para avaliação da aprendizagem nas aulas de educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 28, supl. 1,p. 1-322, 2024.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, M.N. et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da educação física. **Roteiro**, v. 40, n. 1, p. 169-206, 2015. <https://doi.org/10.18593/r.v40i1.6264>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6264>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, p. 11-25, 2003.

MATSUMOTO, M. H.; AYOUB, E. Avaliação na educação física escolar: entre o prescrito e o vivido. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 229-253, 2018. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0031>

MENDES, E. H.; RINALDI, B. I. P. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caminhos percorridos e desafios atuais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 119-123, 2019. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p119>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23051>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MENDES, H. E; RINALDI, B.I. P. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Pensar em Movimento**, v. 18, n. 1, p. 131-145, 2020. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v18i1.38295>

PATEL, J. Assessment methods in physical education: advancements, challenges, and best practices. **Innovations in Sports Science**, v. 1, n. 1, p. 22-25, 2024. <https://doi.org/10.36676/iss.v1.i1.06>. Disponível em: <https://iss.darpanonline.org/index.php/iss/article/view/6>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PFLEDDERER, C D.; BRUSSEAU, T. A. Associations among K–12 student outcomes, national standards, and physical education curricular models: a systematic review. **Research Quarterly for**

Exercise and Sport, v. 92, n. 2, p. 222-234, 2021.

<https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1849526>

PONTES JÚNIOR, J.A.F. **Avaliação do ensino-aprendizagem nas aulas de educação física nas escolas públicas e particulares de Fortaleza-CE**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SANTOS, N.A et al. Feedback no contexto da educação física e do esporte: um olhar para a prática profissional. **Revista Amazônida (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas)**, v. 9, n. 4, p. 1-17, dez. 2024. <https://doi.org/10.29280/rappge.v9i4.15807>

SCHERRE, G.S; MICHETTI, D. S. M; MANZONI, A. Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. **Cadernos de Educação**, n. 47, p. 73-84, 24 out. 2014.

SIDROLÂNDIA (MS). **Currículo de Referência do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Sidrolândia/MS**. Portaria/SEME n. 003, de 20 jul. 2021.

SLINGERLAND, M; WEELDENBURG, G; BORGHOUTS, L. Formative assessment in physical education: teachers' experiences when designing and implementing formative assessment activities. **European Physical Education Review**, v. 30, n. 4, p. 620-637, 2024. <https://doi.org/10.1177/1356336X241237398>

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

VALLE, P. R.D; REZER, R.. A prática pedagógica dos professores de educação física: desafios para a formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, e79886, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422021000100220&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2024.

YAN, Z.; CHIU, M. M. The relationship between formative assessment and reading achievement: a multilevel analysis of

students in 19 countries/regions. **British Educational Research Journal**, v. 49, p. 186-208, 2023. <https://doi.org/10.1002/berj.3837>

ZHOU, Y. et al. Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: a systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 12, p. 6281, 2021. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>

Capítulo 12

Proposta Didática para Avaliação das Unidades Temáticas Indicadas pela BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Marcos Roberto Fortunato
Helder João Arce Lopes
Paulo Roberto Brancatti
Carlos Augusto Carvalho
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

Introdução

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem constitui um dos principais desafios enfrentados pela escola contemporânea. Na disciplina de Educação Física, esse desafio torna-se ainda mais evidente, pois historicamente a área enfrentou uma crise de identidade, sendo vista até a década de 1980 como atividade meramente prática, voltada à aptidão física e à disciplina corporal (BRACHT, 2010). Essa concepção dificultou sua legitimação no currículo escolar, mas também impulsionou a emergência de diferentes concepções pedagógicas, que passaram a compreender a Educação Física como parte integrante da formação integral dos estudantes.

Nesse cenário, surgem conceitos como cultura corporal e cultura de movimento, que destacam a importância de compreender o corpo em suas múltiplas dimensões – social, histórica, política, cultural e econômica. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a disciplina ganha uma organização em blocos de conteúdos, incluindo jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças,

sendo posteriormente ampliada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologada em 2017, a BNCC assume caráter normativo e estabelece seis unidades temáticas para a Educação Física, o que implica novos desafios avaliativos.

Avaliar essas unidades requer ir além da mera observação da execução motora: demanda instrumentos que contemplem dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, permitindo acompanhar o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, a avaliação deve deixar de ser punitiva e classificatória para se tornar formativa e democrática, em consonância com autores como Zabala (1998) e Luckesi (1998), que defendem a centralidade do processo e não apenas do resultado.

No município de Praia Grande (SP), esse debate adquire contornos específicos com a adoção de uma planilha de avaliação, de uso obrigatório apenas para os professores de Educação Física. Criada para auxiliar o registro das aprendizagens e justificar as notas atribuídas, a planilha tornou-se objeto de inquietação entre os docentes, que questionam sua eficácia e impacto sobre a autonomia profissional. Dessa problemática emerge a presente pesquisa, cujo interesse central não é criticar ou validar o instrumento, mas compreender de que maneira os professores utilizam a planilha e outros recursos avaliativos em consonância com as unidades temáticas da BNCC.

A relevância deste estudo reside na necessidade de refletir sobre como os instrumentos avaliativos podem contribuir (ou não) para práticas mais coerentes com os princípios de integralidade, equidade e contextualização previstos na BNCC. Além disso, busca-se compreender como a avaliação, enquanto prática social e pedagógica, pode favorecer a formação de alunos mais críticos, autônomos e participativos.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como ocorre a avaliação das aprendizagens relacionadas às unidades temáticas propostas pela BNCC na disciplina de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental. Como desdobramento prático,

elaborou-se um Guia Didático destinado a apoiar os professores no uso de instrumentos diversificados, contemplando avaliações diagnósticas, formativas e somativas, nas três dimensões do conhecimento.

Transformações Legislativas e Políticas Educacionais na Educação Física

O desenvolvimento da Educação Física como disciplina escolar no Brasil tem sido marcado por uma trajetória de profundas transformações, que refletem tanto os avanços sociais e políticos quanto os desafios estruturais enfrentados pela educação em geral. Desde os primórdios, a área esteve atravessada por interesses externos ao campo pedagógico, sobretudo relacionados a projetos de disciplinamento social, higienismo e militarismo. Nas primeiras décadas do século XX, as práticas corporais eram vistas como instrumentos de controle dos corpos, moldando comportamentos e adequando indivíduos a um ideal de sociedade moderna em formação. Nesse contexto, como aponta Castellani Filho (1994), a Educação Física surgiu muito mais vinculada a ideais de ordem e disciplina do que a perspectivas formativas ou emancipadoras.

Esse caráter funcionalista, que orientou as primeiras políticas educacionais voltadas para a área, consolidou-se nas legislações iniciais. A promulgação da Lei nº 4.024/61, que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Física nos currículos escolares, representou um marco histórico, mas ao mesmo tempo limitador. Embora fosse interpretada como uma conquista para o reconhecimento da disciplina, sua incorporação ocorreu de forma instrumental, associando-a a finalidades utilitárias vinculadas ao processo de industrialização e às demandas sociais da época. Como observa Ianni (1963), não se buscava formar sujeitos críticos e autônomos, mas sim corpos disciplinados, preparados para atender às necessidades econômicas emergentes e a um padrão de saúde alinhado ao projeto estatal. Essa visão, ainda que legitimada pela

legislação, restringiu a disciplina a uma prática pouco reflexiva, distante de debates pedagógicos mais amplos.

A análise de Castellani Filho (1994) revela como essas primeiras experiências foram impostas de cima para baixo, sem considerar as especificidades socioculturais da população brasileira. O corpo era tratado como objeto a ser moldado e controlado, inspirado em ideais europeus que carregavam forte viés excludente. Essa perspectiva reafirmava valores elitistas e afastava a Educação Física da realidade cotidiana dos estudantes, sobretudo das camadas populares. Práticas padronizadas, centradas em exercícios repetitivos e sem espaço para a espontaneidade, consolidavam uma pedagogia autoritária que pouco dialogava com a diversidade nacional.

Com a Lei nº 5.692/71, observa-se uma tentativa tímida de reorientação. A obrigatoriedade permaneceu, mas emergiram debates que apontavam a possibilidade de compreender a Educação Física também como espaço pedagógico. Contudo, como destaca Rodriguez (2004), essa abertura foi limitada. A disciplina continuava atrelada a demandas autoritárias, em um período marcado pela ditadura militar, em que a ênfase recaía sobre a disciplina, o rendimento físico e o controle social. Assim, o paradoxo entre avanços legais e práticas conservadoras permaneceu evidente: enquanto a lei insinuava novos horizontes, a realidade das escolas reproduzia velhas formas de controle.

A década de 1990 trouxe uma ruptura significativa com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Diferentemente das legislações anteriores, a LDB ampliou a compreensão da Educação Física, reconhecendo seu papel na formação integral dos alunos e sua contribuição para o desenvolvimento da cidadania. Esse movimento sinalizou um deslocamento do enfoque técnico e utilitário para uma valorização maior de dimensões culturais, sociais e críticas do corpo e do movimento. Martins e Silva (2012) destacam esse momento como um marco transformador, pois promoveu reflexões críticas sobre práticas pedagógicas até então cristalizadas.

Apesar desse avanço, a LDB enfrentou limitações em sua efetivação. Mioto e Moreira (2007) apontam que o salto teórico promovido pela legislação não foi acompanhado de investimentos estruturais e formação adequada para os professores. Essa lacuna reforçou a distância entre o discurso oficial e a prática cotidiana, principalmente em contextos de vulnerabilidade social. Ainda que o texto legal promovesse ideais de pluralidade e inclusão, muitas escolas não possuíam condições materiais e pedagógicas para concretizar tais orientações.

O processo de ressignificação iniciado com a LDB foi aprofundado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. Esse documento destacou a Educação Física como espaço de aprendizado cultural, não restrito ao rendimento físico, mas voltado à compreensão crítica das práticas corporais em suas dimensões históricas e sociais. Rangel e Darido (2011) enfatizam que os PCNs representaram um divisor de águas ao propor práticas que dialogassem com a realidade dos estudantes, promovendo uma reflexão crítica sobre o esporte, os jogos, as lutas, a dança e a ginástica. Contudo, como em momentos anteriores, a distância entre o que era previsto e o que se realizava efetivamente nas escolas se manteve. Faltavam preparo docente, infraestrutura adequada e políticas de acompanhamento que garantissem a implementação dessas diretrizes.

Esse movimento evidenciou uma tensão constante: de um lado, a abertura legal e curricular para práticas pedagógicas mais reflexivas e inclusivas; de outro, a permanência de estruturas conservadoras que reproduziam visões limitadas da Educação Física. Mioto e Moreira (2007) identificam nessa pluralidade metodológica um potencial enriquecedor, mas também fonte de insegurança, já que muitos professores, sem formação adequada, viam-se diante de múltiplas propostas pedagógicas sem clareza sobre sua aplicação. Assim, em muitas escolas, a disciplina continuava a ser tratada como espaço recreativo, esvaziado de intencionalidade pedagógica.

Bracht (1999) propõe compreender essa dualidade como uma marca permanente da Educação Física no Brasil: entre o técnico e o cultural, entre o corpo como máquina e o corpo como expressão, entre a reprodução de modelos passados e a invenção de novas práticas. O desafio maior sempre foi humanizar a disciplina, afastando-a de suas raízes autoritárias para transformá-la em espaço de reflexão crítica e emancipação.

Ao revisitar a trajetória da Educação Física brasileira, percebe-se que sua história reflete as contradições do próprio país: avanços e retrocessos intercalados, disputas ideológicas constantes e uma busca permanente por legitimação no espaço escolar. Como observa Shigunov Neto (2015), compreender a Educação Física é compreender o Brasil em sua complexidade, suas resistências e adaptações, suas lutas por inclusão e liberdade. O percurso da disciplina revela um contínuo tensionamento entre controlar e emancipar, entre impor padrões e abrir possibilidades criativas. Essa história não deve ser vista como uma sequência linear de progressos, mas como um campo de disputas simbólicas em que diferentes forças políticas, sociais e pedagógicas moldaram e continuam moldando seus sentidos.

Assim, as transformações legislativas e políticas da Educação Física escolar no Brasil não apenas formalizaram a presença da disciplina nos currículos, mas também delimitaram seus caminhos, ora restringindo-a a funções utilitárias e disciplinadoras, ora ampliando seu horizonte pedagógico em direção à formação integral. Essa trajetória revela que a Educação Física, mais do que um espaço de práticas corporais, é um campo em disputa, constantemente redefinido pelas demandas sociais, pelas lutas por cidadania e pelos embates entre conservadorismo e inovação pedagógica. Ao reconhecermos essas tensões, torna-se possível vislumbrar caminhos futuros que fortaleçam a disciplina como espaço de pluralidade, crítica e emancipação, em sintonia com as necessidades de um mundo cada vez mais democrático e diverso.

Dimensões da Avaliação na Educação Física Escolar: definições e reflexões a partir do olhar sobre as práticas pedagógicas.

A avaliação na Educação Física escolar constitui-se como uma prática pedagógica indispensável para o acompanhamento das aprendizagens em diferentes contextos educacionais. Superar a perspectiva meramente voltada ao desempenho motor é essencial para que se alcance um entendimento mais amplo e significativo da formação discente, considerando as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais que atravessam o processo educativo. Nesse sentido, a avaliação deve ser compreendida não apenas como um recurso de verificação, mas como parte integrante da própria construção do conhecimento, possibilitando intervenções que respeitem a singularidade dos sujeitos e promovam a democratização do acesso ao saber.

Historicamente, a avaliação escolar foi marcada por práticas reducionistas e classificatórias, voltadas prioritariamente para a mensuração do desempenho e para a padronização dos resultados. No campo da Educação Física, essas práticas concentraram-se durante muito tempo na aplicação de testes motores, tabelas comparativas e exercícios de caráter meramente quantitativo, desconsiderando dimensões mais subjetivas e formativas do processo de aprendizagem. Autores como Greenville e Fernandes (2007) já denunciaram esse reducionismo, ao destacarem que, embora atendessem ao desejo de objetividade, essa lógica deixava de reconhecer a aprendizagem como construção processual, contextualizada e plural.

Com o avanço das reflexões pedagógicas e das discussões críticas na área, a avaliação passou a ser entendida como um processo contínuo, participativo e ético, que ultrapassa barreiras classificatórias para se tornar um recurso formativo. Nesse sentido, Mendes e Rinaldi (2020) argumentam que avaliar é construir coletivamente valores, saberes e potencialidades, deslocando o professor da posição de juiz para a de mediador, que acompanha e

orienta o percurso dos estudantes. Essa perspectiva amplia o horizonte avaliativo e rompe com a ideia de que a avaliação seria apenas um ponto de chegada; ao contrário, ela passa a configurar-se como um momento constante de reflexão, que permite ajustes, redirecionamentos e a valorização do protagonismo discente.

O processo avaliativo, no entanto, não se resume a técnicas ou instrumentos, mas também carrega dimensões éticas, políticas e culturais. Stieg et al. (2018) enfatizam que avaliar é também um ato de poder, capaz de reforçar ou de desconstruir desigualdades, a depender de como é conduzido. Por isso, a avaliação precisa ser entendida como uma prática intencional, alinhada a um projeto pedagógico emancipatório, que reconheça a diversidade e promova a inclusão. Nesse contexto, a utilização de metodologias como autoavaliações, avaliações colaborativas e portfólios vem sendo discutida como alternativa às práticas tradicionais, pois favorecem uma dinâmica mais dialógica e participativa, na qual o estudante é protagonista de sua própria trajetória.

Os tipos de avaliação desempenham papéis complementares nesse processo. A avaliação diagnóstica, por exemplo, possibilita identificar os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes, oferecendo subsídios para o planejamento docente. A avaliação formativa, por sua vez, ocorre de maneira contínua, permitindo ajustes ao longo do processo e estimulando reflexões constantes sobre as aprendizagens. Já a avaliação somativa, frequentemente associada à atribuição de notas, também pode adquirir caráter reflexivo quando articulada de forma crítica e contextualizada, funcionando como um momento de síntese que integra resultados e processos. Dessa forma, como destacam Pontes Junior, Trompieri Filho e Almeida (2014), a combinação equilibrada dessas modalidades garante uma visão mais ampla e integrada do desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito aos instrumentos, a Educação Física dispõe de recursos variados que devem ser escolhidos com intencionalidade pedagógica. Observações diretas, rubricas,

registros descritivos, portfólios, autoavaliações, trabalhos em grupo e recursos digitais são alguns exemplos que podem ser articulados para abarcar as diferentes dimensões do aprendizado. Cada instrumento carrega potencialidades e limitações, e cabe ao professor, como mediador crítico, selecionar aqueles que melhor dialoguem com seus objetivos e com as características da turma. Mendes e Rinaldi (2020) destacam que essa escolha não é apenas técnica, mas também ética e política, pois envolve compromisso com uma prática inclusiva e significativa.

As dimensões dos conteúdos a serem avaliados também merecem destaque. A dimensão conceitual abarca os conhecimentos teóricos sobre corpo, saúde, práticas corporais e cultura, devendo ser trabalhada por meio de estratégias que estimulem a reflexão crítica. A dimensão procedimental refere-se às habilidades práticas e ao desenvolvimento motor, valorizando não apenas resultados, mas o esforço, o progresso e o engajamento individual e coletivo. Já a dimensão atitudinal diz respeito aos comportamentos, valores e relações sociais, envolvendo aspectos como cooperação, respeito, empatia e responsabilidade. A articulação equilibrada dessas dimensões promove uma avaliação holística, capaz de contemplar a formação integral do estudante.

Outro aspecto que vem ganhando relevância é a inserção das tecnologias digitais no processo avaliativo. Plataformas de acompanhamento, aplicativos de registro e recursos multimídia oferecem novas possibilidades para a coleta e organização de dados, mas seu uso exige reflexão crítica. Silvano, Venâncio e Sanches Neto (2020) alertam que, se utilizadas de forma acrítica, essas ferramentas podem reforçar práticas mecanicistas e classificatórias. Por isso, sua adoção deve estar ancorada em princípios pedagógicos emancipatórios, garantindo que a tecnologia seja utilizada como aliada na construção de uma avaliação mais humanizadora.

A literatura também evidencia que a avaliação escolar não deve ser reduzida a iniciativas em larga escala, como exames padronizados, pois tais práticas, embora úteis para mapear

tendências gerais, não dão conta da complexidade e da subjetividade presentes no processo de aprendizagem. Sousa et al. (2015) defendem que esses mecanismos não podem substituir a avaliação cotidiana conduzida pelo professor, sob risco de fragmentar o vínculo entre planejamento, ensino e aprendizagem.

Nota-se que, a avaliação na Educação Física escolar transcende o simples ato de medir resultados. Ela deve ser entendida como um processo dinâmico, ético e crítico, que promove a reflexão e a transformação. Ao se apropriar de diferentes tipos, instrumentos e dimensões avaliativas, o professor é capaz de ressignificar sua prática, transformando a avaliação em um espaço de diálogo, inclusão e emancipação. Assim, longe de ser um mecanismo punitivo ou classificatório, a avaliação torna-se um recurso pedagógico central para a construção de uma escola que valoriza a diversidade, a autonomia e a formação integral dos estudantes.

Metodologia

A metodologia deste trabalho está fundamentada em uma abordagem qualitativa, com ênfase na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua experiência. O percurso investigativo contemplou três grandes eixos: (1) o levantamento e análise de referências teóricas; (2) a organização do campo empírico; (3) a sistematização e interpretação dos dados obtidos. Essa estruturação possibilitou articular teoria e prática, respeitando a singularidade das vozes dos participantes. Parte-se do pressuposto de que a realidade social é construída nas interações, e, portanto, investigar as narrativas e práticas permite compreender sentidos e contradições da temática estudada.

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Praia Grande, cidade do litoral sul de São Paulo, que integra a Baixada Santista, com população de mais de 349 mil habitantes e intenso fluxo turístico anual. O município possui 78 escolas, sendo 32 voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental. A cidade é

organizada em três zonas (1, 2 e 3), definidas pela proximidade com a orla: quanto mais próxima da praia, maior o custo de vida, o que influencia diretamente o perfil do público escolar.

A prefeitura adota o modelo de “escola padrão”, buscando uniformidade estrutural. Todas as escolas contam com salas equipadas com lousas digitais e, no caso do Fundamental II, quadras poliesportivas cobertas, embora algumas unidades ainda não possuam quadra própria. O funcionamento escolar é majoritariamente em três turnos (manhã, intermediário e tarde), com quatro horas diárias de aula. As aulas de Educação Física no Fundamental II ocorrem no contraturno, devido à carga horária reduzida do ensino regular.

O público-alvo foi composto por professores de Educação Física da rede municipal de Praia Grande, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP (parecer nº 6.662.171/2024). Após aprovação, os participantes foram convidados a colaborar voluntariamente, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em 2023, o município contava com cerca de 210 docentes, sendo aproximadamente 34 professores contratados na disciplina de Educação Física. A comunicação inicial ocorreu por meio da Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, por contato direto via e-mail institucional. Foram incluídos professores efetivos e contratados em atividade, excluindo aqueles em licença, readaptação ou afastamento.

A coleta de dados foi realizada no período de março a junho de 2024, por meio de um questionário on-line. Foram enviados convites por e-mail institucional e grupos de WhatsApp para todos os professores dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal. Dentre os 35 professores que demonstraram interesse em participar, 24 atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa. O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado que contemplou dimensões como informações gerais, planilha de

avaliação do município, instrumentos avaliativos, unidades temáticas da BNCC e processos avaliativos.

Após a coleta de dados via questionário, os dados foram tabulados em planilhas compatíveis ao Programa Excel e categorizados a partir da frequência de resposta dos professores participantes. Para análise dos dados foram empregados, inicialmente, procedimentos de estatística descritivas e inferenciais.

Na sequência, os participantes foram convidados a participar de grupos focais on-line para apresentação das constatações evidenciadas no estudo e debate sobre os aspectos subjetivos que podem contribuir na compreensão dos resultados. A metodologia da reunião de grupo focal foi organizada em dois blocos de discussão, sendo que o primeiro bloco tratou sobre a planilha de avaliação e no segundo bloco sobre os processos avaliativos. Nesta etapa foi adotada a técnica de análise de conteúdo e de discurso foram utilizadas para sistematização das respostas em categorias de análise. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), organiza-se em torno de três polos cronológicos: a pré análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

As discussões realizadas durante o grupo focal tiveram a finalidade de contribuir para compreender melhor os resultados obtidos acerca práticas avaliativas utilizadas pelos professores de Educação Física do município da Praia Grande, bem como para a construção de propostas didáticas que dialoguem com as unidades temáticas propostas pela BNCC e que considerem as especificidades da área. Ressalta-se que a combinação de diferentes métodos de investigação amplia a compreensão do problema de pesquisa, favorecendo a validade dos achados e proporcionando uma análise mais aprofundada e contextualizada.

Resultados e Discussão

O perfil dos participantes da pesquisa revela um equilíbrio entre gêneros, com predominância do sexo feminino (n=14, 58,3%).

No que se refere à experiência profissional, observa-se uma concentração significativa de professores com 2 a 10 anos de atuação (n=19, 79,2%). É importante destacar os docentes participantes, atuam na rede municipal de Praia Grande desde o início da carreira, o que demonstra a relevância deste estudo para o contexto local.

Tabela 1. Caracterização dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental Participantes da Pesquisa

Indicadores	N	n	%
Sexo	24		
Masculino		10	41,7%
Feminino		14	58,3%
Tempo de Profissão	24		
2 à 10 anos		19	79,2%
acima de 10 anos		6	20,1%
Tempo de atuação no município	24		
2 á 10 anos		19	79,9%
acima de 10 anos		6	20,1%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao analisar a percepção dos professores de Educação Física de Praia Grande quanto à importância de utilizar planilhas para registrar as práticas avaliativas, observou-se um consenso sobre a relevância dessa ferramenta. Dos 24 professores participantes, 17 consideraram a utilização de planilhas como algo importante (n=17; 70,8%) e seis como muito importantes (n=6; 25,0%). Apenas um professor avaliou a importância como mediana. É importante destacar que nenhuma das opções "às vezes importante" ou "nada importante" foi escolhida pelos participantes, o que evidencia a relevância positiva atribuída ao registro sistemático das práticas avaliativas pelos professores.

Embora a maioria dos professores de Educação Física de Praia Grande reconheça a importância de utilizar algum tipo de planilha para registrar as práticas avaliativas, a análise da planilha que atualmente é utilizada pelos professores demonstra uma condição menos otimista e revela uma percepção mais divergente. Dos 24

professores participantes, apenas quatro consideram que a planilha contribui bastante ($n=24$; 16,7%) para o processo avaliativo, enquanto oito ($n=8$; 33,3%) acreditam que a contribuição é pouco significativa. Um número considerável de professores ($n=12$; 50,0%) afirmou que a planilha não contribui para a sua prática o que foi confirmado através do grupo focal, mediante a seguinte fala da professora:

‘Nós até precisamos de uma planilha, entende? Só que o problema é esse engessamento que o professor falou, que ela já vem aquela nota já pré- pronta, e que, quase todos os alunos, dos melhores aos que têm mais dificuldades, vão notas super altas, essa planilha gera essa nota lá na altura’ (PROFESSORA S2).

Esses resultados indicam a necessidade de uma revisão da planilha atual, buscando aprimorar sua funcionalidade de forma que possa atender às reais demandas dos professores. A pesquisa mostrou também um alto grau de insatisfação com a estrutura da planilha de avaliação proposta. Foi perguntado aos professores se eles concordam com a estrutura da planilha. Dos 24 professores entrevistados, ($n=21$; 87,5%) discordaram da estrutura da planilha, que apresenta uma abordagem somativa e utiliza uma média ponderada com pesos pré-definidos para calcular a nota final, como podemos observar na fala do professor:

“Eu percebo que a planilha é muito endurecida e não tem muita flexibilidade, ela fornece uma nota final e muitas vezes a gente tem formas de avaliar diferente e não conseguimos utilizar essa planilha de uma forma que tenhamos autonomia e acredito que essa foi a razão pelo qual os resultados apresentados foram esses” (PROFESSOR S5).

Essa discordância em relação à atribuição da nota final pode ser atribuída à percepção dos professores de que a planilha limita sua autonomia e não permite uma avaliação mais flexível e personalizada, o que torna o processo de preenchimento desse instrumento uma forma de atender mais uma demanda burocrática atribuída aos professores. A pesquisa revelou ainda, que a

insatisfação com a planilha de avaliação não está limitada apenas à sua estrutura e critérios. Durante a realização do grupo focal, emergiu a informação de que a construção da planilha não foi realizada de forma coletiva e abrangente, envolvendo todos os professores da rede, como constata a fala da professora:

“Houve durante um tempo algumas reuniões para tratar da construção da planilha, só que essas reuniões aconteciam a noite e fora do horário de trabalho dos professores, o que levava os professores a não comparecerem, então acabou que ela foi construída de forma unilateral sem a participação coletiva” (PROFESSOR S2).

Essa constatação sugere que a ausência de participação dos docentes no processo de elaboração da ferramenta pode ter contribuído para a falta de identificação e aceitação da mesma. É possível que a construção coletiva da planilha, com a participação de todos os professores, poderia ter levado em conta as diferentes realidades e necessidades das turmas e assim promover um maior engajamento e apropriação da ferramenta por parte dos docentes.

Tabela 2. Informações Gerais sobre o Uso do Instrumento Avaliativo para as Aulas de Educação Física Escolar no Município de Praia Grande.

Indicadores	N	n	%
Importância de haver algum instrumento que contribua com o registro das avaliações	24		
Muito importante		6	25,0
Importante		17	70,8
Mediana			
Contribuição da atual planilha de avaliação do município	24		
Contribui bastante		1	4,2
Contribui pouco		8	33,3
Não contribui		12	50,0
Percepção sobre a estrutura da planilha - concorda ou não?	24		
Sim		3	12,5
Não		21	87,5

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação aos indicadores, os apontamentos trazem à tona a necessidade de uma revisão da atual planilha de avaliação, considerando as diferentes percepções dos professores. Os dados indicam que critérios como compreensão, participação, autonomia dos estudantes e registro são amplamente valorizados, enquanto critérios como interesse e frequência apresentam uma menor relevância na avaliação dos professores. Essa divergência na percepção sobre a importância dos critérios evidencia a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre os aspectos a serem considerados na avaliação dos alunos.

A compreensão das orientações com (n=10; 41,7%) considerando muito importante e (n=12; 50,0%) considerando importante demonstra que há um consenso em relação a relevância deste critério na planilha de avaliação, o mesmo acontece como o critério de participação nas atividades que foi apontada por (n=12; 50,0%) como muito importante e (n=6; 25,0%) como importante, no entanto, o interesse do aluno pelas atividades apresentou um resultado contrastante, com (n=13; 54,2) dos professores considerando-o nada importante.

A autonomia do aluno foi considerada importante por uma maioria dos professores (n=15; 62,5%) e acompanhada por muito importante por (n=7; 29,2%). dos professores. O espaço para registro do professor foi considerado muito importante ou importante por todos os professores, enquanto a frequência do aluno nos trouxe uma dado bastante alarmante, esse critério foi considerado nada importante por mais da metade dos participantes (n=14; 58,3%).

Embora a maioria dos docentes reconheça que a frequência não é um indicador adequado do desenvolvimento dos alunos, o critério continua presente na planilha de avaliação, comprometendo a autonomia docente e a justiça do processo avaliativo. Essa contradição é explicitada na fala de um dos participantes do grupo focal, que assim se expressou:

“Então, o que eu percebo é que essa planilha, ela é muito sensível,ela tende a majorar a nota, sabe? Porquê só da pessoa frequentar, a nota

já é majorada. E fica um pouco engessado, né? Você perde um pouco do domínio em relação à avaliação, vira uma coisa muito mecânica. Já é tendencioso, uma nota elevada por frequência” (PROFESSOR S1).

Essa fala ilustra a problemática da supervalorização da frequência na planilha, que atribui automaticamente um terço da nota aos alunos assíduos, independentemente do seu desempenho e aprendizado. Tal situação desvirtua a função da avaliação, que deveria ser um instrumento para acompanhar e promover o desenvolvimento dos alunos, e não apenas um mecanismo de controle da presença.

Tabela 3. Informações sobre a importância de cada critério contido na planilha de avaliação do município.

Indicadores	N	n	%
O aluno compreende as orientações	24		
Muito importante		10	41,7
Importante		12	50,0
Mediano		1	4,2
Nada importante		1	4,2
O aluno participa das atividades	24		
Muito importante		12	50,0
Importante		6	25,0
Mediano		3	12,5
Nada importante		3	12,5
O aluno demonstra autonomia	24		
Muito importante		7	29,2
Importante		15	62,5
Mediano		00	00
Nada importante		2	8,3
O aluno demonstra interesse pelas atividades	24		
Muito importante		4	16,7
Importante		3	12,5
Mediano		4	16,7
Nada importante		13	54,2
Espaço para registro do professor	24		
Muito importante		13	54,2

Importante	11	45,8
Mediano	00	00
Nada importante	00	00
Frequência do aluno	24	
Muito importante	5	20,8
Importante	2	8,3
Mediano	3	12,5
Nada importante	14	58,3

Fonte: Elaboração própria (2025).

A Tabela 4 apresenta um panorama preocupante sobre os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no município de Praia Grande ao realizarem o processo de avaliação. A análise dos dados revela que a maioria dos professores (n=18; 75%) aponta a quantidade de aulas como um obstáculo significativo para a avaliação.

A falta de tempo impede a realização de atividades diversificadas e a observação mais detalhada do desempenho dos alunos. A escassez de espaços e materiais adequados para a prática da Educação Física é, segundo um grande número de professores, um problema grave, dificultando a avaliação de todas as dimensões do desenvolvimento dos alunos (n=21; 87,5%) dos professores consideram essa situação como um obstáculo muito grande.

“Gostaria de dizer que aqui na Praia Grande a gente divide quadra, tem escola que tem quatro professores na quadra dando aulas ao mesmo tempo com segmentos diferentes. Uma vez eu estava na quadra com outro professor e estava dando aula de percussão, daí o outro professor estava com o projetor na quadra passando a história das olimpíadas, aí você imagina! acho que essa questão também dificulta muito”(PROFESSOR S3, 2025)

O tempo perdido com indisciplina em sala de aula foi apontado por um quarto dos professores (n=6; 25%) indica que este fator dificulta muito o processo de avaliação. No mesmo sentido, o tempo dedicado ao preenchimento de documentos escolares não é visto

como um agravante para a prática avaliativa pois a maioria dos professores (n=9; 37,5%) consideram que essa condição dificulta pouco enquanto (n=11; 45,8%) disseram que não dificulta nada na prática de avaliar os estudantes. Tal resultado confronta os dados anteriores referente ao preenchimento da planilha de avaliação que é considerada um problema por 75% dos professores.

O desinteresse dos alunos é apontado por (n=11; 45,8%) dos professores como uma condição que dificulta pouco na prática avaliativa. É notável como os dados da pesquisa desafiam a intuição ao indicar que a maioria dos professores não considera o desinteresse dos estudantes um fator que dificulta as avaliações. Essa percepção pode ser explicada pela tendência de separar a prática avaliativa de seus resultados. Ao ver a avaliação como um processo independente da motivação dos alunos, os professores podem subestimar o impacto do desinteresse na qualidade das respostas e na participação nas atividades. Afinal, a avaliação, por ser determinada pela ação docente, continua ocorrendo, mas os resultados obtidos pelos alunos podem ser comprometidos pela falta de engajamento, como podemos observar na ala do professor:

“Em relação a questão cultural citada pela professora, eu concordo, eu por exemplo não sou profissional de dança, mas eu gosto e querendo ou não eu gosto de trabalhar dança com os alunos, mas daí esbarramos também nessa questão cultural envolvendo os alunos, quando estou com um segundo ou terceiro ano eu até consigo cativar o interesse deles, mas quando chega no quinto os interesses mudam e dificulta a interação e acaba as vezes que mesmo que você tenha as habilidades necessárias você esbarra nas dificuldades impostas pelo interesse dos alunos” (PROFESSOR S4, 2025).

Embora a carga horária semanal de Educação Física atenda aos requisitos legais, os dados da pesquisa revelam uma percepção divergente entre a legislação e a realidade da sala de aula. A grande maioria dos professores (n=18; 75,0%) considera que duas aulas semanais são insuficientes para atender a todas as demandas

pedagógicas e avaliativas. Essa discrepância, aliada ao fato de que o tempo perdido com indisciplina e burocracia não ser apontado como um obstáculo significativo para a avaliação, evidencia a existência de outros fatores que podem estar limitando o processo de ensino e aprendizagem. A identificação desses fatores é crucial para compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores e buscar soluções para otimizar o tempo em sala de aula.

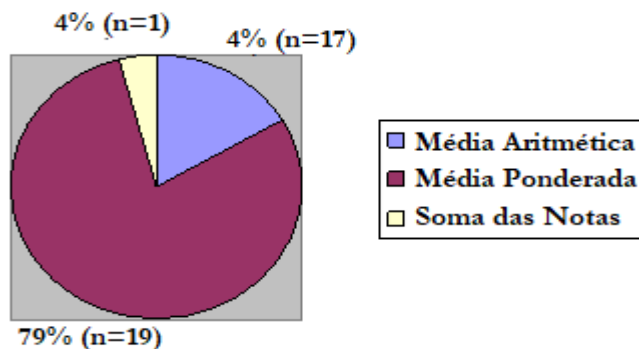
Tabela 4. Percepção das situações que dificultam o processo de avaliação, segundo os Professores de Educação Físicas Escolar.

Indicadores	N	n	%
Quantidade de aulas insuficientes	24		
Dificulta muito		18	75,0
Não dificulta		2	8,3
Dificulta pouco		4	16,7
Tempo de aula perdido com indisciplina	24		
Dificulta muito		6	25,0
Não dificulta		3	12,5
Dificulta pouco		15	62,5
Espaços e materiais insuficientes para avaliar todas as dimensões	24		
Dificulta muito		21	87,5
Não dificulta		00	00
Dificulta pouco		3	12,5
Desinteresse dos alunos	24		
Dificulta muito		6	25,0
Não dificulta		7	29,2
Dificulta pouco		11	45,8
Tempo submetido a preencher documentos da escola	24		
Dificulta muito		4	16,7
Não dificulta		11	45,8
Dificulta pouco		9	37,5
Planilha de avaliação que engessa o processo avaliativo	24		
Dificulta muito		18	75,0
Não dificulta		3	2,5

O gráfico 1 revela um predomínio significativo da média ponderada como método para calcular a nota final dos alunos. Essa escolha, adotada por (n=19;79,2%) dos docentes, demonstra uma compreensão da importância de atribuir diferentes pesos às diversas atividades realizadas durante o processo de ensino- aprendizagem. A média ponderada permite que os professores atribuam maior valor a determinadas atividades, como provas, trabalhos práticos ou participação em aula, refletindo a relevância de cada uma para o aprendizado dos alunos. Essa flexibilidade é fundamental para considerar a complexidade das habilidades desenvolvidas na Educação Física, que envolvem tanto o domínio de conhecimentos teóricos quanto a prática de habilidades motoras.

A utilização da média aritmética por (n=4 16,7%) dos professores indica uma abordagem mais simples e tradicional, na qual todas as atividades recebem o mesmo peso. Embora essa seja uma prática comum, ela pode não ser a mais adequada para avaliar a aprendizagem em Educação Física, onde as habilidades e competências desenvolvidas são diversas e exigem diferentes formas de avaliação. A opção de um professor por somar todas as notas, apesar da pouca representatividade no contexto da pesquisa, indica uma estratégia pouco convencional e que pode não garantir uma avaliação precisa e justa do desempenho dos alunos. Essa metodologia ignora a importância de atribuir diferentes pesos às atividades e pode levar a distorções nos resultados finais.

Grafico 1. Recurso utilizado pelos professores de Educação Física escolar para transformar as avaliações parciais em nota final.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Conclusão ou Considerações finais

A pesquisa realizada com 24 professores de Educação Física proporcionou um rico conjunto de dados, os quais foram coletados em quatro fases distintas. A primeira fase visou caracterizar o perfil dos participantes, enquanto a segunda concentrou-se na percepção dos professores sobre o uso da planilha de avaliação. Na terceira fase, a pesquisa aprofundou-se nos processos avaliativos, investigando as dificuldades enfrentadas pelos docentes e os critérios utilizados para atribuição de notas. Por fim, a quarta fase abordou a relação entre a avaliação e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com destaque para as dimensões do conhecimento e os momentos que ocorrem a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A análise detalhada desses dados permitirá compreender as práticas avaliativas dos professores de Educação Física, identificar desafios e oportunidades, e contribuir para a discussão sobre a avaliação nessa área.

Os resultados da pesquisa evidenciam uma percepção positiva dos professores em relação à utilização de uma planilha para auxiliar nas práticas avaliativas. A ferramenta é vista como um recurso valioso para organizar e sistematizar as informações sobre o desempenho dos alunos. No entanto, a análise dos dados revelou

algumas discordâncias entre os professores quanto à estrutura e ao conteúdo da planilha atualmente utilizada. Em particular, os critérios de avaliação e os pesos atribuídos a cada critério foram apontados como pontos a serem revistos. Além disso, a atribuição automática de nota ao preenchimento de todos os critérios gerou um consenso negativo entre os participantes da pesquisa.

A percepção dos professores de Educação Física em relação ao tempo destinado às aulas é central para a efetividade das práticas avaliativas. A escassez de tempo, aliada à falta de materiais e espaços adequados, configura-se como um obstáculo significativo para a realização de atividades avaliativas diversificadas e completas.

Apesar de a média ponderada ser apontada como o método mais utilizado para atribuição de notas, os professores demonstram uma certa resistência à aplicação desse modelo na planilha de avaliação atual. Essa contradição pode ser explicada pela percepção de que os pesos atribuídos a cada critério não refletem a importância relativa de cada um, comprometendo a justiça da avaliação.

As amostras evidenciam a necessidade de que haja documentos que facilitem o registro das avaliações, mas que, ao mesmo tempo, preservem a autonomia dos professores para adaptar os instrumentos às suas realidades e necessidades específicas. É fundamental que esses documentos sejam flexíveis e permitam a personalização, de modo a atender às diferentes características das turmas e dos conteúdos trabalhados.

Para superar as dificuldades em avaliar os alunos de forma abrangente, considerando as três dimensões do conhecimento, os professores de Educação Física necessitam de um conjunto de ações coordenadas: Em primeiro lugar, a formação continuada é essencial. Os docentes devem ser capacitados para utilizar diversos instrumentos de avaliação, como observação sistemática, portfólios e rubricas, de modo a abranger as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Em segundo lugar, as escolas precisam investir em recursos materiais adequados, como espaços específicos para as diferentes atividades, equipamentos e materiais didáticos. Esses recursos são fundamentais para a realização de atividades práticas e a avaliação das habilidades motoras dos alunos.

Além disso, os projetos pedagógicos devem ser revisados para garantir que contemplem as três dimensões do conhecimento e que a avaliação seja um processo contínuo e formativo, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma mais precisa.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 79, 1977, 229p.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GREENVILE, Roberta; FERNANDES, Saulo. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Motrivivência**, n. 28, p. 120-138, jul. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDES, Evandra Hein; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar. **Pensar em movimento: revista de ciencias del ejercicio y la salud**, v. 18, n. 1, 2020.

MIOTO, B. M.; MOREIRA, W. W. **Tendências em Educação Física – a relevância de seu entendimento para a compreensão da complexidade da área**. In: III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latino-

americana,2007, São Carlos. Disponível em: <http://motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/3cpqmh/paper/viewFile/128/31>. Acesso em: 20 fev. 2025

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; TROMPIERI FILHO, Nicolino; ALMEIDA, Leandro Silva. Avaliação cognitiva em larga escala dos conteúdos da educação física escolar. **Bordón**, v. 66, n. 3, p. 9-25, 2014.

RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. **Educação Física no Ensino Superior – Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

RODRIGUEZ, M. V. **A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais**. In: O Guardador de Inutensílios. Cadernos de Cultura, n. 7, p. 17- 30, maio 2004.

SHIGUNOV NETO, A. **História da Educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. Rio de Janeiro: Atlas, 2015.

SILVANO, Hugo Vieira; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Avaliação do processo de aprendizagem: algumas implicações à educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 156-186, 2020. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/efd449_332e368f320e4f1db3930960856b_ab90.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

SOUSA, Leandro Araujo de; BRAGA, Adriana Eufrasio; TROMPIERI FILHO, Nicolino. Educação física em avaliações em larga escala: o caso do exame nacional do ensino médio – Enem. **Educação & Linguagem**, v. 2, n. 1, p. 60-71, 2015. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2015/10/5_Educ_2015_1.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025

STIEG, Ronildo et al. Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 639-67, maio/ago. 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre os autores

Ana Maria de Souza possui graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2008). Pós-graduação “lato-senso” em Fisiologia e Bioquímica do Exercício pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2016), graduação em Pedagogia pelo centro Universitário de Araras (2019) e mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado Profissional (ProEF).

Augusto Cesinando de Carvalho, graduado em Fisioterapia pela Unisalesiano-Lins (1985), Mestre em Ciências Biológicas (Biologia Molecular) pela Universidade Federal de São Paulo (1992) e Doutor Ciências (Neurociências) pela Universidade Federal de São Paulo (1996). Pós Doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais sob supervisão da Profa. Dra. Luci Fuscaldi Teixeira-Salmela. Estágio Pós Doutoral no Institut de Réadaptation Gingras-Lindsay-de-Montréal, Universidade de Montreal. Exerce o cargo de Professor Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Presidente Prudente - SP. Professor e orientador no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PRoEF).

Camila Buonani da Silva possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus Presidente Prudente. Mestrado em Fisioterapia pelo Programa de Pós-graduação em Fisioterapia (Unesp, Presidente Prudente 2008-2010). Doutorado em Ciências da Motricidade pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Motricidade (Unesp, Rio Claro 2011-2013). Desde de março de 2014 é Docente do Departamento de Educação

Física da Unesp de Presidente Prudente. Atualmente é professora do Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado Profissional (ProEF).

Camila Silva Bacarin possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Filho Júlio de Mesquita Filho (2003) e Mestrado Profissional em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado Profissional (ProEF).

Carlos Augusto Carvalho possui mestrado em Práxis pedagógica e Gestão Educacional pela Universidade do Oeste Paulista. Doutorado em Fisioterapia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Atualmente é professor do Curso de Educação Física Licenciatura/Bacharelado da Universidade do Oeste Paulista - Coordenador de projetos em práticas pedagógicas em Educação Física na UNOESTE - Cidadania através do Esporte e Exercício Físico Como Coadjuvante na Promoção da Saúde para Adultos com Transtornos Psiquiátricos. foi Coordenador do Curso de EAD de Educação Física UNOESTE (2021-2025). Coordenador da Coordenadoria dos Direitos da Pessoa com Deficiência da cidade de Presidente Prudente. Integrante do Grupo de Investigações Científicas Relacionadas À Atividade Física - GICRAF - UNESP e do grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar - UNOESTE.

Cristian Santos Félix possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2014), licenciatura em Educação Física pelo Instituto Faveni, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e TGD pela Faculdade Dom Alberto, Alfabetização e Letramento e Tutoria EAD e Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Iguaçu. É Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado Profissional (ProEF). Atua como professor efetivo nos municípios de Presidente Prudente/SP e Álvares Machado/SP.

Denise Ivana de Paula Albuquerque possui graduação em Educação Física pelo Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (1987); Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade de Maringá (1995). Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista Unoeste (2004). Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da FCT/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Livre Docente em Formação de professores de Educação Física. Professora Associada do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Coordenadora Adjunta Nacional do Programa de Mestrado Profissional ProEF – Educação Física em Rede Nacional.

Helder Joao Arce Lopes possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2002). Especialização em Atividade Física Adaptada e Saúde pela Universidade Gama Filho - UGF RJ (2005). Especialização em Aprendizagem Motora pela Universidade de São Paulo - USP (2015), Especialização em Biomecânica/Cinesiologia/Treinamento Físico pela Universidade Estácio de Sá - RJ (2016), Especialização em Medicina do Esporte e da Atividade Física pela Universidade Estácio de Sá - RJ (2018). Especialização em Fisiologia do Exercício Aplicado à Clínica da UNIFESP- BS. em (2020). É Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado Profissional (ProEF). Atualmente é docente da Educação Básica como servidor publico da Prefeitura Municipal de Sidrolândia/MS e da Associação Educacional Nossa Senhora da Abadia, ambas na mesma cidade.

Isabel Nunes Zacarias possui graduação em Licenciatura Plena Educação Física pela Instituição Paulista de Ensino e Cultura (2007) e Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado Profissional (ProEF).

Joel Saraiva Ferreira possui Pós-Doutorado em Ciências do Movimento (UFMS, 2022); Doutorado em Saúde e Sociedade (UFMS, 2010); Mestrado em Ciências da Saúde (UnB, 2006); Especialização em Pedagogia do Esporte (UNINTER, 2024); Especialização em Saúde Pública (FIOCRUZ, 2013); Especialização em Educação na Saúde (Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa - IEP/HSL - SP, 2013); Especialização em Motricidade Humana (UFMS, 2002); Especialização em Voleibol (UNOPAR, 1998); Graduação em Educação Física (UFMS, 1997). Docente e pesquisador da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem experiência com ensino na educação básica, na educação superior, na pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), em projetos de extensão e projetos de pesquisa nas áreas de educação física escolar, metodologias de ensino do voleibol e epidemiologia da atividade física.

José Ricardo Silva possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Ciências e Tecnologias (Unesp) e Pedagogia pela Universidade de Jales. Especialização em Educação Infantil, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologias (Unesp). Professor de Educação Física no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologias de São Paulo, campus Presidente Epitácio e professor colaborador no Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – PROEF em rede Nacional.

Luiz Rogério Romero, doutor em Saúde Coletiva Unesp/Botucatú; Professor no Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – ProEF em rede Nacional; Mestre em Saúde Coletiva pela Faculdade de medicina de Botucatú/Unesp; Licenciatura Plena em Educação Física pela FC/Unesp. Desde 2013 é Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Educação Física da faculdade de Ciência e tecnologia – Universidade Estadual Paulista/Unesp – Campus de Presidente.

Nair Correia Salgado de Azevedo possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2207), graduação em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (2013), Mestrado pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012) e Doutorado pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016). É Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (Campus Presidente Prudente) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp e docente permanente do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação Física Escolar – ProEF em rede Nacional.

Marcos Roberto Fortunato possui graduação em Educação Física pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009). É Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado Profissional (ProEF). Atualmente é professor da Prefeitura de Praia Grande, atuando na área de Educação.

Nathalia Lima Fornazieri, graduada em Educação Física pelo Centro Universitário Uni Sant’Anna (2015) e Mestre pelo Programa de Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PProEF) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2024). Exerce o cargo de Professora da educação básica na rede pública do Estado de São Paulo.

Paulo Roberto Brancati possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1984), graduação em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (1990) e mestrado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1993). É doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018).

Sabrina Miguel da Silva, possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), especialização em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida (2006), especialização em Educação Física Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2008) e Mestre em Educação Física Escolar, PROEF, UNESP, Rio Claro - SP.

Suélen Maria dos Santos Pereira fez o Magistério (2001), graduada em Educação Física – Unesp de Presidente Prudente (2005), Graduação em Pedagogia – Unesp/Univesp – Pólo de Rosana (2013). Especialização em Coordenação Pedagógica – UFSCAR (2017). Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado Profissional (ProEF).

Sueyla Ferreira da Silva dos Santos é professora Assistente da Faculdade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp) em Presidente Prudente. Possui Doutorado em Ciências da Motricidade na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp) em 2020. Realizou estágio de doutorado sanduíche na Australian Catholic University em 2018-2019. Possui mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC em 2012 – bolsista Capes; especialização em Saúde Coletiva da Universidade Estadual da Bahia/UESB em 2010 e foi graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC em 2007 – bolsista FAPESB.

Thais do Val Bueno possui Licenciatura Plena em Educação Física (2006) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física - Mestrado Profissional (ProEF). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP, atuando na área da Educação Básica.

Victor de Moura Ferreira possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Ciências e Tecnologias e Mestrado em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física – Mestrado Profissional (ProEF). Atualmente é professor da Secretaria de Estado de São Paulo.

Mais um livro orgânico do ProEF,
que explicita a complexidade do
trabalho realizado no âmbito da
educação física escolar por
docentes engajados e engajadas.
Um livro que requer deles/as a
criatividade e a curiosidade
epistemológica de se assumirem
em uma área de matriz pedagógica
e científica.

Luciana Venâncio

